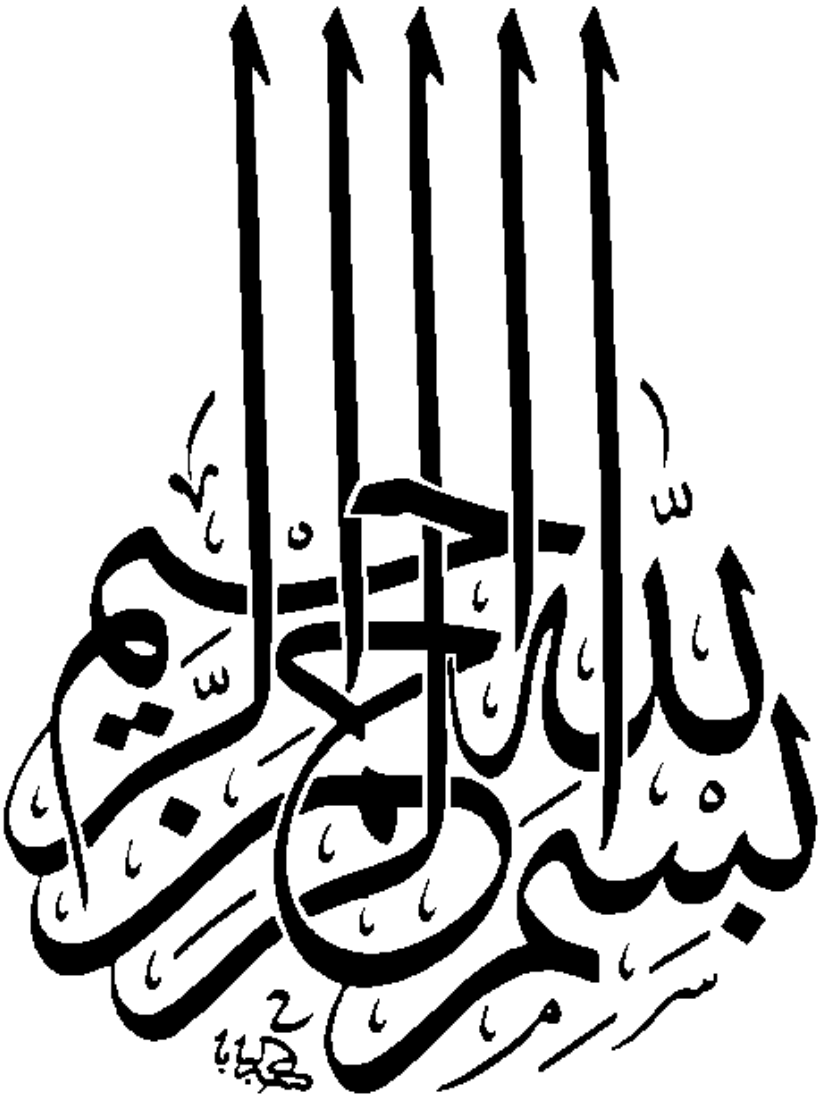


تقديم

يسرنى أن أقدم للباحثين والمهتمين بتطوير التعليم الجامعى هذا العدد من مجلة "دراسات فى التعليم العالى" التى تتضمن العديد من البحوث والدراسات العلمية الجادة فى مختلف المجالات والتى أرى أنها توصلت إلى نتائج علمية تسهم إلى حد كبير فى تطوير المعرفة العلمية وترقيتها بما يعود بالفائدة على تطوير مؤسساتنا التعليمية، وقيادة التغيير بما يحقق أهداف التعليم الجامعى، ويحقق التغيير المنشود لمنظومة التعليم التى تتواكب مع متغيرات العصر ومقوماته بحيث تؤدى الى جودة التعليم وتحقيق أهداف ثورة ٢٥ يناير.

ويسرنا أن نتلقى من السادة القراء والباحثين المهتمين بتطوير التعليم الجامعى مقترحاتهم وآراءهم لتحقيق المزيد من التطوير والتحسين، كما لا يفوتنى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أ.د/ مصطفى محمد كمال رئيس الجامعة لدعمه المتواصل للمركز وكذلك الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والسادة المحكمين للبحوث وإلى كل من ساهم فى إخراج هذا العدد.

والله نسأل أن يوفقنا إلى سواء السبيل

مدير المركز ورئيس التحرير

أ.د.عمر سيد خليل

هيئة تحرير المجلة

- أ.د.عمر سيد خليل رئيس التحرير
- أ.د.محمد عبدالعظيم طلب مدير التحرير
- أ.د.عبدالتواب عبداللاه عبد التواب محرر
- أ.د.صلاح الدين حسين الشريف محرر
- أ.د. محمد أبو زهاد أبو زيد محرر
- أ. شيماء سيد أحمد حسن سكرتارية المجلة
- أ. سارة قطب محمد سكرتارية المجلة
- أ. مروة ناجح حسانين خراجة سكرتارية المجلة

مستشارو التحرير (الترتيب أبجدياً)

١- أ.د. ابراهيم محمد شفيع
٢- أ.د.أحمد إسماعيل حجي
٣- أ.د.أحمد سيد خليل
٤- أ.د.سعيد إسماعيل علي
٥- أ.د.صفية محمد احمد سلام
٦- أ.د.عادل ريان محمد ريان
٧- أ.د. عبد العال حسن مباشر
٨- أ.د. على الشخيبى
٩- أ.د.فيصل الراوي طايع
١٠- أ.د.محمد سعد محمد خليفة
١١- أ.د.محمد ضياء الدين زاهر
١٢- أ.د. محمود أحمد حفنى
١٣- أ.د.وديع مكسيموس
١٤- أ.د.يس محمد تمبرك

قواعد النشر بالمجلة

يصدر مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة أسيوط مجلة علمية دورية محكمه متخصصة لنشر البحوث والدراسات العلمية التي ترتبط بقضايا الإدارة والتخطيط الاستراتيجي والسياسات التعليمية، وتطوير المناهج، وتكنولوجيا التعليم، والجودة والاعتماد علي مستوي التحليل النظري، والدراسات الميدانية، والخبرات العلمية والتي تسهم في تطوير وإصلاح منظومة التعليم العالي علي المستوي القومي والعربي بالاضافة الى البحوث التى تسهم فى تطوير المعرفة العلمية وتطبيقاتها فى مجالات العلوم الأساسية والطبية والانسانية.

ويخضع النشر في المجلة للقواعد التالية :

أ- قواعد عامة للنشر:

١- أن تكون البحوث والدراسات المقدمة للمجلة أصيلة ومبتكرة في مجال تطوير وإصلاح منظومة التعليم العالي علي المستوي القومي والعربي، وأن تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها.

٢- تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية.

٣- تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للتحكيم العلمي من قبل أساتذة متخصصين لتقرير مدي صلاحيتها للنشر من عدمه.

٤- ألا تكون البحوث والدراسات المقدمة قد سبق نشرها في أية مجلة علمية أخري.

٥- جميع الآراء الواردة في الأبحاث والدراسات المقدمة إلي المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي المركز، بل تعبر عن رأي أصحابها، ويتحمل الباحث وحده دون غيره مسئولية الأخطاء الواردة في بحثه.

٦- تنشر المجلة توصيات المؤتمرات والندوات العلمية، ومستخلصات الرسائل العلمية التي أجيزت مناقشتها والكتب النادرة، وكذلك التقارير العلمية، والترجمات.

٧- تنشر البحوث والدراسات المقدمة إلي المجلة حسب أسبقية ورودها إلي المجلة بعد تحكيمها وقبولها للنشر واستيفاء رسوم النشر المقررة.

٨- ترتيب البحوث والدراسات في المجلة يخضع لقواعد تنظيمية خاصة، ولا علاقة لها بأهمية البحث أو مكانة الباحث.

ب- ضوابط و شروط النشر:

١- على الباحثين مراعاة التدقيق اللغوى وأن تخلو أبحاثهم من الأخطاء اللغوية.

٢- يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية من المادة العلمية المراد نشرها من أصل وصورتين بالإضافة إلي نسخة إلكترونية علي قرص ممغنط (CD) تكتب علي ورقة بحجم الكوارتر(A4) مقاس ٢٢× ٢٨سم وتكون الكتابة بخط عربي من نوع (Arabic Simplified) وتكون ببنط (13) في متن البحث، وببنط (16B) في العناوين الرئيسية، وببنط (14B) في العناوين الفرعية، وببنط (12) في المراجع ولا يزيد عدد صفحات البحث عن ٢٥ صفحة.

٣- يتم تنسيق فقرات كتاب نص البحث علي النحو التالي: تترك مسافة ٢.٥سم للهامش الأيسر، و٣سم للهامش الأيمن و٢.٥سم لكل من الهامش العلوي والسفلي، ويكون الترقيم وسط أسفل الصفحة، وتباعد الأسطر "مفرد" واحد، وتباعد الفقرات قبل "٦ نقاط"، والمسافة البادئة للفقرة١سم، ويكتب عنوان المادة العلمية في منتصف الصفحة الأولي ويكتب أسفله اسم المؤلف مع

وضع علامة (*) بعد كتابته مباشرة علي أن توضع (*) مرة أخري في الهامش الأسفل من الصفحة، يليها تعريف بوظيفة الباحث، والجهة التابع لها.

٤- تكتب المراجع فى نهاية البحث وذلك طبقاً للقواعد المتعارف عليها.

٥-يقدم مع البحث ملخص باللغتين العربية والإنجليزية في حدود صفحة واحدة ولا تزيد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة علي أن يتضمن الملخص المشكلة والأهداف وأهم النتائج والتوصيات.

٦- تحصل رسوم التحكيم والنشر عن كل بحث على النحو التالى:

أ- البحوث المقدمة من داخل الوطن:

يتم تحصيل٨٠ جنيها قيمة رسوم التحكيم عن البحث الواحد، و١٠ جنيهات تكاليف نشر عن كل صفحة من صفحات البحث المقدم من داخل الجامعة، ويحصل١٦٠ جنيها تكاليف التحكيم عن البحث المقدم من خارج الجامعة و١٥ جنيها عن كل صفحة بعد قبول البحث للنشر.

ب- البحوث المقدمة من خارج الوطن:

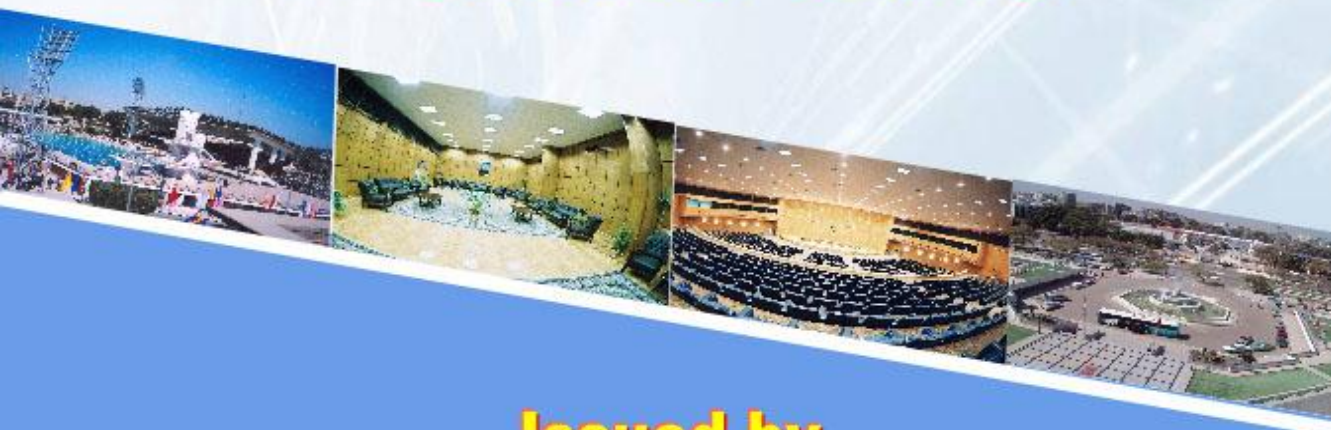
يحصل مبلغ٣٠٠ جنيه مصري قيمة رسوم تحكيم البحث و٣٠ جنيها مصرياً عن كل صفحة من البحث المقدم وذلك بعد قبوله للنشر.

المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
فاعلية برنامج قائم على نموذج "بايبى" فى تنمية المعرفة والميل العلمى لدى معلمات رياض الأطفال أ.د.شهيناز محمد محمد عبد الله، د.دعاء محمد مصطفى، د.ريهام رفعت محمد المليجي، أسماء حسين علي أحمد التنجي	١
الذكاء الاجتماعى وعلاقته بالميل للسلوك العدوانى لدى طلبة جامعة اليرموك د. عبد الناصر أحمد محمد العزام	٢٥
استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم فى جامعة جدارا الخاصة فى التواصل الأكاديمى والاجتماعى ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم د. يوسف احمد محمود عيادات، د. بسام محمود قبلان مقابلة	٥٥
توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم د. نافز أيوب محمد علي أحمد	٨٢
أسباب التحاق الأبناء بالتعليم الخاص فى محافظة إربد من وجهة نظر الآباء (دراسة استطلاعية) د.أحمد حسن لبابنه	١٢٠
مفهوم التسامح ودور المؤسسات التربوية فى ترسيخه لدى الأفراد د.مهدي محمد بدارنة، د.وائل سليم هياجنة، د.علي عبدالله الشمراني	١٤٣
محتوى المواد الاجتماعية فى المرحلة الثانوية وعلاقتها ببناء الهوية الوطنية والثقافية لدى الطلبة بالمملكة العربية السعودية أ.د.فوزية دمياطي، أ.د.منصور غوني، د.سمير عبد الباسط إبراهيم، د.سلطانة دمياطي	١٦٥

عنوان البحث	الصفحة
الخلع الرضائي وأحكامه د.محمد احمد مستريحي	١٨٨
واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية ودور المواد التي يدرسونها في تنمية الذكاء المنطقي الرياضي لديهم. د. ضياء ناصر الجراح	٢٢٤
Carbon Nanotubes Synthesis, Purification for Applications in Electronic Technology **Amin Al-Okour, Wassef Al Sekhaneh**	٢٤٧

Studies in
Higher Education
A Periodical Journal



Issued by

Education Enhancement Center - Assiut University

Volume 5
July 2013

فاعلية برنامج قائم على نموذج "بايبى" في تنمية المعرفة والميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال

إعداد

أ.د.شهيناز محمد محمد عبد الله
أستاذ ورئيس قسم تربية الطفل بكلية التربية – جامعة أسيوط

د.دعاء محمد مصطفى
مدرس تربية الطفل بكلية التربية – جامعة أسيوط

د.ريهام رفعت محمد المليجي
مدرس تربية الطفل بكلية التربية – جامعة أسيوط

أسماء حسين علي أحمد التنجي
موجه بإدارة سوهاج التعليمية

ملخص

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنميه الميل العلمي والمعرفة العلمية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء نموذج "بايبى" البنائي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة للمعارف العلمية التي تحتاجها المعلمات، ثم وضع برنامج تدريبي و تحديد الأهداف و المحتوى والأنشطة والتقويم في ضوء الاحتياجات الأكثر شيوعا لدى المعلمات، وأعدت أدوات الدراسة وهى دليل القائم بالتدريس لإيضاح كيفيه تدريس موضوعات البرنامج باستخدام نموذج "بايبى" البنائي وكذلك دليل المعلمة المتدربة، والاختبار التحصيلى المعرفي ومقياس الميل العلمي. ثم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة ثم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية والتطبيق البعدى لأدوات الدراسة و التطبيق التتبعى لأدوات الدراسة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على كل من الاختبار التحصيلى ومقياس الميل العلمي لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية. وكذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين التطبيق البعدى والتتبعى للاختبار التحصيلى ومقياس الميل العلمي للمجموعة التجريبية.

The effectiveness of a program based on" Bybee" Model on developing the scientific literacy and trend of kindergarten teachers

Abstract

The study aimed at preparing a training program for developing scientific literacy and trend of Kindergarten teachers in the light of Bybee constructive learning model. To achieve this goal, the researchers prepared a list of scientific literacy needs that kindergarten teachers lack, and a training program. The program objectives, content and evaluation activities were set in the light of the most common needs of kindergarten teachers. The researchers prepared the study tools which are a Teacher's guide to illustrate how to teach the program by using Bybee constructive learning model, the Trainee Teacher's guide, the achievement test of knowledge and a measure of scientific trend. The study tools were applied to the experimental and control group. The training program was taught to the experimental group, then the post-application and follow up application of the study tools were conducted. There were statistically significant differences between the two means of the experimental group in the pre- and post administration of the achievement test and scientific trend measurement. There were no statistically significant differences between the means of the experimental group scores in the achievement test and scientific trend measurement between the post and follow up administration.

أولاً: مقدمة

يعد الاستثمار في مجال الطفولة المبكرة وتنشئتها استثماراً في حياة المجتمع ككل، لما لهذه المرحلة من أهمية تكمن في كونها مرحلة تأسيسية تبنى عليها مراحل النمو الأخرى، ففيها تنشأ القدرة على التعلم والتحكم في الحركة والفكر والعاطفة والتكيف الاجتماعي، ويستند عليها كل التعليم في المستقبل، فالاهتمام بتربية الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من العمر من أهم الملامح التي تنبئ بمدى تقدم المجتمع وتطوره، فأطفال اليوم هم رجال الغد وقادة المستقبل، ومن ثم يمكن تحقيق مستقبل أفضل للمجتمع من خلال توفير الرعاية والتربية السليمة للأطفال.

ويتفق التربويون على أن أهمية مرحلة الطفولة المبكرة ترجع إلى أنها أساس في بناء وتكوين شخصية الطفل، وتحديد اتجاهاته في المستقبل، إذ يكون الطفل فيها قابلاً للتوجيه والإرشاد، كما تتشكل فيها نسبة كبيرة من مقومات شخصيته الجسمية والمعرفية والوجدانية والسلوكية، وهذا ما دعي بعض التربويين إلى تسميتها بالسنوات التكوينية.

كما تتضح أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في أن كثيراً من حالات عدم التكيف الاجتماعي والعجز عن حل المشكلات لدى بعض الراشدين تعود أسبابها في الغالب إلى التربية والطريقة التي يعامل بها الأطفال في السنوات الأولى من عمرهم، وما اكتسبوه من ميول وآثار نفسية وعقلية خلال هذه المرحلة وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من شخصياتهم" (منى جاد، ٢٠٠٧، ٨٧).

وأصبحت العناية بالأطفال معياراً من المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم، فمن الملاحظ أن تقدم الدول يعتمد بالدرجة الأولى على اهتمامها بأساليب تربية أبنائها وإعدادهم للحياة. وفى هذا الصدد يشير رجاء علام (٢٠٠١، ٥)" إلى أن الطفولة هي مستقبل أية أمة، والعناية بالطفل تعد نظرة إلى الغد، وكلما زادت هذه العناية ساعد ذلك الطفل في الغد على الرقى بالأمة والنهوض بها إلى المراتب العليا، الأمر الذي يستلزم دعمه بكل الوسائل لتنمو قدراته الجسمية والعقلية والوجدانية، حتى تكون لديه شخصية متكاملة قادرة على بناء الأمة والنهوض بها".

وقد نالت مرحلة الطفولة المبكرة اهتماماً كثيراً من الباحثين في مختلف المجالات وبصفة خاصة في مجال التربية وعلم النفس، فقد اعتبر حامد زهران (٢٠٠٦، ١٩٢) هذه المرحلة من أهم المراحل في بناء شخصية الفرد، وأشار إلى أن نمو الشخصية في هذه المرحلة يكون سريعاً، ولذلك فإن هناك الكثير من الأشياء التي يجب أن يتعلمها الطفل خلال هذه المرحلة.

ولذا ينبغي على معلمات رياض الأطفال، عدم التركيز على جانب من جوانب نمو طفل الرياض دون الأخر، وهذا يعنى أن نعمل على تنشئة الطفل تنشئة متكاملة، حتى يحقق نمواً شاملاً في النواحي الجسمية، والشخصية، والاجتماعية، والدينية، والصحية، والعلمية، والفنية.

ويتحقق النمو الشامل لطفل الرياض، بتوفير بيئة تربوية غنية مليئة بالمثيرات، التي تتحدى طاقاته، وقدراته، وإعداد أنشطة ثرية بالخامات وبالوسائل، حتى يكتسب الطفل منها العديد من الخبرات، والمفاهيم، والمهارات التي تساعده في حياته المستقبلية.

كما يوضح (*Brono(1987,183* أهمية تربية طفل ما قبل المدرسة بقوله: "إننا إذا أحسنا تربية الطفل في سنوات الروضة، فكأننا قد قمنا بنصف تربيته، فإذا أصلح الأساس بالتربية السليمة صلح البناء، وإن حسن البداية في الحياة خير كفيل لسلامة الفرد الصحية والنفسية والعقلية".

ويذكر *Bloom & Volk (2007, 47)* " أن ما يقرب من (٥٠٪) من المكتسبات العقلية للفرد تتم في السنوات الأربع الأولى من عمره، وأن (٣٠٪) منها تتم فيما بين العام الرابع والثامن، وان الـ (٢٠٪) المتبقية تكتمل فيما بين سن الثامنة والسابعة عشرة، أي أن ما يقرب من (٧٠٪) من المكتسبات العقلية للفرد تتم بصورة نهائية خلال فترة الطفولة المبكرة".

ونظرا لأهمية هذه المرحلة، فقد نالت تربية الطفل اهتماما واضحا سواء على المستوى الدولي، أو المحلى، فأنشئت العديد من المنظمات الدولية، والإقليمية،والمحلية لرعايتها، وتوفير المقومات التي تكفل نموها السوي والمتكامل، كما سنت القوانين التي توفر لها الحماية، وتضمن لها أن تنمو نموا متكاملا دون صراعات أو إحباطات، أو معوقات تنحرف بها عن النمو السوي.

"لذلك فالاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة لم يعد ضرورة اجتماعية فرضتها التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي تعرضت لها مجتمعات العالم فحسب، بل أصبح الاهتمام بهذه المرحلة اقتناعاً تربوياً وإداريا لأهمية العملية التربوية في هذه المرحلة المبكرة من العمر، ومن ثم فإن الدول المتقدمة تهتم بالطفولة، وتعمل على توفير الرعاية لأطفالها، وتضع لهم المناهج التربوية والتعليمية لتحقق لهم النمو المتكامل، باذلة في ذلك الجهد والمال وهى مدركة تماما بأن ذلك سوف يرتد إليها أضعافا مضاعفة" (إبراهيم البرعى ،٢٠٠٦، ٤).

"وتعد رياض الأطفال إحدى المؤسسات التربوية التي تتولى تربية الطفل وتعليمه في سنوات الطفولة المبكرة وإعداده للمرحلة التالية، كما تعد وسطا بين دار الحضانة والمدرسة الابتدائية الإلزامية،

وهدفها الأساسي والذي يجب أن تسعى إلى تحقيقه من خلال العمل المستمر والمشترك بينها وبين الأسرة هو تحقيق النمو المتكامل للطفل في هذه المرحلة" (منى جاد،٢٠٠٧، ٦٣).

وقد أولت وزارة التربية والتعليم اهتماما بهذه المرحلة باعتبارها مؤسسة تربوية محددة الهدف منها بوجه عام، بأن تعمل على تهيئة الطفل لمرحلة الإعداد المتكامل للمواطن الصالح روحياً وجسمياً وعقلياً واجتماعياً ووجدانياً (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ١٥٠ لسنة ١٩٨٩ م، مادة رقم ١).

فالتحاق الأطفال بالروضة قبل دخولهم المدرسة الابتدائية له تأثير إيجابي على شخصية الطفل ومستوى ذكائه وتكيفه الاجتماعي ومقدرته على متابعة الدراسة في المرحلة الإلزامية، كما تساعدهم على اكتساب بعض السمات الشخصية كالقدرة على التكيف والنضج الاجتماعي وتزيد من قدرتهم على إدراك مفهوم الذات.

"وتعد التنشئة العلمية أحد أركان التربية الأساسية للطفل، وبدونها لا تكتمل تربيته أو إعداده للمشاركة في المجتمع، ولا يستطيع مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية الحادثة فيه، حيث تساعد التنشئة العلمية الطفل على فهم البيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي ينتمي إليه وتدربه على كيفية مواجهة المشاكل التي تعترضه كما تساعده على حسن التكيف مع البيئة المحيطة به والمجتمع، وأن يكون مواطنا منتجا مثمرا، وأن يفهم نفسه ويعرف الطريق لإشباع حاجاته بالطرق التي يرضى عنها المجتمع ويقرها المحيطون به، كما تساعده أيضا على اكتساب المهارات والاتجاهات والميول المناسبة لهذا العصر" (زكريا الشربيني، يسرية صادق ،١٤، ٢٠١١).

"وقد تتطلب التنشئة العلمية للطفل إكسابه بعض عمليات العلم، وطرقه، وأساليبه لأنها تساعده على حسن استغلال قدراته في المجالات العلمية التي تعود على المجتمع وعليه بالفائدة" (منال حسن،٢٠٠٢، ٥).

ويتوقف تحقيق رياض الأطفال لوظائفها وأهدافها التربوية على وجود معلمات متخصصات للعمل مع الأطفال، فالمعلمة هي المسئولة عن تخطيط أوجه النشاط اليومي في الروضة، والاهتمام بأطفال قاعتها، وتجهيز الأدوات والوسائل المناسبة لهذه الأنشطة، على أن تتحلى بالمرونة الكافية التي تتلاءم مع رغبات الأطفال واحتياجاتهم.

ويذكر ابراهيم البرعى" إن تربية الطفل وتعليمه لم تعد مجرد اجتهاد شخصي، وإنما أصبحت رعايته وتربيته وتعليمه علما وفنا، فهي علم ينظم وسائل الرعاية والتربية والتعليم، ويضع الأسس والنظريات التي يتحتم على المربين أن يسترشدوا بها وينتهجوها في تربية الطفل، كما أنها أصبحت فن

يتطلب مهارات واتجاهات وطبيعة خاصة في المربين عليهم اكتسابها وتمثلها وتكاملها مع شخصياتهم حتى تحقق التربية أهدافها في هذه المرحلة المبكرة المهمة من عمرا لطفل"(إبراهيم البرعى ،٢٠٠٦، ٥)

ونظراً للدور الفعال لمعلمة رياض الأطفال، وإدراكاً لأهمية العمل الذي تقوم به في هذه المرحلة المبكرة والمهمة من عمر الطفل، فقد أصبح إعدادها علمياً وتربوياً وتطوير أدائها ضرورة ملحة تحتمها الاتجاهات التربوية الحديثة.

وفى هذا الصدد يشير(*Bloom (2003* إلى أن "إعداد المعلمين وتطوير أدائهم واستمرار نموهم ينبغي أن يكون بؤرة اهتمام التربويين أثناء سعيهم لتحسين أحوال التربية والتعليم في مجتمعاتهم، حيث إن تعليم الأبناء بصورة أفضل يتوقف على قدرات معلميهم وكفاءتهم، وأن ما يجعل النمو المهني للمعلمين أمرا ملحاً، ومطلباً أساسياً، هو ارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات العمل التعليمي الذي يمارسه المعلم مع تلاميذه".

وتحظى عمليه إعداد المعلم وتدريبه سواء قبل الخدمة أو أثنائها بأهمية كبيرة وأولوية خاصة في العملية التربوية باعتباره أحد أهم ركائز النظام التعليمي وعاملا رئيسيا في أي إصلاح وتطوير تربوي وانطلاقا من دوره الفعال في المؤسسات التعليمية من حيث التكوين العلمي والثقافي للمتعلمين والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم وفى هذا الصدد يشير *Anderson (1999, 20)*" إلى إن التحسين الجذري لنوعيه التربية التي يتلقاها المتعلمون يتوقف إلى حد كبير على نوعيه التعليم الذي يوفره المعلمون وأن هذا بدوره يتوقف على كفاءة المعلمين ومهاراتهم في تهيئه الأجواء المناسبة لتسهيل عمليتي التعليم والتعلم الفعالتين" .

"كما إن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجه عاليه من الجودة لا يمكن لها في عصر يهتم بالتطورات العلمية والتغيرات المستمرة إن تمد المعلم بحلول للعديد من المشكلات التي تظهر أثناء الخدمة كما أنها لا تستطيع أن تسد الفجوة بين عمليه إعداد المعلم بكليات التربية من ناحية وما تتطلبه الممارسة الميدانية في السنوات اللاحقة من ناحية أخرى ومن هنا تكتسب برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهميتها وذلك بتزويد المعلم الجديد من الخبرات والمهارات والاتجاهات والميول اللازمة لمواجهه هذه المستجدات والتعامل معها والتي لا بد إن تستمر معه باستمرار في ممارسه المهنة ما دام هناك تطور علمي مستمر"(إبراهيم البرعى ،٢٠٠٦،٣٥).

"وقد أكدت اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين في تقريرها الذي قدمته لليونسكو على الدور المركزي للمعلمين وضرورة العناية بإعدادهم سواء قبل الخدمة أو في أثنائها ورفع كفاءتهم بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر" *(UNESCO ,1996, 147)*.

وإذا كان هذا ينطبق على المعلم بوجه عام فهو أكثر أهميه بالنسبة لمعلمه رياض الأطفال وذلك نظرا لطبيعة عملها الذي لا يقل أهمية عن عمل المعلم في المراحل التعليمية الأخرى إن لم يكن أكثر أهميه وأشد خطورة في أثره على حياة الطفل ومستقبله فعلى الرغم من النظرة التكاملية للعملية التربوية بمراحلها المختلفة والمتتابعة إلا أن مرحله رياض الأطفال تحظى باهتمام خاص ومتزايد من قبل التربويين كون هذه المرحلة تمثل السنوات التكوينية التي يتشكل فيها شخصيه الطفل بكل أبعادها ومكوناتها كما تعد مرحله تأسيسية تبنى عليها مراحل التعليم الأخرى.

وتكتسب برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهميه خاصة بالنسبة لمعلمات رياض الأطفال باعتبارها برامج علاجية لجوانب القصور الواضحة في برامج إعدادهن قبل الخدمة والذي أظهرته نتائج العديد من الدراسات التربوية التي استهدفت تقويم برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية بمصر مثل دراسة كل من: منال أحمد (١٩٩٥)، محمد رشدى (١٩٩٦)، محمد كامل وناصر فؤاد(١٩٩٨)، محمد جابر (٢٠٠٠)، انتصار إبراهيم (٢٠٠١)، منال حسن (٢٠٠٢)، إبراهيم البرعى (٢٠٠٦)، منال عبد الحميد (٢٠١٠).

كما تشير هدى قناوى (٢٠٠٤، ١٦٤) "إلى أن أهمية معلمة رياض الأطفال تأتى من أهميه المرحلة والتي تقوم بالعمل فيها، إضافة إلا أن التدريب يعد وسيله لسد ثغرات نقص الإعداد السابق للمعلمة أحيانا ولاسيما أن معظم معلمات رياض الأطفال قد لا يحصلن على الإعداد التربوي المناسب فضلا عن عدم متابعه أشكال التطورات التربوية والمهنية، بالإضافة إلى المعلومات والمهارات اللازمة لها أثناء الخدمة".

ونظرا للطبيعة الخاصة لبرامج رياض الأطفال والتي تمثل التربية العلمية هدفا رئيسا لتلك البرامج، فينبغي أن تزود معلمة رياض الأطفال بالمعارف والمفاهيم العلمية المناسبة وان تدرب تدريبا كافيا على تخطيط واختيار الأنشطة العلمية وكيفيه تدريسها للأطفال، بالإضافة إلى تنميه ميولها واتجاهاتها نحو استخدام هذه الأنشطة عند العمل مع الأطفال.

ومن ناحية أخرى فإن مواكبة التطورات العلمية والتعليمية السريعة المتلاحقة بالمجتمع تستوجب مساعده معلمات رياض الأطفال على إكسابهن المفاهيم العلمية، كون العمل مع الطفل يتطلب ضرورة توافر مستوى علمي معين للمعلمة ليساعدها على تنمية القدرات العقلية للطفل لتعده بشكل أفضل للمستقبل، حيث يصاحب التقدم العلمي والتقني المعاصر مشكلات تحتاج إلى حلول إبداعية للتغلب على التحديات الهائلة التي يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجيا، ويتماشى مع التغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة في مجال المفاهيم العلمية.

وتؤكد أمل خلف (٢٠٠٥، ٧٠) "على إن من متطلبات التغير الثقافي والتقدم الهائل في جميع المجالات يستلزم أن تكون معلمة رياض الأطفال على درجه عالية من التأهيل العلمي بصوره تساعدها على اكتساب الثقافة العلمية، والعمل على إكسابها للأطفال كما يستلزم اكتسابها المفاهيم العلمية المناسبة والتدريب على مهارات تدريس تلك المفاهيم حتى تستطيع نقلها إلى أطفالها وذلك استعدادا لمواجهه تلك التغيرات".

وباستقراء ما سبق يتضح مدى الحاجة إلى تنميه ميل معلمات رياض الأطفال لمجال العلوم وإكسابهن بعض المفاهيم العلمية لزيادة المعرفة العلمية لديهن والتي تنعكس بدورها على سلوك الطفل وتعده لمواكبه العصر ليصبح في المستقبل قادراً على اتخاذ القرارات المصيرية الإيجابية ومواكبة المستجدات والمتغيرات الهائلة وممارسة الحياة العلمية، وتنمية مقدرته على التفاعل بإيجابية مع طفرات الحركة العلمية والتقنية الحديثة وأن تكون لديه القدرة على ممارسة فعاله وإدراك حقيقي لمتطلبات الحياة المعاصرة.

ويسعى المهتمون بتطوير أداء المعلمات رياض الأطفال ورفع كفايتهن المهنية إلى استخدام طرق وأساليب تدريسية متطورة وملائمة، تتيح لهم اكتساب المعارف والمهارات اللازمة، حيث تمثل أساليب التدريس محورا مهما في برامج تدريب المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها.

وفى هذا الصدد يشير يعقوب نشوان (٢٠٠١، ٧) إلى "أنه لكي يحقق تعليم المعارف العلمية أهدافها المختلفة لدى المتعلم، سواء كانت معرفيه أم نهارية أو وجدانيه فإنه ينبغي استخدام طرق وإستراتيجيات تدريسية متطورة تمكن المتعلم من فهم المعرفة العلمية واستيعابها، ومن ثم تطبيقها".

"ومن أكثر الإستراتيجيات شيوعاً وتطويرا للتعليم الحديث تلك القائمة على النظرية البنائية المعرفية حيث أن التعلم بها عملية يتم فيها بناء هياكل من الخبرة، فالمتعلم لا ينقل المعرفة من العالم الخارجي كما هي، ولكنه يبدع تفسيراً لذلك العالم مبنيا على خبراته السابقة وتفاعلات هذه الخبرات

مع البيئة، كما يؤكد أن دور التعليم في النظرية البنائية هو كيفية بناء المعرفة والارتقاء بالعملية التعليمية من مختلف المجالات المعرفية، وإدراك الآراء الأخرى التي تتفق مع أراء المتعلم" (*Donald,2000,36*).

"ويتمحور تصور النظرية البنائية حول قضيه المعرفة على افتراضيين أساسيين هما:

- **الافتراض الأول:** يبنى الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته ولا يستقيها بصوره سلبيه من الآخرين.
- **الافتراض الثاني:**إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمه تنظيمه وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة " (كمال زيتون ،٢٠٠٣، ٨).

"ويعد نموذج "بايبى" أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية المعرفية والتي لاقت اهتماما كبيرا لدى المنظرين التربويين حيث أصبحت، من أكثر النظريات قبولا لدى المشتغلين بالتربية والتعليم، وأصبحت الممارسات المشتقة منها أكثر الممارسات مصداقية وفاعلية في بناء المعرفة العلمية" (خليل رضوان خليل، وعبد الرازق سويلم ،٢٠٠١، ١١٥).

"ولقد طور "بايبى" نموذجاً تعليمياً بنائياً يدعى نموذج دورة التعلم الخماسية في تعليم العلوم*"The Five E's"*، ويسمى بنموذج "بايبى البنائي" حيث "يتضمن خمسة أطوار هي: طور التهيئة والتشويق، طور الاستكشاف، طور التفسير، طور التفصيل، طور التقويم" (حمدان على،٢٠١٠، ٦٦).

وقد أثبتت العديد من الدراسات التربوية سهولة استخدام النظرية البنائية بصفه عامه ونموذج "بايبى" البنائي بصفه خاصة في تعليم المفاهيم العلمية، ومنها تصويب التصورات البديلة (عبد الملك طه،٢٠٠٢، شيرين شحاتة ،٢٠٠٤،وآمال محمود،٢٠٠٦)، وتنميه التفكير الناقد والمفاهيم العلمية (خليل رضوان خليل وعبد الرازق سويلم ،٢٠٠١ و *Fatma, Mummer ,2008*)، وتنميه الوعي البيئي *(Lord, Thomas ,1999*)، نجوى فانوس ،٢٠٠٢، ونوال عبد الفتاح ،٢٠٠٧، نصر موسى ،٢٠٠٩)، وفى تنمية الميل لعلم الأحياء (جبار عبد الرحمن ،٣ ٢٠٠) وفى تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم (عبد الرازق سويلم ،٢٠٠٨)، بالإضافة إلى ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات عن فاعليه نموذج "بايبى" في مجالات تعليم وتدريس المسائل

الهندسية متعددة الحلول (إيهاب شحاتة،٢٠٠٣)، وتدريس التعبير الفني والتصوير الجدارى(أمنيه إبراهيم ،٢٠٠٦).

ثانياً:مشكله الدراسة

على الرغم مما أسفر عنه المسح للأدبيات ذات الصلة من أهمية امتلاك معلمات رياض الأطفال للمفاهيم العلمية، إلا أن الدراسات التي تناولت مجال إعداد معلمات رياض الأطفال في مجال العلوم قليلة نسبياً بجمهورية مصر العربية، إذا ما قورنت بغيرها من الدراسات بالمجالات الأخرى (محمد جابر ،٢٠٠٠، انتصار إبراهيم،٢٠٠١ ،محمد عبد الحليم ،٢٠٠١،محمد هندى، ٢٠٠١، ابراهيم البرعى،٢٠٠٦،رانيا الجندى،٢٠٠٨ ،منال محمود، ٢٠١٠، اسماء على، ٢٠١١)، الأمر الذي يؤكد على أن مجال إعداد معلمات رياض الأطفال في مجال العلوم بمصر يحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات.

وكذلك أوصت العديد من الدراسات التربوية مثل دراسة: (منال كامل، ١٩٩٥ ،محمد رشدى، ١٩٩٦، منال حسن، ٢٠٠٢، رماز حمدى،٢٠٠٤)، بضرورة تزويد معلمات رياض الأطفال بقدر مناسب من المعرفة العلمية والمهارات التي تؤهلها للتعامل مع الأطفال وتنشئتهم تنشئه علميه سليمة.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكله الدراسة الحالية في تدنى مستوى المعرفة العلمية والميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال ، وافتقارهن إلى المعارف والمفاهيم اللازمة لتدريس الأنشطة العلمية لأطفال هذه المرحلة، وعزوفهن عن استخدام تلك الأنشطة أثناء العمل، إضافة إلى ندره البحوث، والدراسات المتعلقة ببرامج تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة.

وتتبنى الدراسة الحالية نموذج بايبى البنائي في تنمية المعرفة العلمية والميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال ،حيث أنه يمثل نموذجا تطبيقيا جيدا للنظرية البنائية المعرفية، كما تؤكد دراسة (ذكرى على محمد،٢٠٠٩).

ثالثاً:تساؤلات الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية برنامج قائم على نموذج "بايبى" في تنمية الميل والمعرفة العلمية لمعلمات رياض الأطفال؟"

ويتفرع السؤال الرئيس السابق إلى التساؤلات الفرعية التالية:

١–ما فاعليه برنامج قائم على نموذج "بايبى" البنائي في تحسين درجات معلمات رياض الأطفال على الاختبار التحصيل المعرفي في التطبيق البعدى؟

٢–ما فاعليه برنامج قائم على نموذج "بايبي" البنائي في تحسين درجات معلمات رياض الأطفال على مقياس الميل العلمي في التطبيق البعدى؟

٣–ما فاعليه برنامج قائم على نموذج "بايبي" البنائي في تحسين درجات الاختبار التحصيل المعرفي ودرجات مقياس الميل العلمي لدى معلمات"المجموعة التجريبية" فيما بين التطبيقين القبلي والبعدى؟

٤–ما فاعلية برنامج قائم على نموذج "بايبي" في الاحتفاظ بدرجات معلمات رياض الأطفال على الاختبار التحصيل المعرفي في التطبيق التتبع؟

٥–ما فاعلية برنامج قائم على نموذج "بايبى" البنائي في الاحتفاظ بدرجات معلمات رياض الأطفال على مقياس الميل العلمي في التطبيق التتبعى؟

رابعاً:أهميه الدراسة

تتمثل أهميه الدراسة الحالية فيما يلي:

- تأتى الدراسة استجابة لما يطالب به التربويون من ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة وبنموهم المهني باعتباره الامتداد الطبيعي لعمليه إعدادهم الأكاديمي والمهني.
- قد تفيد الدراسة القائمين على تدريب معلمات رياض الأطفال وذلك بتضمين البرنامج وما يحتويه من معارف ومفاهيم علميه ضمن برامج تدريبهن أثناء الخدمة كي يمارسن المهنة على نحو فعال.

- قد تسهم الدراسة في إكساب معلمات رياض الأطفال ميول إيجابيه نحو استخدام الأنشطة العلمية عند العمل مع الأطفال.
- تقدم هذه الدراسة نموذجاً إجرائياً للباحثين لتدريس المفاهيم العلمية باستخدام نموذج "بايبى" البنائي باعتباره أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية المعرفية.
- قد تفيد الدراسة في التغلب على أوجه القصور المتمثل في تدنى مستوى المعرفة العلمية لدى معلمات رياض الأطفال وعزوفهن عن استخدام الأنشطة العملية عند العمل مع الأطفال والذي أظهرته نتائج البحوث والدراسات السابقة.
- قد تسهم الدراسة في تنمية المعرفة والميل العلمي لأطفال الرياض.

خامساً:أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج "بايبى" البنائي في تنمية المعرفة العلمية والميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال ولتحقيق ذلك هدفت الدراسة إلى:

١-التعرف على صورة برنامج قائم على نموذج بايبى البنائي.

٢-التعرف على فاعليه البرنامج في تنمية المعرفة العلمية لدى معلمات رياض الأطفال عند مستويات التذكر- الفهم- التطبيق.

٣- التعرف على فاعليه البرنامج في تنمية الميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال.

٤-التوصل إلى حجم أثر البرنامج في تنمية المعارف العلمية المتعلمة والميول العلمية المكتسبة لدى معلمات رياض الأطفال.

٥-التأكد من قدرة معلمات رياض الأطفال على الاحتفاظ بالمعارف العلمية المتعلمة والميول العلمية المكتسبة لمدة شهر بعد تطبيق البرنامج.

سادسا:حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

–بعض المعارف العلمية التي أمكن تحديدها على أنها الأكثر أهمية لمعلمات رياض الأطفال، وفى ضوء مؤشرات وثيقة المعايير، وذلك بناء على احتياجات المعلمات المعرفية الفعلية، وكذلك من وجهه نظر السادة المحكمين.

–الأسس النظرية لنموذج بايبى البنائي في تصميم أنشطة البرنامج .

–قياس حجم اثر البرنامج من الناحية المعرفية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق فقط .

–قياس حجم أثر البرنامج في تنمية الميل العلمي من حيث بعدين هما: الميل نحو مجال العلوم ،والميل نحو عمل أنشطة علمية مع طفل الروضة.

سابعا:منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية: المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي

- المنهج الوصفي التحليلي : يظهر في تحليل الدراسات السابقة والمراجع التي تعتني بتنمية المعرفة العلمية والميل العلمي والموضوعات ذات الصلة بالعنوان وذلك لتحديد المعارف العلمية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال وبناء البرنامج .

- المنهج شبه التجريبي: ليلائم متغيرات الدراسة متمثلة في المتغير التجريبي وهو برنامج مقترح لتنمية المعرفة والميل العلمي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نموذج بايبى البنائي ، والمتغيرين التابعين يتضمنان المعرفة العلمية والميل العلمي لمعلمات رياض الأطفال.

ثامناً : أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم إعداد الأدوات التالية:

١–قائمة مقترحة للمعارف والأنشطة العلمية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال .

٢–البرنامج القائم على نموذج "بايبى" لتنمية المعرفة والميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال ويحتوى على:

أ-دليل القائم بالتدريس في البرنامج.

ب-كتيب المعلمة المتدربة.

٣-الاختبار التحصيلى للمعرفة العلمية المتضمنة بالبرنامج.

٤-مقياس الميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال.

تاسعاً:مصطلحات الدراسة:

١- الفاعلية *Effectiveness*

يرى حسن مختار (٢٠٠٩، ٧) "بأنها العمل الذي يكون له أثر ايجابي وعندها تظهر الفاعلية في الأداء والإنتاج الجيد "، ويوضح طلال الزغبى (٢٠١٠، ٨٠) الفاعلية على أنها" القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقا أو هي القدرة على إنجاز الأهداف والمدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن".

في حين تعرف الدراسة الحالية الفاعلية إجرائياً على أنها: "الأثر الإيجابى و مقدار التغير المرغوب الذي يحدث نتيجة البرنامج التجريبي والمتمثل في نمو المعرفة والميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال".

٢- البرنامج *The program*

يعرف البرنامج أحمد اللقانى وعلى الجمل (١٩٩٩، ٤٨) على أنه "مخطط عام يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو سنةً كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مترتبة ترتيبا يتمشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة وبذلك فهو أعم وأشمل من المنهج".

في حين يعرف مجمع اللغة العربية (١٩٩٨) البرنامج "بأنه خطة للدراسة يضعها الشخص لتحصيل معرفة أو إتقان عمل في مجال ما" نقلا عن(أمنية ابراهيم ،٢٠٠٦، ٨).

ويعرف البرنامج إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: "خطة تتضمن الأهداف التعليمية، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل، والأنشطة، والتقويم، بغرض إكساب معلمات رياض الأطفال المعرفة العلمية والميل العلمي الكافيين للعمل في مجال العلوم مع أطفال الرياض".

٣- نموذج بايبى البنائي " *Bybee Model*"

يعرف نموذج "بايبى" البنائي بأنه نموذج تعليمي قائم على الفلسفة البنائية والذي يؤكد على أهمية أن يكون التعلم ذا معنى حيث أن تعلم شئ جديد أو محاولة فهم شئ معروف بعمق، يكون من خلال أن يستخدم المتعلم كل تجاربه ومعارفه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية حتى يتمكن من فهم المعارف الجديدة ويتم في هذا النموذج مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق خمسة مراحل متتالية وهى: التشويق وجذب الانتباه، والاستكشاف، والتوضيح والتفسير، والتفكير التفصيلي، والتقويم"(فاروق فهمى , ومنى عبد الصبور ،٢٠٠١، ٦٠).

ويعرفه كمال زيتون (٢٠٠٣، ٢٢١) "بأنه نموذج يقوم على فكرة النظرية البنائية ويهدف إلى أن يبنى التلميذ معرفته بنفسه من خلال عملية الاستقصاء التي تؤدى إلى التعلم ويؤكد على أهمية أن يكون التعلم ذا معنى، ويتم فيه مساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وفق خمس مراحل متتالية هي على الترتيب: التشويق والانتباه، الاكتشاف، الإيضاح والتفسير، التفكير التفصيلي أو التوسعى، التقويم".

وتتبنى هذه الدراسة تعريف كمال زيتون (٢٠٠٣) تعريفاً إجرائياً لنموذج "بايبى" في الدراسة الحالية.

٤- المعرفة العلمية *scientific literacy*

المعرفة العلمية هي بناء منظم للعلم يتضمن الحقائق والبيانات والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريات العلمية التي تساعدنا في تفسير الظواهر الطبيعية والكونية وفهم الكون المحسوس الذي نعيش فيه، ويتفق ذلك مع كل من (أحمد النجدى ، على راشد ، منى عبد الهادى ،٢٠٠٢، ٦٥، حسام مازن ،٢٠٠٥، ٢٦).

وتعرف المعرفة العلمية إجرائياً على أنها:"كم المعلومات والحقائق التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال من خلال البرنامج القائم على نموذج "بايبى" والتي تساعد المعلمة في فهم المفاهيم العلمية المقدمة بالبرنامج حتى تستطيع تبسيطها في أنشطة علمية لأطفال الروضة".

٥ – الميول العلمية *Scientific trends*

يعرف الميل على أنه "نشاط تقبل أو رفض ،ويتمثل هذا النشاط في سلوك الفرد الظاهري، نحو المثيرات الخارجية، وفى شعوره بالسعادة، أو عدم الرضا حين يوجد في موقف خاص"(زبيدة القرنى، ٢٠٠٦، ٩٦).

وعلى ذلك تعرف الميول العلمية على "أنها اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الطالب يعطى اهتماما وانتباها للموضوعات العلمية ويشترك في أنشطة عقلية وعملية ترتبط بهذه الموضوعات العلمية ويشعر بقدر من الإنتاج عند ممارسته لهذه الأنشطة"(أحمد النجدى وآخرون،٢٠٠٢، ٧٨).

وتعرف الميول العلمية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: "اهتمام معلمات رياض الأطفال عينة الدراسة بالبرنامج وأنشطته وكذلك إبداء رغبتهن لممارسة هذه الأنشطة وتطبيقها برياض الأطفال".

عاشراً: إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة الحالية وفقا للخطوات التالية:

١– الملاحظة القصدية لميل المعلمات لاستخدام مراكز العلوم برياض الأطفال .

٢– إجراء تجربة استطلاعية للتحقق من مشكلة الدراسة وذلك من خلال اختبار عينة عشوائية عددها (٢٠) معلمة وتطبيق استبانه مفتوحة ومغلقة.

٣– الاطلاع على بعض الكتب والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بعنوان الدراسة وذلك للاستفادة منها في وضع الأسس النظرية للدراسة ومن ثم بناء البرنامج وإعداد أدوات الدراسة.

٤– إعداد البرنامج من حيث:

أ– التخطيط العام للبرنامج:

الأهداف التعليمية، الوسائل، تحديد المحتوى (المفاهيم العلمية مقدمة بأسلوب)، الأنشطة المصاحبة، التقويم.

ب–إعداد أدوات الدراسة وهى:

(**١**)– قائمة المعارف والأنشطة العلمية المتضمنة بالبرنامج .

(٢)- البرنامج ويتضمن:

- دليل القائم بالتدريس.

-كتيب المعلمة المتدربة.

(٣) - اختبار تحصيلي معرفي لمعلمات رياض الأطفال.

(٤)- مقياس الميل العلمي لمعلمات رياض الأطفال.

ج- تحكيم البرنامج وأدواته:

- عرض البرنامج في صورته الأولية على السادة المحكمين الذين يبلغ عددهم (٢٥) محكم، مابين أساتذة في علم النفس وأساتذة في طرق تدريس العلوم وأساتذة متخصصين في تربية الطفل، ومعلمات وموجهات بالتربية والتعليم، بهدف التعرف على مدى صلاحيته لغوياً وعلمياً ومدى مناسبته لمعلمات رياض الأطفال.
- عرض أدوات الدراسة على السادة المحكمين للتوصل إلى صدق المحكمين ومن ثم صدق الأدوات.
- تجريب البرنامج على عينة استطلاعية عشوائية عددها(٢٠) من معلمات رياض الأطفال.
- عمل تغييرات للبرامج بناء على توصيات المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية للوصول للصورة النهائية.

٥- اختيار عينة أساسية عشوائية عددها(٦٤) من معلمات رياض الأطفال بالروضات الحكومية، لالتزامها بالمنهج المطور لرياض الأطفال (حقي العب وأتعلم وأبتكر)، على أن تكون المعلمات من خريجات قسم تربية طفل بكلية التربية، ويكون مضى على تخرجهن مدة تزيد عن ثلاث سنوات وذلك لضمان تجانس هذه العينة.

٦- تقنين أدوات الدراسة باستخدام :

- الصدق الظاهري (صدق وصفى): وتمثل هذا النوع من الصدق في اتفاق المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق على عينة الدراسة، وانه صادق في قياس ما وضع من أجله.

- "الصدق الذاتي يقدر بالجذر التربيعى لمعامل الثبات "(فؤاد البهى ،١٩٨٨،٥٥٣) وكانت قيمته (٠.٩٣) وهو معامل صدق مرتفع، وهذا يؤيد ما اتفق عليه المحكمون.

- **حساب ثبات الاختبار:**

تم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى بفاصل زمني عشرة أيام بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تبين أن معامل الارتباط كان (٩١,) وهو معامل ارتباط عالي مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع.

- **تحديد معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:**

لتحديد معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، "يتم استخدام المعادلات التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

حيث ص = عدد الإجابات الصحيحة عن كل سؤال

خ = عدد الإجابات الخاطئة عن كل سؤال

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة "(ناديا شريف،ومحمود إبراهيم ،٢٠٠١، ١٨٨).

وقد تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار ما بين(٢٨ , , – ٧٠,) بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٧٢ , , – ٣٠ ,٠)، وعلى هذا تعد هذه الأسئلة متفاوتة في مستوى السهولة والصعوبة، حيث روعي في إعدادها أن تكون في مستوى جميع المعلمات ومراعية للفروق الفردية بينهن.

تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين والذي تمثل في اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس للتطبيق على مجموعة الدراسة، كما تم حساب الصدق الذاتي، ووجد انه يساوى (٩٧,) وهو معامل صدق مرتفع مما يشير إلى صدق المقياس.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس على معلمات عينة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (١٠) أيام من التطبيق الأول و إيجاد معامل الثبات يساوى (٩٨,) وهو معامل ثبات عالي مما يشير إلى ثبات المقياس.

٧- إجراء تطبيق لأدوات الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء في تطبيق البرنامج.

٨- تدريس البرنامج على المجموعة التجريبية باستخدام نموذج "بايبى"البنائي دون المجموعة الضابطة.

٩- إجراء التطبيق لأدوات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد تدريس البرنامج مباشرة .

١٠-إجراء التطبيق لأدوات الدراسة على المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج بأربعة أسابيع.

١١-إجراء المعالجة الإحصائية للدراسة.

١٢-عرض وتحليل وتفسير النتائج.

١٣-تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

حادي عشر: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية:

١-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحصيل المعرفة العلمية المتضمنة بالبرنامج لصالح معلمات المجموعة التجريبية وذلك في التطبيق البعدى للاختبار التحصيل المعرفي .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الميل العلمي لصالح معلمات المجموعة التجريبية وذلك في التطبيق البعدى لمقياس الميل العلمي.

٣-توجد فاعلية للبرنامج القائم على نموذج بايبى في تنمية المعرفة والميل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في تحصيل المعرفة العلمية فيما بين التطبيقين البعدى والتتبعى للاختبار التحصيل المعرفي.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في مستوى الميل العلمي فيما بين التطبيقين البعدى و التتبع لمقياس الميل العلمي.

ثاني عشر: توصيات الدراسة ومقترحاتها

- **توصيات الدراسة:**

أ- يراعى الاستفادة من النظرية البنائية المعرفية في تطوير مناهج إعداد معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة أثناء التعليم الجامعي.

ب- استخدام البرنامج في مراكز التدريب التابعة للوزارة لإكساب المفاهيم العلمية لمعلمات رياض الأطفال المؤهلات والغير مؤهلات أثناء الخدمة.

ج- الاستفادة من البرنامج في إعداد برنامج دراسي بكليات التربية ورياض الأطفال لإكساب المعلمات المتخصصات الميل العلمي وبعض المفاهيم العلمية.

د- ضرورة تدريب المعلمات قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات ونماذج النظرية البنائية في تعلم أطفال الرياض.

- **الدراسات المقترحة:**

أ- برنامج مقترح لتأهيل المعلمات المتخصصات لإكساب المفاهيم الرياضية لأطفال الرياض باستخدام نموذج بايبى البنائي.

ب- برنامج مقترح لتأهيل معلمات رياض الأطفال المتخصصات لتنفيذ الخبرة المتكاملة مع أطفال الرياض

ج- برنامج مقترح لتأهيل معلمات رياض الأطفال المتخصصات بالجانب السياسي والحقوقي باستخدام نموذج سوشمان البنائي.

المراجع

- إبراهيم البرعى قابيل .(٢٠٠٦). برنامج مقترح لتطوير بعض الكفايات التدريسية الخاصة بتدريس التربية الحركية لدى معلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا،العدد الخامس والثلاثون، المجلد الثاني،ص ص٣٤-٥٦.
- أحمد اللقانى ،على الجمل. (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد النجدي ،على راشد ،منى عبد الهادى. (٢٠٠٢). المدخل في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أمال محمودكامل. (٢٠٠٦). اثر استخدام نموذج بايبى البنائى فى تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى العاشر: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، فندق المرجان بفايد، الفترة من ٣٠يوليو – ١ أغسطس، المجلد الأول،ص ص٧٣-١١٢.
- انتصار محمد إبراهيم. (٢٠٠١). تصور مقترح لتطوير برنامج إ عداد معلمات رياض الأطفال فى مصر فى ضوء المستجدات التربوية فى مجال تربية الطفل دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية،جامعة المنصورة، العدد٤٧، الجزء الأول،ص ص٢٣-٤٥.
- حامد عبد السلام زهران. (٢٠٠٦). علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة، ط٥، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- حسام محمد مازن. (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة فى تعليم وتعلم العلوم، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- حمدان محمد على. (٢٠١٠). الموهبة العلمية وأساليب التفكير – نموذج لتعليم العلوم فى ضوء التعلم البنائى المستند إلى المخ، القاهرة: دار الفكر العربى.
- خليل رضوان خليل، وعبد الرازق سويلم. (٢٠٠١). أثر استخدام نموذج التعلم البنائى فى تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية و التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، مجلة الدراسات التربوية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد ١٥، عدد ٢، أكتوبر، ص ص١١٥-١٤٣.
- رجاء محمود علام. (٢٠٠١). مناهج الدراسة فى العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زكريا الشربينى، يسرية صادق. (٢٠١١). نمو المفاهيم العلمية لأطفال برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الفكر العربى.
- د. الرازق سويلم. (٢٠٠٨). اثر استخدام دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر فى تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمى والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١١)، العدد الثانى، يونيو،ص ص ١١١-١٧٤.
- فؤاد البهي السيد. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، ط٣،القاهرة: دار الفكر العربي.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.

- محمد إبراهيم عبد الحميد. (٢٠٠٣). تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال فى ضوء احتياجات نمو الطفل ما قبل المدرسة، علم النفس- مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٦٣)، يوليو- أغسطس- سبتمبر، ٦٧-١٠٠.
- محمد جابر محمود. (٢٠٠٠). بعض مقومات تدريب رياض الأطفال أثناء الخدمة، دراسة ميدانيه بجنوب صعيد مصر، رسالة ماجستير، كليه التربية جامعه أسيوط.
- محمد حماد هندى.(٢٠٠١).اثر استخدام اسلوبى الزيارات الميدانية والدراسات المستقلة على وعى طالبات شعبة الطفولة ببعض القضايا والمشكلات البيئية ذات العلاقة بطفل ماقبل المدرسة ،المؤتمر العلمى الخامس: التربية العلمية للمواطنة ، الاكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى ابو قير، الجمعية المصرية للتربية العلمية،٧/٢٩-٢٠٠١/٨/١، المجلد الثانى ،ص ص٦٥١-٦٩٨.
- محمد رشدى. (١٩٩٦). تدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على مهارات تدريس بعض المفاهيم العلمية للأطفال وأثر ذلك على إكسابهن واستخدامهن لنقل المهارات، المؤتمر العلمى الثالث بكلية التربية، المنعقدة فى ٢٤-٢٥ مايو١٩٩٦، كلية التربية، جامعة المنيا.
- محمد عبد الحليم حسب الله.(٢٠٠١).فاعلية برنامج مقترح فى تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الاطفال،كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة ، متاح على:

http://al-aqsa.ahlamontada.com/t28803-topic.

- محمد كامل عبد الموجود، ناصر فؤاد على. (١٩٩٨). معوقات الدراسة لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة بكلية التربية جامعة المنيا، مجلة الدراسة فى التربية وعلم النفس، المجلد الحادى عشر، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة المنيا.
- منال على حسن. (٢٠٠٢). برنامج مقترح فى التربية العلمية لمعلمات رياض أطفال قبل الخدمة وأثره فى تنمية بعض عمليات العلم و التحصيل المعرفى والعادات الصحية لديهن، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- منال محمود عبد الحميد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المستخدمة فى تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة، رسالة دكتوراه، كليه التربية، جامعه أسيوط.
- منى عبد الصبور، وفاروق فهمى. (٢٠٠١). المدخل المنظومى فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة: دار المعارف.
- منى محمد جاد. (٢٠٠٧)، مناهج رياض الأطفال، عمان: دار المسيرة.
- ناديا شريف، محمود إبراهيم. (٢٠٠١). مقدمة فى القياس والتقويم، (د.ن)، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم: قرار وزارى رقم ١٥٠ بتاريخ ٤/ ٧ / ١٩٨٩ بشأن، تنظيم رياض الأطفال التابعة أو الملحقة بالمدارس الرسمية أو الخاصة، القاهرة: مطبعة وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٠) . تطوير بعض ممارسات التربوية للتوجيه لدعم المعلمات فى إيجاد واستخدام مراكز التعلم برياض الأطفال ، مشروع تحسين التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة ، القاهرة: مكتب اليونسكو.

- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٠/٢٠١١). نشرة استرشادية لمعلمات رياض الأطفال ، الإدارة عامة لرياض الأطفال ،القاهرة: مطبعة وزارة التربية والتعليم.
- يعقوب حسين نشوان (٢٠٠١)، الجديد فى تعليم العلوم، القاهرة: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- Andreson, L . (1999) . Increasing Teacher Effectiveness, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris, second edition.
- Bloom, J. (2003, March). Entering the community of teachers: The difficulties and prospects in raising the bar of expectations in an elementary science methods course. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, March, 2003. http:// elsci.coe. nau.edu/docs/enteringcommunitytchrs.pdf
- Bloom, J. & Volk, T. (2007) . "The use of metapatterns for research into complex systems of teaching, learning, and schooling. Part II: Applications", Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 4(1) , 45-68.
- Brono, H. (1987). The Kindergarten System, London, Sonnen Sheim
- Donald, J. (2000). Assessing Constructing Assessment, Dialogue in Thomas M. Duffy & David Jonson, Constructivism & the Technology of Instruction: A construction Hillsdale New Jersey, USA.
- Fatma, T & Muammer , C .(2008). Using different Conceptual change methods embedded within 5E model: A Sample teaching of Endothermic – Exothermic reactions, Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 9 (1) , Article 5, 121 – 132 (Jun.).
- Lord, A &Thomas, R. (1999). A comparison between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science, Journal of Environmental Education, 30 (3) , 22-27.

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالميل للسلوك العدواني لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد

د. عبد الناصر أحمد محمد العزام
جامعة البلقاء التطبيقية
كلية اربد الجامعية – قسم العلوم التربوية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من ٣٨٥ طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الميل للسلوك العدواني. أشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين جميع أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني. وأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائيا في قوة العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني تعزى لأثر الجنس واثر الدخل.كما أظهرت النتائج وجود اختلاف دال إحصائيا في قوة العلاقة الارتباطة بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني تعزى لأثر التخصص وجاءت لصالح تخصصات العلوم الإنسانية.

Social Intelligence and Its Relation to The Tendency Towards Aggressive Behavior of Yarmouk University Students

Abstract

This study aimed to discover the relationship between the social intelligence and the tendency towards aggressive behavior of Yarmouk university students. The sample consisted of (385) mail and female students, randomly chosen. The social intelligence scale and the aggressive behavior tendency scale were used in this study. The results of the study pointed to the existence of a negative, statically significant relationship between all spectrums of social intelligence scale and aggressive behavior tendency. The second result of the study pointed to a lack of differences in the strength of the inter-relationship between social intelligence and aggressive behavior tendency due to the impact of gender and the income level, finally the study also revealed the existence of a statistically significant differences in the strength of the inter-relationship between social intelligence and aggressive behavior tendency due to the impact of specialization area , in favor of social science.

مقدمة الدراسة

الذكاء الاجتماعي

يعد الذكاء الاجتماعي على درجة بالغة الأهمية للأفراد من اجل النجاح في الحياة والمحافظة على العلاقات الصحية مع العائلة والرفاق, فالأفراد الذين يمتلكون مهارات الذكاء الاجتماعي فإنهم قادرون عل السيطرة على مشاعرهم ويتواصلون بايجابية مع الآخرين, ويتعاملون مع المواقف الاجتماعية الصعبة بطرق صحية وسليمة تجنبهم اللجوء الى العدوان والعنف.

يعرف بياجية (Piaget) الذكاء الاجتماعي" بأنه قدرة الفرد مع التكيف مع البيئة" كما ويعرفه ستيرنبغ (Sternberg) بأنه "التكيف الهادف مع البيئات التي يجد الفرد نفسه فيها" (Piaget, 1977, p7; Sternberg, 1984, p15) كما أن هناك تعريفات قديمة للذكاء الاجتماعي أهمها ما ورد في مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي وهو: القدرة على التعامل مع الناس كما تظهر في القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية وإدراك حالة المتكلم النفسية، وملاحظة السلوك الإنساني والإحساس بروح المرح والدعابة وتذكر الأسماء والوجوه (أبو ديه، ٢٠٠٣).

كما عرفه البرتش (Albrecht, 2004) بأنه قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين والتعامل والتعاون معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بإدراك المواقف الاجتماعية التي تحكمه، ومعرفة أنماط التفاعل واستراتيجياته التي تساعد الشخص أن يحقق أهدافه في التعامل مع الآخرين.

ومما لا شك فيه أن للذكاء علاقة رئيسية بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية، وذلك لأن الفرد لا يحيا في فراغ وإنما يعيش في مجتمع يتفاعل معه، ومن هنا جاء اهتمام العلماء بمفهوم الذكاء الاجتماعي (السيد، ١٩٩٤). إذ يعد الذكاء الاجتماعي شكلاً من أشكال الذكاء الذي ما يزال حوله خلاف بين علماء النفس، برغم المحاولات العديدة لدراسته، وتحليل مفهومه منذ فترة طويلة (عثمان وحسن، ٢٠٠٣). ويورد أبو حطب (١٩٩٢) بأن أولى المحاولات لدراسة الذكاء الاجتماعي كانت على يد ثورندايك عام ١٩٢٠ في كتاباته المبكرة عن الذكاء وخاصة تمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والميكانيكي والمجرد حيث عرف ثورندايك الذكاء الاجتماعي آنذاك بأنه "القدرة على فهم الرجال والنساء، الفتيان والفتيات، والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات

الإنسانية كما يورد أيضاً أن سبيرمان اقترح عام ١٩٢٧ ما أسماه العلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشرة التي عبر فيها عن رأيه بأن الفرد يستطيع أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينهما وبين عالمه الداخلي وهو أقرب ما يكون إلى لعب دور الآخرين أو تمثيل دوره عن طريق تفهم حالته المعرفية الوجدانية (الدهني، ٢٠١٠).

ويعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب المهمة في الشخصية لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاف بين الفرد وغيره من الأفراد وللتفاعل الإنساني عموماً والتفاعل في المجال التربوي بوجه خاص وأكثر ما يؤكد أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي إن العديد من المتفوقين يفشلون في علاقاتهم بمعلميهم أو زملائهم رغم ارتفاع مستوى ذكائهم وقدرتهم الفائقة. ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف قدرات الذكاء الاجتماعي لديهم (المطيري، ٢٠٠٠).

نظريات الذكاء الاجتماعي:

أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple intelligence Theory): اقترح هاورد جاردنر هذه النظرية عام ١٩٨٣ وعرف فيها الذكاء الاجتماعي على أنه "القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بفاعلية (Gardner, 1983) : وتتمثل الذكاءات المتعددة فيما يلي (Gardner, 1983; Gardner, 2000).

١- **الذكاء اللغوي**: ويتمثل بالقدرة على استخدام الكلمات شفهياً بكفاءة .

٢- **الذكاء المنطقي**:ويتمثل في القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة والقدرة على التفكير المنطقي.

٣- **الذكاء المكاني**: ويتمثل في القدرة على إدراك المعلومات البصرية والمكانية وتحويل وتعديل هذه المعلومات وإعادة خلق الصور البصرية دون الرجوع للمثير الأصلي.

٤- **الذكاء الموسيقي**: وهو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها والتعبير عنها ويتضمن الحساسية للإيقاع أو اللحن أو الطبقة.

٥- **الذكاء الجسمي**: وهو قدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر.

٦- **الذكاء بين الأشخاص**: وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك دوافعهم ومشاعرهم والحساسية للتعبيرات الوجهية والصوتية والإيماءات.

٧- **الذكاء البين شخصي**: وهو القدرة على معرفة الذات والتصرف بما يتوافق مع تلك الذات ويتضمن قدرة الفرد على الوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته الانفعالية والقدرة على تأديب الذات وفهمها

٨- **الذكاء الطبيعي**: ويشير إلى نزعة الفرد إلى طرح أسئلة عديدة لمعرفة أسرار الكون من حوله.

٩- **الذكاء الوجودي**: وهو اهتمام الفرد بالقضايا الوجودية ومعنى الوجود والحياة

١٠-**الذكاء الروحي**: وهو قدرة الأفراد على حل المشكلات وتحقيق الأهداف باستخدام المصادر الروحية.

ثانياً: نظرية الذكاء الثلاثي (Triarchic Theory of intelligence):

حدد ستيرنبرغ ثلاثة جوانب رئيسية للذكاء: الأول هو الذكاء التحليلي وهو القائم على المكونات المعرفية والذي يلعب دوراً رئيسياً في التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي ويتضمن القدرة على حل المشكلات وتقييم الأفكار والمواقف المختلفة أما النوع الثاني فهو الذكاء الإبداعي ويتضمن القدرة على التعامل مع المواقف والمثيرات الجديدة بشكل توافقي يؤدي إلى حل مشكلة قديمة أو إنتاج إبداعي جديد والنوع الثالث هو الذكاء العملي والذي يتضمن القدرة على فهم وتحليل المواقف في الحياة اليومية والاستفادة منها وهو ذكاء الحياة اليومية الذي يعتمد على المعرفة الكامنة التي نكتسبها من خلال الاحتكاك غير المنظم بالآخرين ويحدد ستيرنبرغ ثلاثة جوانب لهذا النوع من الذكاء الذي يندرج الذكاء الاجتماعي ضمنه هي: التكيف مع البيئة (Adaptation), وتشكيل البيئة (Shaping) في حالة فشل إستراتيجية التكيف مع البيئة, وأخيراً إستراتيجية الاختيار(Selection), وهي أن يقوم الفرد باختيار بيئة جديدة تماماً عند فشل الإستراتيجيتين السابقتين (Sternberg, 1988).

يلعب الذكاء الاجتماعي دورا بالغ التأثير في التطور الاجتماعي والنفسي للأفراد , فضعف مهارات الذكاء الاجتماعي عند الأفراد , عامل رئيسي في نشوء المشكلات السلوكية والنفسية بكافة

أشكالها مثل, عدم القدرة على إدراك الانفعالات وإدارتها والتعبير عنها لفظيا, كما تظهر مستويات مرتفعة من الاكتئاب والعصابية. كما تميل سلوكات الأفراد إلى العدوانية.

الميل إلى العنف

يعرف العنف بأنه كل سلوك فعلي أو لفظي يتضمن استخداماً للقوة أو تهديد باستخدامها لإلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين أو إتلاف ممتلكاتهم وذلك بطريقة مباشرة لتحقيق أهداف معينة (Spenciner & Wilson, 2003).

ويعرف الميل للعنف بأنه: مجموع من السمات التي تتسم بها شخصية الفرد مثل استعمال مختلف أشكال العدوان والتهديد باستخدامها وعدم الاهتمام بحاجات الآخرين وحقوقهم وعدم الاعتراف بالأخطاء مطلقاً والتركيز على الفوز في كل المواقف بأي ثمن وتخدم هذه السمات مجموعة من الأهداف مثل تحقيق مكانة اجتماعية بين الأقران وتعزيز الهوية الاجتماعية وفرض السيطرة والقوة وتحدي السلطة والتعبير عن حب المغامرة (الفقهاء،٢٠٠١).

يتداخل مفهوم العنف مع العدوان، حيث يعرف العدوان بأنه تلك النزعة التي تتجسد في سلوكات حقيقية أو خيالية أو خفية ترمي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وتدميرهم, ويرى الكثير من العلماء أن مفهومي العنف والعدوان وجهان لعلمه واحدة وهو التدمير والإيذاء وإتلاف الممتلكات وأنه لا يوجد اختلاف بينهما (العقاد، ٢٠٠١).

ويتضمن الميل للسلوك العدواني مفاهيماً أساسية مثل:

١- **العدوان:** ويقصد به الهجوم الصريح على الغير أو الذات ويأخذ الشكل البدني أو اللفظي أو التهجم.

٢- **العدائية:** ويقصد بها ما يحرك العدوان وينشطه قبل الغضب والكراهية والحقد والشك والإحساس بالاضطهاد (العدوان المضمر).

٣- **الميل للعدوان والعنف (نزعة عدائية):** ويقصد بها ما يوجه العدائية إي أنه حلقة تربط ما بين العدائية كمحرك والعدوان كسلوك فعلي ويتضمن الرغبة في إيقاع الأذى بالغير أو الذات (إبراهيم وعبد الحميد، ١٩٩٤).

النظريات المفسرة للعنف:

١- نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory

تشير هذه النظرية إلى أن العنف (العدوان) عبارة عن سلوك غريزي فطري يدفع الإنسان إلى التعبير عنه بشكل أو بآخر، بهدف تصريف الطاقة العدائية التي تنشأ داخل الإنسان فإذا لم تجد هذه الطاقة منفذ لها إلى الخارج (البيئة). فإنها توجه نحو الفرد ذاته ويكون العنف بهذه الحالة طاقة شعورية داخل الإنسان لا بد من التعبير عنها سلوكياً ويجب إشباعها تماماً كالطاقة الجنسية والتي تلح في الإشباع لينخفض التوتر النفسي ويعود الفرد إلى اتزانه الداخلي (باضة، ١٩٩٧).

٢- نظرية الإحباط: Frustration Theory

تشير إلى أن الإحباط يؤدي إلى العنف والعدوان فكلما كان هناك إحباط لكائن ما سوف يبدي هذا الكائن دائماً ميلاً متزايداً للاستجابة العنيفة وإن حدوث الاستجابة العنيفة يفترض أن يسبقها مواقف إحباطية فالوعي والحرمان يعني الخطر والتهديد لإشباع حاجات الإنسان الأساسية التي تحمي وجوده وتحافظ على بقائه وفي حال تعذر على الفرد إشباع هذه الحاجات بالوسائل المتاحة يلجأ إلى العنف بصورة وبدرجاته المختلفة بهدف تحطيم مصادر الإحباط (المغربي، ١٩٩٣؛ انسكو وسكوبلر ١٩٩٣).

٣- النظرية البيولوجية/ الفسيولوجية: Phsiological Theory

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد عدواني بطبيعته بمعنى أن العدوان غير متعلم وأنه محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان, فهذه النظرية تفسر العنف على أنه نتيجة اضطرابات فسيولوجية كاضطراب الجهاز العصبي والكروموسومات، ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي، وإفرازات الغدد الصماء حيث تشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التركيب ثلاثي الكروموسوم (xyy) يظهرون عنفاً أكثر بكثير من ذوي التركيب ثنائي الكروموسوم (xy) وأن الميل إلى السلوك العدواني يغذيه ويدعمه إفراط في إفرازات الغدد الدرقية (Calrillo, 2000; Kimie, 1994).

النظرية السلوكية: Behavioral Theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الإنسان متعلم وأنه محصلة تفاعل الإنسان مع البيئة كما أكد أصحاب هذا الاتجاه أن العنف كسلوك هو نتاج للبيئة ومن الممكن السيطرة عليه عن طريق ضبط الظروف البيئية الخارجية (Nye, 2000) وقد ركز سكنر في كتاباته على السلوك الملاحظ ودور كل من التعزيز والعقاب في ضبط السلوك وتعديله وأن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن ملاحظته وتقليده وذلك استناداً إلى قوانين التعلم (Harre Lamb, 1986).

نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory

تفسر هذه النظرية السلوك العدواني من خلال التقليد والمحاكاة ويرى باندورا (Banbura, 1987) أن معظم السلوك الإنساني متعلم ويتم تعلمه من خلال القدوة إذ يمكن للفرد من خلال ملاحظته سلوك الآخرين أن يتعلم كيفية إنجاز السلوك الجديد, وأن العنف سلوك متعلم مثل غيره من السلوكيات الأخرى ويمكن النظر إلى أساليب التنشئة الاجتماعية على أنها تلعب دوراً هاماً في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم.

نظرية الثقافة الفرعية للعنف: The Subculture of Violence

تركز هذه النظرية عند مارفن ولفجنج (Marvin & Wolfgang) على افتراض أساسي هو أن العنف يعد نتيجة مباشرة لتبني قيم ثقافية مشجعة على العنف، وأن الاتجاهات نحو العنف تختلف بشكل كبير من جماعة إلى أخرى داخل نفس المجتمع وتتميز الثقافة الفرعية للعنف بأن لها اتجاهات إيجابية نحو العنف وهي تشجع على ظهور سلوك العنف في كثير من الأحيان (لطفي، ٢٠٠١).

وعن علاقة الذكاء الاجتماعي بالميل للسلوك العدواني كشفت الدراسات عن وجود علاقة مهمة بينهما.

واجري الزعبي(٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة (الجسدي واللفظي والغضب والعدائي) لدى الطلبة العاديين والمتفوقين, تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالبا وطالبة من العاديين و(١٦٥) طالبا وطالبة من

الطلبة المتفوقين. أظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاء اجتماعيا من الطلبة العاديين,في حين كان الطلبة العاديين أكثر سلوكا عدوانيا وجسديا ولفظيا من الطلبة المتفوقين. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني ككل, وشكلي العدوان الجسدي واللفظي عند الطلبة العاديين, وظهرت علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي عند المتفوقين .

كما هدفت دراسة جيلودار(Jeloudar,2011) إلى تحليل مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية الثانوية في ماليزيا بناء على متغيرات ديمغرافيه مختارة مثل العمر، وكيفية ارتباطهم باستراتيجيات الضبط الصفي المستخدمة. تكونت العينة من(٢٠٣) معلم. كشفت الدراسة عن وجود اختلافات كبيرة بين الفئات العمرية للمعلمين وذكائهم الاجتماعي. ولوحظ كذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ذكاء المعلمين الاجتماعي والاستراتيجيات الست في الضبط الصفي (المناقشة، والإدراك، والمشاركة، والتلميح، والعقاب، والعدوان).

وهدفت دراسة ليستر(lister,2007). إلى معالجة مسائل تتعلق باستخدام التواصل الحاسوبي لدى المراهقين، بلغ عدد العينة (٤٨٤) طالب, أتموا دراسة استقصائية حول مدى استخدامهم للتواصل الحاسوبي وسلوكيات التواصل على شبكة الإنترنت والسلوكيات العدوانية والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية بوصفهم عملاء ومتلقين لهذه السلوكيات. أظهرت النتائج أن الإناث أعلى في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية على شبكة الإنترنت. وارتبطت المشاركة في العدوان على الإنترنت والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية مع تصرفات المواجهة.أفاد المراهقين بأنهم ممثلي السلوك الاجتماعي الإيجابي والمتلقين للعدوان والسلوك الاجتماعي الإيجابي أكثر عند المواجهة مقارنة عند استخدام الإنترنت. وأفاد الذكور وجود أعلى المعدلات كونهم متلقين للعدوان عبر مختلف السياقات.

وهدفت دراسة بابو(Babu,2007). إلى قياس مدى الذكاء الاجتماعي بين طلاب المدارس الثانوية و قياس مدى العدوان بين طلاب المدارس الثانوية. كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والعدوان. والمقارنة بين الطلاب من حيث الذكاء الاجتماعي ودرجة العدوان. تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في الهند.أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الاجتماعي بين طلاب المدارس الثانوية متوسطا. ولديهم قدرا أكبر من العدوان. كما وجد أن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والعدوان بين الطلاب سالبة وليست ذات دلالة إحصائية بالنسبة للعينة ككل.

هدفت دراسة والينوس واخرون(Wallenius etal.,2007). إلى بحث دور كل من العمر والذكاء الاجتماعي والتواصل بين الآباء والأبناء في توسط الارتباط بين لعب الألعاب الرقمية والعدوان المباشر وغير المباشر لدى مجموعة من الطلاب الفنلنديين عددهم(٤٧٨) طالباً. وأكدت النتائج أن عنف الألعاب الرقمية ارتبط ارتباطاً مباشرا مع العدوان المباشر، لا سيما في سن العاشرة، ولكن فقط بين الطلاب الذكور. وثبت دور الذكاء الاجتماعي في التوسط بين الذكور الأكبر سناً: وارتبط عنف اللعبة بالعدوان غير المباشر بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الاجتماعي. كما ارتبط لعب الألعاب الرقمية بالعدوان المباشر خاصة عند ضعف التواصل بين الآباء والأبناء.

وأشارت نتائج دراسة اندريو(Andreou,2006), التي طبقها على عينة من (٤٠٣) طالبا وطالبة من طلبة المدارس في اليونان إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين شكلي العدوان المباشر وغير المباشر والتفضيلات الاجتماعية وتعني المواقف الاجتماعية التي يفضل الفرد أن يتعامل من خلالها مع الآخرين . كما أظهرت نتائج الدراسة علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والعدوان المباشر (الجسدي واللفظي).

هدفت دراسة آليتا (Aletta,2006) بحث العلاقة بين مستويات العدوان المباشر وغير المباشر ووجود الكفاية الاجتماعية لدى مجموعات ثقافية مختلفة في جنوب أفريقيا تكونت عينة الدراسة من (٧٢٩) طالب جامعي ذي بشرة سوداء و بيضاء وملونة.أظهرت النتائج ارتباطات ضعيفة دالة إحصائيا بين العدوان والكفاية الاجتماعية، كما وجدت تأثيرات قوية ودالة للتفاعلات الثقافية مع الجنس، كما وجد أن العدوان غير المباشر مرتبط إيجابا مع القدرة على إنشاء العلاقات، كما أظهرت النتائج علاقة دالة إحصائيا بين فروق الجنس بالنسبة للعدوان المباشر لدى المجموعات الملونة والبيضاء لصالح الإناث اللواتي اشتركن بالعدوان المباشر بشكل اقل مقارنة بالذكور، وذكر بأن الإناث الملونات يبدين عدوانا اقل من الناحية الإحصائية مقارنة بالذكور في حالة العدوان المباشر، والفرق الوحيد المرتفع الدال إحصائيا الذي وجد عبر الثقافات في العدوان لدى الذكور في الحالة المباشرة كان لدى الذكور الملونين مقارنة بالمجموعات الأخرى, كما أظهرت النتائج أن الكفاية الاجتماعية المرتفعة مرتبطة نسبيا مع مستويات العدوان المنخفضة.

أجرى بجركفست, ستيرمان, و كوكيانين (Bjrkqvist. et al.,2000). دراسة هدفت إلى مراجعة بعض الدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتقمص العاطفي والسلوك في مواقف النزاع. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد استخدمت مقاييس تقديرات الأقران

لمعظم متغيرات الدراسة. وقامت الدراسة بمناقشة الفروق الجنسية فيما يتعلق بسلوك الأفراد في مواقف النزاع. وكشفت نتائج الدراسة ان الذكاء الاجتماعي يعتبر متطلبا أساسيا للتعامل مع جميع أشكال سلوكيات النزاع كما أظهرت النتائج أن الذكاء الاجتماعي يلعب دورا هاما في مقاومة العدوان. وقد ارتبط الذكاء الاجتماعي بدرجات متفاوتة مع الأشكال المختلفة للسلوك العدواني, حيث كانت أقوى هذه الارتباطات مع العدوان غير المباشر ثم مع العدوان اللفظي وكانت اضعف هذه الارتباطات للذكاء الاجتماعي هو ارتباطه مع العدوان الجسدي.

كما أجرى كوكيانين واخرون (Kaukiainen et al ,1999). دراسة هدفت إلى كشف العلاقات بين الذكاء الاجتماعي، والتعاطف، وثلاثة أنواع من السلوك العدواني تكونت عينة الدراسة من (٥٢٦) طالب من طلاب المدارس الفنلندية من الفئات العمرية الثلاث (١٠ و١٢ و١٤ عاماً). أظهرت النتائج ارتباط العدوان غير المباشر ارتباطاً إيجابيا ذي دال إحصائية مع الذكاء الاجتماعي في كل الفئات العمرية. كما سجلت أشكال العدوان الجسدي واللفظي ارتباطا صفري تقريبا مع الذكاء الاجتماعي.

كما أجرى كوكيانين واخرون (kaukiainen et al,1996). دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتعاطف وأنواع مختلفة من العدوان, تكونت عينة الدراسة من (٧٣) مشاركا تراوحت أعمارهم بين ١٠-١٢ عام تم استخدام مقياس العدوان المباشر وغير المباشر (dias) ومقياس الذكاء الاجتماعي (pesi), واستخدم التقييم الذاتي لقياس التعاطف وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات بين أنواع العدوان المختلفة والذكاء الاجتماعي والتعاطف كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين العدوان المباشر والذكاء الاجتماعي وفي حالة التعاطف كانت الارتباطات سالبة ولكنها غير دالة كما أظهرت النتائج أن المشاركين في أعمار (١٢) عاما اظهروا علاقة دالة بين العدوان غير المباشر والذكاء الاجتماعي والعدوان الجسدي والتعاطف.

مشكلة الدراسة:

لقد طفت على السطح في الآونة الأخيرة ظاهرة أخذت تهدد أمن المجتمعات واستقرارها لما لها من أثر سلبي على السلم المجتمعي. هذه الظاهرة هي ظاهرة العنف الجامعي, لقد عانى بلدي الأردن من مخاطر وسلبيات وأثار هذه الظاهرة وشهد عديداً من الحوادث التي أثرت على سير العملية التدريسية في كثير من جامعاته مرات متعددة ولقد عكف الباحثون على البحث على أسباب هذه الظاهرة فعزوها إلى أسباب في غالبها اقتصادية أو ترجع إلى ندرة أماكن النشاط والترفيه لهؤلاء الطلبة الأمر الذي يزيد من أوقات الفراغ لديهم ويجعل فرص الاحتكاك كبيرة جداً.

يعتقد الباحث أن السبب الذي يزيد من ظاهرة الميل للسلوك العدواني في الجامعات هو عدم امتلاك العديد من الطلبة لمهارات الذكاء الاجتماعي , أي أن الطلبة غير قادرين على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين وليس لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم, الأمر الذي يدفعهم إلى اللجوء إلى العنف كحل وحيد لخلافاتهم.

ويحاول الباحث في هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني؟

٢- هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني باختلاف جنس الطالب وتخصصه ومستوى دخل الأسرة؟

أهمية الدراسة:

تنبع هذه الدراسة من محاولتها المساهمة في حل مشكلة العنف الطلابي الذي غزا جامعتنا فلم تعد ذلك المكان الآمن لأبنائنا الطلبة وذلك من خلال البحث عن أكثر العوامل أو المتغيرات التي قد تؤدي إلى تنامي ظاهرة العنف الطلابي وهو الذكاء الاجتماعي إذ يفترض الباحث أن الطلبة الذين يتسببون في إحداث العنف الجامعي هم ذوو مستوى ذكاء اجتماعي معين ولهذا حاول الباحث الكشف عن هذه الفئة وإيجاد الحلول المناسبة للرفع من سويتهم الاجتماعية ظناً منه انه قد يساهم التخفيف من هذه الظاهرة.

هدف الدراسة:

- كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني .
- الكشف عن اثر جنس الطالب وتخصصه ومستوى دخل الأسرة في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني.

التعريفات الإجرائية:

الذكاء الاجتماعي: قدرات الطالب على الإدراك والاستجابة لأمزجة الآخرين ودوافعهم ,ورغباتهم (Gardner,1983). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

الميل للسلوك العدواني: هو الاستعداد للقيام بسلوك بدني، أو لفظي مباشر، أو غير مباشر ويؤدي إلى إلحاق الضرر المادي أو المعنوي، والأذى بالآخرين، أو الذات أو الأشياء. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الميل للسلوك العدواني المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- تقتصر هذه الدراسة على طلبة جامعة اليرموك.
- تقتصر هذه الدراسة على أدوات الدراسة المستخدمة وهي مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الميل للسلوك العدواني.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ والبالغ عددهم (٣٥٦٥٧) حسب الإحصائيات التي حصل عليها الباحث من دائرة القبول والتسجيل في تلك الجامعات.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٨٥) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١):التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٨٢	٤٧.٣
	أنثى	٢٠٣	٥٢٧
تخصص الطالب	كلية علمية	٢٠٦	٥٣.٥
	كلية إنسانية	١٧٩	٤٦.٥
مستوى دخل الأسرة	٣٠٠ فما دون	١٥٣	٣٩.٧
	أكثر من ٣٠٠	٢٣٢	٦٠.٣
	المجموع	٣٨٥	١٠٠.٠

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي:

تم استخدام مقياس ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي الذي تم تكييفه على البيئة الأردنية من قبل الغرايبة (٢٠٠٥) والذي يتكون بصورته الأصلية من (٥٥) فقره موزعة على سبعة أبعاد هي: بعد الكفاءة الاجتماعية ويتكون من (١٠) فقرات, القراءة ويتكون من (٦) فقرات, التخطيط ويتكون من (٨) فقرات, الموضوعية ويتكون من (٦) فقرات, الفكر الاستقصائي ويتكون من (٦) فقرات, عدم التعصب (عدم التزمت بالرأي ويتكون من (٨) فقرات,وبعد حل المشكلة ويتكون من (١١) فقرة, وقد قام الباحث بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية ,عن طريق عرضة على احد المختصين باللغة الانجليزية من اجل التأكد من سلامة الترجمة , وبعد ذلك تم إعادة ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية مرة أخرى , وبعد مطابقة النسختين المترجمتين بدأ الباحث بعمل إجراءات الصدق والثبات للمقياس تمهيدا لتطبيقه على أفراد العينة.

صدق المحكمين:

قام الغرايبة بعرض المقياس على (١١) محكما في تخصصات علم النفس والقياس والإرشاد التربوي ومناهج التدريس من جامعة اليرموك وجامعة الزرقاء الأهلية بهدف إبداء رأيهم بالمقياس من حيث سلامة الصيغة اللغوية ومناسبة الفقرات وأية ملاحظات يرونها مناسبة . وبناء على ملاحظات

المحكمين تم حذف فقرتين , كما تم إضافة فقرتين جديدتين لفقرات المقياس وتم تعديل بعض الفقرات لغويا بناء على طلب المحكمين , وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٥٣) فقرة.

صدق البناء:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٥٦) طالبا,بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس ,. حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة, وكذلك حساب معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمقياس.

ثم تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس , ولا يكفي توفر أحداهما دون الأخر وهما:

١- وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالعلامة الكلية بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس.

٢- إلا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية بالبعد الذي تنتمي إليه, وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس عن (٠.٢٥).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين تم استبعاد (٥) فقرات لعدم تحقيقهما المعيارين وبذلك أصبح المقياس مكون من (٤٨) فقرة, موزعة على الأبعاد السبعة للمقياس كما يلي :

بعد الكفاءة الاجتماعية ويتكون من (٨) فقرات هي (٧,١٣,٢٠,٢٧,٣٣,٣٩,٤٣,٤٦), القراءة ويتكون من (٤) فقرات هي (١,١٤,٢١,٢٨), التخطيط ويتكون من (٧) فقرات هي (٢,٨,١٥,٢٢,٢٩,٣٤,٤٠), الموضوعية ويتكون من (٦) فقرات هي (٣,٩,١٦,٢٣,٣٠,٣٥), الفكر الاستقصائي ويتكون من (٥) فقرات هي (٤,١٠,١٧,٢٤,٣٦) , عدم التعصب (عدم التزمت بالرأي) ويتكون من (٨) فقرات (٥,١١,١٨,٢٥,٣١,٣٧,٤١,٤٤), وبعد حل المشكلة ويتكون من (١٠) فقرات هي(٦,١٢,١٩,٢٦,٣٢,٣٨,٤٢,٤٥,٤٧,٤٨).

ثبات الاختبار:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق البناء , تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرق هي: التجزئة النصفية, كرونباخ الفا للتعرف على درجة ثبات التجانس الداخلي للمقياس . وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار للتعرف على ثبات الاستقرار, فكان ثبات المقياس يتراوح بين (٠.٨٠-٠.٩٣).

يتبين مما سبق أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية, ولمزيد من التحقق قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالبا حسب معادلة كرونباخ ألفا, والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول(٢):قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي والمقياس ككل

البُعد	كرونباخ الفا (الاتساق الداخلي)
الكفاءة الاجتماعية	٠.٦٦
القراءة	٠.٦٧
التخطيط	٠.٦٥
الموضوعية	٠.٦٧
الفكر الاستقصائي	٠.٦٨
عدم التعصب (عدم التزمت بالرأي)	٠.٦٩
حل المشكلة	٠.٧٥
الذكاء الاجتماعي ككل	٠.٨٩

يتبين من الجدول ان هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسه.

تصحيح المقياس:

يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، على تدريج ثلاثي وهو بدرجة عالية : ثلاث درجات، بدرجة متوسطة: درجتان. بدرجة منخفضة : درجة واحدة.

وبذلك تصبح اقل علامة يحصل عليها المفحوص هي (٤٨) وأعلى علامة هي (١٤٤).

ثانيا: مقياس الميل للسلوك العدواني :

تم استخدام مقياس الميل للسلوك العدواني المعّد من قبل بص وبيري (Buss& Perry, 1992)، والمترجم والمقنن من قبل سوالمه وحداد (١٩٩٦)، على البيئة الأردنية، تكون المقياس من(٢٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: العدوان الجسدي، والعدوان اللفظي، والغضب، والعدائية.

صدق المحتوى

تحقق سوالمه وحداد (١٩٩٦) من صدق المحتوى للمقياس، من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وبناءً على ملاحظات وتوصيات لجنة المحّكمين، تم إضافة (١٧) فقرة بعد الرجوع إلى الدراسات المتعلقة بموضوع السلوك العدواني، فأصبح عدد فقرات المقياس (٤٥) فقرة.

صدق البناء

أوجد سوالمه وحداد (١٩٩٦) دلالات صدق البناء من خلال إجراء التحليل العاملي، وبناءً على نتائج التحليل العاملي تم حذف (١٥) فقرة، وبناءً على ذلك تكون المقياس من (٣٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: بعد العدوان الجسدي واشتمل على (٦) فقرات، بُعد العدوان اللفظي واشتمل على (٥) فقرات، بُعد الغضب واشتمل على (٨) فقرات، بُعد العدائية واشتمل على (١١) فقرة.

ثبات المقياس

أوجد سوالمه وحداد (١٩٩٦)، دلالات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) طالباً وطالبةً، وإعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مدته خمسة أسابيع، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين علامات الطلبة في مرتي التطبيق فكانت كالآتي: بُعد العدوان الجسدي (٠.٨٥)، بُعد العدوان اللفظي (٠.٥٦)، بُعد الغضب (٠.٧٦)، بُعد العدائية (٠.٧٧)، والمقياس ككل (٠.٨٥). ولمزيد من التحقق من ثبات مقياس الميل للسلوك العدواني، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالباً ، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد والأداة ككل، كما هو مبين في الجدول(٣).

جدول (٣):قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لأبعاد

مقياس الميل للسلوك العدواني والمقياس ككل

البُعد	كرونباخ الفا (الاتساق الداخلي)
العدوان الجسدي	٠.٧٠
العدوان اللفظي	٠.٧٠
الغضب	٠.٧٣
العدائية	٠.٧٩
الميل للسلوك العدواني ككل	٠.٨٤

يتضح من الجدول (٣) أن هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، على تدريج يتكون من خمسة درجات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي دائماً (٥) درجات، وغالباً (٤) درجات، وأحياناً (٣) درجات، ونادراً (٢) درجتان، وأبداً (١) درجة واحدة، علماً أن المقياس تضمن فقرة واحدة سالبة رقمها (١٦) تم تصحيحها بصورة معكوسة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة لكل فقرة من فقرات المقياس بين واحد وخمسة درجات.

إجراءات الدراسة:

تم إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.

- تم تطبيق أدوات الدراسة على كامل أفراد عينة الدراسة البالغة (٣٨٥) طالباً وطالبةً، وأثناء التطبيق تم الإجابة على استفساراتهم، وإعطائهم الوقت الكافي للاستجابة على أدوات الدراسة.
- تم استبعاد بعض الاستبانات لعدم اكتمال الإجابة على فقراتها وكان عددها (٨٥) استبانه.
- تم تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة لاستخراج البيانات وتحليلها.
- قام الباحث بإدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب واستخدام نظام (SPSS)، لاستخلاص النتائج للإجابة على أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:**

الذكاء الاجتماعي :

- **المتغيرات التابعة:**

الميل للسلوك العدواني:

الجنس : وله فئتان(ذكر,أنثى).

التخصص: وله فئتان (كلية علمية , كلية إنسانية).

مستوى دخل الأسرة: وله فئتان(٣٠٠ فما دون, أكثر من ٣٠٠).

عرض النتائج:

أولا: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

جدول (٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	الموضوعية	2.40	.33
٢	٣	التخطيط	2.38	.35
٣	٦	عدم التعصف عدم التزمت بالراي	2.37	.28
٤	١	الكفاءة الاجتماعية	2.31	.32
٥	٧	حل المشكلة	2.27	.34
٦	٥	الفكر الاستقصائي	2.24	.35
٧	٢	القراءة	2.05	.45
		الذكاء الاجتماعي	2.30	.25

ثانيا: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الميل للسلوك العدواني لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الميل للسلوك العدواني لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	بعد الغضب	3.08	.76
٢	٤	بعد العدائية	3.02	.76
٣	١	بعد العدوان الجسدي	2.86	.86
٤	٢	بعد العدوان اللفظي	1.79	.67
		مقياس الميل للسلوك العدوان	2.78	.54

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦):معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني

		بعد العدوان الجسدي	بعد العدوان اللفظي	بتعد الغضب	بعد العدائية	مقياس الميل للسلوك العدوان
الكفاءة الاجتماعية	معامل الارتباط ر	-.050	-.080	-.092	-.082	*-.108
	الدلالة الإحصائية	.328	.118	.070	.107	.034
	العدد	385	385	385	385	385
القراءة	معامل الارتباط ر	**-.229	**-.162	**-.201	**-.226	**-.290
	الدلالة الإحصائية	.000	.001	.000	.000	.000
	العدد	385	385	385	385	385
التخطيط	معامل الارتباط ر	-.097	**-.145	*-.109	*-.129	**-.166
	الدلالة الإحصائية	.057	.004	.032	.011	.001
	العدد	385	385	385	385	385
الموضوعية	معامل الارتباط ر	*-.115	**-.164	**-.220	**-.159	**-.233
	الدلالة الإحصائية	.025	.001	.000	.002	.000
	العدد	385	385	385	385	385
الفكر الاستقصائي	معامل الارتباط ر	-.088	*-.102	-.089	-.078	*-.125
	الدلالة الإحصائية	.083	.045	.082	.129	.014
	العدد	385	385	385	385	385
عدم التعصف عدم التزمت بالراي	معامل الارتباط ر	*-.116	**-.147	**-.222	**-.143	**-.226
	الدلالة الإحصائية	.023	.004	.000	.005	.000
	العدد	385	385	385	385	385
حل المشكلة	معامل الارتباط ر	-.041	-.056	-.082	-.051	-.085
	الدلالة الإحصائية	.421	.272	.108	.320	.094
	العدد	385	385	385	385	385
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط ر	*-.128	**-.154	**-.183	**-.154	**-.220
	الدلالة الإحصائية	.012	.002	.000	.003	.000
	العدد	385	385	385	385	385

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتبين من الجدول (٦) الآتي:

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد الكفاءة الاجتماعية والميل للسلوك العدواني ككل.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد القراءة وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد التخطيط وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل باستثناء العلاقة مع البعد الجسدي.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد الموضوعية وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد الفكر الاستقصائي وبعد العدوان اللفظي والميل للسلوك العدواني ككل.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد عدم التعصب(عدم التزمت بالرأي) وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين بعد حل المشكلة وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي ككل وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني باختلاف جنس الطالب وتخصصه ومستوى دخل الأسرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني حسب المتغيرات جنس الطالب (ذكر، انثى)، والتخصص (علمية، إنسانية)، ومستوى الدخل (٣٠٠ فما دون، وأكثر من ٣٠٠)، كما تم احتساب قيمة ز لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغيرات، كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول (٧):معاملات الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومستوى الدخل واختبار ز للفرق بين معاملات الارتباط

		ر	العدد	ز
الجنس	ذكور	-.244	182	-0.48
	اناث	-.195	203	
التخصص	علمي	.002	206	*4.85
	انساني	-.498	179	
الدخل	علمي	-.262	153	-0.68
	انساني	-.191	232	

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).**

يتبين من الجدول (٧) الأتي:

- عدم وجود اختلاف دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α**= ٠.٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني تعزى لأثر الجنس.
- وجود اختلاف دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α** = ٠.٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني تعزى لأثر التخصص. وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية.
- عدم وجود اختلاف دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α** = ٠.٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني تعزى لأثر الدخل.

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

أشارت نتائج السؤال الأول إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بعد الكفاءة الاجتماعية والميل للسلوك العدواني ككل ويبرر الباحث هذه النتيجة بأنه كلما قلت كفاءة الفرد الاجتماعية (أي قدرته على التواصل مع الآخرين, واستخدام ألفاظ حيدة وبديهة مناسبة لإدراك الموقف من حوله) والقدرة على فهم مشاعرهم وإقامة علاقات إيجابية متوازنة مع غيره من الطلبة كلما زادت ميول الفرد

العدوانية وزادت احتمالات ميله إلى العنف مع غيره في مختلف المواضيع, إذ أنه غير قادر على الدخول إلى جوهر المشكلة وحلها لذا يصبح عاجزا عن الإقناع فيكون بديل الإقناع بالحوار الإقناع بالقوه.

كما أشارت إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بعد القراءة وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل هذه النتيجة تشير إلى أهمية القراءة في التخفيف من العنف لان الطلبه الذين يقرأون يكون جزء اكبر من وقتهم مملوء بشيء مفيد، ويعزلهم عن بيئات الاحتكاك السلبي كما أن القراءة تساعد الفرد في امتلاك ذخيرة لغوية جيدة تساعدهم على حل مشاكلهم عن طريق الحوار فلا يلجأوا إلى العنف. كما أن للقراءة فائدة في خلق شخصية مرنة تتقبل الاختلاف في وجهات النظر وتجعل الفرد موضوعياً في أحكامه على نفسه وعلى الآخرين وتساهم القراءة في اتساع مدارك الفرد وإطلاعه على مشاعر الآخرين وتقبلها لذا فإن قلة القراءة هي أحد أسباب انتشار العدوان بين الطلبة إذ أنهم ضيقوا الأفق وليس لديهم طرق في حل النزاعات فكلما قلت القراءة زاد الميل للسلوك العدواني.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بعد التخبط والسلوك العدواني ككل ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود أهداف واضحة لدى الطلبة نتيجة عجز الأسرة والمدرسة والجامعة على حد سواء في تربية الأبناء والطلبة في جميع المراحل على ضرورة وضع أهداف يسعوا إلى تحقيقها مما جعلهم عرضة لأوقات الفراغ التي يلجأوا إلى ملئها في اختلاق المشاكل والخوض فيها. فالطالب الذي لديه أهداف يسعى إلى تحقيقها ويقضي الوقت في التفكير كيف يستطيع التخرج في الوقت المحدد وكيف يجد عملاً بعد التخرج وكيف يستطيع أن يحصل على معدل يؤهله لمواصلة دراسته، وهكذا.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بعد الموضوعية والميل للسلوك العدواني ككل ويعزو الباحث ذلك إلى ميل الفرد إلى عزو الخطأ على غيره من الآخرين دائماً ولا يتقبل أن يكون هو المخطئ لأنه متحيز لنفسه ولم يرى على أن يكون موضوعياً في أحكامه فهو في جانب من شخصيته أناني لنفسه فقط أو متمركز حول ذاته فلا يقبل بأن يكون مخطئاً فهو دائماً الأصح والأفضل والأقدر وهذا أمر يقود بالتأكيد إلى الوقوع في المشاكل. فغير الموضوعي منكراً أصلاً بوجود الآخرين وحقوقهم، فهو غير عادل في أحكامه.

وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بعد الفكر الاستقصائي والميل للسلوك العدواني ككل. فالطالب الذي يتمتع بمستوى متدني في بعد الفكر الاستقصائي هو شخص لا يفكر بعمق ولا يستطلع بشكل عقلاني، أقل وعياً للعالم من حوله واقل اطلاعاً على حقول محددة من المعرفة لذا فهو فرد غير مرن ولا يعرف الكثير ولا يجيد مهارة الحوار كما أنه لا يتقبل رأي الآخرين فهو بالتالي شخص قريب جداً من خيار العنف في حل المشكلة.

وكما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بعد عدم التعصب (التزمت بالرأي) والسلوك العدواني ككل إذ يعزو الباحث ذلك إلى أن الكثير من الأطر الاجتماعية تضعنا في خانة التعصب أولاً للدين ثم للعشيرة ثم للمنطقة أو للدولة أو أي هوية قد تجمع الفرد بغيره من الأفراد إذ نجد أن الفرد يندفع إلى الشجار أو الحوار الجاد المملوء بالشتائم نصرة لمجموعة أخرى من الطلبة لا شيء إنما من دافع التعصب لهذه الجماعة من الطلبة لإحدى الاعتبارات المذكورة او غيرها وإذا ما استعرضنا العديد من المشكلات التي حدثت في جامعاتنا نرى أنها من دافع (تعصبي محض).

ويعتبر التزمت بالرأي أحد فروع التعصب إذ لا يتنازل الفرد عن رأيه حتى ولو كان مخطئاً، الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى الفشل في ثنيه عن رأيه في الخوض في حادثة عنف معينه على اعتبار أنه صاحب حق وفي الحقيقة تكون الدوافع المخفية للعنف هو التعصب للرأي فقط لا غير.إذ يتميز الفرد من هذا النوع بعدم تقبله للآخرين وهو قليل التحسس لحاجات الآخرين وينكرها ويهتم غالباً بذاته ولا يآبه بما يعانيه الآخرين

كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني ككل. ويرى الباحث أنه مما تقدم من تفصيل في علاقة أبعاد الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بالميل للسلوك العدواني فإنه من المنطقي جداً أن تأتي العلاقة النهائية علاقة عكسية بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني بمعنى أنه كلما قل مستوى الذكاء الاجتماعي زاد الميل للسلوك العدواني لأنه تضعف قدرة الأفراد على التواصل والحوار والفهم وتضيق الأفق فيصبح الحل الجاهز والأقرب إلى الاستخدام هو العنف وفي هذه الدراسة جاء مستوى الذكاء الاجتماعي منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والميل للسلوك العدواني باختلاف الجنس والتخصص ومستوى الدخل؟

أظهرت النتائج وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر التخصص وجاءت لصالح التخصصات الإنسانية ويعتبر الباحث إن هذه النتيجة يمكن تفسيرها إلى سهولة التخصصات في المواد الإنسانية مقارنة بالتخصصات العلمية مما يجعل لدى الطلبة الكثير من أوقات الفراغ التي لا تجد لها أنشطة في الجامعة إلا الجلوس على جوانب الطرق والتي تشكل بيئة مناسبة لاختلاق المواقف التي تكون نواة عنف جامعي كما تؤشر هذه النتيجة على أن الطلبة في الكليات الإنسانية هم في الغالب من أصحاب معدل قبول منخفض أي أنهم (البعض) مدخلات في الغالب لا تهتم كثيراً بالقراءة والتخطيط للمستقبل.

التوصيات:

١- يوصي الباحثون أن تقوم الجامعات بعمل لقاءات متعددة بين الطلبة لإتاحة فرص التواصل والتعارف بينهم.

٢- أن تعمل الجامعات على التعريف بالثقافات المختلفة وتوعية الطلاب بالتنوع الثقافى.

٣- تشجيع الحوار ونبذ العنف.

٤- وضع عقوبات رادعة لمن يستخدم العنف كوسيلة لفرض وجهة نظره.

٥- أن تقوم الجامعات بوضع برامج تدريبية على مهارات الذكاء الاجتماعي.

المراجع

- إبراهيم، عبد الله، وعبد الحميد، حمد .(١٩٩٤). العدوانية وعلاقتها بموقع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، ١٦ (٣٠). ٣٨-٥٨.
- أبو حطب، فؤاد .(١٩٩٢). القدرات العقلية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو ديه، جمال .(٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس عمان الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- انسكو ت. أ، سكوبلر د.ج .(١٩٩٣). علم النفس الاجتماعي التجريبي (عبد الحميد صفوت، مترجم) المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
- باضة، آمال .(١٩٩٧). الشخصية الاضطرابات السلوكية والوجدانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الدهني، غفران .(٢٠١٠). الذكاء الاجتماعي والقلق المدرسي والاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتكيف المدرسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الزعبي, احمد .(٢٠١١). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين , المجلة الأردنية في العلوم التربوية , مجلد ٧, عدد٤, ٤١٩-٤٣١.
- سوالمة، يوسف وحداد، عفاف .(١٩٩٦). الخصائص السيكومترية لمقياس (بص وبيري) للعدوان المعدل للبيئة الأردنية. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، ١٢(٣)، ١٤٧- ١٨١.
- السيد، فؤاد .(١٩٩٤). الذكاء، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عثمان، أحمد وحسن، عزت .(٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من الخجل ودافعية التعلم والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٤٤، ١٩٢-٢٥٧.
- العقاد، عصام .(٢٠٠١). سيكولوجية العدوانية وترويضها، دار غريب، القاهرة.
- الغرايبة، سالم .(٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الفقهاء، عصام .(٢٠٠١). مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الأسرة ودخلها، دراسات العلوم التربوية، ٢٨ (٢)، ٥٠١-٤٨٠.

- لطفي، طلعت .(٢٠٠١). الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة، سلسلة محاضرات الإمارات، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- المطيري، خالد .(٢٠٠٠). الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
- المغربي، سعد .(١٩٩٣). سيكولوجية العنف والعدوان، مجلة علم النفس، العدد الثاني، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- Albrech .(2004). Social intelligence theory. (http://kalabrchat.com/siprofille-theory.gtm)
- Aletta J.NEL .(2006). The Relationship Between Direct And Indirect Aggression And Social Competence Among Three Cultural Groups In South Africa, Master of science (psychology) ,Stellenbosch university.
- Andreou, E. (2006). Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence: Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*, 27 (3), 339- 351.
- Babu,S (2007).Social Intelligence and Aggression among Senior Secondary School Students: A Comparative Sketch,Central university, new delhi.
- Bjrkqvist, K; Streman, K; Kaukiainen, A.(2000). The SocialIntelligence. Aggression & Violent Behavior,5(2),191-200.
- Calrillo. D. (2000). The theoretical development of aggression. California state university bakers field.
- Garder. H. (1983). Frames of mind. The theory of multipue intelligence. New York: Basic Books.
- Gardner, it. (2000). Intelligence reframed. New York. Basil Books.
- Harre, R. & lamp, p. (1986). Development and educational psychology. Oxford. UK. Black Well.
- Jeloudar, S, Y .(2011). Exploring the Relationship between Teachers' Social Intelligence and Classroom Discipline Strategies, international journal of psychological studies, vol.3,no.2.
- Kaukiainen ,A; Bjrkqvist, K; Lagerspetz, K; Streman, Karin; Salmivalli, Christina; Rothberg,S &Ahlbom, Anne.(1999). The

Relationship Between Social Intelligence, Empathy , And Three Tyeps Of Aggression. Aggressive Behavior,25(2),81-8.

- Kaukiainen, a; bjorkvist, k; oysterman, k; & lagerspets, k. m.j .(1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. Annals of the new York academy of sciences, 794, 364.
- Kimie, y .(1994). A case of Xy- Xyy masochism (Japanese) seishin iqaku. Jurnal of clinical psychiatry, 36 (3), 301-304.
- Lister.k. (2007).Aggression And Prosocial Behavior In Adolescents' Internet And Face-To-Face Interactions.Master of Arts, college of bowling, green state university.
- Nye, R, (2000). Three psychologies . perspectives freud, skinner, and Rogers. Pacific Grove: Books cole.
- Piaget. J.(1977). The psychology of intelligence. (7^{th} ed). London: Lowe and Brydone printers limited.
- Spenciner, R. & Wilson, W. (2003). Impact of exposure to community violence and psychological symptoms of on college performance among students of color. Adolescence. 38 (150), 239-279.
- Starnberg. R. J. (1985). Beyond I Q: A Triarehic Theory of intelligence. Cambridge: Cambridge University press.
- Sternberg, R. j, .(1984). Handbook of human intelligence Cambridge university press.
- Wallenius, M; Punamaki, R; Rimpele,A.(2007).Digital Game Playing and Direct and Indirect Aggression in Early Adolescence: The Roles of Age, Social Intelligence, and Parent-Child Communication, J youth adolescence,pp325-336,DOI 10.1007/s 10964-006-9151-5.

استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الخاصة في التواصل الأكاديمي والاجتماعي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم

إعداد

د. يوسف احمد محمود عيادات
أستاذ مشارك بجامعة اليرموك كلية التربية- قسم المناهج والتدريس- قسم تكنولوجيا التعليم

د. بسام محمود قبلان مقابلة
أستاذ مساعد بجامعة جدارا الخاصة- كلية العلوم التربوية- قسم تكنولوجيا التعليم

الملخص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم. ولتحقيق ذلك الهدف طوِرت أداة لقياس درجة الاستخدام والمعوقات توافر فيها درجة الصدق والثبات المناسبة، ومن ثم تم توزيعها على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٨٥) طالباً وطالبة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١. كشفت نتائج الدراسة أن درجة استخدام طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي والاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة. وكشفت نتائج الدراسة أن المعيقات التي تحد من استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في التواصل الاجتماعي والأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيا في درجة استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي يعزى لمتغير الجنس، وبينت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في درجة استخدام الهاتف النقال في التواصل الاجتماعي ولصالح الإناث. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول درجة استخدام الهاتف النقال في الجانب الأكاديمي مع باقي التخصصات، وإجراء دراسات حول الهاتف النقال وأثره على انتباه الطلبة داخل الغرف الصفية، وعقد دورات للطلبة من أجل تعريفهم بأفضل الطرق لاستخدام الهاتف النقال في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة، الهاتف النقال، جامعة جدارا، طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم، المعيقات.

Using of Mobile Phone by Education Technology Students at Jadara University in Academic and Social Communication and its Obstacles From Their Point of View

Abstract

The purpose of this study was to investigate the degree of using mobile phone by education technology students at Jadara University in academic and social communication and its obstacles from their point of view. To achieve this purpose, questionnaire was developed which demonstrated adequate reliability and validity. and then distributed to members of the study numbering (85) male and female students, during the second semester of the academic year 2011/2012. The results of the study revealed that the degree of mobile phone use by education technology students at Jadara University in academic and social communication was moderate. The results also revealed that the degree of obstacles of using mobile phone in academic and social communication was moderate. The results revealed that there was no significant difference in the degree of using mobile phone in the academic communication due to the variable of sex, and the results showed that there was significant difference in the degree of using of mobile phone in social communication in favor of females. The study recommended further studies on the degree of using mobile phone with the rest of academic disciplines, and conducting training courses for students in order to familiarize them with the best way to use a mobile phone in the educational process.

Keywords: practicing degree, mobile phone, Jadara University, education technology students, obstacles.

المقدمة

شهد العالم في السنوات الأخيرة من القرن العشرين تطورات واسعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. حيث عملت على إحداث تغيرات قي أنماط التعليم والحياة الاجتماعية والاقتصادية إلى الحد الذي اعتبر ثورة تماثل الثورة الصناعية في أثارها بل تفوقها بصورة أكبر في مجال المعرفة العلمية، وبفضل هذا التطور التكنولوجي توافرت المقدرة لوسائل الاتصالات على النقل الفوري للمعلومات وخدمة العملية التعليمية بشتى أنواعها من أية بقعة في العالم وأصبح بالإمكان تبادل المعلومات والاتصال على نطاق غير محدود بالزمان والمكان. ومع التطور الهائل في شبكة المعلومات الدولية وزيادة الخدمات التي تقدمها وما صاحب ذلك من ظهور مفاهيم جديدة تدور حول المدارس الالكترونية والفصول الوهمية والجامعات الافتراضية، أصبحت الأنظمة التعليمية في أقطارنا العربية مطالبة أكثر من أي وقت مضى بإحداث نقلة نوعية والاستفادة من كل وسائل الاتصال الحديثة في تحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها ليكون التركيز على إكساب مهارات معلوماتية بمختلف طرق التعليم الحديثة كالتعلم الذاتي والتفكير الإبداعي وإدارة الوقت وغيرها من المهارات اللازمة لمجالات الحياة المعاصرة.

الباحثون مهتمون في استخدام الهواتف المحمولة، والأنشطة اليومية تزودنا غالباً بموارد مهمة من اجل ملاحظة استخدام الهاتف النقال ونحن كثيرا ما نرى الأشخاص الذين يستخدمون هواتفهم في الحافلة، وفي الحدائق والمقاهي، وفي الشوارع، وفي المحلات التجارية وفي الجامعات. هذا الاستخدام العام للهاتف الجوال يوفر لنا مصدرا غنياً للنظر في إمكانية الاستخدامات اليومية لهذه التقنية.

وتشهد المجتمعات المعاصرة تحديات عديدة فرضت نفسها على طبيعة الحياة فيها، وأسلوب عملها وعمل منظماتها المختلفة، من أبرز هذه التحديات ما تشهده تلك المجتمعات من تقدم في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة، التي أسهمت في تغيير طبيعة الحياة وشكل المؤسسات ومن بينها المؤسسات التعليمية على نحو جذري (كفافى، ٢٠٠). ويضيف (الدهشان، ٢٠٠٩) إلى أن التطور الكبير في تقانات الاتصالات والمعلومات وانتشار المعرفة الالكترونية بين طلاب المدارس والجامعات أدى إلى ظهور أشكال جديدة من نظم التعليم، ففي العقد الماضي ظهرت أدوات التعليم والتدريب المعتمدة على الحاسوب بشكل رئيسي وعلى أساليب التفاعل المختلفة معه مستفيدة من الأقراص المضغوطة والشبكات المحلية، وخلال القرن الحالي تطور مفهوم التعليم الالكتروني وتميزت أدواته

باستعمال الانترنت، أما هذه الأيام فيلوح في الأفق القريب إمكانيات استثمار تقانات الاتصالات اللاسلكية عامة والنقالة خاصة ليظهر مفهوم جديد هو أنظمة التعليم النقالة Mobile Learning Systems.

لقد أصبح الهاتف النقال جزءا أساسيا من الحياة اليومية وأنها تستخدم على نطاق واسع في التعلم والتعليم. استخدام الهواتف المحمولة في التعليم تلقت دعما واهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة، حيث التعليم والتعلم لم يعد يقتصر على إعداد الفصول الدراسية التقليدية. وتعرض الطلاب المستمر للتكنولوجيات الرقمية، وخاصة الأجهزة النقالة ، يمكن أن تنتج سلالة جديدة من المتعلمين الذين يعتقدون أنه يمكن معالجة المعلومات بطريقة مختلفة عن أسلافهم (Cobcroft, etc 2006). وقد عرف خمصي وإبراهيم (٢٠٠٩، ص ٧٨) التعلم بالجوال بأنه "التعلم الإلكتروني باستخدام أجهزة لاسلكية لنقل واستقبال المعرفة". ويعرف كوين Quinn (٢٠٠٠،ص٩) المشار إليه في العمري والمومني (٢٠١١) التعلم بالجوال بأنه "التعليم الالكتروني باستخدام الأجهزة المتنقلة: البالم، وآلات الويندوز سي أي، وأي جهاز تليفون رقمي والتي يمكن تسميتها أدوات المعلومات.

إن التعلم عبر العصور تطور إلى أن وصل إلى التعلم بالحاسوب، ثم التعلم الالكتروني، وصولاً إلى التعلم عبر أجهزة الهواتف النقالة، وقد انتشرت هذه الأجهزة بشكل كبير وأصبح الجميع يمتلكها بصرف النظر عن المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي. يشير رئيس مجلس مفوضية هيئة تنظيم قطاع الاتصالات الأردنية إلى أن نسبة انتشار الهواتف النقالة قد وصلت إلى (٩٤%)، وان عدد المشتركين قد وصل إلى (٥.٥٦) مليون مشترك، وان الأردنيين قد تبادلوا (١.٨) مليار رسالة نصية عام (٢٠٠٨) بمعدل (٣٦٠) رسالة نصية للفرد، وان عدد الاتصالات بين الأردنيين تجاوزت (١٣) مليار دقيقة عام (٢٠٠٨) بمعدل يزيد على (٦) دقائق للفرد يومياً، ويتوقع زيادة هذه الأعداد في الأعوام القادمة (حياصات، ٢٠٠٩).

ويقول (المهدي، ٢٠٠٨) أن التعلم من خلال الهاتف النقال في مجمله ترجمة حقيقية لفلسفة التعلم عن بعد، باعتبارها فلسفة تؤكد حق الإفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة غير المقيدة بوقت أو زمان. كما إن (أبو أصبع ٢٠٠٥) يؤكد على أن الهاتف النقال أدى إلى اثأر يمكن ملاحظتها في الوسط الاجتماعي لأي جماعة، حيث يمكن إرسال البيانات واستقبالها أو الاتصال الهاتفي وأصبحت الرسائل القصيرة بديلاً عن التواصل الاجتماعي في معظم المناسبات. وقد زاد استخدام شبكة الهواتف

النقالة بين طلبة الجامعات ومنها جامعة جدارا وعلى وجه الخصوص طلبة تكنولوجيا التعليم حيث تتيح لهم فرصة التحدث مع زملائهم داخل الجامعة لغايات تعليمية واجتماعية بتكلفة منخفضة.

يقول كوبر Cooper (2002) أن الهواتف المحمولة لها تأثير جوهري على العلاقات الاجتماعية من خلال قابلية التكنولوجيا للتواصل الدائم. طبيعة هذه الوسيلة المحمولة من وسائل الاتصال انه يتم استخدامها في كثير من الأحيان في الأماكن العامة. يشارك في الاتصالات المتنقلة إما المستخدمين أو المشتركين في مكان عام مع مستخدمين آخرين. قد يكون بعض مستخدمي الهواتف النقالة يشعر بالحرج عند استخدام الهاتف النقال في الأماكن العامة. في حين ينظر بعض المستخدمين الآخرين على أنها مساحة مميزة للشخصية بحيث يتبادلوا أرقام الهواتف مع أصدقائهم. الهواتف النقالة اليوم تتجاوز الاتصالات الصوتية فقط وتقدم العديد من الميزات والخدمات الأخرى بما في ذلك الرسائل النصية (SMS) ورسائل الوسائط المتعددة (MMS)، وعرض الصور وتسجيل وتشغيل الفيديو والتسجيل والتقويم، وما إلى ذلك وسوف تسعى أيضا إلى إعداد المواعيد باستخدام الهواتف المحمولة.

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود صعوبات وعقبات تحد من استخدام الطلبة للهاتف النقال لغايات تعليمية واجتماعية، تتمثل في صغر حجم الشاشة، ومحدودية عمر بطارية الهاتف (Shuler, 2009). لذال جاءت هذه الدراسة للكشف عن استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أخذت أجهزة الهواتف النقالة والمساعدات الشخصية الرقمية والهواتف الذكية تغزو كل بيت تقريباً، وأخذت توفر خدمات تساعد المتعلمين على تعلمهم، وتدعم التفاعل بين عناصر العملية التعليمية. ونظراً لاستخدام الهواتف النقالة من قبل فئة كبيرة من المجتمع الأردني وعلى وجه الخصوص طلبة الجامعات، فمن الممكن أن يكون الهاتف النقال أداة مؤثرة في التعليم الجامعي والتواصل الاجتماعي. وحسب علم الباحثين انه لا يوجد إلا القليل من الدراسات في هذا المجال وخاصة في الجامعات الأردنية فقد جاءت هذه الدراسة للكشف استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي؟

٢. ما درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الاجتماعي؟

٣. ما معيقات استخدام الهاتف النقال من وجهة نظر طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي؟

٤. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجة استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي والاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي.
- الكشف عن معيقات استخدام الهاتف النقال من وجهة نظر طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من التحقق في دوافع الاستخدام وسيناريوهات الاستخدام المشترك والموقف من الهواتف المحمولة في الأماكن العامة بين طلاب الجامعات في جامعة جدارا. ويرى الباحثان أن هذه الدراسة ستضيف قيمة عن مجال الاتصالات المتنقلة إلى قاعدة المعرفة. وقد تكون هذه الدراسة مدخلا مفيدا لشركات الاتصالات السلكية واللاسلكية، والباحثين في (علم المعلومات والاتصال الاجتماعي، الخ). وقد تساعد هذه الدراسة في تصميم المعلمين المعلومات لتلبية الاحتياجات الفريدة للطلبة وتطوير تعلم الطلبة. وستقدم هذه الدراسة بيانات لم تكن متاحة سابقا في الميدان التربوي وخاصة لأصحاب القرار وعلى وجه الخصوص في جامعة جدارا. وتنبع أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه من أدب نظري حول الهاتف النقال واستخداماته في المجال الأكاديمي والاجتماعي من قبل طلبة الجامعات.

التعريفات الإجرائية

الهاتف النقال: جهاز الكتروني يقوم بتبادل البيانات عبر الشبكة الخلوية، ويتكون من المرسل والمستقبل ولوحة المفاتيح والشاشة والمعالج الذي يقوم بعملية المعالجة ووحدة التخزين وبطاقة الشركة المزودة للخدمة، وهو الجهاز الذي يمتلكه طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا.

الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي: الاستفادة من خدمات الهاتف النقال في إتاحة الفرصة للطلبة للوصول للمعلومات التعليمية وكذلك إرسال واستقبال المعلومات حول المساقات التي يدرسونها من خلال تواصلهم مع بعضهم البعض ومع مدرسيهم بالإضافة إلى تبادل الرسائل أو الاتصال لمناقشة المسائل التعليمية، والتي تقاس بالأداة المعدة لهذا الغرض.

الهاتف النقال في التواصل الاجتماعي: توظيف خدمات الهاتف النقال في اتصال وتواصل الطلبة بزملائهم لغايات اجتماعية وإرسال الرسائل إليهم في مختلف المناسبات الاجتماعية، التي تقاس بالأداة المعدة لهذا الغرض.

المعيقات: الصعوبات والتحديات التي تواجه طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في استخدام أجهزة الهواتف النقالة في التواصل الأكاديمي والاجتماعي، التي تقاس بالأداة المعدة لهذا الغرض.

محددات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المحددات التالية:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.
- اقتصرت هذه الدراسة على أداة من إعداد الباحثين لذا فان درجة دقة النتائج تعتمد على صدق الأداة وثباتها.

الأدب النظري والدراسات السابقة

جاءت فكرة الهاتف النقال من فكرة عمل الراديو، فقد وجد الباحثون انه من الممكن تطوير تكنولوجيا جديدة لإرسال واستقبال البيانات عبر مجموعة من الترددات التي يمكن استخدامها عدة مرات عن طريق ضغط البيانات وإرسالها عبر وحدات زمنية قصيرة جداً لإجراء مجموعة من المكالمات الهاتفية في الوقت نفسه، وتعتمد هذه التكنولوجيا على وحدة أساسية تسمى الخلية، التي تعتبر بدورها جزءاً من النظام المتنقل للشبكة. ويوجد نوعان من الشبكات المستخدمة وهي: الشبكة الشخصية اللاسلكية Wireless Personal Area Network وهي عبارة عن وصلات لاسلكية بين عدة أجهزة مختلفة في إطار مسافات قصيرة بواسطة البلوتوث. والشبكة الثانية هي الشبكات المحلية اللاسلكية Wireless Local Area Network وهي شبكات محلية خاصة بالشركات والمنازل والأماكن العامة. (العمري والمومني، ٢٠١١).

على الرغم من الانتشار الواسع للهواتف النقالة في معظم جوانب حياتنا اليومية، إلا أن الاستفادة من التقنيات النقالة في التعليم لا تزال جديدة (Chen and Kinshuk, 2005) وفي مهدها. في الوقت نفسه، الأجهزة المحمولة واللاسلكية والهواتف المحمولة خاصة، أصبحت شائعة على نحو متزايد بين جيل الشباب، وخلق فرص وتحديات جديدة للأنظمة التعليمية الحديثة (Cobcroft et al 2006). يواصل (Rismark et al 2007) هذا صحيح بالنسبة لاستخدام الهواتف المحمولة في التعليم بشكل عام وخاصة لاستخدامها في تدريس الرياضيات. . ويشير (Keegan, 2005) إلى أن التعلم بالنقال هو التعلم الذي يُدعم بوساطة أدوات ووسائط الكترونية، ويستخدم أجهزة الموبايل والاتصالات اللاسلكية المختلفة. ويرى الباحثان أن مؤسسات التعليم العالي من الممكن أن تصبح أرضية خصبة للشبكات المحلية اللاسلكية من خلال اعتماد أجهزة الهواتف النقالة للطلبة والمدرسين.

وأشار كل من (Pettit and Kukulska-Hulme, 2007, والعاني وعبود، ٢٠٠٩) إلى أن التعلم باستخدام الهواتف المحمولة وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي إلى المزايا التالية: تعمل على توسيع تعلم الطلبة في الأزمنة والظروف التي تشارك فيها عادة الطلاب في أنشطة أخرى، وتعمل على تحفيز الطلاب بسبب جاذبيتها، بل تمكن من التواصل في أي مكان، في أي وقت، وأنها تمكن التعلم عبر الإنترنت وتعدد المهام سهولة الحمل وعدم الحاجة إلى أسلاك والنقل الرقمي للوسائط المتعددة. في الوقت نفسه يقول (Vinci and Cucchi, 2007 والعاني وعبود، ٢٠٠٩)، أن

هناك مساوئ للتعلم باستخدام الأجهزة النقالة منها: الشاشة الصغيرة والذاكرة محدودة، وأزرار لوحة المفاتيح الصغيرة، والحياة القصيرة للبطاريات، والنفقات عالية، وإمكانية عالية من فقدان أو سرقة الأجهزة الصغيرة، وصعوبة استخدام الأجهزة النقالة في البيئات الصاخبة وصعوبة مخاطبة المجموعات والمشاكل الصحية. على الرغم من هذه العيوب ساعد التقدم التكنولوجي في الأجهزة النقالة، مثل شاشات أكبر وجودة أعلى، وأكبر حجم للذاكرة، وقدرات الوسائط المتعددة المتقدمة، وبطاريات عالية الجودة في حل معظم القضايا وجعلها أكثر قابلية للاستخدام.(Kukulska-Hulme, 2007).

يشير (أبو جدي، ٢٠٠٨) إلى انه أصبح للهاتف النقال العديد من المعاني النفسية والاجتماعية، إذ يعد امتلاك الهاتف النقال من المؤشرات الدالة على المكانة الاجتماعية للفرد. واصحب امتلاكه مرتبط بالكثير من المفاهيم الاجتماعية، ويعتبر أداة لتشكيل العلاقات الاجتماعية.

قام كلا من تشن ولايفر (Chen & Lever, 2004) بدراسة هدفت على التعرف إلى العلاقة بين الهاتف النقال والشبكة الاجتماعية، والانجاز الأكاديمي: دراسة مقارنة بين طلبة الولايات المتحدة الأمريكية وتايوان. تكونت عينة الدراسة من(٦٨٦) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس، تم اختيارهم بطريقة متيسرة، إذ تم توزيع(٥١٨) استبانه على طلبة من الولايات المتحدة الأمريكية، و(١٦٧) طالبا من تايوان. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين استخدام الهاتف النقال والعلاقة بين الأصدقاء والوالدين لدى كل من العينتين، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يستخدمون الهاتف النقال بكثافة لديهم علاقة أفضل مع زملائهم ووالديهم، كما تبين أن الاستخدام المتكرر للهاتف النقال يؤثر في الانجاز الأكاديمي والدراسي لدى طلبة أفراد عينة الدراسة.

وأجرى شارلبز (Sharples, 2006) دراسة أشارت إلى أن هناك مجموعة من العقبات التي تواجه التعلم عبر الهواتف النقالة. اتبعت الدراسة منهجية نوعية في تحليل الأدب النظري أظهرت نتائج الدراسة إلى العديد من العقبات منها: عدم استقرار مقدرتها على الاتصال مع الانترنت، وأنها بحاجة إلى متطلبات خاصة بموجات الاتصال، وعدم جودة الصور ورداءة الأصوات، وعدم انتشار البرامج التطبيقية الخاصة بالتعلم عبر الهواتف النقال، والتركيز على الأجهزة أكثر من المتعلمين، واحتمالية ضعف السيطرة، وضعف السرية، وإمكانية الاختراقات الأمنية، والحاجة فيها إلى تدريب المعلمين.

وأجرى إيدرس وإسماعيل (Idrus & Ismail, 2007) دراسة في ايطاليا هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نظام الرسائل القصيرة (SMS) في تعلم أحد مساقات الفيزياء في جامعة ساينس الماليزية، تكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبا يدرسون مساق الفيزياء في الجامعة، حيث قام أحد الباحثين بتدريسه وإرسال رسائل قصيرة للطلاب كمجموعات، ثم تم إرسال استبيانة إعلام الطلبة برسائل قصيرة لتعبئته وإعادته عبر البريد الالكتروني من خلال الجهاز الخلوي. أظهرت نتائج الدراسة تقبل الطلبة بشكل كبير لاستخدام هذا الأسلوب في التعلم، وتمكنهم من تركيز جهودهم على الموضوعات المهمة في المساق، بسبب تركيز الرسائل النصية عليها، وفعالية أسلوب الرسائل القصيرة كأحد أساليب التعلم عن بعد في حفز الطلبة وتشجيعهم على التحصيل.

وقدم الحارثي (٢٠٠٨) بحثا عن تجربته في تطبيق التعلم المتنقل باستخدام الهاتف الجوال في الجامعة استعرض الباحث تجربة استخدام الرسائل القصيرة للهاتف المحمول في التعليم الجامعي بوصفها نوعا من أنواع التعلم المتنقل، فضلاً عن استطلاع أراء الطلبة حول التجربة. وقد طبقت التجربة على طلاب مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨). ويوضح البحث آليات وطريقة استخدام الرسائل القصيرة في التجربة، والطرق المفضلة للطلبة عند التعامل مع هذا النوع من التعليم. وقد بلغت نسبة رضا الطلاب عن التجربة (٩٥.٣%) وهي نسبة مرتفعة جدا قياسا بتطبيق التجربة أول مرة.

وأجرى دايسون ورابان وليتشفيلن ولورنس(Dyson, Raban. Litchfieln& Lawrence, 2008) دراسة في استراليا هدفت إلى الكشف عن تحديات ومعيقات إدخال التعليم بواسطة الهاتف النقال في المؤسسات التربوية. اتبعت الدراسة منهجية نوعية في تحليل الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة حيث تبين أن معيقات الكلفة المادية هي من أولى العوامل التي تحد من استخدام هذه التقنية في الجامعات، أما المعيق الثاني على الرغم من امتلاك معظم الطلبة لأجهزة الهاتف النقال، إلا أن هناك حاجة لوجود هواتف خلوية حديثة(3G) واستخدامه كوسيلة تعليمية في الجامعات على أن تكون هذه الهواتف قليلة التكلفة.

وأجرى عطير وتوفيق والزعبي والكوز (Otair, Tawfiq,AL-Zoubi,& AL-Kouz, 2008) دراسة في المملكة الأردنية الهاشمية هدفت إلى وضع نظام اختبارات عبر الهاتف النقال لتقييم عملية التعلم. ويتميز هذا التصميم المقترح بقدرة الطالب على استخدامه عبر المساعد الرقمي الشخصي(PDA)(Personal Digital Assistant) لتلقي الاختبارات والإجابة

عليها من إي مكان وفي أي وقت، وتم تصميم نظام الاختبار النقال عبر تصميم نماذج الهيكل اللاسلكي، ومن ثم تم تطبيقه على(100) طالب في الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية. وبعد إجراء التطبيق العملي للتصميم أشارت نتائج الدراسة أنه نال تقبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء، بسبب سهولة التعامل معه ومرونته وقدرة الطالب على التعاون مع طلبة آخرين في أثناء العمل. كما أن هذا النظام أعطى الطالب فرصة للتعامل مع بيئة التعلم الالكتروني التفاعلية بشكل ايجابي خاصة أن الاختبار بهذه الطريقة يمكن أن يتضمن عدة أشكال وأساليب تقويمية.

كما أجرى كبلنجر (Kiplinger, 2008) دراسة في شمال كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه التعليم النقال وتطبيقه في التعليم. ولتحقيق هدف الدراسة تم إتباع منهجية نوعية عبر عرض وتحليل الأدب النظري المنشور عبر الموضوع، وعرض بعض التجارب في هذا السياق. أظهرت نتائج الدراسة:الحاجة إلى وجود نظام تقني مخطط له بعناية لتلبية احتياجات المتعلمين، وتوفير محتوى علمي مناسب لبيئة التعلم الجوال، والى إعداد خطط تدريس مناسبة، وتوفير بنية تحتية مناسبة تتماشى مع ظروف المتعلمين والمساقات التي يدرسونها.

وتوصلت دراسة جي (Gee,2008) إلى أن من العقبات التي تواجه المتعلمين في التعلم عبر أجهزة الهواتف النقالة واتجاهات المعلمين نحو هذا النوع من التعلم، حيث أظهرت الدراسة أن المعلمين يرون أن الانترنت والبرامج الحاسوبية أكثر قدرة على التعلم من التعلم عبر أجهزة الهواتف النقالة، وأن أكثر من نصف المدرسين التي شملتهم الدراسة (54%) يعدون أجهزة (MP3) أجهزة تسلية وليست أجهزة تعلم، وان ما نسبته(69%) من المعلمين يرون عدم إمكانية التعلم عبر أجهزة الهواتف النقالة في المدارس، وأن معظم المعلمين(85%) يرون أن أجهزة الهواتف النقالة مشتتة لانتباه الطلبة ولا تصلح للتعلم.

وأشارت دراسة شولر(Shuler, 2009) إلى أن هناك خمسة تحديات تواجه التعلم عبر أجهزة الهواتف النقالة: أول هذه التحديات يتمثل في السمات السلبية لأجهزة الهواتف النقالة التي تتمثل في زيادة الوقت الممضي على الشاشة، وصعوبة مراقبة الطلبة، وصرف انتباه الطلبة عند التعلم، والمخاوف الصحية على صحة الطلبة خلال التعلم، وقلة إمكانية سرية البيانات الصادرة عن المدارس، وزيادة التركيز على اللغة العامية والمختصرات، والقلق حول تأثيرها السلبي على كتابة الطلبة، وزيادة قابلية الغش عند الطلبة، للإمكانات الأكبر للتواصل من زملائهم خلال الامتحانات. وثاني هذه التحديات يتمثل في التأثيرات الناتجة عن المعايير الثقافية والاتجاهات، حيث يعتقد عدد كبير من الخبراء بأن أجهزة

الهواتف النقالة لها القدرة على تحويل الطلبة عن التعلم، وأن الاباء والمعلمين لم يقتنعوا بها حتى الآن، وثالث هذه التحديات يتمثل في عدم وجود نظرية للتعلم عبر الهاتف النقال، ورابع هذه التحديات يتمثل في التطورات السريعة لتكنولوجيا الاتصالات اللاسلكية التي يصعب تتبعها من قبل المعلمين وأولياء الأمور، وخامس هذه التحديات يتمثل في محدودية الخصائص الجسمية التي تؤثر في استخدام التعلم عبر أجهزة الهواتف النقالة بشكل سيئ، والسمات الطبيعية لتقنيات التعلم عبر هذه الأجهزة والتي قد تمنع حرية التعلم المثلى، من مثل: تعقيدات إدخال النصوص، وصغر حجم الشاشة، ومحدودية عمر البطارية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحثان المنهج الوصفي وذلك بتوزيع استبيانات على طلبة تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأهلية، للتعرف إلى استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي والاجتماعي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من جميع طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأهلية الذين تم اختيارهم بالطريقة القصديه البالغ عددهم (٨٥) طالباً وطالبة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

جدول (١):المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجانب الأكاديمي	ذكر	٣٣	٢.٠١	٠.٤٥
	أنثى	٥٢	١.٩٨	٠.٤٢
الجانب الاجتماعي	ذكر	٣٣	٢.٣٢	٠.٣٢
	أنثى	٥٢	٢.٥٣	٠.٢٨

تبين من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور في التواصل الأكاديمي بلغ (٢.٠١) فيما بلغ لاستجابات الإناث (١.٩٨) وبدرجة استخدام متوسطة،. في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور في التواصل الاجتماعي (٢.٣٢) وبدرجة استخدام متوسطة، فيما بلغ

لاستجابات الإناث (٢.٥٣) وبدرجة استخدام مرتفعة. ولمعرفة الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار "ت".

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بتحكيم الأداة من خلال توزيعها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجالات التربوية وتكنولوجيا التعليم. وقد تم أخذ الملاحظات والمقترحات حول الفقرات والمجالات, وفي ضوئها تم تعديل وتطوير الأداة. وقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي. والجدول رقم (٣) يبين قيمة معامل الثبات لمجالات الدراسة.

جدول (٢):معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة وللأداة ككل

المجال	ثبات التجانس	عدد الفقرات
استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي	٠.٦٦	٢٥
استخدام الهاتف النقال في التواصل الاجتماعي	٠.٨٤	١١
معيقات استخدام الهاتف النقال	٠.٦٩	١٠
الكلي	٠.٧٢	٤٦

يتبين من الجدول (٢) أن قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (٠.٦٦ – ٠.٨٤)، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠.٧٢) وبهذا تكون الأداة مناسبة لإجراء الدراسة.

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بتحضير النسخ وإرسالها إلى جميع أفراد الدراسة يدوياً, وكانت الأداة مرفقة بتعليمات توضح أهمية الدراسة وهدف الدراسة. وطلب من جميع أفراد الدراسة قراءة كل فقرة من فقرات الأداة قراءة متأنية والاستجابة عليها بصدق وأمانة, حيث إن الاستجابات لا تؤثر بأي شكل من الأشكال على المفحوص, وستبقى المعلومات سرية ولأغراض الدراسة فقط. وقد أجاب على فقرات الاستبانة كل أفراد الدراسة التي بلغت (٨٥) طالباً وطالبة والذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية. ثم تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) في معالجة البيانات إحصائيا. استخدم الباحث تدريجات ثلاثة وأعطيت الإجابة بدرجة عاليةً (٣) درجات والإجابة بدرجة متوسطة (٢) درجتان والإجابة ضعيفة (١) درجة واحدة). وقد اعتمد الباحثان التصنيف الآتي لإغراض تصنيف المستويات والدرجات:

-١ إلى اقل من ١.٦٦درجة استخدام ضعيفة

-من ١.٦٧ إلى ٢.٣٣ درجة استخدام متوسطة

-من ٢.٤٤ إلى ٣.٠٠ درجة استخدام مرتفعة

نتائج الدراسة

تم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلتها كما يلي:

السؤال الأول: ما درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لمجال استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التواصل الأكاديمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التواصل
١	يُتيح لي الهاتف النقال الاتصال بالإنترنت بسرعة عالية وذلك لتبادل البيانات والمعلومات المتعلقة بالجانب الأكاديمي.	١.٧٩	٠.٧٧	متوسطة
٢	أستخدم الهاتف النقال لإجراء اتصالات مرئية تفاعلية مباشرة بالصوت والصورة بين أعضاء العملية التعليمية.	١.٨٥	٠.٧٣	متوسطة
٣	أناقش المحاضرات عبر الهاتف النقال مع زملائي الطلبة.	١.٨٨	٠.٧٠	متوسطة
٤	أستخدم الهاتف النقال لتخزين كمية كبيرة من المعلومات الضرورية لعملية التعليم والتعلم.	١.٧٣	٠.٧٦	متوسطة
٥	أستخدم الهاتف النقال بتبادل رسائل الوسائط المتعددة بين أعضاء العملية التعليمية.	١.٧٥	٠.٨٠	متوسطة
٦	أستخدم الهاتف النقال لتنظيم مؤتمرات الفيديو بين أفراد العملية التعليمية.	١.٩٤	٠.٧٥	متوسطة
٧	أستخدم الهاتف النقال للوصول إلى قواعد البيانات في المكتبة.	١.٧٩	٠.٦٣	متوسطة
٨	أرسل مقاطع فيديو تعليمية إلى زملائي عن طريق الهاتف النقال	٢.١٤	٠.٨٣	متوسطة
٩	أستخدم الهاتف النقال لتبادل الرسائل التعليمية مع زملائي الطلبة عن طريق رسائل(SMS) أو (MMS).	١.٨٢	٠.٧٩	متوسطة
١٠	أستخدم الهاتف النقال لتبادل الملفات والكتب الإلكترونية بين المتعلمين، عن طريق تقنية البلوتوث أو الأشعة تحت الحمراء .	٢.٠٦	٠.٨٠	متوسطة
١١	أتواصل مع زملائي الطلبة من خارج الجامعة في تطوير نفسي علميا وعمليا من خلال الهاتف النقال	٢.٠٥	٠.٨٦	متوسطة
١٢	أستخدم الهاتف النقال للوصول إلى الخبرات والمواد التعليمية التي تلبي احتياجاتي.	٢.٢٥	٠.٧٥	متوسطة
١٣	أستخدم الهاتف النقال لتلقي استفسارات زملائي الطلبة وتساؤلاتهم.	١.٩٦	٠.٧٣	متوسطة
١٤	أستخدم الهاتف النقال لإرسال نتائج التقييم إلى زملائي الطلبة في حالة عدم تمكنهم من القدوم إلى الجامعة.	٢.٢٢	٠.٧٥	متوسطة
١٥	أستخدم الهاتف النقال في إنتاج مواد وأنشطة تعليمية لاستخدامها داخل الغرفة الصفية.	١.٩٦	٠.٧٠	متوسطة
١٦	أتعرف إلى مواعيد تسجيل المساقات الجامعية وآخر موعد لدفع الرسوم الجامعية من خلال الهاتف النقال	٢.٠٩	٠.٧٥	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التواصل
١٧	أستخدم الهاتف النقال لاستقبال الإعلانات والقرارات الإدارية المستعجلة الخاصة باستخدام خدمات الرسائل القصيرة (SMS).	٢.١٤	٠.٧٦	متوسطة
١٨	أستخدم الهاتف النقال لمعرفة جداول مواعيد المحاضرات و جداول مواعيد الاختبارات.	٢.٠٠	٠.٧٦	متوسطة
١٩	أستخدم الهاتف النقال للتواصل مع التسجيل للاستفسار عن مواعيد التسجيل	٢.١٥	٠.٨١	متوسطة
٢٠	أستخدم الهاتف النقال للتواصل مع أساتذتي لغايات الاستفسار عن المواد في أي وقت.	٢.١٢	٠.٧٩	متوسطة
٢١	أستخدم الهاتف النقال في تسجيل الدروس وحفظها واسترجاعها باستخدام المسجلات الإلكترونية داخل الهاتف النقال.	١.٦٥	٠.٨١	ضعيفة
٢٢	أستخدم الهاتف النقال لإجراء العمليات الحسابية باستخدام برمجية الحاسبة داخله.	١.٩٢	٠.٧٦	متوسطة
٢٣	أستخدم الهاتف النقال لترجمة العديد من الكلمات باستخدام برنامج خاص يُحمّل للهاتف النقال عبر ربطه بالشبكة العنكبوتية.	٢.٢٠	٠.٧٧	متوسطة
٢٤	أستخدم الهاتف النقال لالتقاط الصور وتضمينها في البرمجية التعليمية.	١.٩٢	٠.٧٣	متوسطة
٢٥	استخدم الهاتف لالتقاط لقطات الفيديو وتضمينها في البرمجية التعليمية	١.٨٨	٠.٨١	متوسطة
	الدرجة الكلية للتواصل الأكاديمي	١.٩٧	٠.٢٦	متوسطة

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للتواصل الأكاديمي ككل بلغ (١.٩٧) بانحراف معياري مقداره (٠.٢٦)، وبدرجة استخدام متوسطة، كما يتبين أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (١.٦٥ – ٢.٢٥)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٢) التي تنص على "أستخدم الهاتف النقال للوصول إلى الخبرات والمواد التعليمية التي تلبي احتياجاتي." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٥)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٧٥) وبدرجة استخدام متوسطة، بينما جاءت الفقرة (٢١) والتي تنص على " أستخدم الهاتف النقال في تسجيل الدروس وحفظها واسترجاعها باستخدام المسجلات الإلكترونية داخل الهاتف النقال"، بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (١.٦٥) وانحراف معياري مقداره (٠.٨١) وبدرجة استخدام ضعيفة.

السؤال الثاني: ما درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الاجتماعي؟

جدول (٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التواصل الاجتماعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التواصل
١	أستثمر وقتي مع الأصدقاء بفعالية من خلال الهاتف النقال	٢.٢٤	٠.٨٩	متوسطة
٢	استخدم الهاتف النقال في التواصل مع الأصدقاء والأقارب.	٢.٣١	٠.٧٩	متوسطة
٣	استخدم الهاتف النقال للاطمئنان على زملائي الطلبة.	٢.٢٠	٠.٨٤	متوسطة
٤	إرسال رسائل تهنئة في الأعياد والمناسبات الاجتماعية عبر الهاتف النقال.	٢.٠٤	٠.٧٦	متوسطة
٥	أدعو زملائي لحضور حفل تخرجي من الجامعة عن طريق الهاتف النقال.	٢.٢٥	٠.٨١	متوسطة
٦	أتعرف إلى مواعيد اللقاء والاجتماع مع الأصدقاء من خلال الهاتف النقال.	٢.٠٨	٠.٧٧	متوسطة
٧	أضع صورا لي ولزملائي على الهاتف النقال.	٢.٣٨	٠.٦٧	كبيرة
٨	أستخدم الهاتف النقال لإقامة علاقات صداقة جديدة.	٢.٢٦	٠.٦٦	متوسطة
٩	استخدم الهاتف النقال للتواص مع زملاء المدرسة	٢.٠٥	٠.٨١	متوسطة
١٠	أتواصل مع الآخرين حول الأخبار الرياضية باستخدام الهاتف النقال	٢.١١	٠.٦٩	متوسطة
١١	أبعث الرسائل العاطفية عبر الهاتف النقال	٢.١٨	٠.٧٩	متوسطة
	الدرجة الكلية للتواصل الاجتماعي	٢.١٩	٠.٢٠	متوسطة

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للتواصل الأكاديمي ككل بلغ (٢.١٩) بانحراف معياري مقداره (٠.٢٠)، وبدرجة استخدام متوسطة، كما يتبين أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢.٠٤ – ٢.٣٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "أضع صورا لي ولزملائي على الهاتف النقال" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٨)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٧) وبدرجة استخدام كبيرة، بينما جاءت الفقرة (٤) والتي تنص على " إرسال رسائل تهنئة في الأعياد

والمناسبات الاجتماعية عبر الهاتف النقال "، بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٦) وبدرجة استخدام متوسطة.

السؤال الثالث: ما معيقات استخدام الهاتف النقال من وجهة نظر طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي؟

جدول (٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام الهاتف النقال في التواصل الاجتماعي والأكاديمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التواصل
١	الكلفة المادية تحدد نوع الهاتف النقال الذي تستخدمه.	٢.٢٠	٠.٥٥	متوسطة
٢	كثرة انشغالي بواجبات أخرى لا استطيع استخدام الهاتف النقال بالشكل المطلوب	٢.٤٤	٠.٦٠	كبيرة
٣	اتجاهات المعلمين نحو الهاتف النقال يحد من عدم استخدامه في العملية التعليمية.	٢.٠٧	٠.٨٤	متوسطة
٤	عدم توفر تقنيات خاصة في الهاتف النقال يعيق من استخدامه في العملية التعليمية .	٢.٣٨	٠.٦٩	كبيرة
٥	صغر حجم شاشة الهاتف النقال تعيق من عملية إظهار المعلومات ويقلل من كمية المعلومات التي يتم عرضها.	٢.٢٥	٠.٧٨	متوسطة
٦	شعور البعض أن استخدام الهاتف النقال أداة لقتل الوقت.	٢.٣١	٠.٧١	متوسطة
٧	استخدام الهاتف النقال في العملية التعليمة مشتت لانتباه الطلبة.	٢.٤٩	٠.٧٠	كبيرة
٨	عمر البطارية يحدد فترة استخدام الهاتف النقال في العملية التعليمية.	١.٧٩	٠.٨٢	متوسطة
٩	صعوبة إدخال المعلومات إلى الهاتف النقال بسبب صغر حجم لوحة المفاتيح.	٢.٠٩	٠.٦٣	متوسطة
١٠	اعتقد أن صحة وسلامة الطلبة تعيق من استخدام الهاتف النقال.	٢.٣٨	٠.٧٤	كبيرة
	المعيقات ككل	٢.٢٤	٠.٢١	متوسطة

يتبين من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للمعيقات ككل بلغ (٢.٢٤)، وانحراف معياري (٠.٢١) وبدرجة إعاقة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (١.٧٩- ٢.٤٩)، حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " استخدام الهاتف النقال في العملية التعليمة مشتت لانتباه الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٩) وانحراف معياري (٠.٧٠) وبدرجة إعاقة كبيرة. بينما جاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "عمر البطارية يحدد فترة استخدام الهاتف النقال في العملية التعليمية" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (١.٧٩) وانحراف معياري (٠.٨٢)، وبدرجة إعاقة متوسطة.

السؤال الرابع: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجة استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي والاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس؟

جدول (٦):اختبار "ت" لأثر الجس على درجة استخدام الهاتف النقال

	الجنس	العدد	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التواصل الأكاديمي	ذكر أنثى	٣٣ ٥٢	٢.٨١٢	٨٥	٠.٠٧٠
التواصل الاجتماعي	ذكر أنثى	٣٣ ٥٢	٢.٠٦٨	٨٥	٠.٠٤١

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فرق دال إحصائياً في التواصل الأكاديمي يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٨١٢) بدلالة إحصائية (٠.٠٧٠)، في حين بلغت قيمة "ت" في التواصل الاجتماعي (٢.٠٦٨) بدلالة إحصائية (٠.٠٤١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا في استخدام الهاتف النقال في التواصل الاجتماعي وجاء لصالح الإناث.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة السؤال الأول: ما درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي؟ تبين من خلال المتوسطات الحسابية أن الدرجة الكلية لدرجة استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي جاءت متوسطة وهذه تعد درجة جيدة في الاستخدام، وتعزا هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعات معظمهم إن لم يكن جميعهم يمتلكون الهواتف النقالة ذات المواصفات الجيدة ويفضلون استخدامها للتواصل فيما بينهم للاستفسار عن المحاضرات

ومواعيد الامتحانات واستخدامها في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس لغايات الاستفسار والتساؤل عن المواضيع الدراسية وما يتعلق بها من أمور. خاصةً إذا علمنا أن طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا مطلوب منهم أن ينتجون ويطورون بعض الدروس المحوسبة مما يتطلب منهم الاستفادة من الهواتف النقالة في تصوير بض المواقف التعليمية لإدراجها في الدروس المحو سبة، لذا يرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية. وحصلت الفقرة (١٢) التي تنص على " أستخدم الهاتف النقال للوصول إلى الخبرات والمواد التعليمية التي تلبي احتياجاتي " على أعلى متوسط حسابي مما يدل على أن طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم يدركون أهمية استخدام الهاتف النقال في الحصول على الخبرة التعليمية من الميدان من خلال تصويرها فيديوياً والاستفادة منها في تحسين الدروس التي يطلب منهم إنتاجها الكترونياً والاستعاضة عن حمل الكاميرات الرقمية أو كاميرات الفيديو بالهاتف النقال حيث يمكن من خلاله الاستفادة من الوسائط المتعددة وكذلك الحصول على المشهد التعليمي بالصوت والصورة والحركة. كما حصلت الفقرة (١٤) التي تنص "أستخدم الهاتف النقال لإرسال نتائج التقييم إلى زملائي الطلبة في حالة عدم تمكنهم من القدوم إلى الجامعة" على ثاني أعلى متوسط حسابي ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن معرفة الطالب بنتائج اختباراته مهم ويريد معرفته عندما لا يستطيع القدوم إلى الجامعة والطالب لا يريد الانتظار إلى اللقاء القادم مما يستدعيه من التواصل مع زملائه الطلبة والوسيلة الأكثر توافراً وسهولة للتواصل هو الهاتف النقال. وجاءت الفقرة (٢١) "أستخدم الهاتف النقال في تسجيل الدروس وحفظها واسترجاعها باستخدام المسجلات الإلكترونية داخل الهاتف النقال" في المرتبة الأخيرة وبدرجة استخدام ضعيفة ويمكن أن تعزا هذه النتيجة إلى أن استخدام الهاتف النقال في تسجيل المحضرات غير مسموح به من قبل أعضاء هيئة التدريس وكذلك أنظمة الجامعة لا تسمح بتشغيل الهواتف النقالة داخل المحاضرات حيث أن هناك عقوبة لمن يستعمل الهاتف النقال في أثناء المحاضرات.

مناقشة السؤال الثاني: ما درجة استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الاجتماعي؟ تبين من خلال النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي للتواصل الاجتماعي جاء بدرجة متوسطة وتعد هذه النتيجة جيدة في الاستخدام ويمكن ان تعزا هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتواصلون اجتماعياً من الهاتف النقال حيث أن التواصل يقرب من العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، حيث يمكن إرسال رسائل قصيرة في مختلف المناسبات وهذا ما نلحظه في الأعياد والمناسبات الاجتماعية، خاصة أن تكلفة إرسال الرسائل متدنية، وفي بعض الحالات تكون مجانية إضافة إلى أن بعض الشركات تقدم عروض بآلاف من الدقائق المجانية من هنا نؤكد أن ذلك له

الأثر الواضح في درجة التواصل الاجتماعي الجيدة بين الطلبة للتعبير عن مشاعرهم حول ما يمر به زملائهم من مناسبات سواء كانت أفراح أو غيره. وبينت النتائج إلى أن اكبر استخدام في التواصل الاجتماعي كان للفقرة (٧) التي تنص على " أضع صورا لي ولزملائي على الهاتف النقال" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وبدرجة استخدام كبيرة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعات لديهم اهتمام كبير في الاحتفاظ بصور زملائهم مما يؤكد على متانة العلاقة والرغبة في الاحتفاظ بالصداقة لفترات طويلة، وكذلك الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى لديهم ميول بالتقرب إلى بعضهم البعض واثبات الجدية في العلاقة التي تربطهم وذلك بالتعبير عن ذلك الاهتمام من خلال الاحتفاظ بصور زملائهم في الهاتف النقال. وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على "إرسال رسائل تهنئة في الأعياد والمناسبات الاجتماعية عبر الهاتف النقال" في المرتبة الأخيرة وبدرجة استخدام متوسطة وهذا يؤكد على أن الطلبة يتبادلون الرسائل والمكالمات الهاتفية في للتهنئة في الأعياد والمناسبات حيث أن الطلبة يدركون أهمية إشعار زملائهم بالاهتمام والمشاركة بمناسباتهم للتأكيد على أنهم أصدقاء مهتمون بكل ما يمر به زملائهم من مناسبات.

مناقشة السؤال الثالث: ما معيقات استخدام الهاتف النقال من وجهة نظر طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا في التواصل الأكاديمي والاجتماعي؟ تبين من خلال المتوسطات الحسابية أن المعيقات التي تحد من استخدام الهاتف النقال من قبل طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم في التواصل الاجتماعي والأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة وتعزا هذه النتيجة إلى أنه لا يزال هناك تحديات وعقبات تحد من استخدام الهاتف النقال بالشكل الامثل وذلك يعود لصغر حجم الشاشة وقصر عمر البطارية وصعوبة كتابة الرسائل لكون الحروف في كثير من الأحيان صغيرة جداً ويصعب رؤيتها بوضوح خاصة من قبل الطلبة الذين لديهم مشكلات في الرؤيا بالاضافة إلى شعور بعض الطلبة في الحرج في استخدام الهاتف في الأماكن العامة الرسائل الأكاديمية والاجتماعية، كما أن أعضاء هيئة التدريس لا يشجعون استخدام الهاتف لأغراض تعليمية. وجاءت الفقرة (٧) التي تنص على " استخدام الهاتف النقال في العملية التعليمة مشتت لانتباه الطلبة" في المرتبة الأولى وبدرجة معيق كبيرة وجاءت الفقرة (٢) التي تنص "كثرة انشغالي بواجبات أخرى لا استطيع استخدام الهاتف النقال بالشكل المطلوب" في المرتبة الثانية وبدرجة معيق كبيرة. وتعزا هذه النتيجة إلى أن الطلبة في حال استخدامهم للهاتف النقال في المحاضرة سوف ينشغلون بأشياء أخرى على الهاتف وهذه ما نلحظه عند وجودهم في مختبرات الحاسوب حيث يدخلون على مواقع الانترنت ويدخلون إلى كثير من المواقع التي تشغلهم عن متابعة

موضوع المحاضرة وهذا ما غالباً ما يحدث في حال استخدام الطلبة للهواتف النقالة في المحاضرات مما يساعد في تشتيت انتباههم عن الموضوع التعليمي المطروح داخل الحصة الصفية. بالاضافة إلى كثرة الواجبات والوظائف المطلوب انجازها من قبل الطلبة والتي لا تترك لهم الوقت الكافي للاستفادة من الهاتف في التواصل الأكاديمي. بينما جاءت الفقرة (٨) التي تنص على " عمر البطارية يحدد فترة استخدام الهاتف النقال في العملية التعليمية" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة المعيق وبأدنى متوسط حسابي وتبدو هذه النتيجة منطقية لأن يتم شحن البطارية بشكل يومي حتى يستطيع الطالب شحن بطارية الهاتف في أي مكان تتوافر فيه وصلة كهربائية وهذا متوفر في كل غرف المحاضرات في الجامعة ناهيك عن إمكانية شحن البطارية في وسائط النقل لذا حصلت هذه الفقرة على ادني متوسط حسابي.

مناقشة السؤال الرابع: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجة استخدام الهاتف النقال في التواصل الأكاديمي والاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس؟ أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في التواصل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يطلب منهم الوظائف والمشاريع نفسها في مختلف المواضيع الدراسية كونهم من نفس التخصص ويتعرضون للمواد الدراسية في التخصص نفسها وعند المدرسين أنفسهم خاصةً إذا عملنا أنه لا يوجد هناك إستراتيجية يحددها عضو هيئة التدريس تفرض على الطالب والطالبة أن يستخدموا الهاتف النقال في التواص الأكاديمي، لذا يرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية. بينما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً دالاً إحصائيا في درجة استخدام الهاتف النقال في التواصل الاجتماعي وجاء ذلك لصالح الإناث. وتعزا هذه النتيجة إلى أن الطالبات هن أكثر اهتماما في العلاقات الاجتماعية والتواصل مع زميلاتهن في مختلف المناسبات، خاصة إذا علمنا أن الإناث وحسب العادات والتقاليد التي تحد من الذهاب إلى الأماكن التي تقام بها المناسبات سواء كان ذلك في البيوت أو الصالات وغيرها والمشاركة في كل المناسبات الاجتماعية وكذلك الأعياد والمناسبات الأخرى، من هنا نرى أنه من المنطقي أن تستعيض عن ذلك باستخدام الهاتف النقال في التواصل الاجتماعي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول درجة استخدام الهاتف النقال في الجانب الأكاديمي مع باقي التخصصات، وإضافة متغير الحالة الاقتصادية للطالب.

٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على إنتاج البرامج التعليمية وتحميلها على الهواتف النقالة.

٣. عقد دورات للطلبة من أجل تعريفهم بأفضل الطرق لاستخدام الهاتف النقال في العملية التعليمية والتأكيد أنه إذا ما تم ذلك فإن الهاتف يصبح موجهاً للانتباه وليس مشتتاً له.

٤. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات استخدام الهاتف النقال في الجانب الأكاديمي والعمل على وضع حلول لتجاوز تلك العقبات.

المراجع

- الدهشان، جمال على: الجامعة الافتراضية ، احد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي– مصر العربية للطباعة والنشر– القاهرة– ٢٠٠٩.
- العمري، محمد عبد القادر والمومني، ضيف الله محمد، (٢٠١١). المستحدثات في عملية التعليم والتعلم ودليل استخدامها خطوة خطوة. عالم الكتب الحديث. اربد – الأردن.
- المهدي، مجدي صلاح. (٢٠٠٨). *التعليم الافتراضي فلسفته، مقوماته، فرص تطبيقه*. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- أبو إصبع، صالح. (٢٠٠٥). *دراسات اتصالية: استراتيجيات الاتصال وسياسته وتأثيراته*. دار مجدلاوي، ط١، عمان، الأردن.
- أبو جدي، أمجد. (٢٠٠٨). الادمان على الهاتف النقال وعلاقته بالكشف عن الذات لدى عينة من طلبة الجامعتين الاردنية وعمان الاهلية. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٤ (٢)، ١٣٧–١٥٠.
- حياصات، احمد. (٢٠٠٩). "عرض جيل الخلوي الثالث على الشركات"، جريدة الرأي، ٣٢ تموز، ص ٢٤.
- كفافى، وفاء مصطفى. (٥-٧) ٢٠٠٧ ص ٣مايو. المناهج التعليمية وتحقيق الحصانة الإلكترونية "تصوير مستقبلي" - بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث "التعليم عن بعد و مجتمع المعرفة، متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير" - مركز التعليم المفتوح - جامعة عين شمس .
- الحارثي، محمد عطية. (٢٠٠٨). التعليم المتنقل: تجربة استخدام الرسائل القصيرة للهاتف المحمول في التعليم الجامعي. المؤتمر الدولي السابع للتعليم بالإنترنت. الجمعية المصرية للتنمية التكنولوجية. ٧–٩ شوال ١٤٢٩هـ الموافق ٧–٩ أكتوبر ٢٠٠٨م، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- العاني، مزهر وعبود، حارث. (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم المستقبلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خمصي وإبراهيم (٢٠٠٩، ص ٧٨

- **Chen, Y. & Lever. K. (2004). Relationship among Mobile Phone, Social Networks, and Academic Achievement: A Comparison of US and Taiwanese College Students.** School of Communication, Information, and Library Dissertation Abstract.
- Chen J. & Kinshuk (2005). Mobile Technology in Educational Services. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(1), 91-109.

- Cobcroft, R., Towers, S., Smith, J. and Bruns, A. (2006). Mobile learning in review: Opportunities and challenges for learners, teachers, and institutions. In *Proceedings of Online Learning and Teaching (OLT) Conference 2006*, 21-30, Queensland University of Technology, Brisbane. Retrieved May 09, 2008, from
- **Cooper, G**. (2002). Who's watching whom? Monitoring and accounta bility in mobile relations. In B. Brown, N. Green, and R. Harper, (Eds.) *Wireless world: social and interactional aspects of the mobile age.* L ondon: Springer.
- **Dyson, L**. Raban, R. Litchhfiel & E.Lawrence. (2008). Embedding Mobile Learning in to Mainstream Educational Practice: Overcoming the Cost Barrier. IMCL Conferenve paper, 16-18 April.
- **Gee, J.P.** (2008). Getting over the Slump: Innovation Strategies to promote Children's Learning. The Joan Gans Cooney Center at Sesame Workshop. New York.
- **Indrus, R.**, and Ismail. I. (2007). Using Sms Mobile Technology for M-Learning for Physics distance Learners at the Universiti Sains Malaysia. Paper presented at IMCL Conference 16-18 April.
- Keegan, D. (2005). " The incorporation of mobile learning into mainstream education and training". Paper presentation, mLearn, the 4th world conference on mobile learning Cape Town, South Africa, October pp. 25-28.
- Kiplinger, N. (2008). Putting the Learning in to M-learning. Paper Presented tp the 3th International Conference on Mobile and Computer Clided Learning, ICML Conference paper, 16-18 April.
- Kukulska-Hulme, A. (2007). Mobile usability in educational contexts: What have we learnt? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2). Retrieved August 21, 2012, from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/356/879
- Meru Networks. Wireless LANs in Higher Education, Whitepaper.
- Available:http://www.merunetworks.com/pdf/WLANS_in_HiEd_WP5 - 0705.pdf
- Otair, Tawfiq, A, Al-Zoubi, A & Al-Kouze, A. (2008). A Mobile Quiz System for Assessment of the Learning Process. Paper presented to the IMCL Conference paper, 16-18 April.

- Pettit, J. and Kukulska-Hulme, A. (2007). Going with the grain: Mobile devices in practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 17-33. Retrieved August 11, 2012, from

http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet23/pettit.html.

- Rismark, M., Sølvberg, A. M., Strømme, A., and Hokstad, L. M. (2007). Using Mobile Phones to Prepare for University Lectures: Student's Experiences. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(4). Retrieved December 11, 2012, from

- https://olt.qut.edu.au/udf/OLT2006/gen/static/papers/Cobcroft_OLT2006_paper.pdf.

- Sharples, M. (ed). (2006). Big Issues in Mobile Learning. Nottingham. England: University on Nottingham, Report of a Workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative, from:

http://telearn.noe-aleidoscope.org/warehouse/Sharples_Big_Issues.pdf.

- Retrieved November 22, 2012,

- Shuler, C. (2009). *Pockets of Potential: Using Mobile Technologies to Promote Children's Learning*, The Joan Gamz Cooney Center at Sesame Workshop. New York.

- Vinci, M. L. and Cucchi, D. (2007). Possibilities of application of e-tools in education: mobile learning. *International conference for ICT for Language Learning*. Florence, Italy. Retrieved september 12, 2012, from

http://www.leonardolets.net/ict/common/download/MariaLuisaVinci.pdf

توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم

إعداد

د. نافز أيوب محمد علي أحمد

أستاذ مساعد- جامعة القدس المفتوحة

فرع سلفيت- فلسطين

ملخص

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية. كما هدفت إلى التعرف على توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى التعرف على الأساليب التي تساعد في تنمية اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم وكيفية تدعيمها. تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة سلفيت خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٠/٢٠١١ والبالغ عددهم (١١٠٠), اختيرت منهم عينة عشوائية بنسبة ١٤%, وعليه أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٥٤) معلماً ومعلمة. وقد أعد الباحث استبانه مكونة من (٤٠) فقرة لهذا الغرض. وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج للفرضيات الثانية والثالثة والرابعة, أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٠٥) على توجهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التعليم تعزى لمتغيرات الدراسة، وهي معدل التوجيهي، معدل الشهادات العليا، والمؤهل العلمي على التوالي، بينما أظهرت النتائج في الفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات، وبالتالي فقد تم رفض هذه الفرضية. ومن توصيات هذه الدراسة : .

١. إبراز دور المعلم في إصلاح وتطور المجتمع من خلال أجهزة الإعلام والصحف والمجلات كونه هو مصدر ثقافة المجتمع ومصدر رقيه وإصلاحه.

٢. الاهتمام بوضع المعلم الاقتصادي وذلك بمساواته مع أقرانه في المهن الأخرى، حتى تحقق له حياة كريمة ويتحقق له فيها الاستقرار النفسي.

Teachers' Orientation Toward Teaching Profession

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of professional satisfaction among public schools' teachers.

In addition, the study aims to identify methods that help in improving teachers' attitudes toward teaching profession.

The researcher has prepared a questionnaire of 40 paragraphs, and after processing the data statistically, the results showed that there were no statistically significant differences on the orientation of teachers toward teaching profession due to various variables of the study, (rate guide line, rate of higher degrees and qualifications. Respectively).

مقدمة

ينظر إلى المعلم على انه صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور والأجيال. وإذا أمعنا النظر في معاني هذه الرسالة المقدسة والمهنة الشريفة خلصنا إلى أن مهنة التعليم التي اختارها المعلمون وانتموا إليها إنما هي مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الأمم، فهم المعلمون للأجيال ومربيها(غنيم,٢٠٠٧,ص٢٥), وقد اهتمت الدراسات التربوية بشكل عام بالمعلم والعوامل التي تؤثر في أدائه باعتباره يمثل جوهر العملية التعليمية, ولا يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المعلم دينيا وخلقيا وعلميا(علاونة,٢٠٠٦).

أكدت ألعديد من الدراسات أن ألرضا الوظيفي يعتبر من العوامل الهامة التي تحافظ على مستوى عال من الأداء, وكذلك أشار بعض الباحثين التربويين إلى أن المستويات المنخفضة من الرضا الوظيفي قد تؤدي إلى انخفاض إنتاجية المعلم وانطفائه, ويرتبط باللامبالاة وفقدان الاهتمام وانخفاض مستوى الولاء, وقد قام العديد من الباحثين والمصلحين التربويين المعاصرين بدراسة الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلم نظرا لأثر هذه العلاقة في نوعية التعليم ومستوى تحصيل الطالب(الوحيدي,٢٠٠٠).

ومما لا شك فيه إن المعلم يجب أن يتحلى بقيم وخصائص المدرس الناجح كحبه لمهنته والإيمان برسالته ورسالة المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها, والاستعداد للتضحية, والعطاء من اجلها والاعتزاز بها حيث أن تعميق مثل هذه القيم والصفات لدى المعلم ليس بالسهل, فهذا يتطلب جهدا تربويا متميزا(ندى,٢٠٠٢). ومما يؤثر سلبا على توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم جملة من العوامل والظروف والمؤثرات المتنوعة فمنها ما هو متعلق بالمؤسسة أو الفرد أو جماعة العمل أو العمليات التنظيمية والسياسات, ومن أبرزها عبئ العمل الزائد والضغوط الزمنية للإنجاز والإشراف غير الفعال, وفقدان سيطرة الفرد على عمله, إضافة إلى مناخ العمل غير الآمن ووجود نزاع في الأدوار داخل المدرسة, وعدم التوافق بين قيم الفرد وقيم المؤسسة, والافتقار إلى تماسك جماعة العمل وبروز الصراعات بينها, كما أن المؤسسة التربوية تشكل مصدرا للضغط المهني والذي ينعكس سلبا على الالتزام تجاه المؤسسة من حيث التقويم غير العادل وعدم المساواة وعدم وجود قواعد ثابتة ومرنة وتنقلات العاملين والمركزية وطغيان الفلسفة الشخصية للقيادة, وعدم توفير تغذية راجعة للعاملين, وبالتالي تفقد الثقة المتبادلة بين الأفراد مما يزيد من حدة الصراعات داخل المؤسسة(حريم,٢٠٠٤).

ويرى الباحث أن مهنة التعليم تنمو بتراكم جهود وخبرات العاملين فيها, حيث كان يغلب على هذه المهنة قديما طابع البساطة والاعتماد على المحاولة والخطأ في التعلم والاكتشاف والنمو, وعلى اخذ الخبرات من خلال العمل مع الأكثر خبرة أو مشاهدتهم. ومع مرور الزمن وتطور أساليب التعليم وطرق البحث والتوثيق, توفر لدى العاملين في هذه المهنة حصيلة علمية وخبرات عملية جعلت من الضروري لمن يريد ان يمتهن هذه المهنة أن لا يكتفي بأخذها عن الممارسين بل لا بد أن يدرسها قبل ذلك بشكل نظري حتى يحصل على قاعدة معرفية في ذلك العلم.

ويرى اغلب علماء التربية ومنهم نيلسون وكليلاند Nelson & Cleland أن المدرس هو عماد العملية التعليمية وأهم أسسها, وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها, ويشجع اهتماماته أو يحبطها, وينمي قدراته أو يهملها, ويقدح إبداعاته أو يخمد جذوتها, ويستثير تفكيره الناقد أو يكفه, ويساعد على التحصيل والإنجاز أو يعوقه (Barbe & Renzulli,1975), وتعتبر اتجاهات المدرس نحو مهنته من أهم العوامل ألتي تساعد على إنجاز كثير من الأهداف(الطاهر,١٩٩١,ص١٦).

ونظرا لحاجة مجتمعنا إلى إعداد كبيرة من المدرسين من ذوي الاتجاهات العالية نحو مهنة التدريس، فقد كان الاهتمام في السابق بدرجة اكبر بالكم على حساب الكيف في توفير الإعداد اللازمة من المدرسين(أبو الخير وآخرون، ١٩٧٩), وهذا بدوره يساعد في إضافة إعداد أخرى من المدرسين من ذوي الاتجاه المنخفض نحو مهنة التدريس إلى الإعداد الكبيرة الموجودة من المدرسين الذين هم دون المستوى المطلوب في جميع مراحل التعليم(السيد,١٩٨٤).

مشكلة الدراسة

تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت؟

أهمية الدراسة

تعتبر مهنة التدريس من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير وبناء المجتمع، ودعم التنمية التي تعتبر أهم أهداف الدول النامية والتي تحاول تحقيقها، ومهما تكن لمهنة التدريس من أهداف ومهمات, فلا يمكن تحقيقها بدون إعداد المعلم علميا، وتربويا، وأخلاقيا، وثقافيا، واجتماعيا. وعلى ذلك نستشعر بأنه لا يمكن للمدرس أن يقوم بدوره كاملا إلا بعد أن يعد نفسه إعداد خاصا يؤهله للقيام بمهمته المتكاملة، وهذا ما أكدته إستراتيجية تطوير التربية العربية من خلال تطوير مناهج وأساليب إعداد المدرسين وتدريبهم، ومن خلال تنمية قدرات التعلم لدى المتعلم، وكذلك جعل برامج إعداد المدرسين في مستوى التعليم العالي وربطها بالجامعات ووصل التدريب بالإعداد (المجلة العربية للتربية،١٩٨٨،ص٧).

وقد دلت نتائج البحوث السيكولوجية التي قام بها علماء النفس في السنوات الأخيرة، إمكانية قياس اتجاهات المدرسين والمعدين لمهنة التدريس، بل من الممكن قياسها بدرجة عالية من الثبات (عبد الرحيم "ب"، ١٩٨٤), إن لعملية قياس الاتجاهات فائدة كبيرة في كشف وتعديل الاتجاهات وحتى تغييرها نحو موضوع معين، لذا فان الاهتمام الذي يوليه الباحثون في المجتمعات المختلفة في ضرورة دراسة اتجاهات المدرسين وكيفية تنميتها وتدعيمها، يرجع إلى أهمية دوره المؤثر على سلوكه وتحصيله وكفاءته وكذلك على تلاميذه ومجتمعه بشكل عام. ومما تقدم يتضح أهمية الدراسة الحالية من حيث كونها تتناول الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بمتغيرات الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم.

٢. التعرف على الأساليب التي تساعد في تنمية اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم وكيفية تدعيمها.

حدود الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على جميع معلمي ومعلمات المدارس في محافظة سلفيت وتتمثل حدود هذه الدراسة في الأتي:

الحدود المكانية : محافظة سلفيت.

الحدود الزمنية :الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٠/ ٢٠١١

الحدود البشرية : جميع معلمي ومعلمات المدارس في محافظة سلفيت .

فرضيات الدراسة

ستعالج هذه الدراسة سؤال الدراسة الرئيس التالي :

ما توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت؟ والذي ينبثق عنه الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير معدل التوجيهي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير معدل الشهادات العليا.(اقل من جيد، جيد، جيد جدا، ممتاز)

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير المؤهل العلمي.(دبلوم, بكالوريوس, اعلى من بكالوريوس)

مصطلحات الدراسة

الاتجـاه: يعـرف نيوكمـب (Newcomb) الاتجـاه بأنه تنظيم لمجموعة مـن المعارف تصـحبها إرتباطات سـالبة أو موجبة، أو حالة من الاستعداد لاستشارة الدافع الذي يتبع بالموضوع المحدد (عقل،١٩٨٥). والاتجاه بذلك حالة من التهيؤ العقلي والنفسي والعصبي توجه إستجابات الفرد نحو الاشياء والمواقف المختلفة كما يراه جوردن البرت (Allport). في حين يعرفه اجزن (Ajzen) بانه تهيؤ متعلم للاستجابة بانتظام بشكل محبب بخصوص موضوع معين (عقل، ١٩٨٥).

إتجاه المعلم نحو مهنة التعليم : Attitude Toward Teaching Profession

وهو عملية إدراك المعلم لمواقفه ومعتقداته الموجبة والسالبة نحو العملية التعلمية التعليمية كمهنة يمارسها في حياته (بركات, ٢٠٠٠) .

الاطار النظري

تحدثت دراسة عساف (2001) عن تطور مهنة التعليم في فلسطين ومتاعبها بما في ذلك تاريخها النقابي، وصراعها لتحسين ظروف عملها خلال النصف الأخير من القرن السابق، حيث أوضحت الدراسة أن المعلمين في فلسطين كانوا في صراع لتكوين نقابتهم والمطالبة بحقوقهم طوال العقود السابقة، حيث تم تأسيس أول نقابة للمعلمين سنة1955، ولكن ذلك توقف منذ الاحتلال الإسرائيلي، وحاول المعلمون تأسيس نقابة لهم خلال السبعينيات والثمانينيات بغرض تحسين أوضاعهم المالية، واستمرت الإضرابات المتقطعة والإجراءات الاحتجاجية حتى بداية عهد السلطة الفلسطينية، واستؤنفت محاولات تشكيل لجنة لمعلمي المدارس بين سنة 1997 وسنة 2000، ونظمت بعض الإضرابات بهدف زيادة رواتب المعلمين(عساف، 2001). وفي دراسة أخرى تتعلق بدرجة الرضا الوظيفي للمعلم الفلسطيني عن عمله, فقد قامت الوحيدي عام (2000) بدراسة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي الصفوف الأساسية، حيث وجدت أن المعلم الفلسطيني يشعر بمستوى أفضل في حالة عمله في مدرسة تدار من قبل إدارة تهيئ جو انفتاح مقارنة بمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين الذين يعملون في مدرسة تدار بمستوى متدنٍ من الانفتاح العام. وفي الموضوع نفسه قامت شقير (2005) بفحص الرضا الوظيفي للمعلم الفلسطيني

وعلاقته بالعوامل الاجتماعية والمهنية والاقتصادية والسياسية، حيث أوضحت أن درجة رضا المعلمات أعلى منها لدى المعلمين، وأظهر معلمو المدارس الحكومية رضا وظيفيًا أعلى من الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الخاصة في مجال عوامل السياسة، في حين أظهر معلمو المدارس الخاصة رضا وظيفي أعلى من الرضا الوظيفي لمعلمي مدارس الحكومة في ما يتعلق بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية. وفيما يتعلق بالضغط النفسي الذي يتعرض له المعلم الفلسطيني, فقد أوضحت دراسة نبهان (٢٠٠٤) بأن أكثر عوامل الضغط النفسي الذي يخضع لها المعلم الفلسطيني هي قلة دافعية الطلبة، والعائد المالي للوظيفة، وطبيعة المنهاج الجديد، وعدم وضوح العلاقة مع أولياء الأمور، وطبيعة العلاقة مع المدير، ومكان العمل. وأضافت دراسة النجار(٢٠٠٣) أن الصفوف المكتظة كانت سببًا إضافيًا للضغط النفسي للمعلم الفلسطيني. وأعطت دراسة عساف وجبر (١٩٩٦) عوامل أخرى بجانب عدم كفاية الراتب، وقلة الدافعية للطلبة، منها: عوامل إغلاق المدارس المتكرر، وعدم توفر الأمن للمعلم، وقلة فرص الترقية. وأوضحت دراسة صبري (1995) أن تقطع العملية التعليمية بسبب الإغلاقات، وعدم إمكانية تغطية المنهاج المقرر, ومشكلة ارتفاع عدد الطلبة في الصفوف، ومشكلة الغش, هي من أهم المشكلات التي واجهت المعلم الفلسطيني في عمله خلال الانتفاضة الأولى. كما أن هناك دراسات تناولت تقييم تجربة تدريب المعلم الفلسطيني خلال المهنة وقبلها كما جاء في دراسة صبري وأبو دقة (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى تقييم واقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية. وبينت نتائج الدراسة أمورًا سلبية تعلقت بطبيعة بعض مساقات التربية كونها نظرية غير قابلة للتطبيق، وأشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون زيادة عدد المساقات في مجال التربية، كالوسائل التعليمية، والحاسوب، والتربية العملية. وأن تقوم الجهات المسئولة في الجامعة بالترتيب والإعداد المسبق لفترة التدريب، كتحديد الزمن وتوزيع الطلبة على المدارس وتزويدهم بالصف الذي ستتم عملية التطبيق فيه, والبرنامج الأسبوعي, وساعات الدوام المدرسي. والتنسيق بين المدرسة والجامعة وعقد لقاءات مستمرة بينهم, ومشاركة فعالة بين المدرسة والجامعة. واستخدام التعليم المصغر للتدريب على مهارات التدريس وإدارة الصف قبل بدء التطبيق العملي، كما يرى الطلبة ضرورة استخدام الكتب المدرسية كي يتمكنوا من دراستها وتحليلها في بداية دراستهم الجامعية. واقترح الحلو وعبد المنعم (١٩٩٣) أن تكون فترة إعداد المعلم الفلسطيني خمس سنوات في كليات التربية بدلا من أربع سنوات, لتشمل مجالات أكاديمية ومهنية وثقافية مع تدريب ميداني ونظري. وتحدثت صبري (1997) في دراستها عن تقييم برامج التدريب

خلال الخدمة, حيث أوضحت أن المتدربين من المعلمين أثناء الخدمة قد قيموا التدريب العملي ومناقشة القضايا الصفية بصورة أعلى من المواضيع النظرية والمتعلقة بالتربية.

يعد انسحاب المعلمين من مهنتهم, والبحث عن مهنة أخرى من أكثر المشاكل التي تواجه أنظمة التعليم في العالم، فتطور المهن الأخرى التي يمكن أن تشكل منافسًا قويًا لمهنة التعليم خَلقت مشكلة نقص خطيرة في عدد المعلمين، أو عدم رغبة ذوي الكفاءة منهم للتوجه إلى مهنة التعليم. وهناك نسبة تسرب كبيرة من المعلمين الذين يبدأون مهنتهم في التعليم, ثم يتركونها لأسباب عدة، حيث أظهرت دراسة في أمريكا أن ربع المعلمين يتركون مهنتهم في السنوات الأربعة الأولى كما جاء في دراسة روان وآخرون (Rowan et al.,2002), ويعد انخفاض الراتب والمزايا النقدية مقارنة بطول فترة تعليم المعلم وتأهيله أكثر الأسباب لترك مهنة التعليم, أو لعدم التوجه إليها، إضافة إلى نقص الدعم المقدم من إدارة المدرسة، ومشاكل المعلم في إدارة الصف, والعوامل المتعلقة بالمجتمع, وآباء المتعلمين والمدرسة وإدارتها كما جاء في دراسة تاي وأبرن (Tye., O'Brien,2002) ودراسة بكلي وآخرين (Buckley et al., 2004) and حيث أضافت الدراسة الأخيرة سببًا آخر لترك المعلم لمهنته, وهو نوعية تسهيلات المدرسة المادية، وترى أن تحسين التسهيلات المدرسية, ربما لها تأثير أفضل حتى من وسيلة رفع الرواتب, وذلك كمحاولة للحد من نسبة المتسربين من مهنة التعليم في الولايات المتحدة. وقد يتركز النقص في مهنة التعليم على تخصصات معينة, أو في فئة المعلمين في مناطق جغرافية بعينها, حيث ترى دراسة سادكر (Sadker, 1999) أنه على الرغم من التقدم في تعليم الإناث وتفوقهن على الذكور في بعض المراحل التعليمية، وعلى الرغم من تمتعهن من الناحية الإدارية بفرص متساوية في المدارس الأمريكية، إلا أن تخصصات الإناث ما زالت تنحصر في معظمها في اللغات والموسيقى والتعليم والفنون. في حين, ما زال معظم تخصصات الذكور تتركز في الحاسوب والهندسة والعلوم. ويدخل الذكور المدارس بخبرة أكبر في مجال الحاسوب مقارنة بالإناث، وتعتبر الإناث أنفسهن أقل خبرة في مجال الحاسوب من الذكور. حيث تتخصص الإناث في مجال إدخال البيانات، بينما يتخصص الذكور في مجالات متقدمة من برامج الحاسوب. وما زال انخراط الإناث في تعلم الرياضة وتعليمها أقل من الذكور. ويرى الباحث أن التمييز في التعليم ما زال قائمًا، ويدعو إلى المزيد من التركيز على هذه القضية، ويعتقد أن هناك حاجة إلى جهد كبير ومستمر في هذا المجال. وتختلف أسباب انسحاب المعلم من

مهنته وانتقاله إلى مهنة أخرى، وتعود في معظمها إلى أسباب عائلية أو مالية، أو إلى مشاكل يعانيها المعلم مع إدارة مدرسته، أو مع إدارة صفه. ويؤدي انسحاب المعلمين من مهنتهم مبكرًا إلى خلق حاجة ماسة لمعلمين جدد للتعويض عن المعلمين المستقيلين، والمعلمين المتقاعدين. ففي دراسة أعدت من قبل كرسنت وآخرين(Kersaint et al.,2007) على المعلمين الذين تركوا مهنة التعليم في ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة، حيث يمثل المعلمون المستقيلون ما نسبته 6% من مجموع المعلمين ، وعددهم 2000 معلم من خلال إستبانة تكونت من 36 سؤالا، وذلك لتوضيح في ما إذا كانت هذه الأسئلة مهمة في قراراتهم ترك مهنة التعليم، وكانت الأسباب الرئيسية لترك مهنة التعليم هي أسباب عائلية ، مثل: البقاء مع الأطفال خاصة بالنسبة للمعلمات. والسبب الثاني بالنسبة لترك مهنة التعليم وعدم التفكير في العودة إليه هو نقص الدعم الإداري من إدارة المدرسة، وكان هذا السبب أكثر أهمية بالنسبة لمعلمات ولمعلمي المدارس الثانوية منه لمعلمات ومعلمي المدارس الابتدائية. والسبب الثالث لترك المعلمين مهنة التعليم وعدم التفكير بالعودة إليها، هو ما يتعلق بنقص المزايا المالية المتصلة بمهنة التعليم، وكان سبب وجود الوظائف والواجبات البيتية للمعلمين كتصحيح وظائف الطلبة سببًا آخر من أسباب ترك مهنة التعليم، وأعتبر المعلمون هذا السبب أكثر أهمية من المعلمات, كسبب لترك الوظيفة، أو لعدم العودة إليها.

وناقشت دراسة وايت وآخرين (White et al.,2006) مشكلة نقص معلمي المدارس الثانوية في بريطانيا وأسبابها، ولاحظت وجود نقص في معلمي بعض التخصصات مثل معلمي الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا واللغات. ويرجع سبب هذا النقص إلى النقص في عدد طلبة الجامعات في هذه التخصصات على مستوى التعليم الجامعي والعالي. وقامت دراسة تايلور (Taylor,٢٠٠٧) بفحص الطريقة والمعوقات التي ينظر فيها المعلمون لغرض الانتساب لمهنتهم، والتي أجريت على المعلمين في بريطانيا، ووجدت أن الأسباب الخاصة بنقص الحافز المادي, وطول فترة التدريب وهي التي كثيرا ما ترد كأسباب للعزوف عن الدخول لمهنة التعليم لم تكن عوامل حاسمة بالنسبة للعينة المختارة في دراسة تايلور، والتي بلغت 140 من طلبة كليات المعلمين.

وعرضت دراسة وايت وآخرين (White et al., 2006) ضرورة أن يتم تحسين وسائل استقطاب المعلمين في المجالات التي تعاني نقصًا في عدد المعلمين, خاصة بالنسبة لمواضيع العلوم والرياضيات للمدارس الثانوية, والعمل على زيادة الطلبة الجامعين في هذه التخصصات من

خلال توجيه الطلبة, وتوفير برامج خاصة لاستقطاب هؤلاء الطلبة, ومن ثم توجيههم إلى مهنة التدريس. ان مهنة التدريس كسائر المهن الأخرى تحتاج إلى إعداد خاص يؤهل المعلّم ويعده لأداء عمله على أكمل وجه.. فبجانب الصفات العامة والخاصة التي يجب أن تتوافر في المعلّم، فإنه يحتاج إلى أن يطبق النظريات والمعارف والعلوم النظرية في مواقف عملية واقعية، تحت إشراف فني خاص, أي أن يمر بفترة "التدريب العملي أو التربية العملية" وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

١- أن يدرك المعلّم ما لديه من قدرات وصفات طيبة ويعمل على تنميتها .

٢- أن يطبق عملياً ما درسه في التربية وعلم النفس .

٣- أن يشعر بالانتماء لمهنة التدريس .

٤- أن يستفيد من ملاحظات المشرف وتوجيهه .

٥- زوال الرهبة من مواجهة الطلاب، والتدرب على حسن التصرف في المواقف الصعبة .

٦- التعود على احترام النظام التعليمي، واكتساب ثقة الزملاء ومحبّتهم.

٧- الاستفادة من مشاهدته لزميله المتدرب, ومن النقد المتبادل بينهما .

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة إبراهيم، هبة. المشعان, عويد (٢٠٠٤)

اجرى الباحثان دراسة بعنوان:"الرضا الوظيفي وعلاقته بالنوع""، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق المعنوية بين المعلمين والمعلمات المصريين والكويتيين في ضغوط العمل، ووجهة الضبط، والرضا الوظيفي، والفروق المعنوية بين الجنسين في متغيرات موضع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) معلم، منهم (٢٥٣) معلماً مصريا، و(١٥٥) معلماً كويتياً، وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية بين المعلمين المصريين والكويتيين في ضغوط العمل، لصالح المعلمين الكويتيين، كما بينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية بين الجنسين في ضغوط العمل، لصالح الإناث.

دراسة بركات (٢٠٠٠)

اجرى بركات دراسة حول العلاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم حيث طبق مقياس مركز الضبط "لروتر" واستبيان لقياس الاتجاه نحو المهنة من تطوير الباحث لهذا الغرض، على عينة بلغت (١٦٠) من معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية.

واستخدم الباحث T-test لمعالجة النتائج, وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

١. وجود فروق جوهرية بين اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة ، لصالح معلمي الوكالة الذين اظهروا نزعة داخلية للضبط.

٢. وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المعلمين ودرجات المعلمات على مقياس مركز الضبط لصالح المعلمين الذكور الذين أظهروا ميلا أقل نحو الضبط الداخلي.

٣. وجود علاقة جوهرية بين اتجاهات المعلمين ودرجاتهم على مقياس الضبط الداخلي_ الخارجي لمصلحة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو مهنة التعليم، الذين أظهرا نزعة أقل نحو الضبط الداخلي.

نوقشت نتائج الدراسة واقترحت بعض التوصيات من حيث ضرورة إجراء دراسات اخرى في هذا المجال، ومن حيث إعادة النظر بالسياسة التربوية والتعليمية المتبعة في مدارسنا.

دراسة (الرويلي، ٢٠٠١)

قام الباحث بدراسة ميدانية بعنوان:"الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية" وقد هدفت هذه الدراسة الى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بمنطقة الحدود الشمالية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا بين مديري ومديرات مدارس التعليم العام في البعد الكلي وفي جميع مجالات الدراسة ما عدا (مجال المكانة الاجتماعية) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا بين مديري ومديرات مدارس التعليم العام في البعد الكلي وفي مجال (ظروف العمل، وفرص النمو والتقدم الوظيفي) تعزى للمرحلة التعليمية وذلك لصالح مديري ومديرات المرحلة الابتدائية، كما أن هناك مجموعة من العوامل يرى مديرو ومديرات المدارس أنها معوقات للرضا الوظيفي لديهم أهمها: (عدم أخذ المسؤلين برأي مديري ومديرات المدارس أثناء تعيين معلمين ومعلمات جدد في

المؤسسة، عدم استطاعة مديري ومديرات المدارس توفير قسط كبير من الراتب لتلبية احتياجات المستقبل، عدم توفر المتطلبات المادية اللازمة في العمل، المكافآت المادية والامتيازات المرتبطة بالعمل، عدم تعاون أولياء الأمور في خدمة أهداف المؤسسة، وعدم العدالة في استحقاقية منح الترقية.

دراسة (السلوم،٢٠٠٢)

أجرى الباحث دراسة بعنوان: "عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات ". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل الرئيسة لضغوط العمل التنظيمية التي تتعرض لها المشرفات الإداريات العاملات في مكاتب الإشراف التربوي، والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المشرفات الإداريات العاملات في مكاتب الإشراف التربوي في كل من مدن: الرياض وجدة والدمام كما يراها أفراد الدراسة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن كمية العمل الذي تقوم به المشرفة الإدارية تعد من عوامل ضغوط العمل التنظيمية التي تتعرض لها المشرفات الإداريات، كما يعد غموض الدور الذي تتعرض له المشرفة الإدارية أحد عوامل ضغوط العمل التنظيمية، كما يعتبر التطور والنمو المهني في مجال الإشراف التربوي أحد عوامل ضغوط العمل التنظيمية.

دراسة (المعيلي ،٢٠٠٦)

اجرى الباحث دراسة بعنوان: الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية", هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية حول العوامل المؤثرة على رضاهم عن العمل، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية تألفت من (٨٨) معلماً من معلمي العلوم بالمدارس الثانوية بمدينة الدمام وتوابعها في المملكة العربية السعودية، باستخدام استبانة مكونة من (٤٤) عبارة تمثل العوامل التي يمكن أن تؤثر على الرضا الوظيفي للموظفين. أسفرت الدراسة عن وجود عوامل مؤثرة على الرضا أهمها: عدم تعاون أولياء الأمور مع المؤسسة، تعيينهم على مستوى أقل مما يستحقونه ، الأخذ برأي ولي الأمر دون الرجوع إليهم، وضع حصصهم في أوقات متأخرة من اليوم الدراسي، تكليفهم بتدريس مواد خارجة عن تخصصاتهم، بعد المؤسسة عن المدينة التي يعيش بها أهل المعلم. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في درجة تأثير هذه العوامل على الرضا تبعاً لجنسية المعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند نفس المستوى في درجة تأثير هذه العوامل تبعاً لاختلاف خبرة المعلم في التدريس؟ وبناءً على هذه النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تفعيل دور مجالس الآباء،

وإعادة النظر في المستوى الوظيفي للموظفين الذين عينوا على مستوى أقل مما يستحقون، والأخذ بملاحظات المعلم عند تطوير الكتب الدراسية.

دراسة (الفالح،٢٠٠٦)

وكانت هذه الدراسة بعنوان:"الرضا الوظيفي لمحضري المختبرات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض". هدفت الدراسة إلى التعرف على الرضا الوظيفي لمحضري المختبرات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض. وكذلك التعرف على الفروق بينهم في الرضا الوظيفي حسب المتغيرات المستقلة التالية: المرحلة التي يعمل بها محضر المختبر، والعمر، والخبرة في العمل. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بإعداد استبانة تتكون من(٥٢) عبارة موزعة على أربعة محاور، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) محضر مختبر. وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية أن: المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي لمحضري المختبرات جاءت ما بين (٢.١٣-٤.٦٨) وبمتوسط عام بلغ (٣.٧٢) وهذا يعني أن محضري المختبرات يتمتعون برضا وظيفي بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين محضري المختبرات تعزى للمرحلة الدراسية التي يعملون بها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) في الرضا الوظيفي بين محضري المختبرات تعزى لمتغير العمر، في محوري بيئة العمل والعبء العملي في المؤسسة, وهذه الفروق لصالح الفئة العمرية الأكبر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الرضا الوظيفي تعزى لخبراتهم في العمل فيما يخص محور بيئة العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الرضا الوظيفي تعزى لخبراتهم في العمل عند (٠.٠٥) لصالح ذوي الخبرة الأكثر في العمل فيما يخص محوري العبء العملي في المؤسسة والمميزات المادية والمعنوية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الرضا الوظيفي تعزى لخبراتهم في العمل في محور العلاقات الاجتماعية عند (٠.٠١) لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

دراسة (الشوامرة، ٢٠٠٧)

اجريت هذه الدراسة بعنوان"مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا"، وهدفت الى التعرف على مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا, وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاثر الرضا الوظيفي للموظفين والمعلمات تبعا لمتغير الجنس وهي دالة احصائيا. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاثر الرضا الوظيفي للموظفين والمعلمات تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاثر الرضا الوظيفي للموظفين و المعلمات تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة (الشيخ خليل و شرير، ٢٠٠٨)

اجرى الباحثان هذه الدراسة بعنوان: "الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى الموظفين". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات(الديموغرافية) لدى الموظفين(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٦٠) معلما ومعلمة، وقد تم أخذها بطريقة عشوائية عنقودية من (١٨) مدرسة (بنون وبنات) وقد أعد الباحثان استبانة لقياس الرضا الوظيفي خاصة بالدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

دراسة (الموسوى، ١٩٩٥)

أجريت هذه الدراسة تحت عنوان: "الرضا الوظيفي عند المرشد التربوي في مدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت". وهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي عند المرشد التربوي في مدارس الثانوية للمقررات وتحديد العوامل التي تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي. وللإجابة على تساؤلات مشكلة البحث ووصولا لأهدافه استخدم المنهج الوصفي، ويدور الإطار النظري للبحث

حول العناصر التالية: الرضا الوظيفي، نظام المقرات، المرشد التربوي. ومن أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها هذا البحث:

- إعادة النظر في نظام الحوافز والعلاوات والرواتب المتعلقة بوظيفة المرشد التربوي.
- العمل على توفير مكان مناسب لاستقبال الحالات وحفظ الملفات لتحقيق السرية في المجتمع المدرسي لوظيفة المرشد التربوي.
- العمل على تحديد التوصيف المناسب لوظيفة المرشد التربوي بحيث تكون أكثر وضوحا.
- يحتاج العديد من المرشدين إلى تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم وزيادة معلوماتهم .

دراسة (أبو عاجه, ٢٠١١) بعنوان

اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهنة التعليم : دراسة ميدانية بولاية الخرطوم.

تناولت الدراسة تعريف الاتجاه النفسي ومفهومه ومكوناته وخصائصه ووظائفه وتغيير وتعديل الاتجاهات النفسية وقياسها, صيغت المشكلة في انتشار تغيير اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم, هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة نحو المهنة والتعرف على الفروق الفردية في اتجاهاتهم تبعا للمتغيرات :مدة الخدمة, النوع, المؤهل, وجاءت أهميتها من أهمية المرحلة التي أجريت فيها الدراسة والتعرف على اتجاهات المعلمين نحو مهنتهم , استخدمت المنهج الوصفي مع استخدام اختبارات الإشارة كأداة إحصائية لتحليل البيانات, ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: وجهة اتجاهات المعلمين ايجابية نحو مهنة التعليم في علاقة المعلم برؤسائه وطلابه وزملائه والدور الاجتماعي للمهنة, واتجاهاتهم سلبية في الرضي الوظيفي والمدرسة كمكان للعمل والمنهج الدراسي, لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين المعلمين ذو الخدمة الطويلة والخدمة القصيرة في: علاقة المعلم برؤسائه والطلاب والرضي الوظيفي والمدرسة كمكان للعمل والدور الاجتماعي للمهنة والمنهج الدراسي, وجود فروق في علاقة المعلم بزملائه لدى المعلمين والخدمة الطويلة لاتوجد فروق نحو المهنة في مدة الخدمة والنوع والمساق والمؤهل التربوي والحالة الاجتماعية, ومن التوصيات: اهتمام الوزارة بمعالجة مشكلات الرضي الوظيفي وتوفير الوسائل التعليمية ودعم المشاريع الاجتماعية بين المعلمين وتأهيلهم تربويا.

دراسة (كعكي, ٢٠١١) بعنوان

"العلاقة بين اتجاهات معلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس وتحصيل التلاميذ في بعض المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض"

هدفت هذه الدراسة الى دراسة موضوع العلاقة بين اتجاهات معلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس وتحصيل التلاميذ في بعض المدارس الحكومية والأهلية في شمال مدينة الرياض. شملت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في شمال الرياض، ممثلة لمجتمع الدراسة بلغ عددها (٦٤٤) شخصا. اعتمدت على الاستبانة بوصفها أداة لجمع المعلومات الميدانية. وقد توصلت الى النتائج التالية:

- وجود اتجاه ايجابي عام نحو مهنة التدريس لدى عينة الدراسة من معلمين ومعلمات.
- وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس وتحصيل التلاميذ وذلك لصالح التقديرات المرتفعة أي أن الاتجاهات الايجابية للمعلمين مرتبطة طردياً بالتقديرات المرتفعة لتلاميذهم
- وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس والحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين من المعلمين والمعلمات.
- وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس وجنس المعلم لصالح المعلمات.
- وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس والمؤهل الدراسي لصالح المؤهل الثانوي.
- وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس والخبرة لصالح الخبرة الطويلة نسبياً في التدريس.
- وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس والجنسية لصالح المعلمين والمعلمات غير السعوديين.
- وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس وتبعية المدرسة لصالح المدارس الأهلية.
- وجود علاقة بين اتجاهات معلمي الفصلين الأول والثاني الابتدائي للبنين ومعلمات الفصلين الأول والثاني الابتدائي للبنين لصالح المعلمات. كما أن تقديرات تلاميذ المعلمات أعلى من تقديرات أقرانهم من تلاميذ المعلمين.

http://www.ed-uni.net/ed/showthread.php?t=15622

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (ستيفي وآخرون، ١٩٨٨) Steffy, et al 1988

فوجدت ارتباط بين متغيرات ضغوط العمل، وعدم الرضا، وضغوط الحياة والاضطرابات النفسجسمية

دراسة (دي فرانك وستروب,١٩٨٩) (DeFrank RS, Stroup CA, 1989)

اجريت هذه الدراسة حول "الضغط النفسي وعلاقته بصحة المعلم". هدفت إلى تقييم العلاقة المتبادلة بين كل من العوامل الشخصية وضغط العمل والرضا الوظيفي والأعراض المرضية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٤٥ معلمة من المدارس الابتدائية في جنوب تكساس. وقد كان الاستطلاع هو الأداة المستخدمة في الدراسة. ومن ضمن التساؤلات التي تضمنها الاستطلاع هو أن العوامل الديموغرافية والخلفية التدريسية لا تؤثر على الضغط والرضا أو المخاوف الصحية. وقد بينت نتائج الدراسة أن ضغط العمل وعلى الرغم من أنه كان المؤشر الأقوى على الرضا الوظيفي، لكنه لم يكن ذو علاقة مباشرة بالمشكلات الصحية، وهذه النتيجة لم تكن متوقعة. كما وأظهرت النتائج أن المعلمات قد أشرن في إجاباتهن إلى مصادر إضافية للضغط، وكانت الكثير منها بيئية أو سياسية.

دراسة (فريدريك تايلور, ١٩١١م)

ركز على اهمية الحوافز المادية حيث افترض ان الموظفين كسالى ولا يمكن تحفيزهم الا من خلال الرواتب والحوافز المالية فقط. ولقد اقترح تايلور على انقسام العمل والوظيفة لاجزاء صغيرة ومن ثم دمج هذه الاجزاء ثانية بشكل فعال وقد اطلق على هذه العملية اسم "دراسةالحركة والوقت" الا ان هذه النظرية انتقدت بسبب تركيزها على طريقة واحدة كطريقة مثلى للتحفيز (منتديات اليسير,٢٠٠٥,ص١).منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات **http://www.alyaseer.net.**

دراسة (هيرزبيرج،١٩٥٧م)

طور هيرزبيرج نموذج العاملين بعد قيامه باجراء مقابلات مع مجموعة من العاملين لتحديد اسباب الرضى وعدم الرضا الوظيفي فلاحظ ان الموظفين يمكن تحفيزهم من خلال عاملين:

١- **المحفزات الداخلية:** وهي امور توجد في الوظيفة نفسها وهي المسؤولية والانجاز.

٢- **المحفزات الخارجية:** وهذه المحفزات لا تزيد من مستوى الرضا الوظيفي لكن وجودها او زيادتها يمنع عدم الرضا مثل الراتب, ظروف العمل, وسياسات الشركات بشكل عام. ومن الماخذ على هذه الدراسة لم يحاول معرفة وتقييم العلاقة بين الرضا الوظيفي والاداء(منتديات اليسير, ٢٠٠٥,ص١). يوضح (هيرزبرغ) أن الأشخاص عندما يبدؤون العمل على الغالب في الفترة بين ١٨-٢٠ سنة فإنهم يقومون بعملهم بحماس، ولكن هذا الحماس يبدأ بالتضاؤل تدريجيا أيضا حيث يصل إلى أقل نقطة في نهاية العشرينات وبداية الثلاثينات من العمر. بعد هذه النقطة تبدأ المواقف تجاه العمل بالتحسن وترتفع نسبة الرضا عنه حتى يصل الفرد إلى سن الخمسين على الأقل، أما بعد ذلك فإن حالة الرضا أو عدمه فهي غير مؤكدة. ولكن النقطة الأكيدة والصحيحة هي أن الفئة من العمر بين سن ٢٠ وَ ٣٠ هي الفئة الأقل رضا عن عملها.

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا البحث على وصف لكل من منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها إضافة إلى وصف خطوات بناء أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، والتحليلات الإحصائية التي تمت.

منهج الدراسة:

لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الميداني نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة سلفيت، خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٠/ ٢٠١١ والبالغ عددهم (١١٠٠) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة على (١٥٤) من المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة سلفيت خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٠/ ٢٠١١ بنسبة ١٤% من مجتمع الدراسة.

ويوضح الجدول (١) توزيع العينة حسب متغير الجنس.

الجدول (١):توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٦٠	%٣٩
أنثى	٩٤	%٦١
المجموع	١٥٤	%١٠٠

أما توزيع العينة حسب متغير معدل التوجيهي فيبينه الجدول (٢).

الجدول (٢):توزيع العينة حسب متغير معدل التوجيهي

معدل التوجيهي	العدد	النسبة
أقل من ٧٠%	٢٥	%١٦.٢
٧٠-٧٩.٩%	٦٦	%٤٢.٩
٨٠-٨٩.٩%	٥٠	%٣٢.٥
٩٠% فأعلى	١٣	%٨.٤
المجموع	١٥٤	%١٠٠

أما توزيع العينة حسب متغير معدل الشهادات العليا فيبينه الجدول (٣).

الجدول (٣):توزيع العينة حسب متغير معدل الشهادات العليا

معدل الشهادات العليا	العدد	النسبة
أقل من جيد	٣	%١.٩
جيد	٨٣	%٥٣.٩
جيد جدا	٦٥	%٤٢.٣
ممتاز	٣	%١.٩
المجموع	١٥٤	%١٠٠

أما توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي فيبينه الجدول (٤).

الجدول (٤):توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
دبلوم	٢٦	%١٦.٩
بكالوريوس	١١٧	%٧٦
أعلى من بكالوريوس	١١	%٧.١
المجموع	١٥٤	%١٠٠

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وتطويرها بنفسه بعد الاطلاع على المعلومات المتصلة بها والدراسات ذات العلاقة. وقد اعتمد الباحث على هذه الاستبانة في التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية. وبناءً على المعلومات التي توفرت لدى الباحث. وبلغ مجموع الفقرات فيها (٤٠) فقرة.

وقد روعي في بناء الاستبانة مدى مناسبتها للعينة من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح ما تسأل عنه الفقرات.

وقد تم تدريج الاستبانة بشكل خماسي حسب نظام (ليكرت) الخماسي حيث وزعت الدرجات على الفقرات كالآتي:

- موافق جدا (٥ درجات).
- موافق (٤ درجات).
- محايد (٣ درجات).
- معارض (٢ درجة).
- معارض جدا (١ درجة).

صدق الأداة:

تم عرض الأداة بعد بنائها من قبل الباحث على عدد من المتخصصين في مجال الدراسة. وقام الباحث بناءً على رأي المحكمين بالأخذ بالملاحظات والتعديلات لفقرات الاستبانة، سواء من

حيث الصياغة اللغوية أو حذف بعض الفقرات أو تعديلها. واعتمد الباحث على رأي المحكمين وإجماعهم كمؤشر على صدق محتوى الاستبانة.

وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، تم إعداد الاستبانة بشكلها النهائي، وقد أصبح عدد فقراتها (٤٠) فقرة.

ثبات الأداة:

بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة، تم حساب معامل الثبات لها عن طريق استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للأداة (٠.٩١)، وهذه القيمة مقبولة علمياً لمعامل الاتساق الداخلي في حدود أغراض هذه الدراسة وطبيعتها.

إجراءات التطبيق وخطواته:

قام الباحث بإجراء الدراسة وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

١- الاطلاع على المعلومات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

٢- بناء وتصميم أداة الدراسة من جانب الباحث، وصياغة فقراتها.

٣- إيجاد الصدق للأداة من خلال عرضها على المحكمين المتخصصين.

٤- توزيع الأداة على عينة الدراسة، وأصبح العدد النهائي القابل للتحليل (١٥٤) استبانة.

٥- حساب معامل الثبات لأداة الدراسة.

٦- تحليل البيانات من خلال الحاسوب.

متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة (Independent Variables) وتشتمل على الآتي:

١- متغير الجنس: وله مستويان هما:

أ- ذكر **ب-** أنثى

٢- متغير معدل التوجيهي: وله أربعة مستويات هي:

أ- أقل من ٧٠% **ب-** ٧٠-٧٩.٩% **ج-** ٨٠-٨٩.٩% **د-** ٩٠% فأعلى

٣- متغير معدل الشهادات العليا: وله أربعة مستويات هي:

أ- أقل من جيد **ب-** جيد **ج-** جيد جدا **د- ممتاز**

٤- متغير المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي:

أ- دبلوم **ب-** بكالوريوس **ج-** أعلى من بكالوريوس

ب- المتغيرات التابعة (Dependent Variables) وتشتمل على الاستجابة على الدرجة الكلية للاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل معالجة البيانات إحصائياً، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها.

٢- اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test).

٣- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

٤- معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب الثبات.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على: "توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت". وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي اللازمة وتطبيق إجراءات الدراسة على استبانة أعدها الباحث مكونة من (٤٠) فقرة فقد تم الحصول على النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة:

وينص على الآتي: ما توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت؟

للإجابة على السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لكل فقرة وعلى الدرجة الكلية للأداة عند العينة، والجدول (٥) يبين ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الآتية المعتمدة علمياً والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

- (٨٠%) فأكثر درجة أثر كبيرة جداً.
- (من ٧٠%-٧٩.٩٩%) درجة أثر كبيرة.
- (من ٦٠%-٦٩.٩٩%) درجة أثر متوسطة.
- (من ٥٠%-٥٩.٩٩%) درجة أثر قليلة.
- (أقل من ٥٠%) درجة أثر قليلة جداً.

الجدول (٥):المتوسطات الحسابية ودرجة الأثر للفقرات والدرجة الكلية لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة %	درجة الأثر
١	أواجه مشكلة في توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات	٠.٨٩	٣.٧٧	٧٥.٤	كبيرة
٢	ضعف الطلبة سبب لا يشجعني على الشرح والتوضيح	١.١٥	٣.٤٠	٦٨	متوسطة
٣	ضعف الطلبة ناتج عن ضعف المعلمين أنفسهم	٠.٩٦	٤.٠٣	٨٠.٦	كبيرة جدا
٤	استفيد من ممارسة التعليم أكثر مما استفدت في الجامعة	١.٠٣	٢.٢٥	٤٥	قليلة جدا
٥	قلة الراتب لا تشجعني على العطاء	١.١٥	٣.٣٥	٦٧	متوسطة
٦	أقوم بواجبي دون الاهتمام بقلة الراتب	٠.٩٩	٤.٠٢	٨٠.٤	كبيرة جدا
٧	لا أتقن الشرح باستخدام الوسائل التعليمية	٠.٦٨	٤.٢٠	٨٤	كبيرة جدا
٨	أشعر بالضعف في أدائي في التعليم	٠.٦٣	٤.٤١	٨٨.٢	كبيرة جدا
٩	أشعر أنني غير مؤهل للتعليم	٠.٦٠	٤.٥٣	٩٠.٦	كبيرة جدا
١٠	أتمنى أن لا أكون معلما	١.٢٨	٣.٤٥	٦٩	متوسطة
١١	قبلت وظيفة معلم لأني لم أجد غيرها	١.١٧	٣.٦٨	٧٣.٦	كبيرة
١٢	درست أحد التخصصات التعليمية لأني لم أُقبَلْ في غيرها في الجامعة	٠.٩١	٤.٢٧	٨٥.٤	كبيرة جدا
١٣	ارغب بالعمل بوظيفة إدارية	١.٢٨	٢.٨٩	٥٧.٨	قليلة
١٤	لدي الاستعداد للعمل في مجال آخر إذا توفر	١.٢٧	٣.١٤	٦٢.٨	متوسطة
١٥	أحب مهنة التعليم	١.٠٠	٣.٩٠	٧٨	كبيرة
١٦	أتقن عمل الوسائل التعليمية من مواد البيئة	٠.٨١	٣.٧٢	٧٤.٤	كبيرة
١٧	احتاج للتدريب لإتقان الوسائل التعليمية الآلية	١.٠٦	٣.٢٢	٦٤.٤	متوسطة
١٨	يصبح عمل المعلم روتيني بمرور السنوات	١.١٧	٣.٣٣	٦٦.٦	متوسطة
١٩	اشعر أن التعليم لا يزيد من تحصيل معظم الطلبة	٠.٩٩	٣.٥٩	٧١.٨	كبيرة
٢٠	أعلّم كما تعلمت	١.٠٠	٢.٤٩	٤٩.٨	قليلة جدا
٢١	أفضل طريقة الإلقاء والتلقين في التعليم	٠.٨٣	٢.٠٠	٤٠	قليلة جدا
٢٢	استخدام الوسائل التعليمية مضيعة للوقت.	٠.٧٢	٤.٠٥	٨١	كبيرة جدا
٢٣	إجراء التجارب والقيام بالنشاطات مضيعة للوقت	٠.٨٢	٤.٠٠	٨٠	كبيرة جدا
٢٤	أحقق في طلبتي الأهداف التعليمية في تخصصي	٠.٩٨	٣.٨٣	٧٦.٦	كبيرة
٢٥	لا أتقن ربط الأهداف بالمحتوى	٠.٧٢	٤.٢٤	٨٤.٨	كبيرة جدا
٢٦	اعتقد أن معظم المعلمين لا يمتلكون المهارات اللازمة للتعليم	٠.٩٥	٣.٢٩	٦٥.٨	متوسطة
٢٧	يتسرب إلى مهنة التعليم معلمون غير أكفياء	٠.٩٨	٢.٤٣	٤٨.٦	قليلة جدا
٢٨	أشعر باحترام الطلبة للمعلم	١.١٧	٢.٧٥	٥٥	قليلة
٢٩	هناك معلمون يعجزون عن ضبط صفهم.	٠.٩٣	٣.٦٦	٧٣.٢	كبيرة
٣٠	اشعر بأهمية الإشراف التربوي في	١.١٥	٢.٧٤	٥٤.٨	قليلة

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة %	درجة الأثر
	تحسين أداء المعلم.				
٣١	لا أحب تخصصي	١.٠٠	٤.١٧	٨٣.٤	كبيرة جدا
٣٢	أفضل أن أعلم مبحث آخر غير تخصصي	١.٠٥	٢.٠٣	٤٠.٦	قليلة جدا
٣٣	اشعر أن المعلم يحظى باحترام المجتمع	١.١١	٢.٩٠	٥٨	قليلة
٣٤	اعتقد أن للمعلم مكانة اجتماعية متميزة	١.٠٦	٢.٧٧	٥٥.٤	قليلة
٣٥	اعتقد أن التعليم وتطويره مجرد شعار يرفعه المسؤولون	١.١٣	٣.٣٨	٦٧.٦	متوسطة
٣٦	اشعر أن اهتمام السلطة بالتعليم بالحد الأدنى.	١.٠٨	٣.٥٤	٧٠.٨	كبيرة
٣٧	اعتقد أن نسبة الطلبة الأميين مرتفعة.	١.٠٣	٣.٧٤	٧٤.٨	كبيرة
٣٨	تؤثر النشاطات اللامنهجية إيجاباً على العملية التعليمية	١.٠٧	٣.٣٨	٦٧.٦	متوسطة
٣٩	المنهاج الفلسطيني ملائم لمستويات الطلبة	١.٠٦	٢.٣٨	٤٧.٦	قليلة جدا
٤٠	البيئة التعليمية المدرسية تلبي الاحتياجات التعليمية للطلبة.	١.٠٣	٢.٨٣	٥٦.٦	قليلة
	الدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة	٠.٣٨	٣.٣٩	٦٧.٨	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يظهر من الجدول السابق (٥) أن متوسط الاستجابة كبيرة جدا على الفقرات (٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٢، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٣١)، وبلغ متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة (٨٠%-٩٠.٦%)، وكانت الاستجابة كبيرة على الفقرات (١، ١١، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٦، ٣٧)، وتراوح متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة بين (٧٠.٨%-٧٨%). وكانت الاستجابة متوسطة على الفقرات (٢، ٥، ١٠، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٦، ٣٥، ٣٨)، وتراوح متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة بين (٦٢.٨%-٦٩%). وكانت الاستجابة قليلة على الفقرات (١٣، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٤٠)، وتراوح متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة بين (٥٤.٨%-٥٨%). وكانت الاستجابة قليلة جدا على الفقرات (٤، ٢٠، ٢١، ٢٧، ٣٢، ٣٩)، وتراوح متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة بين (٤٠%-٤٩.٨%).

وكانت نسبة الاستجابة على الدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة متوسطة وبلغت (٦٧.٨%).

نتائج فرضيات الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

وتنص الفرضية الأولى على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير الجنس".

لفحص الفرضية الأولى استخدم الباحث اختبار (ت) (T-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس. كما يوضحه الجدول (٦).

الجدول (٦):نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس

الدرجة الكلية للأداة	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	٢.٧٠	٠.٣١	٢.٧٩	٠.٢٥	٢.٠٧	٠.٠٣٩

*** دال إحصائياً عند مستوى (α= ٠.٠٥).**

يتضح من الجدول (٦) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات، بمعنى أن المعلمات في مدارس محافظة سلفيت قد أشرن إلى وجود توجهات لديهن نحو مهنة التعليم أكثر من المعلمين. وبالتالي فقد تم رفض الفرضية الأولى بالنسبة للعينة في هذه الدراسة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

وتنص الفرضية الثانية على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير معدل التوجيهي".

لفحص الفرضية الثانية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل التوجيهي. كما يوضحه الجدول (٧).

الجدول (٧):المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل التوجيهي

الدرجة الكلية للأداة	أقل من ٧٠%	٧٠-٧٩.٩%	٨٠-٨٩.٩%	٩٠% فأعلى
	٢.٧٨	٢.٧٤	٢.٧٥	٢.٥٦

وتم أيضاً فحص الفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل التوجيهي عند العينة. والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨):نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل التوجيهي عند العينة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠.٤٥٦	٣	٠.١٥٢	١.٩٠	٠.١٣١
	داخل المجموعات	١١.٩٨	١٥٠	٧.٩٩		
	المجموع	١٢.٤٤	١٥٣	---		

*** دال إحصائياً عند مستوى (α=٠.٠٥).**

يوضح الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل التوجيهي. وبالتالي فقد تم قبول الفرضية الثانية في الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

وتنص الفرضية الثالثة على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير معدل الشهادات العليا".

لفحص الفرضية الثالثة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل الشهادات العليا. كما يوضحه الجدول (٩).

الجدول (٩):المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل الشهادات العليا

الدرجة الكلية للأداة	أقل من جيد	جيد	جيد جدا	ممتاز
	٢.٦٢	٢.٧٥	٢.٧٣	٢.٥٧

وتم أيضاً فحص الفرضية الثالثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل الشهادات العليا عند العينة. والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠):نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل الشهادات العليا عند العينة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠.١٣٤	٣	٤.٤٥	٠.٥٤٢	٠.٦٥٤
	داخل المجموعات	١٢.٣٠	١٥٠	٨.٢٠		
	المجموع	١٢.٤٤	١٥٣	---		

*** دال إحصائياً عند مستوى (α=٠.٠٥).**

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير معدل الشهادات العليا. وبالتالي فقد تم قبول الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

وتنص الفرضية الرابعة على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) لتوجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم في مدارس محافظة سلفيت تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لفحص الفرضية الرابعة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كما يوضحه الجدول (١١).

الجدول (١١):المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدرجة الكلية للأداة	دبلوم	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
	٢.٨٤	٢.٧١	٢.٧١

وتم أيضاً فحص الفرضية الرابعة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند العينة. والجدول (١٢) يبين ذلك.

الجدول (١٢):نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند العينة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	٠.٣٥٥	٢	٠.١٧٨	٢.٢١	٠.١١٢
	داخل المجموعات	١٢.٠٨	١٥١	٨.٠٠		
	المجموع	١٢.٤٤	١٥٣	---		

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠.٠٥).

يتبين من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وبالتالي فقد تم قبول الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية, كما هدفت الى التعرف على توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم من وجهة نظرهم, بالإضافة الى التعرف على الأساليب التي تساعد في تنمية اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم وكيفية تدعيمها. لقد دلت النتائج التي حصل عليها الباحث على موافقة افراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المذكورة اعلاه بدرجة موافقة متوسطة على فقرات الاستبانة. ويتضح هذا من خلال ملاحظة متوسطات الإجابة والنسب المئوية لهذه الفقرات, حيث نالت المتوسطات الحسابية للإجابة قيما متوسطة (٣.٣٩), وذلك

باعتبار أن القيمة القصوى للمتوسط الحسابي(٥) والصغرى (١) وهذه القيم المتوسطة تدل على درجة موافقة متوسطة لأفراد عينة الدراسة (انظر الجدول رقم ٥).

أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) إلى أن الفقرة (٩) وهي (أشعر أنني غير مؤهل للتعليم) قد نالت أعلى قيمة للمتوسط الحسابي لدى المعلمين والمعلمات, حيث بلغت (٤.٥٣) مع الاخذ بعين الاعتبار أن القيمة القصوى للمتوسط الحسابي هي (٥) والصغرى (١) وهذه القيمة المرتفعة للمتوسط الحسابي تدل على درجة موافقة مرتفعة على هذه الفقرة, وهذا يد ل على اهمية هذه الفقرة, وذلك لان التأهيل للمعلم من الخصائص الاساسية للمعلم الناجح في مهنة التعليم ولما لعملية الاعداد والتأهيل من اثر هام على دعم وتوجيه وتعديل اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم, كما اكدت على ذلك دراسة ندى(٢٠٠٢) ودراسة علاونة (٢٠٠٦) ودراسة عبدالرحيم "ب" (١٩٨٤) وهرمز (١٩٨٧) وعبداللطيف (١٩٨٣) و(Kitchen (1965 وغيرها الكثير من الدراسات التي تؤكد على اهمية تأهيل واعداد المعلم لمهنة التدريس. ومن هنا يرى الباحث ان المعلمين في فلسطين بحاجة إلى مزيد من التدريب والاعداد والتأهيل لما لذلك من تأثير في تحول توجهات المعلمين نحو مهنة التعليم.

أما اقل المعدلات فكانت للفقرة (٢١) وهي (أُفضل طريقة الإلقاء والتلقين في التعليم) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي على هذه الفقرة (٢), وهذه النتيجة المنخفضة تدل على ان المعلمين في فلسطين لديهم توجهات تنسجم مع النظريات التربوية الحديثة والتي تؤكد على الابتعاد عن الطرق التقليدية في التعليم, ويعتقد الباحث ان لعملية التدريب والتوجيه والاشراف من التربية والتعليم للمعلمين من دور ايجابي في احداث اثر على توجيه وتعديل اتجاهات المعلمين بهذا الخصوص.

أما نتائج تحليل التباين الأحادي للفرضيات الثانية والثالثة والرابعة, فقد اشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٠٥) على توجهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التعليم تعزى لمتغيرات الدراسة, وهي معدل التوجيهي, معدل الشهادات العليا, المؤهل العلمي على التوالي, وبالتالي فقد تم قبول هذه الفرضيات. وتتفق هذه النتيجة مع توصلت اليه دراسة الروملي(٢٠٠١), ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الشيخ خليل وشرير(٢٠٠٨). وبالنسبة للفرضية الأولى أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٠٥) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات، بمعنى أن المعلمات في مدارس محافظة سلفيت قد أشرن إلى وجود توجهات لديهن نحو مهنة التعليم أكثر من المعلمين. وبالتالي فقد تم رفض الفرضية الأولى بالنسبة للعينة في هذه الدراسة.

التوصيات

يوصي الباحث بالتالي:

١. ضرورة رفع مستوى المدرس العلمي والثقافي والاقتصادي لتتغير نظرة المجتمع للمعلم.

٢. إبراز دور المعلم في إصلاح وتطور المجتمع من خلال أجهزة الإعلام والصحف والمجلات كونه هو مصدر ثقافة المجتمع ومصدر رقيه وإصلاحه.

٣. الاهتمام بوضع المعلم الاقتصادي وذلك بمساواته مع أقرانه في المهن الأخرى، حتى تحقق له حياة اقتصادية كريمة ويتحقق له فيها الاستقرار النفسي الذي ينشا عن معاناته من مثل هذه المشكلات.

٤. وضع البرامج الخاصة بمشكلات المعلمين في وسائل الإعلام وكذلك تنقل من خلاله ما يستجد من خبرات ومعلومات جديدة

٥. . ضرورة أن ترتبط العلاوات السنوية بتقرير الكفاية من حيث إمكانياته العلمية ومشاركاته الفعلية في الأنشطة الهادفة والاهتمام بعمله بشكل عام وبطلابه بشكل خاص.

٦. دورات مستمرة لاطلاعهم على المستجدات الخاصة بعملية التدريس بشكل عام وكذلك ما يستجد في مجال تخصصاتهم للرفع من مستوى المعلم أمام طلابه وأمام أفراد المجتمع.

المراجع

- أبو الخير، محمد وفقي(١٩٧٩). الأصول الاجتماعية لمعلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. بغداد. جامعة المنصورة.
- ابو عاجه, يحيى هارون محمد(٢٠١١). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهنة التعليم: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم.رسالة ماجستير, مكتبة جامعة إفريقيا العالمية, الخرطوم, السودان.
- بركات, زياد امين(٢٠٠٠). مركز الضبط الداخلي ـ الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم, دراسة تحليلية مقارنة: بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية, جامعة القدس المفتوحة, فرع طولكرم, فلسطين.
- حريم, حسين(٢٠٠٤). السلوك التنظيمي. سلوك الافراد والجماعات في منظمات الاعمال. دار الحامد للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- الحلو، غسان. عبد المنعم, عبدالله (١٩٩٣)."إعداد معلم التعليم الثانوي الفلسطيني في ظل ظروف الواقع وتصورات المستقبل" (ورقة عمل مقدمة لورشة عمل بعنوان نحو رؤية مستقبلية لمناهج التعليم الفلسطيني في المرحلة الثانوية)، القدس.
- الرويلي، نواف بن عبدالله جدعان المدهرش(٢٠٠١). الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة الملك عبد العزيز, السعودية.
- السلوم، سعاد بنت عبد الله بن عبد الرحمن(٢٠٠٢). عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات، رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة الملك عبد العزيز.
- السيد، إسماعيل(١٩٨٤). اتجاهات وأساليب إعداد المعلم, بحث مقدم إلى ندوة التعليم الابتدائي والمتوسط المنعقدة في فترة من ٤-٦ مارس, الرياض.
- شقير, يسرى حسين(٢٠٠٥). العوامل الاجتماعية والمهنية والاقتصادية والسياسية ودورها في الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية والخاصة في فلسطين. رسالة دكتوراه, جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا, السودان.
- الشوامرة، محمد خليل عيسى(٢٠٠٧). مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا. رسالة ماجستير، جامعة القدس, أبو ديس.
- الشيخ خليل، جواد محمد. شرير، عزيزة عبد الله(٢٠٠٨).الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى الموظفين. مجلة الجامعة، الدراسات الإنسانية, المجلد السادس عشر, العدد الأول, ١٤٢٩ / ٢٠٠٨ م.

- صبري, خولة شخشير(١٩٩٥). المشاكل التعليمية خلال الانتفاضة كما يراها معلمو المدارس الفلسطينيون, مجلة دراسات, الجامعة الاردنية. عدد ٢٢, ص ٩٥١-٩٧٥.
- صبري, خولة شخشير(٢٠٠٤). دراسة تقيميه لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية, مجلد(١)، عدد ١٢, ص٢٣٩ -٢١٩.
- الطاهر, مهدي احمد(١٩٩١). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية(الاكاديمية) لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود, السعودية.
- عبد الرحيم، طلعت (١٩٨٤) "أ". دراسة للاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس، مجلة كلية التربية، المنصورة، عدد ٦, ص٦١ — ٨٦.
- عبد الرحيم، طلعت(١٩٨٤) "ب". خبرة العام الأول في مهنة التدريس وأثرها على الاتجاهات النفسية لخريجي كليات التربية. مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد ٢: ص ٨٥-١٠١.
- عبد اللطيف، خيري وآخرون(١٩٨٣). مدخل إلى التربية، المطبعة الأردنية: عمان.
- عساف, عمر(٢٠٠١). حركة معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية ١٩٩٧- ٢٠٠١. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة بيرزيت, بيرزيت: فلسطين.
- علاونة, معزوز. ندى, يحيى(٢٠٠٦). مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في محافظتي جنين وقلقيلية. مجلة في جامعة القدس المفتوحة, ع(٥), ص٥٥-٨٧.
- عقل، عبد اللطيف(١٩٨٥). علم النفس الاجتماعي . عمان: دار البرق للنشر والتوزيع.
- غنيم, يوسف(٢٠٠٧). العلاقة بين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية. بحوث المؤتمر الثالث لاتحاد نقابات اساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية, المجلد الاول, جامعة القدس, القدس: فلسطين.
- الفالح, ناصر عبدالرحمن(٢٠٠٦). الرضا الوظيفي لمحضري المختبرات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، المجلة العلمية, جامعة الملك فيصل, عدد ٢, ١٤٢٦هـ: ص١٥٥-٢٠٤.
- فهمي، مصطفى، وآخرون(١٩٧٤). اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس والعوامل المكونة لها. ورقة مقدمة للمؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية, جامعة الملك عبد العزيز: جدة.
- المجلة العربية للتربية(١٩٨٨). استراتيجية تطوير التربية العربية. المنظمة العربية: للتربية والثقافة والعلوم، تونس, عدد ٢ : ص ٧.
- المعيلي ،(٢٠٠٦). الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد السابع, العدد الأول, ١٤٢٧ هـ (٢٠٠٦ م).

- الموسوى، راشد السهل حسن(١٩٩٥). "الرضا الوظيفي عند المرشد التربوي في مدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت. "المجلة العلمية, January 1995, vol 27,

- نبهان, رنا سامي ذيب(٢٠٠٤). مصادر الضغط النفسي التي يعاني منها معلمو المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة القدس. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة بيرزيت, بيرزيت: فلسطين.

- النجار, عبدالله(٢٠٠٣). مصادر الضغط النفسي لدى المعلمات والمعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القدس, القدس: فلسطين.

- ندى, يحيى(٢٠٠٢). اتجاهات المشرفين الاكاديميين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعليم المفتوح وعلاقتها برضاهم الوظيفي. رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة النيلين, الخرطوم, السودان.

- هرمز، صباح حنا (١٩٨٧). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، الكويت، عدد ٢٥: ص ١١٢-١٣٤.

- الوحيدي, ميسون(٢٠٠٠). العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية والرضا الوظيفي لدى معلمي الصفوف الاساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة بيرزيت, بيرزيت, فلسطين.

- Ibrahim, Heba . Al Mashaan, Owaied(2004). "Job Stress and its Relation With Type A , Iocus of Control", Arabic Studies in

- Psychology , Vol .3 , n.2, Apr , pp5-32.

- Assaf, Abed and Ahmad, F. Jaber (1996). " Sources of Stress among High School Teachers in the Occupied Territories (West Bank) Al-Najah University Research Journal 3, 10; 9-33.

- Barbe, W.B. & Renzulli,J.S. (1975). Psychology And Education Of The Gifted. (2nd Ed.).N.Y: Irvington Puplishers,Inc.

- Buckley, Jack, Schneider, Mark and Shan, Yi., (2004). The effects of school facility quality on teacher retention in Urban school districts, National Clearinghouse for Educational Facilities, February 2004, 1-12.

- DeFrank, RS., Stroup, CA. (1989). Teacher stress and helath, examination of a model.

- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B.(1957). The Motivation to Work (2nd ed.). New York: John Wiley Sons.

- Kearney, N.C., Rocchio, P. J. (1956). The Effect Of Teacher Education On The Teacher's Attitude Of Educational Research, Attitude Scale. The Journal Of Social Psychology. 7, 703 - 708.

- Kitchen, R.D. (1968). Study of Student Teacher Attitudes Using the Semantic Differential Technique. Australlia, J. of Education, 12, 3 : 275.
- Kersaint, Gladis, Lewis, Jennifer, Potter, Robert and Meisels, Gerry. (Forthcoming 2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation, Teaching And Teacher Education.
- Lipscomb, Edra, E. (1966). A Study Of The Attitudes Of Student Teachers In Elementary Education. J. Of Educational Reserch. 60, 4: 159 - 163
- Rowan, B., R. Correnti and R. J. Richard (2002). What Large- Scale Survey Research Tells Us about Teacher Effects on Student Achieving University of Pennsylvania, USA.
- Sadker, David (1999). Gender Equity: Still knocking at the class room door, Educational Leadership, April, 22-26.
- Steffy, B., Jones, J. (1988). "Workplace stress and indicators of coronary-disease risk", Academy of Management Journal, Vol. 31 No.3, pp.686-98.
- Sabri, Khawla Shakhshir (1997). Vocational education policies and strategies as perceived by Palestinian academics and technicians Research in Post -Compulsory Education Journal, 2, 2, 205- 215.
- Taylor, Alexis. (2007). Perceptions of prospective entrants to teacher education, Teaching And Teacher Education. (Forthcoming)
- Tye, B. B., and L. O'Brien. (2002). Why Are experienced teachers leaving the profession? Phi Delta Kappan, 84; 24-32.
- White, Patrick, Gorard, Stephen and See, Beng. (2006). What are the problems with teacher supply? Teaching And Teacher Education, 22, 315-326.

مصادر من الانترنت :

- 1. دراسة سهام محمد صالح كعكي
- http://www.ed-uni.net/ed/showthread.php?t=15622
- دراسة فريدريك تايلور(١٩١١) 2.
- **منتديات اليسير** للمكتبات وتقنية المعلومات. http://www.alyaseer.net

أسباب التحاق الأبناء بالتعليم الخاص في محافظة إربد من وجهة نظر الآباء (دراسة استطلاعية)

إعداد

د. أحمد حسن لبابنه
جامعة البلقاء التطبيقية – كلية إربد الجامعية

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب إلتحاق الأبناء بالتعليم الخاص من وجهة نظر الآباء، حيث استخدم الباحث لقياس هذه الأسباب استبانة مكونة من (٥٠) فقرة، مقسمة على أربعة مجالات هي: البرنامج التعليمي للمدرسة، ومميزات المدرسة، ورسالة المدرسة وفلسفتها، واعتبارات خاصة لأولياء الأمور. قام الباحث بسحب عينة عشوائية بلغت عشر مدارس من قائمة المدارس البالغة (٤٦٧) المتمركزة في محافظة إربد ومن ثم تم توزيع ٥٠ استبانة على كل مدرسة من المدارس المسحوبة، حيث بلغت عينة الدراسة (٤٦٤) من أولياء الأمور تم توزيع الاستبانات عليهم بشكل عشوائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الأسباب التي دعت أولياء الأمور لإرسال أبنائهم للتعليم الخاص هي الاهتمام الكبير من قبل التعليم الخاص بتدريس اللغة الإنجليزية، وتوافر وسائل النقل الخاصة بالمدرسة، وقلة أعداد الطلبة داخل الشعب الصفية، إضافة إلى خلو التعليم الخاص من مظاهر العنف اللفظي والجسدي، واستجابة التعليم الخاص لمطالب ونصائح أولياء الأمور. وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام التعليم الخاص بالأنشطة اللامنهجية، وتوفير الخدمات الإرشادية الطلابية، والاهتمام ببرامج التوعية والتثقيف.

الكلمات المفتاحية: التعليم الخاص، أولياء الأمور.

Reasons for Enrolling Students in Private Education at Irbid Governorate From Parents' Perceptions

Abstract

The purpose of the study was to examine reasons for enrolling students in private education at Irbid Governorate from parents' perceptions. The researcher used a (50) items questionnaire to measure (school's educational curricula, school characteristics, school's message and philosophy, and consideration for parents). The questionnaire was administrated to a random sample consisting of (10) private schools selected from a population totaling (467) private education at Irbid governorate. Each of the selected schools was administrated (50) questionnaires and the total parents' random sample was (464) of parents. Results of the study indicated that the most important reasons for parents' preference to enroll their children in private education were that private education uses English as the instructional language, private education provide transportation for students, classes in private education are not over crowded by students and they are free of physical and psychological aggression. Furthermore, parents of students in private education demands and advices are taken into consideration. The researcher recommended the need for more attention by private schools with extracurricular activities, providing students with counseling services and provide them with more educational programs.

***Key words*:** private education, Parents.

المقدمة ومشكلة الدراسة:

يمثل التعليم الخاص في الأردن، كما هو الحال في أغلب الدول العربية، ظاهرة تربوية بأبعاد إشكالية ضاربة الجذور في الحياة الاجتماعية والثقافية؛ فالتعليم الخاص يمتلك تضاريسه المعقدة، ويعبر بتكويناته المختلفة عن السمات العامة للوضعيات الاجتماعية والثقافية المأزومة. وتأسيسا على هذا التصور السوسيولوجي لهذه الإشكالية التربوية فإن البحث في مضامينها، وتحليل مكوناتها، يشكل مقدمة أساسية لفهم الأسس العامة للتعليم الخاص بمعطياته التربوية في نسق علاقاته المعقدة مع الواقع الاجتماعي.

وفي سياق التعبير عن السمات العامة الإشكالية للتعليم الخاص، يمكن القول بأن هذا التعليم قد نشأ في العالم الثالث على نحو إشكالي، وهو بصيغته الراهنة يترجم وضعية تربوية اجتماعية إشكالية، تتمثل في بنية هذا التعليم ووظائفه التربوية ودوره الاجتماعي. وتتضح صورة هذا الوضع الإشكالي في الواقع المأساوي للأنظمة التربوية العربية الرسمية، التي فقدت قدرتها على المناورة في عصر الجدة والحداثة، وبدأت تتحول تدريجيا إلى تكوينات جامدة آسرة للعقل، وغير قادرة على مجاراة التطور العلمي والتربوي الحادث في الأنساق التربوية العالمية.

فمع تراجع التعليم العام وانحسار قدرته التربوية وفعالياته العلمية، بدأ التعليم الخاص يطرح نفسه في دائرة هذه المناورة الحضارية بديلا استراتيجيا للحضور في عالم شديد الحساسية للتطور والجدة والحداثة، حيث يتجه هذا التعليم إلى تبنى مختلف معالم الجدة في عالم التربية، وتمثل مختلف المعطيات العلمية للنظريات التربوية الحديثة، وهو بالتالي يقدم إمكانات تربوية كبيرة لإعداد الأطفال في عالم المستقبل بما يقتضيه هذا المستقبل من قدرة على المشاركة والإبداع والنجاح والعمل (وطفه، ٢٠٠٦). أن الاستثمار في التعليم جيد النوعية واحد من بين أقوى أدوات تخفيض أعداد الفقراء والحد من عدم المساواة، فضلاً عن أنه يرسي أسس نمو اقتصادي مستدام، وخاصة في الدول التي تعاني من نقص الموارد مثل الأردن (غزو، ٢٠٠٧).

أسهم التعليم الخاص بدور كبير منذ ظهوره بالمملكة في تعليم وتثقيف الأفراد، حيث كانت هناك مبادرات فردية قام بها بعض أبناء المملكة أدت إلى إنشاء عدد من المدارس الخاصة، كان لها أكبر الأثر في نشر العلم والمعرفة، وتأهيل الكوادر الوطنية، والتي كانت البلاد بحاجة إليها في حينه. ولا تزال

التعليم الخاص تقوم بدور كبير في إعداد الطلبة وتزويدهم بشتى أنواع العلوم والمعارف وبمختلف التخصصات.

تذكر الإحصائيات بأنه في عام ١٩٧٩ /١٩٨٠ م كان هناك ٣٥٣ مدرسة خاصة، يدرس فيها ٦٨٥٥٧ طالب وطالبة، لتصل في العام ٢٠١٢/٢٠١١ م إلى ٢٣٦٨ مدرسة، يدرس فيها ما يقارب(٣٨٢٨٦٧) طالب وطالبة. (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٢) ولو تم القياس على هذه الإحصائية نستطيع آن نستخلص بأن نمو التعليم الخاص سيستمر في المملكة بشكل مضطرد.

يتضح عبر دراسة كونوي(Conway, 1992) حول أوضاع التعليم والتعليم الخاص والأهلية في بعض المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية، أن إقبال الأهالي على هذه المدارس يعود لأسباب تربوية متعددة أهمها: وجود إدارة تربوية ذات خبرة طويلة وهي إدارة متفهمة ومتطورة في تعاملها مع الأهالي وأولياء الأمور، وصغر حجم المدرسة وعدم اكتظاظ الصفوف، ومشاركة أولياء الأمور في الحياة التربوية للمدرسة.

ووجدت (البكر،١٩٩٥) أن أهم الأسباب التي رأى الأهالي أنها دعتهم إلى إلتحاق بناتهم في التعليم الخاص في مدينة الرياض هي: كفاءة المدرسات العلمية والمهنية، واستخدام أساليب تربوية جيدة في التدريس، واستخدام أساليب تربوية جيدة في التعامل مع التلميذات، وقلة عدد التلميذات في الفصل، وتوفر مناهج إضافية كاللغات والحاسب الآلي .

وتشير دراسة أمريكية حول دوافع اختيار الأهالي للمدارس الخاصة في مقاطعة ميرلاند أن أولياء الأمور يرسلون أبناءهم لتفادي الأنظمة المدرسية الحكومية المفتقرة للانضباط الصارم، والمتشددة مع الطلبة، وافتقارها للقيم الإيجابية التي يسعى الوالدان لتنميتها في أبنائهم، هذا بالإضافة إلى ضعف مرتكزات المناهج الدراسية في المدارس الحكومية (Crawford & Freeman 1996).

وفي السعودية توصلت دراسة (اليوسف،١٩٩٦) إلى عدد من الدوافع وراء إرسال أولياء الأمور بناتهم إلى التعليم الخاص منها: الاهتمام بتحفيظ القرآن الكريم، وغرس القيم الأخلاقية، والابتعاد عن العادات السيئة، والاهتمام بالنظافة والسلامة في جميع مرافق المدرسة، والاهتمام باللغة الانجليزية، ووجود التجانس بالمستوى الاجتماعي بين الطالبات.

وتوصلت دراسة (الأنصاري، ١٩٩٨) إلى أن أهم الأسباب التي رأى الأهالي أنها دعتهم إلى إلتحاق أبنائهم في التعليم الخاص هي: قلة عدد الطلبة في الفصل، ووجود مناهج إضافية كالحاسب

واللغة الإنجليزية، واستخدام الأساليب الحديثة في التربية، غير أن لم يكن لنظرة المجتمع للمدارس الخاصة والعلاقة التربوية السليمة بين المدرسة والبيت سببا في إلتحاق أبنائهم في هذه المدارس.

وأظهرت دراسة (عابدين،١٩٩٩) التي أجراها في فلسطين أن التعليم الخاص تتميز عن المدارس الحكومية باهتمامها بتنوع المعلومات العامة لطلبتها، وتأكيد على المعارف العلمية، واهتمامها بتعلم مهارات التفكير العلمي، إضافة إلى صغر حجم صفوفها، واهتمامها بإشعار الطالب بإمكانية تحسنه وتفوقه، واهتمامها بنظافة جسم الطالب، ووجود نظام اتصال مستمر مع الأسرة.

وفي دولة قطر خلصت دراسة (حسن،٢٠٠٣) إلى أن إقبال القطريين على التعليم الخاص والأجنبية يستند إلى معتقدات راسخة في أذهانهم بأن المدارس الأجنبية تقدم خدمات تربوية أفضل من المدارس الحكومية، وأن هذه المدارس مؤهلة لتحقيق النماء الوجداني والنفسي للطلاب والتلاميذ، فضلا عن السمات والمزايا التربوية الفنية والبنيوية التي تتمتع بها هذه المدارس حيث تشكل مناخا مناسبا لنمو قدرات الطلاب ونمو مواهبهم وتحقيق نجاحهم.

أما دراسة تايلور (Taylor,2006) في بريطانيا فقد أظهرت أن أهم ما يميز التعليم الخاص عن العامة هو أن التعليم الخاص تعلم الطلبة روح العمل الجماعي، ومهارات الاتصال وتعلم الرياضة والموسيقى والدراما، مما ينعكس إيجابياً على التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة ديانى (Deani,2007) إلى التعرف على أسباب اختيار التعليم الخاص في ولاية اونتاريو، حيث أظهرت الدراسة النتائج التالية:أن التعليم الخاص تركز على التعليم والتعلم بكافة أشكاله، إضافة إلى الاهتمام الفردي بالطالب، وتميز مرافق المدرسة وحداثتها، إضافة إلى قوة الكادر التدريسي والإداري.

وتوصلت دراسة روز (Rose,2010) إلى أن أبرز مزايا التعليم الخاص هي: انخفاض أعداد الطلبة في الصفوف، والاهتمام الفردي الذي يحظى به الفرد، لإضافة لكونها أكثر ابتكاراً لأساليب التدريس. ومناسبة وحداثة المرافق الصحية. أما أبرز عيوب التعليم الخاص فهي التكلفة العالية، وأنها تقدم فرصاً اجتماعية قليلة لأنها أقل عدداً من المدارس العامة.

وأظهرت دراسة ستيفس (Esteves,2010) أن أهم الأسباب وراء إرسال الأبناء إلى التعليم الخاص هي: تفشي بعض الظواهر السلبية في بعض المدارس الحكومية، وصغر حجم الصفوف، والتركيز على الفنون والألعاب، واستجابة الإدارة والمعلمين لملاحظات أولياء الأمور.

كما وجدت دراسة درونكر وافرام (Dronkers&Avram,2010) أن فعالية التعليم الخاص وسمعتها الأكاديمية هي الميزة الكبيرة والسبب وراء إلتحاق الأبناء فيها، وهذه الميزة لا تتوافر في المدارس الحكومية بالقدر الذي يضعها في منافسة أو حتى بالمقابل مع المدارس الخاصة.

وكشفت دراسة (غنام،٢٠١١) التي آجراها في فلسطين على عينة من أولياء الأمور والمديرين، أن أكثر الأسباب التي تدفع الوالدين لإرسال الأبناء إلى التعليم الخاص من وجهة نظر أولياء الأمور هو اهتمام التعليم الخاص بتدريس اللغة الإنجليزية، واهتمامها بالزي الموحد للطلبة، وعملها على تقوية شخصية الطالب، إضافة إلى توفيرها فرص متكافئة للطلبة للحصول على تعليم أفضل. أما بالنسبة لعينة المديرين فقد كانت الأسباب التي تتحدث عن تمتع تلك المدارس بنظام إداري وقيادي جيد، ومدير له خبرة وسمعة طيبة دور كبير في إرسال الأبناء إلى المدارس الخاصة. كما أظهرت الدراسة أنه لا دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي وعدد الأبناء في الأسرة وطبيعة عمل ولي الأمر على أسباب إرسال الأبناء إلى المدارس الخاصة. بينما كان لمتغير مكان السكن دلالة إحصائية ولصالح سكان المدن على حساب سكان القرى والمخيمات.

بعد الاستعراض للدراسات السابقة فإن دراسة الباحث تشترك مع الدراسات السابقة في الهدف من إجرائها، وهو التعرف على الأسباب التي تدفع أولياء الأمور إلى إرسال أبنائهم إلى المدارس الخاصة، وتشترك في استخدامها للاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، وتشترك في طريقة اختيار العينة، وفي الكثير من النتائج. أما الاختلاف فهو في مكان إجراء الدراسة حيث أنه لم يجد الباحث أي دراسة أجريت في الأردن، إضافة إلى الاختلاف في بعض نتائج الدراسة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من زيادة إقبال الأباء على إلتحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة، وتفضيلهم لذلك على إلتحاق هم بالمدارس الحكومية، إلا إنه يبدو أن هناك حالة عدم رضا بين الأباء عن أداء المدارس الخاصة، وكذلك عن مستويات أبنائهم الدراسية، وان أداء هذه المدارس لم يصل إلى مستوى توقعاتهم. وعلى الرغم من سعي الدولة الأردنية لتوفير التعليم بشكل مجاني بكافة مراحله لكل الموطنين، وانتشار

المدارس الحكومية بكافة أرجاء الوطن، وعلى الرغم من إلزامية التعليم الحكومي، إلا أن أعداد المدارس الخاصة، وأعداد الطلبة الملتحقين بها في تزايد مستمر، ومن هنا ظهرت الحاجة لهذه الدراسة

والجدول أدناه يوضح أعداد التعليم الخاص خلال الفترة ٢٠٠٢/٢٠٠٣- ٢٠١١/٢٠١٣ في محافظة أربد.

جدول(١) يبن أعداد التعليم الخاص في محافظة إربد من العام ٢٠٠٢- ٢٠١٢ م

السنة	/٢٠٠٢ ٢٠٠٣	/٢٠٠٣ ٢٠٠٤	/٢٠٠٤ ٢٠٠٥	/٢٠٠٥ ٢٠٠٦	/٢٠٠٦ ٢٠٠٧	/٢٠٠٧ ٢٠٠٨	/٢٠٠٨ ٢٠٠٩	/٢٠٠٩ ٢٠١٠	/٢٠١٠ ٢٠١١	/٢٠١١ ٢٠١٢
العدد	٦٧	٧٣	٨٧	٩٧	١١٣	١٣٧	٣٨٨	٤٢٤	٤٢٩	٤٦٧

المصدر(وزارة التربية والتعليم،التقرير الإحصائي والتربوي،٢٠١٢)

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما أسباب إلتحاق الأبناء بالتعليم الخاص من وجهة نظر الآباء؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم مميزات البرنامج التعليمي الذي يدفع الآباء لتسجيل أبنائهم بالتعليم الخاص في محافظة إربد من وجهة نظر الآباء؟

٢. ما المميزات البيئية والمادية والمعنوية التي تدفع الآباء لتسجيل أبنائهم بالتعليم الخاص في محافظة إربد من وجهة نظر الآباء؟

٣. بما تمتاز به رسالة وفلسفة التعليم الخاص التي تدفع الآباء لتسجيل أبنائهم بها من وجهة نظر الآباء؟

٤. ما أهم الاعتبارات الخاصة بأولياء الأمور عند تسجيل أبنائهم بالتعليم الخاص من وجهة نظرهم؟

أهدف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على :

١. أسباب إلتحاق الأبناء بالتعليم الخاص من وجهة نظر الآباء.

٢. تقديم رؤيا للقائمين على التعليم الخاص حول الدوافع الكامنة لدى الوالدين لإرسال أبنائهم للمدارس الخاصة.

حدود الدراسة:

١. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الآباء الذين لديهم أبناء في التعليم الخاص .

٢. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.

٣. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على بعض المدارس الخاصة الموجودة في محافظة إربد.

٤. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول أسباب إلتحاق الأبناء بالتعليم الخاص من وجهة نظر الآباء.

أهمية الدراسة: تعتبر الدراسة الحالية مهمة لعدة أسباب ولعدة جهات:

١. أنها تتناول موضوع يهم قطاع واسع من المواطنين سواء على مستوى الآباء أو الطلبة أو العاملين في التعليم الخاص.

٢. تتناول الأسباب التي تدفع الآباء لإرسال أبناءهم إلى التعليم الخاص على الرغم من مجانية التعليم الحكومي وارتفاع أقساط المدارس الخاصة.

٣. كونها الدراسة الأولى على مستوى الأردن التي تتناول الموضوع قيد الدراسة.

٤. توجيه رسالة مباشرة للمستثمرين حول العوامل المهمة التي يراعيها الآباء عند إلتحاق أبناءهم بالمدارس الخاصة.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

أسباب إلتحاق: ما يدفع الوالدين لإرسال أبنائهم للتعليم الخاص.

التعليم الخاص: هي المؤسسات التعليمية التي تقدم خدمة التعليم للمراحل الأساسية والثانوية، ويقوم على إدارتها وتمويلها جهات خاصة محلية أو أجنبية. وتلتزم بقوانين وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتطبق مناهجها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تجري الدراسة وفقا لمنهج البحث الوصفي الاس بما يشتمل عليه هذا المنهج من خطوات علمية ومنهجية. وتتمثل خطوات هذا المنهج كما يوضحها فان دالين Van Dalin في فحص الموقف المشكل،

ومن ثم تحديد المشكلة ووضع الأسئلة، واختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها، وتقنين أساليب جمع البيانات، وأخيرا وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها(فان دالين، ١٩٩٦).

أداة الدراسة:

من أجل جمع البيانات الضرورية للدراسة والحصول على المعطيات الميدانية تمّ تصميم استبانه الدراسة موجهة للأبوين ذوي الطلبة في المدارس الخاصة. وتتكون هذه الاستبانة من خمسين بندا من البنود الكاشفة للعوامل التي تدفع الأهالي إلى تسجيل أبنائهم في المدارس الخاصة.

وقد عرضت هذه الاستبانة على عدد من المحكمين في الجامعات الأردنية، وتمّ تعديلها في ضوء الملاحظات والمناقشات التي أجريت حول بنودها ومدى قدرتها على تحديد أبعاد الظاهرة المدروسة.

صدق الأداة وثباتها:

تم حساب الصدق الخارجي وفقا لآراء عدد من المحكمين في كلية التربية بجامعة اليرموك وبعض الزملاء في جامعة البلقاء وجامعة بغداد، وتم تعديلها وفقا للملاحظات التي أبداها السادة المحكمون. ومن ثم تم حساب صدق المضمون أو صدق المحتوى وفقا لمصفوفة الارتباط والاتساق الداخلي لفقرات الأداة. وقد بينت مصفوفة الارتباط الخاصة بالأداة أن الارتباط بين مختلف العبارات دال بنسبة ٩٠% وهذه النتيجة تدل على درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

وفيما يتعلق بثبات الأداة تم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات، وتعد هذه الطريقة هي الأفضل والأكثر شيوعا لحساب الثبات (الحارثي، ١٩٩٢). وقد بلغ معامل الثبات للأداة ٧١% وهذه النتيجة تشير إلى معامل ثبات عال ومناسب.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشكل آباء الطلبة المسجلين من التعليم الخاص في محافظة إربد مجتمع الدراسة. وقد بلغ عدد التعليم الخاص في محافظة إربد ٤٦٧ موزعة في مختلف مديريات التربية في محافظة إربد. وبلغ عدد الأطفال المنتسبين إلى هذه المدارس في العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢) (٥٢٨٧٣) طالب. بلغ عدد الذكور منهم(٣١٨٦٢)، أما الإناث فبلغ عددهن (٢١٠١١).

في المرحلة الأولى من عملية بناء العينة تمّ سحب عينة عشوائية بلغت عشرة مدارس من قائمة المدارس البالغة (٤٦٧) المتمركزة في محافظة إربد ومن ثم تم توزيع ٥٠ استبانة على كل مدرسة من المدارس المسحوبة حيث يقوم أحد أولياء الطالب (الأب أو الأم) بتعبئة الاستبانة. وقد تمّ الحصول على (٤٦٤) استبانة صالحة للتفريغ على برنامج الرزم الإحصائية (Spss). وقد روعي في توزيع الاستبانات أن يتم تعبئة نصف الاستبانات من قبل الأمهات والنصف الآخر من قبل الآباء.

المعيار الإحصائي المستخدم في الدراسة :

لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة، تم استخدام المعياري الإحصائي الآتي:

من ١.٠٠ – أقل من١.٨٠	**بدرجة متدنية جدا**
من ١.٨٠– اقل من٢.٦٠	**بدرجة متدنية**
من ٢.٦٠– اقل من٣.٤٠	**بدرجة متوسطة**
من ٣.٤٠– اقل من٤.٢٠	**بدرجة عالية**
من ٤.٢٠– ٥.٠٠	**بدرجة عالية جداً**

الأساليب الأحصائية المستخدمة في الدراسة: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.*

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما أسباب إلتحاق الأبناء بالتعليم الخاص من وجهة نظر الآباء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
2	1	مميزات المدرسة	3.85	.58	عالية
1	2	البرنامج التعليمي للمدرسة	٣.٧٧	.63	عالية
3	3	رسالة المدرسة وفلسفتها	3.68	.63	عالية
4	4	اعتبارات خاصة لأولياء الأمور	3.50	.59	عالية
		الأداة ككل	3.71	.52	عالية

يتبين من الجدول (٢) أن الأداة ككل والمتعلقة بأسباب إلتحاق الأولاد بالتعليم الخاص جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣.٧١) بانحراف معياري(.٥٢). حيث جاء المجال الثاني (مميزات المدرسة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٥) بانحراف معياري (٠.٥٨) وبدرجة تقدير عالية، في حين جاء المجال الرابع (اعتبارات خاصة لأولياء الأمور) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٠) بانحراف معياري (٠.٥٩) وبدرجة تقدير عالية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن أولياء الأمور يفكرون عند إرسال أولادهم إلى التعليم الخاص بمميزات تلك المدارس، وكونها توفر خدمات أفضل من المدارس الحكومية، من ناحية توافر وسائل النقل الخاصة، والتعامل مع الطلبة بلطف واحترام، وقلة أعداد الطلبة داخل الفصل، واحتوائها على وسائل الأمن والآمان، وبما تتميز به من نظافة المرافق وحداثتها. إضافة إلى حصول (٤) فقرات من أصل (١٤) فقرة من فقرات هذا المجال على نسبة تقدير عالية جداً. وحصول (٨) فقرات من أصل (١٤) فقرة من فقرات هذا المجال على نسبة تقدير عالية. أما حصول المجال الرابع والمتعلق باعتبارات خاصة لأولياء الأمور على الرتبة الأخيرة (الرابعة) فيعزو الباحث ذلك لكون أولياء الأمور يفكرون بمميزات المدرسة، وقوة برنامجها التعليمي والتربوي أولاً، ويضعون التفكير في اعتباراتهم الخاصة آخر المطاف، وهذا يدل على أن أولياء الأمور يهتمون بنوعية التعليم وجودته، من أجل تحقيق الفائدة المرجوة من إرسال الطلبة إلى المدارس الخاصة، حتى ولو كلف ذلك مبالغ مادية كبيرة. كما يعزو الباحث حصول هذا المجال على الرتبة الأخيرة هو حصول (٥) فقرات من أصل(١١)

فقرة من فقرات هذا المجال على نسبة تقدير متوسطة، أي ما نسبته ٤٥% من إجمالي المجال. ونسبة ١٠% من أجمالي الأداة ككل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على :ما أهم مميزات البرنامج التعليمي الذي يدفع الآباء لتسجيل أبنائهم بالتعليم الخاص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول رقم (٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة من فقرات المجال الأول

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
المجال الأول: البرنامج التعليمي للمدرسة					
٢	1	الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية بشكل كبير	4.47	.68	عالية جداً
٤	2	استخدام المدرسة للأساليب الحديثة في التدريس	4.16	.78	عالية
١	3	تدرس المقررات التي تدرس بالمدارس الحكومية	4.12	.77	عالية
13	13	زيادة عدد ساعات التدريس مقارنة بالمدارس الحكومية	2.95	1.15	متوسطة

يتبين من الجدول (٣) أن اهتمام التعليم الخاص بتدريس اللغة الإنجليزية بشكل كبير، من أهم الأسباب التي تدعو الأهل لإرسال أبنائهم إلي التعليم الخاص، حيث حصل هذا السبب على المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي في هذا المجال (٤.٤٧) وبدرجة تقدير عالية جداً. ويعزو الباحث ذلك، إلى أن اللغة الانجليزية لغة عالمية، وتحتل المرتبة الأولى على مستوى الاستخدام الرقمي (البحث عن المعلومات عن طريق الانترنت)، أي أنها لغة التواصل الاجتماعي بين الناس، كما أنها لغة مقررة في المدارس سوف ترافق الطالب طيلة حياته الدراسية، إضافة إلى أنها لغة مطلوبة للوظائف العليا والمهمة، كما أنها تفتح الآفاق أمام من هم يتقنونها لدراسة التخصصات العلمية التي تحتاج إلى اللغة الإنجليزية، كالتخصصات الطبية والهندسية، وهي تخصصات لها مكانتها في سوق العمل، ولدى أفراد المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (وطفه، ٢٠٠٦)، (عابدين، ١٩٩٩)، (غنام، ٢٠١١)

وجاء السبب الثاني من حيث الأهمية هو استخدام التعليم الخاص للأساليب الحديثة في التدريس، حيث حصل هذا السبب على المرتبة الثانية في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٤.١٦) وبدرجة تقدير عالية. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى ارتباط أساليب التدريس المستخدمة في المدرسة بالإمكانات المادية للمدرسة، حيث أنه من المعلوم أن الإمكانات المادية للمدارس الخاصة أقوى من الإمكانات المادية للمدارس الحكومية، مما يترتب علية قدرة التعليم الخاص على توفير الأجهزة والمواد والمختبرات اللازمة للعملية التدريسية، وتوفير الكادر اللازم للتعامل مع هذه الأجهزة والمختبرات، إضافة إلى الحرية التي تتمتع بها التعليم الخاص في استخدام الأساليب التربوية والتدريسية الحديثة، كما أن القطاع الخاص بشكل عام لديه القدرة على مجاراة التطورات العلمية والتكنولوجية والتقنية أكثر من القطاع العام، وهذا ينسحب على قطاع التعليم. وجاء السبب في أن التعليم الخاص يدرس المقررات التي تدرس بالمدارس الحكومية، في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي(٤.١٢) وبدرجة تقدير عالية، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن الأهل يثقون بالمناهج الحكومية الأردنية، كونها مناهج ذات خبرة ومناهج متطورة، تشرف على وضعها وزارة التربية والتعليم، كما أن المناهج الحكومية تتبع أطر عامة وترعي السياسات الاجتماعية والاقتصادية والدينية للدولة، إضافة إلى أن امتحانات الثانوية العامة والتي هي الهاجس الأكبر للأهالي هي من إعداد الوزارة، إضافة إلى أن الوزارة لا تسمح للمدارس الخاصة إلاّ بتدريس المقررات الحكومية. كما أن كثير من الأهالي قد لا يثقون بالمناهج التي لم تشرف عليها وزارة التربية كونها مناهج غير معروفة المصدر، أو أنها تتناول أطر ضيقة غير شاملة، أو أن واضعيها غير مؤهلين علمياً وأكاديمياً، فضلاً عن الطابع التجاري الذي يكون وراء تأليف هذه المناهج.

أما السبب المتعلق بكون زيادة عدد ساعات التدريس بالتعليم الخاص عنها عن المدارس الحكومية، يسهم في إرسال الأبناء إلى التعليم الخاص فقد حصل على المرتبة الأخيرة في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٢.٩٥) مما يدل على أن هذا السبب لا ينظر له الأهالي كثيراً، وأنه ليس من الأسباب التي تستدعي إرسال الأبناء إلى التعليم الخاص من أجله، إضافة إلى أن التعليم الخاص يلتزم بعدد الساعات التي تقررها وزارة التربية والتعليم لها، كما أن الأهالي قد لا يرون أهمية لزيادة عدد ساعات التدريس في إكساب أبنائهم للمعلومات والمعارف، أو أن زيادة عدد ساعات التدريس ترهق كاهل الأبناء وتحملهم فوق طاقتهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: ما المميزات البيئية والمادية والمعنوية التي تدفع الآباء لتسجيل أبنائهم بالتعليم الخاص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول رقم(٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة من فقرات المجال الثاني

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
المجال الثاني: مميزات المدرسة(المادية والمعنوية)					
19	1	توافر وسائل النقل الخاصة بالمدرسة	4.81	.43	عالية جداً
26	2	التعامل مع الطلبة بلطف واحترام	4.36	.69	عالية جداً
16	3	قلة أعداد الطلبة داخل الصف	4.31	.72	عالية جداً
18	14	تحتوي المدرسة على المرحلة الأساسية والثانوية	2.86	1.35	متوسطة

أما فيما يتعلق بالمجال الثاني والذي تتحدث فقراته عن مميزات التعليم الخاص والتي يبحث عنها الأهل لإرسال أبنائهم إليه. فقد حصلت الفقرة رقم(١٩) والتي تنص على (توافر وسائل النقل الخاصة بالمدرسة) على المرتبة الأولى في هذا المجال وبأعلى متوسط حسابي (٤.٨١) وبدرجة تقدير عالية جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن توفر الموصلات الخاصة بالمدرسة يريح الأهل كثيراً من تحمل عناء إرسال الأبناء إلى المدرسة وإحضارهم منها، وخاصة إذا كانت الأسرة تعمل، أو أنها لا تملك سيارة خاصة، كما أن حافلات التعليم الخاص تكون مهيأة ومعدة لنقل الطلبة من البيت إلى المدرسة والعكس، إضافة إلى أن ذهاب الطالب بحافلات المدرسة يجعله أكثر قرباً من زملائه، وأكثر مشاركة لهم، حيث تسود أجواء المودة والفرح، ويتم تبادل الأحاديث الجانبية، إضافة إلى تعويد الطفل على النظام في دخول الحافلة والنزول منها.

أما الفقرة (٢٦) والتي تتحدث عن تعامل التعليم الخاص مع الطلبة بلطف واحترام، فقد حصلت على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤.٣٦) وبدرجة تقدير عالية جداً. ويعزو الباحث ذلك إلى ان الهدف من إنشاء المدارس الخاصة هو الطابع التجاري، حيث يسهم التعامل الجيد القائم على اللطف والاحترام والمودة مع الأسرة والطفل، دور كبير في الارتياح النفسي للتسجيل في المدارس الخاصة. حيث تعمد كثير من مؤسسات التعليم الخاص على إنشاء قسم خاص بالعلاقات العامة تكون مهمته الترويج للمدرسة، واستقبال الأهالي والأطفال، والاحتفال بالمناسبات الخاصة بالطلبة، وتوزيع الجوائز والمكفآت عليهم. الأمر الذي يسهم في ارتياح الأهالي لهذه التصرفات، وشعورهم بأن إبنهم محط عناية

واهتمام. إن عدم إتباع التعليم الخاص لهذا النوع من الأساليب القائمة على اللطف والاحترام يعني فقدان المدرسة لكثير من طلبتها وسمعتها. وهذا تأكيد للمثل التجاري الذي يقول "من لا يتقن الابتسامة فليس له أن يفتح متجراً"

وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي ترى أن الأهل يرسلون أبناءهم إلى التعليم الخاص لقلة أعداد الطلبة داخل الصف بالمرتبة الثالثة على هذا المجال وبمتوسط حسابي (٤.٣١) وبدرجة تقدير عالية جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن قلة أعداد الطلبة داخل الغرفة الصفية يسهم في حصول الطلبة على الوقت الكافي من التعليم والتعلم والمشاركة، إضافة إلى قدرة المعلمة على استخدام استراتيجيات متنوعة من التدريس والمتابعة والتقييم، وقدرة اكبر على معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة لدى الطلبة. كما أن عطاء المعلمة في الصفوف ذات العدد الأقل من الطلبة يكون أكثر فعالية ونشاطاً منه في الصفوف ذات العدد الأكبر من الطلبة، وهذا ما يبحث عنه الأهل.

أما الفقرة رقم (١٨) والتي تتحدث عن ما إذا كان الأهل يرسلون أبناءهم إلى التعليم الخاص لأنه يحتوي على المرحلة الأساسية الثانوية، فقد حصلت على المرتبة الأخيرة في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٢.٨٦) وبدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا السبب قد يكون من وجهة نظر بعض الأهالي يستحق من اجله أن يرسل أبناءه إلى المدارس الخاصة، فبقاء الطفل في مدرسة واحدة يعني تعوده على قواعد وقوانين المدرسة وأنظمتها، وألفته لأساليب المعلمين، وبقاءه مع زملاءه الأمر الذي يعني الراحة النفسية للأبناء إضافة إلى اعتياد الأهل على الكادر الإداري والتدريسي. ولكنه ليس من الأسباب الأكثر أهمية، والدليل على ذلك حصول هذا السبب على أدنى رتبة وأدنى متوسط حسابي في هذا المجال. ويرى الباحث أنه من الأسباب الكامنة وراء حصول هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة في هذا المجال هو أن بعض الأهالي لا يفكر في بقاء أبناءه في التعليم الخاص للمرحلة الثانوية، والاقتصار على المرحلة الأساسية أو الصفوف الأولى منها. وبالتالي فهم لا يلتفتون إذا ما كانت المدرسة الخاصة تحتوي على المرحلة الثانوية أم لا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي ينص على: بما تمتاز رسالة وفلسفة التعليم الخاص والتي تدفع الآباء لتسجيل أبنائهم به؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة، والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول رقم(٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة من فقرات المجال الثالث

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
المجال الثالث: رسالة المدرسة وفلسفتها					
36	1	يوفر التعليم الخاص بيئة آمنة خالية من العنف اللفظي والجسدي	4.26	.71	عالية جداً
34	2	يستثني التعليم الخاص الطلبة المشاغبين ومتدني التحصيل من القبولات	4.21	.71	عالية جداً
38	3	لدى التعليم الخاص خطة عمل واضحة المعالم على مدار السنة	4.16	.81	عالية
39	12	يهتم التعليم الخاص ببرامج التوعية والتثقيف	2.79	1.38	متوسطة

يتبين من الجدول(٥) أن الفقرة رقم (٣٦) والتي تنص على " يوفر التعليم الخاص بيئة آمنة خالية من العنف اللفظي والجسدي" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال (٤.٢٦) وبدرجة تقدير عالية جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى عدة أسباب منها: حرص التعليم الخاص على المحافظة على سمعته من خلال اتخاذ إجراءات حازمة وصارمة للحد من انتشار العنف اللفظي أو الجسدي في مدارسها، كما أن انتشار ظاهرة العنف الطلابي بأنواعه الجسدي واللفظي بكثرة في المدارس الحكومية يدفع الأهل إلى اللجوء للمدارس الخاصة لتوفير بيئة مدرسية خالية من العنف بكافة أشكاله. ومما يدعم ما سبق الحديث عنه في الفقرة السابقة هو حصول الفقرة رقم (٣٤) والتي تنص على " يستثني التعليم الخاص الطلبة المشاغبين ومتدني التحصيل من القبولات" بمتوسط حسابي (٤.٢١) وبدرجة تقدير عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن التعليم الخاص يهدف من خلال هذا الإجراء الحفاظ على سمعته التربوية والتعليمية، لأن وجود الطلبة المشاغبين ومتدني التحصيل في التعليم الخاص يشوه سمعة المدارس، ويصرف نظر الأهل عن تسجيل أبنائهم بهذه المدارس، كما أن بعض المدارس ومن باب الحفاظ على سمعتها التعليمية فإنها تعقد امتحانات مستوى أو قبول للطلبة المتقدمين للتسجيل بها، أي أن التسجيل في هذه المدارس ليس متاحاً إلاّ لذوي المعدلات العليا، مما يضمن لهذه المدارس التفوق والسمعة الجيدة، وبالتالي استقطاب العديد من الطلبة المميزين.

أما حصول الفقرة رقم (٣٨) والتي تنص على " لدى التعليم الخاص خطة عمل واضحة المعالم على مدار السنة" على المرتبة الثالثة في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٤.١٦) وبدرجة تقدير عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى اعتبار أن خطة العمل الواضحة المعالم من أسس نجاح أي مؤسسة تربوية أو علمية أو تجارية تريد التقدم والرقي والتنافس، حيث تعتبر خطة العمل الواضحة المعالم خارطة

الطريق التي على أساسها يتم تنفيذ السياسات والإجراءات والخطط والبرامج المرسومة. حيث تحتوي معظم الخطط السنوية للمدارس الخاصة على الأهداف التربوية السنوية والفصلية، والبرامج التعليمية والأساليب التدريسية، وسياسات القبول والتسجيل والامتحانات والأنشطة والبرامج الترفيهية. إن وجود مثل هذه الخطط في التعليم الخاص يعني التقليل من حصول الأخطاء والمشاكل في العملية التربوية. ومما يساعد على وجود هكذا نوع الخطط في التعليم الخاص هو تمتعه بنظام إداري قوي يعتمد على الخبرة والسمعة المهنية الجيدة.

أما الفقرة رقم (٣٩) والتي تتحدث عن ما إذا كان الأهل يرسلون أبناءهم إلى التعليم الخاص لأنها تهتم ببرامج التوعية والتثقيف، فقد حصلت على المرتبة الأخيرة في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٢.٧٩) وبدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأهل لا يلتفتون عند إرسال أبنائهم إلى التعليم الخاص إذا ما كانت هذه المدارس تقدم برامج للتوعية والتثقيف لطلبتها، حيث يقتصر رأي الأهل بأن يقوم التعليم الخاص في المرحلة الدراسية بتعليم الأبناء شتى أنواع المعارف والعلوم، دون النظر إلى جانب التوعية والتثقيف. حيث يمكن لوسائل التربية الأخرى كالأسرة أو دور العبادة أو وسائل الاتصال الحديثة (كالفضائيات والانترنت) أو الكتب المختلفة القيام بهذا الدور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع والذي ينص على: ما أهم الاعتبارات الخاصة بأولياء الأمور عند تسجيل أبنائهم بالتعليم الخاص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول رقم(٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرة من فقرات المجال الرابع

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
المجال الرابع: اعتبارات خاصة لأولياء الأمور					
41	١	يستجيب التعليم الخاص لمطالب ونصائح أولياء الأمور	4.34	.82	عالية جداً
42	2	يعطي التعليم الخاص خصما من القسط للأخوة المسجلين في المدرسة	3.93	1.31	عالية
44	3	قرب المدرسة الخاصة	3.93	1.05	عالية

			من مكان البيت		
45	11	يُشعرك التحاق الأولاد بالتعليم الخاص بمكانة اجتماعية مرموقة	2.79	1.27	متوسطة

يتبين من الجدول(٦) أن الفقرة رقم (٤١) والتي تنص على " يستجب التعليم الخاص لمطالب ونصائح أولياء الأمور" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال (٤.٣٤) وبدرجة تقدير عالية جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى عدة أسباب منها: أن الأهل يفضلون إرسال أبنائهم إلى المدارس التي تتجاوب مع تطلعاتهم وتأخذ بنصائحهم ومطالبهم، إذ يشعر الأهل بذلك أن رأيهم مهم، وأن المدرسة لا تستأثر برأيها عن رأي أولياء الأمور من باب تحملهم لمسؤولياتهم التعليمية تجاه أبنائهم. كما أنه من سياسات التعليم الخاص التواصل مع الأهل من خلال المفكرات اليومية للطالب التي يخصص فيه بند لرأي ولي الأمر، أو من خلال الاتصال الهاتفي أو الزيارة للمدرسة أو من خلال اجتماعات أولياء الأمور. إن شعور أولياء الأمور بأن المدرسة الخاصة لا تستجيب لطلباتهم ونصائحهم المتعلقة بتدريس أبنائهم يدفعهم للتفكير في نقلها إلى مدارس أخرى قادرة على تحقيق تطلعات أولياء الأمور، وهذا ما لا تريد المدرسة الخاصة حصوله. لهذا يعمل التعليم الخاص على توفير جهاز إداري خبير قادر على التعامل مع طلبات ونصائح وتطلعات أولياء الأمور بحنكة ودراية.

أما الفقرة رقم (٤٢) والتي تتحدث عن ما إذا كان الأهل يرسلون أبناءهم إلى التعليم الخاص لأنه يعطي خصماً من القسط للأخوة المسجلين، فقد حصلت على المرتبة الثانية في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣.٩٣) وبدرجة تقدير عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأهل وإن كانوا قادرين على دفع الأقساط المدرسية إلاّ أنهم يفضلون إرسال أبنائهم للمدارس التي تعطي خصوماً للأخوة المسجلين فيها، فليس من المعقول أن يسجل الأب أبناءه في أكثر من مدرسة واحده. كما أن الأهل يعتبرون حسب دراسة (وطفه،٢٠٠٦) ودراسة (Rose,2010) أن من مساوئ التعليم الخاص هو ارتفاع أقساطها الدراسية، الأمر الذي يشير إلى أن موضوع الأقساط المدرسية يرهق كاهل الأهل. كما أن التعليم الخاص يلجأ إلى إعطاء خصماً للإخوة المسجلين من باب الدعاية واستقطاب الأهالي الذين لديهم أكثر من أبن، ويرغبون بتسجيلهم في المدارس الخاصة.

أما الفقرة رقم (٤٤) والتي تتحدث عن ما إذا كان الأهل يرسلون أبناءهم إلى المدارس الخاصة لأنها قريبة من البيت، فقد حصلت أيضاً على المرتبة الثانية في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣.٩٣) وبدرجة تقدير عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن قرب المدرسة من البيت يريح الأهل من

عناء توصيل الطفل إلى المدرسة بالسيارة، إذ قد يذهب إليها الطفل مشياً، إضافة إلى أن القرب يريح الأهل من تحمل أجور وسائط النقل الخاصة بالمدرسة، والتي تقترب في ظل ارتفاع أسعار المحروقات من الأقساط المدرسية، فضلاً عن أن قرب المدرسة من البيت يريح الطفل من تحمل عناء المسافة لو كانت المدرسة بعيدة، وما يترتب على هذا البعد من أخطار، فضلاً عن تقلبات الجو. إضافة إلى قدرة الأهل في حال قرب المدرسة، على زيارة المدرسة ومتابعة أبنائهم بشكل سهل وسريع.

أما الفقرة رقم (٤٥) والتي تتحدث عن ما إذا كان الأهل يرسلون أبناءهم إلى التعليم الخاص لأنه يشعرهم بمكانة اجتماعية مرموقة، فقد حصلت على المرتبة الأخيرة في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٢.٧٩) وبدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأهل لا يرون أنه بإرسال أبنائهم إلى التعليم الخاص تتحقق المكانة الاجتماعية المرموقة، وإنما يتحقق ذلك من خلال الشهادات العلمية ومن خلال المناصب القيادية أو من خلال امتلاك النقود. أما وجود الأبناء في المدارس أو حتى في الجامعات فإن ذلك لا علاقة له بالمكانة الاجتماعية لدى معظم الأسر، لكنه قد يحقق ذلك للأسر التي تتباهى وتتفاخر بتدريس أبنائها في المدارس الخاصة، أو أنها تتباهى بدفع أقساط مدرسية باهظة الثمن من أجل تعليم أبنائها.

التوصيات:

١. زيادة الاهتمام ببرامج التوعية والتثقيف داخل المدارس الخاصة.

٢. زيادة الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية (**دورات/ رحلات/ ندوات، مؤتمرات، أندية/ معارض**....).

٣. مشاركة التعليم الخاص للمجتمع المحلي بكافة فعالياته (احتفالات، أعياد، تنظيم اجتماعات لأهالي المنطقة.....)

٤. زيادة اهتمام التعليم الخاص ببرامج الموهوبين.

٥. إجراء دراسات أخرى مشابهة لدراسة الباحث في محافظات أردنية أخرى، مع تناول سلبيات وإيجابيات التعليم الخاص.

٦. إجراء دراسات أخرى مشابهه لدراسة الباحث مع تناول أثر بعض المتغيرات مثل عمل الأسرة، مكان السكن، حجم الأسرة، الدخل الشهري للأسرة على قرار الأسرة بإرسال أبنائهم للتعليم الخاص.

المراجع

- الأنصاري ، عيسى بن حسن(١٩٩٨). **دراسة مسحية للكشف عن أسباب إلتحاق الأبناء بالمدارس الأهلية وآراء أولياء الأمور حول هذه المدارس.** بحث قدم في اللقاء السنوي السابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،الرياض.
- البكر، فوزية بكر(١٩٩٥). دراسة مسحية لاتجاهات الوالدين نحو إلتحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض. **رسالة الخليج العربي**، ع(٥٦)، ص ص ١٥-٤٨.
- حسن، محمد صديق محمد حسن(٢٠٠٣). التعليم في المدارس الأجنبية والخاصة: الدوافع والمبررات، **مجلة التربية**(اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)، ص ص ٤٨-٥٨.
- عابدين، محمد عبد القادر(١٩٩٩). أسباب إلتحاق الوالدين أبناءهم بالتعليم الخاص وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، ع(٣) ص ص ٧١-٧٧.
- غزو، عبد الله محمد(٢٠٠٧). **الطلب على التعليم الخاص بمراحله المختلفة: دراسة تطبيقية قياسية على الحالة الأردنية(١٩٧٩/١٩٨٠- ٢٠٠٤/٢٠٠٥)**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- غنام، محمد مصطفى(٢٠١١). **أسباب إلتحاق الأبناء بالتعليم الخاص من وجهة نظر الوالدين والمديرين في محافظة رام الله والبيرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٢). **التقرير الإحصائي التربوي السنوي للأعوام(١٩٧٩-٢٠١٢)**. قسم التخطيط التربوي، عمان.
- وطفه، علي أسعد والمطوع، فرح(٢٠٠٦). التعليم الخاص الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة الخليج العربي**. ع (**١٠٩**)، ص ص ١١-١٧.
- اليوسف، خديجة عبد الله سند(١٩٩٦). **دوافع اختيار التعليم الأهلي للبنات من قبل أولياء الأمور بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- Conway, G. E. (1992). **school choice: A private school perspective**, Phi, Delta, Kappan , No 7 , Vol 73 , Washington.
- Crawford , J. & Freeman, S.(1996). Why parents choose private schooling: implications for public school programs and information campaigns. **Eric Document Reproduction Service**. No. ED 398 648.
- Deani, V. & Patricia, A. (2007).**Ontario's Private schools: Who chooses them and why**. Studies in education policy. A Fraser institute occasional paper, BC. Canada.
- Denis, D. (1995). Where the connoisseurs send their children to school. (**Eric Document Reproduction Service**. No. ED 410 342).

- Dronkers, J. &Avram, S. (2010). Across National Analysis of the Relations of School Choice and Effectiveness Differences Between Private and public schools, **Educational Research and Evaluation**, **16**, , (12), PP 151-175. U.S.A.
- Esteves, I. (2010). **How to choose a private school for your child**, Helium Guide of the year. London.(www.helium.com.14-4-2011).
- Rose, S. (2010). **Advantages and disadvantages of private schooling**. London.(www.helium.com.14-4-2011).
- Taylor, M. (2006). **State schools should learn lesson from private sector, says education secretary**. The Guardian Newspaper. 26 July, 2006, P10. U. K.

مفهوم التسامح ودور المؤسسات التربوية في ترسيخه لدى الأفراد

إعداد

د. مهدي محمد بدارنة
جامعة البلقاء التطبيقية- كلية اربد الجامعية

د. وائل سليم هياجنة
وزارة التربية والتعليم

د.علي عبدالله الشمراني
وزارة التربية والتعليم

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التسامح في ضوء آيات القران الكريم كما هدفت إلى التعرف على دور المؤسسات التربوية في ترسيخ هذا المفهوم لدى الإفراد والتعرف على الانعكاسات التربوية للتسامح على الفرد والمجتمع, ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث باستقصاء الآيات القرآنية المتعلقة بموضوع الدراسة واستخدام مفهوم التسامح من خلالها, كما تتبع الباحث الأدب النظري للوقوف على أهم الآثار التربوية لخلق التسامح على الفرد والمجتمع ودور المؤسسات التربوية في نشر هذا الخلق الرفيع, وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التسامح خلق إسلامي رفيع يدعو إلى حرية التعبير وقبول الرأي الأخر
- للتسامح ضوابط فلا تسامح في حدود الله ولا مع العدو المعتدي
- للتسامح مجموعة من المظاهر في المعاملات, والعبادات, والحوار وغيرها
- تبين من خلال الدراسة وجود انعكاسات تربوية للتسامح على الفرد والمجتمع.
- للمؤسسات التربوية دور كبير في ترسيخ خلق التسامح على الفرد والمجتمع

وقد أشارت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها إعداد دورات تدريبية لأفراد المجتمع لتوضيح مفهوم التسامح ونبذ التعصب.

الكلمات المفتاحية: التسامح, المؤسسات التربوية

The Concept of Tolerance and The Role of Educational Institutions in Consolidating It Among Individuals

Abstract

This study aimed to identify the concept of tolerance in lights of holy quaran verses. Also it aimed to identify the role of educational institutions in consolidating this concept and to identify the educational implications of tolerance on individual and society.

To achieve these goals, the researcher investigated the quranic verses related to the subject of study.

The study found out the following results:

-Tolerance is a high Islamic moral value calling for freedom of expressions and accepting other opinion.

-The study shows the presence of educational implications of tolerance on individuals and society.

-Educational institutions have a significant role in consolidating tolerance on individuals and society.

-The study pointed to a set of recommendations including preparing courses aiming to support tolerance values among individuals and society.

Key words: Tolerance, Educational institutions

المحور الأول:الإطار العام للدراسة

المقدمة

يعتبر القران الكريم والسنة النبوية الشريفة المصدرين الرئيسين للإسلام عقيدة وشريعة ومنهج حياة ودستور أخلاق. وأساس الدين الإسلامي هو تقوى الله تبارك وتعالى وحسن الأخلاق مع الناس وذلك لما للأخلاق من اثر في حفظ كيان الأمة وتماسكها, فالدين الإسلامي دعا إلى الكثير من الأخلاق ومن بين هذه الأخلاق خلق التسامح الذي هو خلق أنساني, وصفه رائعة يتحلى بها الإنسان لأنه يدل على عظمة النفوس ورجاحة العقل واتزانه, وهو ضبط للجوارح واستعلاء على النفس وميولها.

وجاء التسامح مضاد لكل أشكال التعصب الذي طغى على الدين لفترة طويلة وينبغي التمييز بين التسامح والتساهل واللامبالاة, فالتسامح فيه الاعتدال والفضيلة وهو ظاهرة حضارية وجزءا من العدل ولذا فهو يتيح حق الاختلاف والخلاف ففلسفة التسامح لا تعنى الاعتراف بما يقوله المرء بل باحترام ما يقوله (عروسي ٢٠٠٣).

وقد دعا الله إلى التسامح, وحث عليه وندب إليه فلم يمنع المسلمين من البر بغير المسلمين ما داموا في سلم مع المسلمين قال تعالى: "**لا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**" (سورة الممتحنة، آية ٨) والإسلام حينما حث على التسامح فالمقصود التسامح الايجابي الذي له أثاره وثماره والذي يدل على إيمان صاحبه وتقواه, ويوضح أبعاد الترابط الأسري والاجتماعي ويقوي الصلات بين أفراد المجتمع ويوقظ مشاعر التقدير والإكبار, ويتجلى التسامح في حسن المعاشرة, ولطف المعاملة, وسعة المشاعر الإنسانية من البر والرحمة والإحسان وهي الأمور التي تحتاج إليها الحياة اليومية ويقرر الإسلام أن الذميين في البلاد الإسلامية لهم ما للمسلمين من حقوق (الزواوي ٢٠٠٤).

والتسامح الديني مطلب أنساني نبيل دعت إليه الأديان كافة دون استثناء وكيف لا تدعو إليه وقد أرادته الحكمة الإلهية واقتضته الفطرة الإنسانية, وجاء الإسلام من جهته ليعترف بوجود الغير المخالف فردا كان أو جماعة ويعترف بشرعية ما لهذا الغير من وجهة نظر ذاتيه في الاعتقاد والممارسة, فالدين الإسلامي هو دين المستقبل وانه بتسامحه يعطى المثل الأعلى لكيفية تعامل الإنسان مع الآخرين.

والتسامح ضروري بين الإفراد على صعيد الأسرة والمجتمع, وينبغي أن يكون هناك تعزيز لخلق التسامح وتكوين المواقف القائمة على الانفتاح في المدارس والجامعات, في المنازل ومواقع العمل ومن وسائل تحقيق التسامح في المجتمع, المدرسة والجامعة باعتبارها مؤسسات اجتماعية تعكس أهداف المجتمع من خلال إطار من المفاهيم المتسقة المنظمة المرتبطة فيما بينها والتي تعمل على إكساب القيم وتطويرها وتنميتها عن طريق الأنشطة المختلفة, بالإضافة لهذه المؤسسات التعليمية فبإمكان وسائل الإعلام والاتصال أن تضطلع بدور بناء في تيسير التحاور والنقاش بصورة حرة ومفتوحة وفي نشر قيم التسامح وإبراز مخاطر اللامبالاة تجاه ظهور الجماعات والايدولوجيات غير المتسامحة.

مشكلة الدراسة

نلحظ في الزمن الجاري أن هناك ابتعاداً كبيراً من قبل المسلمين عن خلق التسامح وإحلال التشدد مكانه. وبعضهم تساهل فيه تساهلا أدى إلى الضعف, وفي كلا الأمرين هناك مشكلة في طريق الدعوة والتربية ولذلك جاءت هذه الدراسة لتبين المفهوم الصحيح للتسامح كما ورد في القران الكريم ولتعكس أثاره على حياة الفرد والمجتمع وفي ضوء المعطيات السابقة تتمحور مشكلة الدراسة في التعرف على مفهوم التسامح وانعكاساته التربوية على الفرد والمجتمع وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مظاهر التسامح في الإسلام ؟
- ما الانعكاسات التربوية للتسامح على الفرد والمجتمع ؟
- ما دور المؤسسات التربوية في تنشئة الفرد على التسامح ؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- توضيح مفهوم التسامح في القران الكريم
- بيان مظاهر التسامح في الدين الإسلامي
- بيان الانعكاسات التربوية للتسامح على الفرد والمجتمع

- التعرف على دور المؤسسات التربوية في ترسيخ مفهوم التسامح

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي :

١- اهتم الدين الإسلامي بالجانب الأخلاقي والقيم ولذلك لما لها من آثار تربوية على الفرد والمجتمع ولان الأخلاق أساس في حفظ كيان وتماسك المجتمع, والتسامح صفة خلقية وفضيلة إنسانية لها أثارها في صلاح الفرد والمجتمع.

٢- إبراز التطبيقات التربوية للتسامح من المنظور إسلامي

٣- التسامح الايجابي له آثاره وثماره النفسية والإيمانية والسلوكية والأخلاقية والاجتماعية على الفرد والمجتمع وفي غياب التسامح من حياة الناس يحدث انحرافا كبيرا ويكون أثره بالغا على المجتمع والناس.

٤- تقديم مادة علمية للإفراد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمدارس وأئمة المساجد والخطباء عن هذه الفضيلة التي هي سمة من سمات المجتمع المسلم.

٥- تقدم الدراسة وصفا تفصيليا لجانب من الجوانب التربوية في القران ولبيان التصور الكامل للتربية الإسلامية التي تعالج القلوب والنفوس من اجل بناء مجتمعات فاضلة تنطلق من أسس أخلاقية وقيم قرآنية لتحقيق مرضاة الله تعالى.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على الجانب التأصيلي من القران الكريم وبحوث الآثار التربوية النفسية والسلوكية والاجتماعية.

مصطلحات الدراسة

التسامح: كل ما يدل على اليسر والسهولة في التعامل بين الناس والابتعاد عن التعصب.

الدراسات السابقة

قام أبو خضير (٢٠٠٧) بدراسة بعنوان التسامح وأثاره التربوية في الفرد والمجتمع وهدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم التسامح في القران والسنة وإثارة التربوية على الفرد والمجتمع واستخراج الأحاديث النبوية ذات العلاقة, وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن مفهوم التسامح في القران والسنة يحمل معنى اليسر والسهولة كذلك أن مظاهر التسامح في القران والسنة يشمل على التسامح في العبادات والمعاملات والتسامح مع غير المسلمين والتسامح الفكري كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من الانعكاسات التربوية لمفهوم التسامح على الفرد والمجتمع منها أن التسامح يكسب النفس الطمأنينة وروح الأمل والتفاؤل ويبعد الإنسان عن مرارة الحقد والغضب والثأر ويؤدي إلى انتشار الألفة والمحبة بين أفراد المجتمع المسلم.

وأجرى القضاة (٢٠٠٩) دراسة بعنوان مفهوما التسامح والعنف في التربية الإسلامية وهدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفهومي التسامح والعنف في التربية الإسلامية عن طريق تحليل محتوى نصوص القران الكريم والسنة النبوية الشريفة لمعرفة موقف التربية الإسلامية من هذين المفهومين, وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: هناك فرق بين المفهوم الإسلامي للتسامح والمفهوم التراثي وان التربية الإسلامية دعت إلى التسامح ونبذ العنف بجميع أشكاله وأشارت الدراسة إلى ضوابط الصفح والتسامح المقررة من الدين الإسلامي وان التربية الإسلامية وضعت مجموعة من القوانين والتشريعات التي تكفل حماية المجتمع من العابثين والمعتدين ضمن منهج متكامل يصون الحقوق والواجبات.

المحور الثانى:الأدب النظري

يتضمن هذا المحور ما يتعلق بموضوع التسامح من بيان مفهومه, ومكانته في الإسلام, وميزاته والحكمة من الدعوة إليه, كما يشمل على أهم الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع.

مفهوم التسامح لغة واصطلاحا

لغة: التسامح من السماح والسماحة: الجود. سمح سماحة وسموحة وسماحا:- جاد, ورجل سمح وامرأة سمحة, والمسامحة:- المساهلة. وتسامحوا: تساهلوا (ابن منظور ١٩٩٦) وفي الحديث, يقول الله عز وجل (اسمحوا لعبدي كاسماحة إلى عبادي) (الإمام احمد ١٩٩٣) وسمح, السين والميم والحاء أصل يدل على سلاسة وسهوله . ويتبن من خلال ما سبق أن أصل التسامح يدور حول معنى السهولة واليسر قال تعالى: "**يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ**" (البقرة ١٨٥).

اصطلاحا: التسامح سلوك شخص يتحمل دون اعتراض إي هجوم على حقوقه في الوقت الذي يمكنه من تجنب الإساءة (حنفي ١٩٨٦), وهو يعنى استعداد المرء لان يترك للأخر حرية التعبير عن راية ولو مخالفا أو خطأ

- **علاقة التسامح بغيره من الألفاظ**

تبين أن هناك ألفاظا تشارك التسامح في بعض معانيه كاللطف والسماحة واللين والهون والتساهل وغيرها حيث تدور كثير من هذه الألفاظ بين أصل له وبين سبب ونتيجة ويختلف مدى تقاطعهما مع التسامح باختلاف السياق والمراد منه فهناك ألفاظ يغلب عليها أنها نفسية: كالرحمة والرأفة ويعرف العلماء الرحمة بأنها الرقة والتعطف والمغفرة (ابن منظور ١٩٩٦) وتستعمل تارة في الرقة المجردة وتارة في الإحسان المجر من الرقة وهناك ألفاظ تحتوى على اللطف والسماحة واللين والهون والتيسير, والسماحة هي سهولة المعاملة في اعتدال فهي وسط بين التضييق والتساهل, وهي السهولة المحمودة في الأمور التي يظن الناس أن التشدد فيهل ضروري ومعنى كونها محمودة أنها لا تفضي إلى أضرار أو إفساد.

- **أضداد التسامح**

١- التعصب

التعصب لغة:- أن يدعو الرجل إلى نصرة عصبته والتألب معهم على من يناوئهم ظالمين كانوا أو مظلومين وقد تعصبوا عليهم إذا تجمعوا (الأزهري ١٩٦٤) وعصب القوم بفلان اجتمعوا وأحاطوا به لقتال أو حماية (البستاني ١٩٧٧), وحقيقة العصبية الخصلة المنسوبة إلى العصبة وهي قرابة الرجل من قبل أبيه لأنهم هم الذابون عن أهله (بطرس ١٩٧٧).

والتعصب اصطلاحا: عدم قبول الحق عند ظهور الدليل بناء على ميل إلى جانب (تفتازاني ١٩٩٨).

٢- التشدد

هو عبارة عن التنكب عن الوسطية التي تميز بها الدين الإسلامي (النووي ١٩٧٢) وقد جعل رسول الله صلى الله علية وسلم عاقبة الغاليين والمتنطعين هي الهلاك.

مكانة التسامح في الإسلام

التسامح خلق إسلامي اجتماعي يدل على حسن أخلاق من يتعامل به مع إقرانه من الناس والتسامح خلق عملي مستمد من نصوص القران الكريم والسنة النبوية الشريفة وتأتي أهمية هذا الخلق الرفيع لأنه يدخل في جميع معاملات المسلم في حياته, بيته, سوقة, وفي جميع مواقعه.

- **ميزات دعوة الله تبارك وتعالى للتسامح**

١- لقد دعا الله تبارك وتعالى المؤمنين إلى التسامح في القران الكريم من خلال الآيات القرآنية ومن خلال ذلك ينبثق تسامح الناس فيما بينهم, حيث يستمد العباد جميع الفضائل والمثل العليا من الله تبارك وتعالى.

٢- دعوة الله عز وجل إلى هذا الخلق العظيم يدل على أن الله تبارك وتعالى مصدر الفضيلة.

٣- دعوة الله تبارك وتعالى إلى التسامح أوسع أنواع التسامح خلاف إلى تسامح العباد بعضهم مع بعض لان العبد حسب طبيعته البشرية تتجاذبه نزعات النفس من حب التعصب لإشباع غريزة النفس (الغزالي ٢٠٠٤).

٤- دعوة الله إلى التسامح بين البشر سببه لأنه اعلم بمن خلق فالله عز وجل دعا إلى التسامح بين الناس لعلمه بأن الإنسان مخلوق ضعيف قال تعالى: "**يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الإِنسَانُ ضَعِيفًا**" (سورة النساء ٢٨).

- **مظاهر تسامح الله تبارك وتعالى**

أولا: أن الصلاة فرضت ليلة الإسراء على هذه الأمة خمسين صلاة في اليوم والليلة جعلها الله خمسا ولها ثواب الخمسين. قال انس بن مالك وابن حزم قال رسول الله صلى الله علية وسلم فرض الله عز وجل على أمتي خمسين صلاة فرجعت بذلك حتى أمر بموسى علية السلام فقال ما فرض ربك على أمتك قلت فرض عليهم خمسين صلاة قال لي موسى فراجع ربك عز وجل فان أمتك لا تطيق ذلك فراجعت ربي عز وجل فوضع شطرها فرجعت إلى موسى فأخبرته فقال راجع ربك فان أمتك لا تطيق ذلك فراجعت ربي عز وجل فقال هي خمس وهب خمسون لا يبدل القول لدى فرجعت إلى موسى فقال راجع ربك فقلت قد استحييت من ربي عز وجل (البخاري ١٩٩٨).

ثانيا: أن الله عز وجل يغفر الذنوب جميعا, أن سماحة هذا الدين الحنيف ورحمته أن الإنسان مهما عمل من السيئات ثم تاب وأناب إليه سبحانه وتعالى واخلص في ذلك فأن الله يغفر ذنوبه فهو سبحانه يدعوهم إلى التوبة ويرغيهم في رحمته بقولة تعالى: "**قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ**" (الزمر ٥٣). ومن تلطفه سبحانه وتعالى بهذه الأمة أن المسلم إذا هم بفعل حسنة فلم يعملها كتبها الله له حسنة ومن هم بحسنة ففعلها كتبت له عشر حسنات إلى سبعمائة ضعف, ومن هم بفعل سيئة فلم يعملها كتبت له حسنة ومن فعل سيئة كتبت علية سيئة واحدة (الحوفي، ١٩٧٩).

- **الحكمة من دعوة الله للتسامح**

١- أن الله تبارك وتعالى دعا إلى التسامح في كثير من آيات القران الكريم, لذلك حرى بالعبد أن يتسامح مع الناس قال ابن كثير "إي ما كلفكم ملا يطيقون, وما ألزمكم بشئ يشق عليكم إلا جعل الله لكم مخرجا وفرجا ولهذا قال عليه السلام "بعثت بالحنفية السمحة, وقال لمعاذ وأبي موسى حين بعثهما أميرين إلى اليمن:- بشرا ولا تنفرا, ويسرا ولا تعسرا" (ابن كثير ١٩٨٧).

٢- فتح باب الرجاء والأمل للعباد ولان الله يدعو إلى التسامح فأن له أثرا على العبد الذي أذنب ووقع في المخالفة والتقصير, فيجد الباب مفتوحا ليحصل على مغفرة الله سبحانه وتعالى قال تعالى: "**الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلَّا اللَّمَمَ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ**" (سورة النجم ٣٢).

٣- انه يشعرنا بأهمية البر والعدل ولزومهما لنيل حب الله تعالى قال تعالى: "**لا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**" (سورة الممتحنة ٨) ويشمل النص ألقراني على ثلاثة أمور أولها: أن الله تبترك وتعالى لم ينه عن التسامح مع الآخرين وثانيها: أن التسامح مع الآخرين الذين لم يعتدوا على المسلمين والتعايش الايجابي معهم بالبر والقسط هو العدل بعينه, وثالثهما: التأكيد على أن من يسلك هذا السبيل يحظى بحب الله تعالى ولم يستخدم القران في هذه الآيات أسلوب التنبيه والتوجيه الذي يتطلب استخدام العقل الإنساني ومن عادة القران أن يعالج المشكلات بطريقة متدرجة تتفق مع ثقافة كل فرد.

٤- أن الله تبارك وتعالى جعل الإسلام دين الفطرة ومن الفطرة النفور من الشدة والعنت قال تعالى: "**يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الإِنسَانُ ضَعِيفًا**" (سورة النساء ٢٨). وقد أراد الله تعالى أن تكون شريعة الإسلام شريعة عامة ودائمة فأقتضى ذلك أن يكون تنفيذها بين الأمة سهلا ولا يكون ذلك إلا إذا انتفى عنها العنت فكانت بسماحتها اشد ملائمة للنفوس (زقزوق ٢٠٠٤).

- **ضوابط التسامح وأساليب الترغيب فيه**

تتركز أهمية الضوابط على وضع القيود على هذه الفضيلة حتى لا تخرج ولا تنحرف عن أهدافها وغايتها, وتكون هذه الفضيلة في طريقها الصحيح على عكس الفضيلة التي جردت من ضوابطها فإطلاق التسامح دون قيود يشجع على الذل والاستكانة والتعدي على حقوق الآخرين فتشيع الفوضى في الحياة ويقع الظلم والاضطراب

ان الضوابط مهمة من اجل إزالة الفهم الخاطئ عند الناس عن التسامح التي وقع في فهمها الإفراط فهذا الخلق الرفيع يحتاج إلى قلب طبيب يعطف ويسمح وهو قادر على الإساءة والرد وهذه القدرة ضرورية لتؤتى السماحة أثرها وحتى لا يصور الإحسان في نفس المسئ ضعفا ولئن أحس انه

ضعف لم يحترمه ولم يكن للحسنة أثرها إطلاقا وهذه السماحة قاصرة على حالات الإساءة الشخصية لا العدوان على العقيدة وفتنة المؤمنين عنها, فإما في هذا فهو الدفع والمقاومة بكل صورة من صورها أو الصبر حتى يقضى الله امرأ كان مفعولا (قطب ١٩٩٦).

ضوابط التسامح

١- عدم إمكانية التسامح في حد من حدود الله تبارك وتعالى فالحدود التي أمر بها الله تبارك وتعالى فرضها على جميع فئات المجتمع, الفقير والغني, القوي والضعيف, ولا يجوز تعطيلها بأي حال من الأحوال سواء عن طريق شفاعة أو هدية لأنها من حرمات الله تبارك وتعالى وليس أدل على ذلك من قصة المرأة المخزومية التي سرقت وأراد أهلها أن يشفعوا لها عند الرسول صلى الله علية وسلم عن طريق الصحابي الجليل أسامة بن زيد فكان رد الرسول صلى الله علية وسلم بقوله "والذي نفسي بيده لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها ثم أمر بتلك المرأة فقطعت يدها" (مسلم ١٩٩٩).

٢- عدم وجود التسامح مع العدو المعتدي فالتسامح في هذه الحالة هو من قبيل الخضوع والذل والخنوع وإعطاء شرعية لهذا العدو في أن يكون موجود وقد بين وشدد القران الكريم على الرد على عدوان كل معتدي قال تعالى: "**ذَلِكَ وَمَنْ عَاقَبَ بِمِثْلِ مَا عُوقِبَ بِهِ ثُمَّ بُغِيَ عَلَيْهِ لَيَنصُرَنَّهُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَعَفُوٌّ غَفُورٌ**" (سورة الحج ٦٠) قال ابن عاشور "وكان هذا شرعا لأصول الدفاع عن البيضة" بحيث ترد الأمة على عدوان المعتدي وتدافع عن نفسها, فما من امة تركت الانتقام من عدوها إلا تجرأ عليهم في بغيه وعدوانه وتسلط عليهم وأذلهم" (ابن عاشور ١٩٨٤).

المحور الثالث:الطريقة والإجراءات

يتناول هذا المحور الإجراءات التي قام بها الباحث من اجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

أولا: قام الباحث بدراسة الأدب النظري المتعلقة بموضوع الدراسة من مفهوم التسامح ومكانته في الإسلام

ثانيا: قام الباحث بتتبع آيات القران الكريم والمتعلقة بموضوع التسامح وكان عدد هذه الآيات ٢٤ آية.

ثالثا: قام الباحث باستخراج مفهوم ومجالات التسامح بعد الرجوع إلى المعنى العام لبعض آيات القران الكريم والتي معناها واضح ومفهوم, كما قام الباحث بالرجوع إلى بعض تفاسير القران الكريم لتفسير آيات التسامح التي ظاهر نصها غير واضح.

رابعا: تم تقسيم الآيات حسب مجالات التسامح الواردة فيها.

خامسا: قام الباحث ببيان الانعكاسات التربوية لمفهوم التسامح التي تعود على الفرد والمجتمع.

سادسا: قام الباحث ببيان دور المؤسسات التربوية في تنشئة الإفراد على سلوك التسامح.

سابعا: قام الباحث بذكر النتائج التي توصلت إليها الدراسة, ثم اقترح بعض التوصيات في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث

المحور الرابع:نتائج الدراسة

يتناول هذا المحور عرضا لنتائج الدراسة, وتم عرض النتائج كالآتي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:– ما مظاهر التسامح في الإسلام؟

يظهر التسامح في مجموعة من المواقف الحياتية للمسلم ومنها:

أولا : التسامح في المعاملات

لقد حث الإسلام على التسامح في المعاملات بين الناس, فالرسول صلى الله علية وسلم يرشدنا إلى التسامح في كل لمعاملات من بيع وشراء فقد روى جابر رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله علية وسلم "رحم الله رجلا سمحا إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى" ولأهمية التسامح في حياة المسلم فقد بين الرسول صلى الله عليه وسلم اجر من التزم بالتسامح, حيث يتجاوز الله تعالى عن عباده الذين يتسامحون مع عباد الله, عن حذيفة قال: قال رسول الله صلى الله علية وسلم " تلقت الملائكة روح رجل ممن كان قبلكم قالوا أعملت من الخير شيئا ؟ قال كنت أمر فتياني أن ينظروا ويتجاوزوا عن المعسر قال : قال فتجاوزوا عنه" (البخاري ١٩٩٨) ومن صور التسامح في المعاملات التسامح في الدين قال تعالى: **"وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ وَأَن تَصَدَّقُواْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ"** (البقرة ٢٨٠) فان استوفى الدائن حقه بالتضييق على المديون استوفى الله منه حقوقه بالتضييق وان سامحة فالله أولى بالمسامحة .

ثانيا : التسامح في العبادات

ثالثا: في الإسلام ميسرة وسهله كل إنسان يستطيع القيام بها فالله تعالى لم يكلف الإنسان فوق طاقته قال تعالى: **"وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ"** (الأعراف ٤٢) فهذه الايه تكسب النفس طمأنينة وانس, لان الله الذي فرض على الإنسان العبادة اعلم بحقيقة طاقته (قطب ١٩٩٤) وقد شرع الله العبادة وبين أحكامها ويسرها قال تعالى: **"وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ"** (الحج ٧٨) فمن لم يستطيع الوضوء بالماء لتعب أو مرض أو جرح يمنعه من الماء أو من لم يجد الماء فقد شرع الله له التيمم بالتراب الطاهر ورخص الله تعالى لكل مريض ومسافر سفرا طويلا أن يفطر ويقضى الصوم في أيام

أخرى قال تعالى: "**فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضاً أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ**" اوجب الله الصوم على سبيل السهولة واليسر فانه ما أوجبه إلا في شهر من السنة وهي مدة قليلة ثم ما أوجبه على المريض أو المسافر وكل ذلك يدل على السهولة وتسامح العبادات في الإسلام كما اوجب الله تعالى الحج مرة واحدة في العمر ولم بفرضه على الجميع بل على المستطيع فقط قال تعالى: "**وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً** " (أل عمران ٩٧)

ثالثا: التسامح الفكري

ويعنى ذلك أن الإنسان يتوجب عليه قبول الآراء المخالفة وخصوصا في أمور الدين والفكر والسياسة فلا ينبغي أن ينفرد طرف من الأطراف برأيه وانه هو الصواب والآخرين على خطأ وقد عبر الشافعي عن هذا المعنى بقوله "رأينا صواب يحتمل الخطأ ورأي غيرنا خطأ يحتمل الصواب (زقزوق ٢٠٠٤) والإسلام يعترف بوجود الأخر المخالف ويعترف بوجهة نظر الأخر في الاعتقاد والتصور فقد سمى الله تبارك وتعالى الشرك دينا على الرغم من بطلانه.

رابعا : التسامح مع غير المسلمين

الإسلام يحترم ثقافة الغير وعقيدته وخصوصيته الحضارية وهذا التسامح ايجابيا قال تعالى: "**لَا يَنْهَاكُمْ اللَّه عَنْ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُونَكُمْ فِي الدِّين وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَلَمْ يُظَاهِرُوا**" (الممتحنة ٨) وقد ضرب الرسول صلى الله علية وسلم أروع الأمثلة في خلق التسامح فقد كان طيب المعاملة سمحا في كل الأمور حتى مع أعدائه كما حدث مع ثمامة بن اثال الذي عرض عليه الرسول صلى اله علية وسلم الإسلام ثلاث مرات وكان لا يقبل الدخول في الإسلام حتى أمر الرسول صلى الله علية وسلم بإطلاق سراحه وكان ذلك سببا في إسلامه كما أمر الله تبارك وتعالى الرسول أن يجير المشرك إذا لجأ إليه واحتمى به وهذه قمة السماحة قال تعالى: "**وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّىٰ يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْلَمُونَ**" (التوبة ٦)

خامسا: التسامح في الحوار

الحوار يقوم على احترام الرأي الأخر واحترام كل جانب لوجهة نظر الجانب الأخر وبهذا المعنى فان الحوار يعنى التسامح واحترام حرية الآخرين ولأهمية التعارف بين الأمم والشعوب كانت الدعوة

الإسلام إلى الحواريين الأديان ويعد الإسلام أول دين يوجه هذه الدعوة قال تعالى: **"قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا"** (أل عمران ٦٤).

سادسا: التسامح مع أهل الكتاب

دعا الإسلام في كثير من آيات القران الكريم وحديث الرسول صلى الله علية وسلم إلى التسامح مع أهل الكتاب فنهى عن القتل والظلم لأصحاب العهد قال الرسول صلى الله علية وسلم "من قتل معاهد لم يرح رائحة الجنة وان ريحها توجد من مسيرة اربعين عاما" والدين الإسلامي هو أول من اعترف بالأخر وجعله جزءا من الذات وهذا ظاهر في المعاهدات التي كتبها مع اليهود في المدينة وجعلهم جزءا من الأمة وأباح الإسلام أكل طعام أهل الكتاب والزواج منهم وان يعاملوا الذميين جميع المعاملات المباحة وان يضيفوهم ويستضيفوهم وان يبادلوهم الهدايا (أيوب ٢٠٠٢).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما الانعكاسات التربوية للتسامح على الفرد والمجتمع ؟

من خلال ما سبق نتبين أن خلق التسامح له أهمية كبيرة في توطين العلاقات بين الإفراد ولذلك هناك مجموعة من الآثار المترتبة على انتشار خلق التسامح بين الإفراد والجماعات ومن هذه الآثار:

أولا: آثار التسامح النفسية على الفرد

١- الشعور بالطمأنينة والراحة والسكينة فالتعامل بخلق التسامح يؤدي إلى زيادة الثقة بين العبد وربه وزيادة الثقة بين الناس وهذه الثقة تورث الإنسان الراحة والطمأنينة

٢- يشعر الفرد بروح الأمل والتفاؤل في نفوس المؤمنين ويبعده عن اليأس والقنوط وخصوصا إذا أيقن بأن الله يغفر ويسامح

٣- يحرر الفرد من التذلل لغير الله تعالى فلا احد يملك غفران الذنوب إلا الله تبارك وتعالى وهذا يوجد عند المؤمن توازن نفسي

٤- يشعر المؤمن أن الله قريب وهو قادر على فك العسر

٥- فهم الفرد للتسامح ينعكس على أخلاقة فيسمح عن غيره ويحرره من الحقد والغضب (قطب ١٩٩٤).

ثانيا: آثار التسامح على سلوك الفرد

هناك مجموعة من القواعد السلوكية تثبت لدى الفرد إذا ما طبق خلق التسامح في حياته اليومية ومن هذه الآثار:

١- بناء السلوك على دفع المشقة والحرج , فمقاصد الشريعة قائمة على اليسر والسماحة ورفع الحرج تؤدي إلى بناء السلوك الإنساني على قادة رفع الحرج ودفع المشقة في حياة المكلفين صغيرة وكبيرة ودلالة ذلك الفتاوى التي يصدرها العلماء والتي فيها مراعاة لأساليب الحياة الحديثة وتتناسب وطبيعة الدين الإسلامي.

٢- التسامح في العقائد والعبادات والمعاملات والأخلاق يدل بوضوح على ضرورة تقيد جميع المكلفين بهذا السلوك فيلتزم كل فرد كل في موقعه بخلق التسامح وتلتزم الأسرة والمجتمع في بناء علاقاتها الداخلية والخارجية بخلق التسامح شرط أن يكون هذا الالتزام عمليا وليس نظريا فقط.

٣- يساهم التسامح في الحفاظ على سمعة الدعوة الإسلامية فالإسلام دين دعوة وهداية ولذلك جاء التسامح مع الأعداء ليشكل قاعدة من القواعد العامة التي تعطى صورة مشرقة عن الإسلام وتظهر أثرا ايجابيا على الدعاية الحسنة للدعوة الإسلامية وير مثال على ذلك ما قاله هبار بن الأسود رضي الله عنه وكان ممن اهدر رسول الله صلى الله علية وسلم دمهم يوم الفتح, وأراد اللحاق بالأعاجم لكن معرفته وثقته بسماحة الإسلام منعه من ذلك قال هبار رضي الله عنة:- يا رسول الله هربت منك وأردت اللحاق بالأعاجم , ثم ذكرت عائدتك وصلتك وصفحك عمن جهل عليك (الخضري ١٩٩٥).

ثالثا: آثار التسامح الاجتماعية

عندما يؤمن أفراد المجتمع بتسامح الله تعالى ويتربون على استشعار معانية ويتخلق كل منهم بما يقتضيه الإيمان بهذه الصفة من حب الله تعالى وطاعة له فان اثر هذا ينعكس على المجتمع على النحو التالي:

١- المجتمع الذي يؤمن أفراده بأن الله تعالى يدعو للتسامح يشعر جميع أفراده بأنهم أخوة يتسامحون فيما بينهم الكبير يسامح الصغير والمعلمون يتسامحون مع التلاميذ والآباء يتسامحون مع الابناء والأمة التي لا يسود بين أفرادها التسامح هي عرضة للانهيار.

٢- المجتمع الذي يعيش فيه المؤمنين على سلوك التسامح لا تقوم المعاملة بين أفراده على المؤاخذة والمحاسبة والانتصار للذات وإنما تقوم المعاملة بين الإفراد على التسامح الذي يساهم في إنشاء أقوى المجتمعات.

٣- المجتمع الذي تربى أبناءه على التسامح تنمو فيه أنواع من العلاقات الاجتماعية التي لا يمكن أن تجدها إلا عند من تربى على هذا السلوك فالذين تربوا على التسامح يصلون الأرحام ولا يقسون على صديق ولا رفيق (الخضري ١٩٩٥).

- **الانعكاسات التربوية للتسامح**

من خلال ما سبق هناك عدد من الانعكاسات التربوية ومنها:

١-تزكية النفس وجعلها تسمو وتحلق إلى الأعلى لأنها تبتعد عن الانتقام وتبعث الخير والأمل.

٢-يبعث التسامح روح الأمل والتفاؤل في نفوس المؤمنين ويحمى المؤمن من اليأس والقنوط وعندها يشعر بأن الله يغفر ويسامح عما وقع فيه من ذنوب.

٣-يحرر الإيمان بتسامح الله تعالى العبد من الذل لغير الله تعالى فليس هناك من يملك المسامحة على الذنوب غير الله تعالى الذي لا شريك له.

٤-يبعد التسامح الإنسان عن مرارة الحقد والغضب والثأر فالتسامح يجعل عند العبد مناعة وقدرة على التحكم بهيجان الأعصاب.

٥-يشعر المؤمن بأن الله تعالى قريب منه وهو القادر على فتح الأبواب المغلقة.

٦-يربى المؤمن بين أمرين الخوف والرجاء الخوف الذي يمنعه ويحول بينه وبين العاصي والرجاء الذي يدفعه لحسن الظن بالله تعالى.

٧-يؤدي إلى انتشار المحبة والألفة بين أفراد المجتمع الإسلامي وذلك عندما يسامح أفراد المجتمع الإسلامي عن مقابلة الأذى بالأذى والإساءة بالإساءة ويحتسبون ذلك عند الله تعالى.

٨- بعمل على تعديل سلوك المسلمين تجاه المسلمين بعضهم البعض, حينما يقابل احدهم إساءة أخيه المسلم بالتسامح معه فيعمل التسامح على تعديل سلوك المسلم نحو الأفضل.

٩- يعلم مراعاة مبدأ الفروق الفردية فالإسلام يعامل الناس كل بحسب طاقته وقدرته فالناس متفاوتون, والقدرات والملكات تختلف من شخص لأخر حسب ما هيئ له وخلق له.

١٠- الشعور بالسكن والراحة والطمأنينة وبالسعادة والأمن النفسي وتقوية روح الأمل والتفاؤل والبعد عن الجزع أو الهروب من الواقع.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:- ما دور المؤسسات التربوية في تنشئة الفرد على خلق التسامح

أولا: دور الأسرة في تنشئة الأبناء على التسامح

الأسرة هي الخلية الأولى التي يتكون منها المجتمع وأول من يؤثر على سلوك لدى الإفراد ويكون البيت هو المدرسة الأخلاقية الأولى للطفل, فالتلقين ليس الطريق الوحيد الذي يؤثر في الفرد وإنما للقدوة الحسنة الدور الكبير في ذلك فتصرفات الأم والأب وسلوكهما له دور كبير في تشكيل أخلاق الأبناء وتوجيه سلوكهم لان الأبناء يقتدون بالأخلاق التي يتأكدون من إقناع إبائهم بها والتي يعلمون أنها المعبرة بالفعل عن نواياهم (المليجي ١٩٨٥).

وتعتبر التنشئة الاجتماعية من أهم وظائف الأسرة تجاه أطفالها فالأسرة تساعد أطفالها على اكتساب لغة وقيم ومعتقدات وعادات وتقاليد مجتمعهم (سعد ١٩٧٠) ويعالج التسامح داخل الأسرة الواحدة ما يكون من أخطاء للحفاظ عليها لان لا يمكن أن تستقيم أمور المجتمع إلا بالمحافظة على الأسرة ولا يمكن المحافظة على الأسرة إلا بالتسامح عما يقع أحيانا من أوجه الأذى ويتمثل دور الأسرة في تنشئة الأبناء على التسامح بـ

١- تعليم الأبناء قواعد التسامح منذ بداية أعمارهم.

٢- التعامل مع التسامح كسلوك دائم في تربية الأبناء.

وتعتبر تربية الأطفال من أولى مهمات الأسرة فينبغي أن يربى الطفل على فكر سليم وقويم فالطفل قابل للخير والشر وأبواه يميلان إلى احد الجانبين, وأفضل أنواع التسامح الذي ي؟أتي من التفكير والإحساس الصادق تجاه الآخرين ففهم حاجاتهم واحترام رغباتهم يجعلنا أكثر تقديرا ومراعاة لها

من مجرد إتباع الآداب الاجتماعية باللين ولذلك إذا شجع الوالد ولده تفهم الآخرين واحترامهم فانه ينشأ ليكون صاحب خلق لين مسامحا للناس, أن الشدة والعنف يحطمان الشخصية ويورثان العداوة مع من يمارسانهما ولا ينشئان إلا إنسان جبان يطيع خوفا لا رغبة وحبا ونحن نحتاج إلى تذكر التسامح حين يستبد بنا الغضب لسوء تصرف من الطفل أو الشاب من خلال حياتهم اليومية.

ثانيا: دور المؤسسات التعليمية في تنشئة الإفراد على التسامح

أن مسؤولية نشر سلوك التسامح يقع على عاتق الجميع ولا بد للمؤسسات في المجتمع وخصوصا التربوية منها أن تتكاتف لنشر هذا الخلق العظيم وان يشارك في أداءه جميع أفراد المجتمع لينعم بثماره كل فرد من أفراده.

وللمدرسة دور خطير في بناء الأخلاق فهي تتعهد الأطفال بالتربية والتعليم فعلى المدرسة أن تقوم بواجبها وتصلح ما أهمله المنزل وتكمل ما قصد فيه المجتمع ولا بد للمدرسة من أن تتعاون مع الأسرة في بناء شخصية الطفل الأخلاقية فيتعامل مع الطلاب بتسامح ويستخدم وسائل وأساليب تعليمية سهله للطلاب وتحقق التسامح من خالا المحتوى الدراسي فلا بد للمعلم أن يكون قدوة عن طريق تسامحه مع طلابه وحتى يكون المعلم متسامحا في تعامله مع الطلاب لا بد أن يتواضع في أثناء المشي والقيام بالآداب والواجبات قال تعالى: "**وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا**"(الفرقان ٦٣) ولا شك أن التفريط والإهمال ينتج عن كثرة التسامح وخلوه من ضوابطه ففي الإطار التربوي إذا علم الطلاب من مدرسهم مسامحة مستمرة على تقصيرهم في واجباتهم ودوامهم كان ذلك مشجعا لهم على التفريط والإهمال وهذه قاعدة مطردة فكل مسؤول يعرف عنه اللين وكثرة المسامحة ويترك ضوابط التسامح تفلت زمام الأمور من يديه والأب في الأسرة إذا عرف أبناؤه تكرار تسامحه عنهم قد يشجعهم على مزيد من الأخطاء والإهمال.

وهناك مجموعة من التصورات للمؤسسات التربوية والتي تساهم في نشر مبدأ التسامح وجعله منظومة اجتماعية يتشارك فيها الجميع ومن هذه التصورات:-

١-أن للقدوة دور يفوق دور التلقين فأخلاق الأم والأب والمعلم وسلوكهما هو العامل الأكبر في تشكيل أخلاق الإفراد وتوجيه سلوكهم.

٢-التسامح يؤدي إلى أبعاد الطلبة عن التعقيد حيث يشعر الطالب بأن التيسير والتسهيل لا بد منه في حياة الفرد الأسرية والاجتماعية.

٣–للأسرة والمدرسة دور في تنشئة الإفراد على التسامح من خالا القدوة الحسنة والتساهل مع الطلبة.

٤–يعالج التسامح داخل الأسرة الواحدة ما يقع من أخطاء للحفاظ عليها لأنه لا يمكن أن يستقيم المجتمع إلا بالمحافظة على الأسرة ولا يمكن للحياة الأسرية أن تستقر إذا قامت على الاستقصاء لكل خطأ بين الأزواج وأفراد الأسرة لما فيه من تضييق وحرج شديدين فالتسامح هو المخرج لما فيه من إقصاء وتجاوز من اجل مصلحة الأسرة (العمري ١٩٩٨).

- **متطلبات المعلم المتسامح من منظور إسلامي**

– الفهم الصحيح لآيات القران الكريم ولما ورد والسنة النبوية المطهرة المتعلقة بخلق التسامح حتى يتمكن المعلم من إقناع الطلبة بأهمية هذا الخلق العظيم

– يتحلى المعلم المتسامح بالكلمة الطيبة ويحث عليها وينشرها بين الطلبة وذلك لان الكلمة الطيبة هي المفتاح الذي من خلالها يمكن أن ننشر خلق التسامح في داخل المؤسسة التربوية

– أن يتعامل المعلم مع طلبته بلطف ولين جانب وان يحاول استيعاب ما يصدر من الطلبة من أخطاء وتقديم النصح والمشورة لهم

– أن يتخذ المعلم من الحلم أساسا للتعامل مع طلبته فلا يضيق صدره بالآراء المخالفة لراية ليس فقط في الأمور اليومية بل حتى في أمور الدين والفكر والسياسة

– أن يبنى المعلم علاقته مع طلابه ومع الآخرين على أساس الحوار وتبادل الآراء من اجل الوصول إلى نقطة اتفاق والابتعاد عن المجادلة لأنها طريق إلى التخاصم وتوسع رقعة الخلاف بين الأفراد

التوصيات

– إعداد دورات تدريبية للمعلمين ودورات تثقيفية للإباء والأمهات في التلفاز والإذاعة يبين من خلالها كيفية الوصول إلى تصور كامل متناغم مع التسامح و نبذ التعصب

– تشجيع المؤسسة التربوية على التركيز في مناهجها على مفهوم التسامح وإبراز أبعاده ومرتكزاته وأهميته في المجتمع

– إجراء دراسة ميدانية للتعرف على درجة تطبيق مبدأ التسامح داخل المؤسسات التربوية .

المراجع

القران الكريم

- ابن كثير, عماد الدين. (١٩٩٣). **تفسير القران العظيم**. بيروت, دار يوسف
- ابن عاشور, محمد. (١٩٩٨). **مقاصد الشريعة الإسلامية**. البصائر للنتاج العلمي .
- أبو خضير, منصور. (٢٠٠٧). **التسامح وأثاره التربوية على الفرد والمجتمع**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, الأردن
- أيوب, حسن. (٢٠٠٢). **السلوك الاجتماعي في الإسلام**. القاهرة, دار السلام للطباعة والنشر.
- الأزهري, محمد. (١٩٦٤). **تهذيب اللغة**. القاهرة, الدر المصرية للتأليف والنشر.
- البخاري, محمد. (١٩٩٥). **صحيح البخاري**, بيروت, دار الأرقم للطباعة والنشر.
- البستاني, بطرس. (١٩٧٧). **محيط المحيط**, بيروت, مؤسسة جواد للطباعة.
- تفتازاني, سعد الدين. (١٩٩٨). **التلويح إلى كشف حقائق التنقيح**. بيروت, دار الأرقم.
- حنفي, حسن. (١٩٨٦). **أضواء على التعصب**. بيروت, دار الفكر اللبناني.
- الحوفي, احمد. (١٩٧٩). **سماحة الإسلام**. القاهرة, دار نهضة مصر.
- جلال, سعد. (١٩٧٠). **المرجع في علم النفس**. القاهرة, دار المعار .
- الخضري, محمد. (١٩٩٠). **نور اليقين في سيرة سيد المرسلين**. بيروت, مناهل العرفان.
- زقزوق, محمود. (٢٠٠٤). **الإسلام وقضايا الحوار**. القاهرة, مكتبة الشروق الدولية.
- العمري, سلام. (١٩٩٨). **العوامل الاجتماعية الأسرية المؤثرة في مدى التزام طلبة جامعة اليرموك بالقيم الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, الأردن.
- عروسي, سهيل. (٢٠٠٣). التسامح/ التعصب. **المجلة الثقافية**، العدد ٢٠٠٣/٥٩, ص١٢١-١٣٠.
- الغزالي, محمد. (٢٠٠٤). **التعصب والتسامح بين المسيحية والإسلام**. مصر, نهضة مصر.
- قطب. سيد. (١٩٩٦). **في ضلال القران**. القاهرة, دار الشروق.
- المليجي, يعقوب. (١٩٨٥). **الأخلاق في الإسلام**. الإسكندرية, مؤسسة الثقافة الجامعية.
- النووي, محيي الدين. (١٩٧٢) **شرح النووي على صحيح مسلم**. بيروت, دار إحياء التراث العرب

محتوى المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببناء الهوية الوطنية والثقافية لدى الطلبة بالمملكة العربية السعودية

إعداد

أ.د. فوزية دمياطي
كلية التربية–جامعة طيبة–المملكة العربية السعودية

أ.د.منصور غوني
كلية التربية–جامعة طيبة–المملكة العربية السعودية

د. سمير عبد الباسط إبراهيم
كلية التربية–جامعة طيبة–المملكة العربية السعودية

د. سلطانة دمياطي
كلية التربية–جامعة طيبة–المملكة العربية السعودية

ملخص

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببناء الهوية الوطنية والثقافية لدى الطلبة بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٦) كتب دراسية، من كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة على الصفوف الثلاثة الأولى بالرحلة الثانوية والمعتمدة للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ ويدرس كل كتاب منها في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من كل عام ، وتم إعداد أداة لتحليل المحتوى، وروعي في ذلك التحقق من صدقهما وثباتهما إحصائياً.

أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التكرارات في الهوية الثقافية في كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية بالمرتبة الأولى، وجاء بالمرتبة الأولى في توجهات الهوية الثقافية بعد الهوية الثقافية الإسلامية في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي، وان البعد المعرفي احتل المرتبة الأولى في كتب التربية الوطنية، وفي كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، وجاء بعد مهارات المواطنة بالمرتبة الأولى في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية،وبعد القيم والاتجاهات المرتبة الأولى في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي،والبعد المعرفي في كتاب التاريخ للصف الثالث على بعد الهوية الوطنية ببعد المعرفي بالمرتبة الأولى.

وأوصت الدراسة بتحليل مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في تنمية الهوية الوطنية والهوية الثقافية، بالإضافة إلى التعرف على معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو التوجهات المختلفة للذاتية الثقافية في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: المواد الاجتماعية، الهوية الوطنية والثقافية، المرحلة الثانوية، التحليل.

Content Of Social Studies in Saudi Secondary Education and Its Relation to Students' Cultural and National Identity

Abstract

The study aimed at analyzing the content of social studies courses in Secondary education and finding out its correlation to the process of cultural and national identity forming for KSA students. The sample consisted of 6 textbooks of History and Nationalism in the three grades in secondary education in the year 2010/2011 in both semesters. A content analysis sheet was developed, and validated for use in the study.

Results showed that cultural identity frequencies were higher in History books in the secondary stage; the highest of which were in the Islamic identity dimension in first grade textbooks. The cognitive dimension, on the other hand, was of the highest frequencies in nationalism courses. The first of dimensions was citizenship, then the dimensions of values and attitudes in the History book of the second grade. The History textbook of the third year was of the highest frequencies in the dimension of national identity.

The study recommends that social studies textbooks in intermediate stage be analyzed on the dimensions of national and cultural identity in addition to surveying the perceptions of Social studies teachers towards the tendencies of cultural autonomy in general education course in KSA.

Keywords: Social studies, National and cultural identity, secondary education, analysis.

المقدمة:

يجسد قطاع التربية باعتباره نظاماً فرعياً من نظام متكامل كلي لمجتمع اكبر قطاع ينعكس عليه مباشرة ما يصيب النظام العام للمجتمع من آثار للعولمة وتداعياتها٠ وتمثل المناهج الدراسية بدورها نظاما فرعيا من أنظمة التربية وهي بالتالي تتأثر بما يصيب التربية كنظام ونتيجة لهذه المتغيرات والتحديات التي باتت تؤثر وترمي بظلالها على المؤسسات الاجتماعية ككل، والتي لا تستطيع التربية أن تقف مكتوفة الأيدي أمامها، فهي كذلك مطالبة بالاستجابة القائمة على الدراسة العلمية لهذه المتغيرات (عبد العزيز١٩٩٩، ص :٢٤)٠

ويؤكد (الطلاع، ٢٠٠٥، ص :١٤) أن نقطة البداية المنشودة هنا تكمن في ضرورة وجود فكر تربوي قادر على احتواء هذه المتغيرات من خلال ما يعكسه من مناهج دراسية وهذا بدوره يلح على المناهج الدراسية إلحاحا ضروريا أن تكون محتوياتها شاملة لبعض المفاهيم والتي تتفق مع بناء الأفراد للمواطنة الصالحة والتي تتضمن على سبيل المثال تحقيقها لأهداف سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية لإعداد المواطن الصالح (الحامدي، ٢٠٠٥، ص : ١٦)٠

ومن بعض هذه الأهداف:

١-الاستيعاب والاستجابة لتحمل مسئولية المواطن وفهمه للهيكل التنظيمي للدولة على المستوى المحلي والعالمي٠

٢– معرفة قضايا الأمة المعاصرة وتنمية مهارات التمييز والأولوية لهذه القضايا٠

٣- إكساب التلاميذ مهارات اتخاذ القرار على صعيد المدينة أو المنطقة أو الدولة٠

٤- تقدير القانون الدولي واحترامه والالتزام به٠

وبنظرة شاملة لخريطة العالم نلاحظ مدى الاضطراب السياسي والعسكري الذي يصيب العالم الآن والوقوف على حجم الصراعات ذات المنشأ السياسي والأيديولوجي وكذلك ذات المنشأ الاقتصادي والثقافي، ونلاحظ مدى التسابق بين دول العالم حول التسليح والتسلح، مما قد يؤدي إلى إحدى مظاهر أزمة الولاء العالمي (الغبيسي، ٢٠٠١، ص: ٤٥)، وفي نفس الوقت قد بدا انعكاس آخر ومخالف لظاهرة التسليح والتسلح وهو الاهتمام بالتقارب الدولي والسلام العالمي والإلحاح الشديد

لدى دول العالم للعيش في سلام ومكافحة الإرهاب حتى أن منظمة اليونسكو قد أكدت في تقريرها عام ١٩٩٣ على التربية من اجل السلام، ونبذ الإرهاب مما يجب أن يكون في مقدمة أهداف التربية العالمية في الوقت الحاضر (آل ناجي، ٢٠٠٤، ص : ٨).

وتؤكد الجمل على أن مناهج التاريخ تعد المرآة التي تعكس طموحات كل مجتمع ولذلك ينبغي الأخذ في الاعتبار الظروف والمتغيرات الخاصة بكل دولة (الجمل، ١٩٩٦، ص: ٢٦)٠ ويرى البحث الحالي أن البعد الوطني (المواطنة) يمثل أحد أبعاد التربية السياسية المهمة حيث إن العلاقة متداخلة بين بعدي السياسة والمواطنة ومن الصعب الفصل بينهما ٠ ويؤكد السيف (٢٠٠٣) أن التنشئة السياسية هي إحدى الضروريات في هذا العصر لإيجاد شعور عام بالالتزام والولاء، وأن تكون مستمرة لتثقيف المواطن سياسيا داخل وطنه وعالمه.

وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على تحليل محتوى المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببناء الهوية الوطنية والثقافية لدى الطلبة بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في استقصاء السؤال الرئيس التالي :

ما علاقة محتوى مناهج المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ببناء الهوية الوطنية والثقافية لدى الطلبة بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١– ما أهم معايير بناء الهوية الوطنية والثقافية التي يجب مراعاتها في محتوى مناهج المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية؟

٢– ما مدى تضمين معايير بناء الهوية الوطنية والثقافية في محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة في الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية ؟

٣– ما التصور المقترح لتضمين هذه المعايير في محتوى تلك المناهج في ضوء نتائج تحليل محتوى الكتب المقررة على الطلاب ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التحليل النظري لمفهومي الهوية الوطنية والثقافية.
- توضيح طبيعة العلاقة بين مناهج المواد الاجتماعية وبناء الهوية الوطنية والثقافية للطلاب.
- تحليل محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية لبيان مدى تضمينها لأبعاد الهوية الوطنية والثقافية.
- تقديم المقترحات والتوصيات التي من شانها ترسيخ وتعزيز بناء الهوية الوطنية والثقافية لدى الطلاب عبر مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية .

حدود الدراسة:

تم الالتزام بالحدود التالية:

١. اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة على الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، والمعتمدة للعام الدراسي ١٤٣٠ / ١٤٣١هـ ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

٢. اقتصر تحليل المحتوى على البنود الواردة في أداة التحليل بما تتضمنه من فئات رئيسة يندرج تحت كل منها بنود تحليل فرعية. ومن ثم فان نتائج هذه الدراسة تتحدد في ضوء أبعاد وتوجهات الهوية الوطنية والثقافية كما وردت في أداة الدراسة.

٣. اقتصر التحليل على الكتب المدرسية المقررة على الطلاب دون الطالبات وذلك لعدم وجود كتب مدرسية في مجال أو مادة التربية الوطنية للطالبات.

٤. لم يشمل تحليل المحتوى مقدمات الكتب الدراسية ولا الصور والخرائط أو الإشكال أو الرسومات والتدريبات ولا الأسئلة و إنما اقتصر على مضمون المادة العلمية.

مصطلحات الدراسة:

التزمت الدراسة بالتعريفات التالية للمصطلحات الرئيسة في الدراسة:

الهوية الوطنية: يقصد بها هوية جماعة سياسية ما، أي القيم والالتزامات وطرق الحديث والسلوك التي تشترك فيها جماعة سياسية واحدة وذلك في مجال الشؤون العامة. كما أن هذه الهوية توحد المجتمع او الجماعة السياسية حول فهم ذاتي مشترك وتركز على إعادة إنتاج الجماعة وتواصل الأجيال (عدلي، ٢٠٠٧، ٨٧).

الهوية الثقافية: مفهوم اجتماعي نفسي يشير إلى كيفية إدراك شعب لذاته وكيفية تمايزه عن الآخرين وهي تستند إلى مسلمات ثقافية عامة مرتبطة تاريخيا بقيمة اجتماعية وسياسية واقتصادية للمجتمع (طيبي، ١٩٩٢، ١٣٧).

تحليل المحتوى: يعرف معجم مصطلحات العلوم التربوية تحليل المحتوى بأنه "وصف كمي لمعطيات كيفية كأن تصنف مفردات لغوية أو أفكار محددة ثم يحسب عدد تكراراتها في نص ما " (الشريفي، ١٤٢١ هـ، ٤٦).

وعرف ويجاند (**Weigand , 1971 ,174**) تحليل المحتوى بأنه " أسلوب يستخدم لتقويم المناهج من أجل تطويرها ، ويعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصل إلى شيوع ظاهرة أو احد المفاهيم أو فكرة أو أكثر " . وما يتم الحصول عليه من نتائج عملية التحليل بالإضافة إلى مصادر أخرى تشكل مؤشرات هادية لعملية التطوير المستقبلي للمناهج القائمة.

وقصد بتحليل المحتوى في هذه الدراسة الوصف الكمي والكيفي لبيان مدى تضمين محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة بصفوف المرحلة الثانوية الثلاثة لخصائص الهوية الوطنية والثقافية كما حددت في بطاقة التحليل التي أعدها الباحثون.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية :

- دراسة الأدب التربوي حول مفهوم الهوية الوطنية والثقافية وتحديد دور مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في تنميتها لدى الطلاب والحفاظ عليها.

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة الدراسة.
- إعداد بطاقة تحليل محتوى مناهج المواد الاجتماعية– التاريخ والتربية الوطنية –كما ينعكس في الكتب المدرسية المقررة.
- إجراء عملية التحليل وعرض النتائج ومناقشتها ٠
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: التزمت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى توضيح طبيعة الظاهرة موضع الدراسة ويشمل ذلك تحليل نتائجها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تتضمنها.

تحليل المحتوى (Content Analysis): التحليل هو أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر، واستكشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية دون الاستناد إلى الانطباعات الذاتية، وعملية تحليل المحتوى عملية موضوعية تستند إلى منهجية علمية، وأدوات صادقة وثابتة للكشف عن طبيعة المحتوى المحلل من حيث الشكل والمضمون بهدف تطويرها وتحديثها لمعرفة جوانب القوة والضعف في الكتب المدرسية لاتخاذ القرارات المناسبة من أجل تطويرها.

وتم في هذه الدراسة الوصف الكمي والكيفي لبيان مدى تضمين محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة بصفوف المرحلة الثانوية الثلاثة لخصائص الهوية الوطنية والثقافية كما حددت في بطاقة التحليل التي أعدها الباحثون، وتم استخدام الفكرة في عملية التحليل لهذه الكتب.

الأداة قبل إخضاعها لمعايير الصدق والثبات :

تكونت الأداة في صورتها العامة مكونة من محورين أساسيين وهما: الهوية الثقافية، والهوية الوطنية

أولا / تكونت الهوية الثقافية في صورتها المبدئية من أربعة أبعاد وهي :

١–البعد الثقافي السعودي: ويندرج تحته تسع عناصر.

٢–البعد الثقافي العربي: ويندرج تحته ست عناصر.

٣–البعد الثقافي الإسلامي: ويندرج تحته احد عشر عنصراً.

٤–البعد الثقافي العالمي: ويندرج تحته اثني عشرة عنصراً.

ثانيا/ تكونت الهوية الوطنية في صورتها المبدئية من خمسة أبعاد وهي :

١–البعد المعرفي: ويندرج تحته ثمان عناصر.

٢–البعد المهاري: ويندرج تحته اثنين وعشرون عنصراً.

٣–البعد الانتمائي: ويندرج تحته ثلاث عشرة عنصراً.

٤–البعد الديني: ويندرج تحته سبعة عناصر.

٥– البعد المكاني: ويندرج تحته سبعة عناصر.

الكشف عن صدق أداة التحليل قام الباحث بالإجراءات المتسلسلة الآتية:

- عرض الأداة على أعضاء اللجنة المكلفة بتنفيذ البحث.
- عرض الأداة على عدد من ذوي الاختصاص، ويحمل كل منهم درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس
- إجراء التعديلات المناسبة التي تم إبداؤها من جميع الأطراف التي عرضت عليهم أداة التحليل.
- أصبحت الأداة في صورتها العامة النهائية مكونة من محورين أساسيين وهما: الهوية الثقافية، والهوية الوطنية .

تكون محور الهوية الثقافية في صورته النهائية من أربعة أبعاد وهي

١–البعد الثقافي السعودي : ويندرج تحته تسعة عناصر.

٢–البعد الثقافي العربي: ويندرج تحته سبعة عناصر.

٣–البعد الثقافي الإسلامي: ويندرج تحته تسعة عناصر.

٤– البعد الثقافي العالمي: ويندرج تحته ثمانية عناصر.

أما محور الهوية الوطنية فقد تضمن ثلاثة أبعاد وهي:

١–البعد المعرفي: ويندرج تحته تسع عشرة عنصراً.

٢–بعد تنمية مهارات المواطنة: ويندرج تحته عشرة عناصر.

٣–بعد تنمية القيم والاتجاهات: ويندرج تحته عشرة عناصر.

نظراً للمعايير الآتية، فإنه يمكن الاطمئنان إلى الحصول على درجة كافية من صدق التحليل، والمعايير هي:

- صدق أداة التحليل والالتزام بتطبيقها.
- وضوح الهدف من التحليل.
- الاتفاق على مادة التحليل.
- الاتفاق على تعريفات الدراسة.

ولحساب ثبات التحليل قام الباحث بالخطوات الآتية

- أعطى الباحث كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلاب المدارس في المملكة العربية السعودية إلى اثنين من ذوي الاختصاص ويحملون درجة الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس العلوم الاجتماعية. وقاما بتحليل الكتب المدرسية الثلاثة في ضوء خصائص الهوية الوطنية والثقافية بشكل منفرد بعد اطلاعهم على آلية التحليل .
- قارن الباحث بين نتائج التحليل التي تم التوصل إليها ولوحظ بأنها متسقة، إذ بلغت نسبة الاتفاق مع المحكَّم (المحلِّل) الأول (٨٣.٠٧%)، وبلغت هذه النسبة مع المحكَّم (المحلِّل) الثاني (٨١.١%)، أما نسبة الاتفاق بين المحكَّمين (المحلِّلين) الأول والثاني فقد بلغت (٩٤.٥%). وقد تم حساب ثبات التحليل باستخدام المعادلة: **(Coper, 1974, p. 7)** وهي:

نسبة الاتفاق: عدد الإجابات المتفق عليها ×١٠٠

عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف عليها

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا، والتربية الوطنية) لصفوف المرحلة الثانوية الثلاثة في المملكة العربية السعودية. وبلغ عدد هذه الكتب تسعة كتب.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة على الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، والمطبوعة في عام ١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ وبلغ عدد هذه الكتب (٦) كتب دراسية، يدرس كل كتاب منها في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من كل عام. وهي الكتب المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية

نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء أسئلة البحث بحسب تسلسلها ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

السؤال الأول: ما أهم معايير بناء الهوية الوطنية والثقافية التي يجب مراعاتها في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.الإجابة عن السؤال الخاص بمعايير بناء الهوية الوطنية والثقافية عبر التوصل إلى بطاقة تحليل المحتوى والمتضمنة محورين رئيسين: الهوية الوطنية: ويضم ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي, بعد مهارات المواطنة, وبعد تنمية القيم والاتجاهات. الهوية الثقافية: ويضم التوجهات الثقافية التالية: الهوية الثقافية الخاصة أو الوطنية, والهوية الثقافية العربية, والهوية الثقافية الإسلامية, والهوية الثقافية العالمية.للاجابة عن السؤال الثاني ما مدى تضمين معايير بناء الهوية الوطنية والثقافية في محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة في الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية؟. روعي التدرج من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص في عرض الجداول الخاصة بنتائج تحليل المحتوى في ضوء قائمة المعايير المتضمنة في بطاقة التحليل وذلك على النحو التالي:

يتبين من النتائج أن كتب التاريخ المقررة على الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية قد أكدت على معايير الهوية الثقافية بنسبة (٦٥,٣٦%), وأن الهوية الثقافية تم التأكيد عليها أيضا في كتب التربية الوطنية المقررة على ذات الصفوف بنسبة (٦٦,٩١%). وبلغت نسبة تكرارها في كتب التاريخ وكتب

التربية الوطنية معا (٥١,٢٠%) وجاء ترتيب الهوية الثقافية في المرتبة الأولى. بينما كانت نسبة تكرارات التأكيد على الهوية الوطنية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية (٣٤,٦٣%), وفي كتب التربية الوطنية (٣٣,٠٨%). وبلغت نسبة مجموع تكرارات الهوية الوطنية في كتب التاريخ وكتب التربية الوطنية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بنين بالمملكة العربية السعودية (٤٨,٧٩%). وجاء ترتيب الهوية الوطنية في المرتبة الثانية. ويبدو أن هناك توازنا نسبيا في تناول كتب المواد الاجتماعية (التاريخ والتربية الوطنية) مجتمعة للهوية الثقافية والوطنية.بدو احتلال الهوية الثقافية المرتبة الأولى أمرا طبيعيا حيث تشكل الهوية الثقافية " القاعدة التي ترتكز إليها الهوية الوطنية, والهوية الثقافية هي الدرع الحامي وخط الدفاع الأخير أمام التهديدات الكيانية الخارجية في تلازمهما وتنشيطهما في الممارسة, وخلق مناخ عام اجتماعي يتكون بخصائصهما تشكل الهوية الشخصية الوطنية الحضارية المميزة, القادرة على الانفتاح والتفاعل والثراء والإثراء المتبادلي من موقع القوة والمنعة". (حجازي, ١٩٩٤, صـ ١٨).

وتشير بيانات النتائج إلى أن درجة التركيز في كتب التاريخ والتربية الوطنية مجتمعة على أبعاد الهوية الوطنية قد تباينت فقد حظي البعد المعرفي بعدد (١٩) تكرارا وبنسبة (٤٢,٧٩%) محتلا بذلك الترتيب الأول, وجاء بعد القيم والاتجاهات في المرتبة الثانية بعدد (١٤٧) تكرارا وبنسبة (٣٣,١٠%), وفي المرتبة الثالثة جاء بعد مهارات المواطنة بعدد (١٠٧) تكرارا وبنسبة (٢٤,٠٩%). ولعل الاهتمام بتزويد الطالب بالمعارف التاريخية والسياسية والجغرافية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية في مناهج التاريخ والتربية الوطنية يفسر حصول البعد المعرفي للهوية الوطنية على نسبة (٤٢,٧٩%) ومحتلةً المرتبة الأولى.

كما أن كتب التاريخ والتربية الوطنية تتضمن العديد من القيم والاتجاهات المرتبطة بالمواطنة سواء أكانت دينية أم سياسية أم اجتماعية أم ثقافية مثل: الاعتزاز بالانتماء للوطن, وجوب طاعة ولاة الأمر الذين يحكمون بشرع الله , الإخلاص والصدق في التعامل مع الغير والحفاظ على البيئة، ولهذا جاء محور القيم والاتجاهات في المرتبة الثانية. وجاء بعد مهارات المواطنة في المرتبة الثالثة في كتب التاريخ والتربية الوطنية مجتمعة بالمرحلة الثانوية, ويلاحظ التركيز على مهارات الحوار, والمناقشة وتقبل الآخرين واحترامهم, والالتزام بأداء الواجبات والانخراط في الحياة الاجتماعية, والتعلم الذاتي والمستمر.

ومن المسلم به أن المعرفة أساس لتنمية جوانب شخصية الطالب: في نموه العقلي, والاجتماعي, والوجداني, وتعلم وممارسة المهارات الحياتية الضرورية للحياة في القرن الحادي والعشرين, وإعداده للمواطنة الصالحة, وأن تنمية مهارات المواطنة الفاعلة يرتبط بإتاحة الفرص للطلاب لممارسة الأنشطة

الصفية واللاصفية التي تنمى وتدعم المهارات وتعزز القيم والمثل. يتبين من النتائج أن ترتيب التأكيد على توجهات الهوية الثقافية في كتب التاريخ والتربية الوطنية مجتمعة قد تباين كما يلي:

احتل التوجه نحو تأكيد الهوية الثقافية الإسلامية المرتبة الأولى بنسبة (٤٦,٩٩%), ثم تلاه التوجه نحو الهوية الثقافية الخاصة (الوطنية) بنسبة (٢٧,٨٩%), ثم التوجه نحو الهوية الثقافية العالمية بنسبة (١٣,٥١%), وأخيرا جاء التوجه الثقافي العربي في المرتبة الرابعة أو الأخيرة بنسبة (١١,٥٨%).

ولعل التأكيد على الهوية الثقافية الإسلامية يبرز اتساق مفردات مناهج المواد الاجتماعية التاريخ والتربية الوطنية مع ما ورد في وثيقة سياسية التعليم بالمملكة العربية السعودية والتي نصت في بندها الأول على أن "السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة, وعبادة وخلقا, وشريعة, وحكما, ونظاما متكاملا للحياة" (وزارة المعارف, ١٤١٦هـ).

ويأتي أيضا متسقا مع الأهداف العامة للتربية والتعليم للمرحلة الثانوية ومن بينها:

- متابعة تحقيق الولاء لله وحده وجعل الأعمال خالصة لوجهه, ومستقيمة في كافة جوانبها على شرعه.
- دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة, وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التي تجعله معتزا بالإسلام قادرا على الدعوة إليه والدفاع عنه.
- تمكين الانتماء الحي لأمة الإسلام الحاملة لراية التوحيد.
- تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام, وللوطن الخاص (المملكة العربية السعودية) وزارة المعارف, ١٤١٦هـ.

وكذا الأهداف العامة لمناهج التاريخ للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ومن بينها أن الطالب:

- يدرك أن الأصل في أمة الإسلام أنها أمة واحدة.
- يشعر بمسئوليته تجاه وطنه وأمته الإسلامية.
- يدرك جوانب من حياة القادة والمصلحين المسلمين.
- يتعرف على تاريخ الدولة السعودية في مراحلها الثلاثة.
- يفهم أهم الأحداث العالمية وأثرها على العالم الإسلامي.

- يعرف أبرز المنظمات الدولية والإسلامية.

وتؤكد الأهداف العامة للتربية الوطنية التي حددتها وزارة المعارف (١٤١٧هـ, ١-٢) في المملكة العربية السعودية على الهوية الثقافية الإسلامية والهوية الوطنية على النحو التالي:

- تمكين العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب وجعلها ضابطة لسلوكهم وتصرفاتهم وتنمية روح الجهاد لديهم.
- التأكيد على وجوب طاعة ولاة الأمر وفق الشريعة الإسلامية.
- تعزيز الانتماء للوطن والحرص على أمنه واستقراره.
- تعريف الطلاب بتاريخ وطنهم ومنجزاته وكفاح آبائهم الأوائل.
- تعريف الطلاب بمكانة المملكة العربية السعودية باعتبارها مركز إشعاع للعالم الإسلامي وتوضيح دورها (خليجيا وعربيا وإسلاميا ودوليا).
- تنمية الاعتزاز بالانتماء للأمة الإسلامية والعربية.

أما بالنسبة للهوية الوطنية, فيبدو التركيز على إبراز شخصية المملكة العربية السعودية المنفردة بما خصها الله به من حراسة مقدسات الإسلام , وحفاظها على مهبط الوحي, واستشعارها مسؤوليتها العظيمة في قيادة البشرية بالإسلام وهدايتها إلى الخير (وزارة المعارف, ١٤١٦هـ).

وقد ارتبطت مفردات مناهج التاريخ والتربية الوطنية بتأكيد الهوية الوطنية وتعريف الطالب بالقيم والعادات الاجتماعية, وتعريفه بما له من حقوق وما عليه من واجبات, وبمؤسسات وطنه ونظمه الحضارية وتعريفه بالمعالم التاريخية والسياحية لوطنه, وبالخصائص والسمات التي تميز المجتمع السعودي.

أما بالنسبة للتوجه العالمي, فإن التركيز جاء على علاقة العالم الإسلامي بدول العالم الأخرى, مع الإشارة إلى المنظمات الإسلامية وبعض المنظمات الدولية كهيئة الأمم المتحدة. ولكن البعد العالمي أي دراسة تاريخ العالم فلم يحظ باهتمام في المناهج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجرف, ١٤٢٤هـ) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالبعد العالمي في مناهج وكتب التاريخ بالمرحلة الثانوية. ومع نتائج دراسة (الخياط ١٤٢٥هـ) التي أشارت إلى أن أغلب مناهج المواد الاجتماعية في الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي تجمع على عدم وضوح الرؤية حول إشكالية التعامل مع البعد العالمي والمعاصر حيث الحاجة إلى الانفتاح على الحضارات الأخرى.

وقد جاءت الإشارات إلى البعد العالمي موجزة وشديدة التجريد في التناول مثل: الحضارة الفارسية والحضارة اليونانية والرومانية (ص ١٦) في كتاب الصف الثاني الثانوي لمادة التاريخ, وأوضاع أوروبا قبل انتقال الحضارة الإسلامية (ص ص ٨٤ – ٨٥), الدعوات الدينية المنحرفة القاديانية والبهائية, والدعوات العلمانية: القومية, الطورانية, القومية العربية الاشتراكية والشيوعية (ص ص ١٠٣ – ١١٠), والحروب الصليبية (ص ص ١١٤ – ١٢٤) والعدوان المغولي على العالم الإسلامي (ص ص ١٢٤ – ١٢٥), والاستعمار في العصر الحديث في البلاد الإسلامية, والاستشراف , والتنصير, والغزو الشيوعي للبلاد الإسلامية (ص ص ١٢٩ – ١٤٤) في كتاب الصف الثاني الثانوي.

ويتضح من النتائج أن توزيع أبعاد الهوية الوطنية في كتب التاريخ والتربية الوطنية مجتمعة بحسب الصف الدراسي جاء متباينا على النحو التالي: فبالنسبة للبعد المعرفي, جاء بنسبة (٤٥,١٦%) في الصف الأول, و (٢٧,٦٣%) في الصف الثاني, و (٥٤,٧٦%) في الصف الثالث الثانوي.

- وفيما يخص مهارات المواطنة, جاء تضمينها في كتابي التاريخ والتربية الوطنية للصف الأول الثانوي بنسبة (١٩,٣٥%), وللصف الثاني الثانوي بنسبة (٢٨,٩٤%), وللصف الثالث الثانوي بنسبة (٢٣,٢١%).
- أما بالنسبة للبعد أو المكون الثالث للهوية الوطنية وهو بعد القيم والاتجاهات فكانت نسبته (٣٥,٤٨%), و (٤٣,٤٢%), و (٢٢,٠٢%) على التوالي بالصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية. ويلاحظ أيضا من بيانات جدول (٤) اختلاف ترتيب الأبعاد الفرعية لمكونات الهوية الوطنية بحسب الصفوف الدراسية كما يلي:
  - احتل البعد المعرفي الترتيب الأول بالنسبة للصف الأول الثانوي, والترتيب الثالث للصف الثاني الثانوي, والترتيب الأول للصف الثالث الثانوي.
  - جاء بعد مهارات المواطنة في الترتيب الثالث بالصف الأول الثانوي, وفي الترتيب الثاني بالصف الثاني الثانوي والثالث الثانوي.
  - أما بعد القيم والاتجاهات, فجاء في الترتيب الثاني بالصف الأول الثانوي, وفي الترتيب الأول بالصف الثاني الثانوي, وفي الترتيب الثالث بالصف الثالث الثانوي.

ويلاحظ أن الترتيب العام لأبعاد الهوية الوطنية في كتب التاريخ والتربية الوطنية جاء على النحو التالي:

- البعد المعرفي في المركز الأول بنسبة (٤٢,٧٩%).
- بعد القيم والاتجاهات في المركز الثاني بنسبة (٣٣,١٠%).
- بعد مهارات المواطنة في المركز الثالث بنسبة (٢٤,٠٩%).

يتضح من النتائج أن توزيع توجهات الهوية الثقافية في كتب التاريخ والتربية الوطنية مجتمعة بحسب الصف الدراسي جاء متباينا على النحو التالي.

فبالنسبة للهوية الثقافية الخاصة (الوطنية) جاء تضمينها في الكتب بنسبة (١٣,٨٢%) في الصف الأول, و (٢٥,٦٤%) في الصف الثاني و (٤٥,٩٦%) في الصف الثالث الثانوي.

أما بالنسبة للهوية العربية, جاء تضمينها في كتابي التاريخ والتربية الوطنية للصف الأول الثانوي بنسبة (١٠,٦٣%) وللصف الثاني الثانوي (١١,١١%), وللصف الثالث الثانوي (١٣,٠٤%).

وفيما يتعلق بالهوية الإسلامية, فكانت نسبتها (٦٦,٤٨%) بالصف الأول الثانوي, ثم (٤٩,٥٧%) للصف الثاني الثانوي, وأخيرا (٢٢,٣٦%) بالصف الثالث الثانوي.

وفيما يخص الهوية العالمية فكانت نسبتها (١٨,٦٣%) بالصف الثالث الثانوي, ثم (١٣,٦٧%) بالصف الثاني الثانوي, وأخيرا (٩,٠٤%) بالصف الأول الثانوي.

ويعكس الترتيب العام لتوجهات الهوية الثقافية في كتب التاريخ والتربية الوطنية للمرحلة الثانوية ما يلي:

- الهوية الإسلامية في المركز الأول (٤٦,٩٩%)
- الهوية الوطنية (الخاصة) في المركز الثاني (٢٧,٨٩%)
- الهوية العالمية في المركز الثالث (١٣,٥١%)
- الهوية العربية في المركز الرابع (١١,٥٨%)

يتبين من النتائج أن ترتيب أبعاد الهوية الوطنية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية جاء على النحو التالي:

١–المرتبة الأولى للبعد المعرفي بعدد (٨٩) تكرارا وبنسبة (٥٠,٢٨%).

٢–المرتبة الثانية للبعد الخاص بالقيم والاتجاهات بعدد (٥١) تكرارا وبنسبة (٢٩,٢١%).

٣-وجاء بعد مهارات المواطنة في المرتبة الثالثة بعدد (٣٧) تكرارا وبنسبة (٢٠,٩٠%).

يتضح من النتائج أن ترتيب أبعاد الهوية الوطنية في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي كان على النحو التالي:

١-المرتبة الأولى بعد مهارات المواطنة بعدد (١٨) تكرارا وبنسبة (٤٧,٣٦%)

٢-المرتبة الثانية بعد القيم والاتجاهات بعدد (١٢) تكرارا وبنسبة (٣١,٥٧%)

٣-واحتل بعد المعرفة المرتبة الثالثة بعدد (٨) تكرارات وبنسبة (٢١,٠٥%)

أما بالنسبة لكتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي, فقد اختلف ترتيب أبعاد الهوية الوطنية:

١-المرتبة الأولى كانت لبعد القيم والاتجاهات بعدد (٢٧) تكرارا وبنسبة (٥٨,٦٩%)

٢-أما المرتبة الثانية فكانت لبعد مهارات المواطنة بعدد (١٢) تكرارا وبنسبة (٢٦,٠٨%)

٣-وجاء بعد المعرفة في المرتبة الثالثة بعدد (٧) تكرارات وبنسبة (١٥,٢١%)

وجاء ترتيب أبعاد الهوية الوطنية في كتاب التاريخ للصف الثالث مغايرا لكتابي الصفين الأول والثاني بالمرحلة الثانوية, وذلك على النحو التالي:

١–المرتبة الأول للبعد المعرفي بعدد (٧٤) تكرارا وبنسبة (٧٩,٥٦%).

٢–المرتبة الثانية لبعد القيم والاتجاهات بعدد (١٢) تكرارا وبنسبة (١٢,٩٠%).

٣–أما بعد مهارات المواطنة فاحتل المرتبة الثالثة بعدد (٧) تكرارات وبنسبة (٧,٥٢%).

يلاحظ من بيانات النتائج أن الهوية الثقافية الإسلامية احتلت المرتبة الأولى في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية (بنين) بعدد (١٧٨) تكرارا وبنسبة (٥٣,٢٩%).

وأن الهوية الثقافية المحلية (الوطنية) احتلت المرتبة الثانية بعدد (٩٠) تكرارا وبنسبة (٢٦,٩٤%).

بينما جاءت الهوية العربية في المرتبة الثالثة بعدد (٣٧) تكرارا وبنسبة (١١,٠٧%).

وأخيرا جاءت الهوية العالمية في المرتبة الرابعة بعدد (٢٩) تكرارا وبنسبة (٨,٦٨%).

ترتيب توجهات الهوية الثقافية في كتب التاريخ لكل صف من صفوف المرحلة الثانوية.

يتضح من النتائج أن ترتيب أبعاد الهوية الثقافية في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي جاء على النحو التالي:

١–المرتبة الأولى بعد الهوية الثقافية الإسلامية بعدد (١٠٧) تكرارا وبنسبة (٨١,٠٦%).

٢–المرتبة الثانية بعد الهوية الثقافية العربية بعدد (١٦) تكرارا وبنسبة (١٢,٠٢%).

٣–المرتبة الثالثة بعد الهوية الثقافية العالمية بعدد (٦) تكرارات وبنسبة (٤,٥٤%).

٤–المرتبة الرابعة بعد الهوية الثقافية المحلية (الوطنية) بعدد (٣) تكرارات وبنسبة (٢,٢٧%).

ويتبين من النتائج أن ترتيب أبعاد الهوية الثقافية في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي جاء على النحو التالي:

١–المرتبة الأولى بعد الهوية الثقافية الإسلامية بعدد (٥٨) تكرارا وبنسبة (٥٣,٢١%).

٢–المرتبة الثانية بعد الهوية الثقافية الوطنية أو المحلية بعدد (٢٥) تكرارا وبنسبة (٢٢,٩٣%).

٣–المرتبة الثالثة بعد الهوية الثقافية العالمية بعدد (١٣) تكرارا وبنسبة (١١,٩٢%).

٤-المرتبة الثالثة مكرر بعد الهوية الثقافية العربية بعدد (١٣) تكرارا وبنسبة (١١,٩٢%).

وتشير النتائج إلى أن ترتيب أبعاد الهوية الثقافية في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي جاء كما يلي:

١- المرتبة الأولى مجال أو بعد الثقافة المحلية (الوطنية) بعدد (٦٢) تكرارا وبنسبة (٦٦,٦٦%).

٢- وجاء بعد الهوية الثقافية الإسلامية في المرتبة الثانية بعدد (١٣) تكرارا وبنسبة (١٣,٩٧%).

٣- بينما احتل بعد الهوية الثقافية العالمية المرتبة الثالثة بعدد (١٠) تكرارات وبنسبة (١٠,٧٥%).

يلاحظ من النتائج أن البعد المعرفي احتل المرتبة الأولى في كتب التربية الوطنية بعدد (١٠١) تكرارا وبنسبة (٣٧,٨٢%), وتلاه بعد تنمية القيم والاتجاهات بعدد (٩٦) تكرارا وبنسبة (٣٥,٩٥%), وجاء بعد مهارات المواطنة في المرتبة الثالثة والأخيرة بعدد (٧٠) تكرارا وبنسبة (٢٦,٢١%).

ترتيب أبعاد الهوية الوطنية في كتب التربية الوطنية لكل صف من صفوف المرحلة الثانوية (بنين).

جاء ترتيب أبعاد الهوية الوطنية في كتب التربية الوطنية حسب توزيعها على صفوف المرحلة الثانوية على النحو التالي كما يستنتج من بيانات جدول (٨) .

١- في كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوي, جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى بنسبة (٥٥,٨١%), وتلاه بعد القيم والاتجاهات بنسبة (٣٧,٢٠%), وأخيرا بعد مهارات المواطنة بنسبة (٦,٩٧%).

٢- أما في كتاب الصف الثاني الثانوي, فقد احتل بعد القيم والاتجاهات المرتبة الأولى بنسبة (٣٦,٧٩%), وتلاه البعد المعرفي بنسبة (٣٣,٠١%), ثم في المرتبة الثالثة بعد مهارات المواطنة بنسبة (٣٠,١٨%).

٣- أما بالنسبة لكتاب الصف الثالث الثانوي, فقد جاء الترتيب مغايرا للصفين السابقين حيث احتل بعد مهارات المواطنة المرتبة الأولى بنسبة (٤٢,٦٦%), وتلاه بعد القيم والاتجاهات بنسبة (٣٣,٣٣%), ثم أخيرا البعد المعرفي بنسبة (٢٤,٠٠%).

يتبين من النتائج أن ترتيب توجهات الهوية الثقافية في كتب التربية الوطنية للمرحلة الثانوية (بنين) جاء على النحو التالي:

التوجه الإسلامي احتل المرتبة الأولى بنسبة (٣١,٠٦%), وجاء التوجه الوطني في المرتبة الثانية بنسبة (٣٠,٣٠%), ثم التوجه العالمي بنسبة (٢٥,٧٥%), واحتل التوجه العربي المرتبة الرابعة الأخيرة بنسبة (١٢,٨٧%).

ترتيب توجهات الهوية الثقافية في كتب التربية الوطنية لكل صف من صفوف المرحلة الثانوية (بنين).

يلاحظ أن ترتيب توجهات الهوية الثقافية في كتب التربية الوطنية جاء متباينا حسب توزيعها على صفوف المرحلة الثانوية.

يتضح من جدول (٩) أن كتاب الصف الأول الثانوي أبرز الهوية الوطنية بنسبة (٤١,٠٧%), ثم الإسلامية بنسبة (٣٢,١٤%), والهوية العالمية بنسبة (١٩,٦٤%) وجاءت الهوية العربية في المرتبة الرابعة بنسبة (٧,١٤%).

بينما بدا التباين واضحا في كتاب الصف الثاني الثانوي حيث التركيز على الهوية الوطنية بنسبة (٦٢,٥%), والهوية العالمية بنسبة (٣٧,٥%), ولم يتضمن المحتوى أي من الهوية العربية والإسلامية.

أما بالنسبة لكتاب الصف الثالث الثانوي, فقد احتلت الهوية الإسلامية المرتبة الأولى بنسبة (٣٣,٨٢%), وتلاها الهوية الثقافية العالمية بنسبة (٢٩,٤١%), ثم الهوية الثقافية العربية بنسبة (١٩,١١%), وأخيرا الهوية الثقافية المحلية أو الوطنية بنسبة (١٧,٦٤%).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة ،يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إضافة موضوعات ذات بعد عالمي إلى مقررات التاريخ والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية لتنمية الوعي العالمي لدى الطلاب ، وتعزيز تفهمهم للعالم المعاصر بوصفه عالماً يتسم بالتعدد والتنوع في الثقافات وربط تاريخ وطنهم بالسياق العالمي الكبير حيث لم يعد الطالب مواطناً في مجتمعه المحلي فقط بل صار مواطناً في مجتمع دولي يقوم على الاعتماد المتبادل.
- توجيه المزيد من الاهتمام إلى الهوية الثقافية للأمة العربية وتأكيد الانتماء لها، والمحافظة على أصالتها باعتبارها مصدر إبداع وعطاء وتفاعل مع مختلف الثقافات عبر مراحل التاريخ.

- مراجعة محتوى مناهج التاريخ والتربية الوطنية للمرحلة الثانوية لتحقيق التوازن في تناول أبعاد الهوية الوطنية والثقافية بما يتواكب مع روح العصر، ويزيد من وعي الطلاب بمخاطر وايجابيات العولمة ويعمق تمسكهم واعتزازهم بهويتهم الوطنية والثقافية دون إنكار أو تجاهل لقيمة التفاعل مع الثقافات الأخرى، وتأكيد الحوار والتسامح، وإبراز أن الهوية الثقافية هوية متجددة قابلة للتطور.
- تحقيق التكامل الأفقي والراسي وفق منظومة المدى والتتابع في تناول أبعاد الهوية الوطنية والهوية الثقافية في كتب التاريخ والتربية الوطنية بصفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بما يراعى التدرج في توزيعها وحجم تغطيتها بحسب كل صف من صفوف المرحلة الثانوية.

المراجع

القران الكريم.

- إبراهيم, شعبان حامد, إبراهيم, نادية حسن (٢٠٠١) بحث في تطور مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية – دراسات تجريبية (الجزء الأول). المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية, القاهرة.
- أبو الشيخ, عطية إسماعيل (٢٠٠٨) " الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي وتحديات العولمة" في: المؤتمر العلمي العشرون: مناهج التعليم والهوية الثقافية, المجلد الثاني, ٣٠ – ٣١ يوليو ٢٠٠٨م, دار الضيافة جامعة عين شمس.
- الجرف, ريما سعد (١٤٢٤هـ). " البعد العالمي في مقررات التاريخ لمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ندوة بناء المناهج الأسس والمنطلقات, جامعة الملك سعود ١٩-٢٠\٣\١٤٢٤هـ.
- الحربي, ناجي بن عوض بن عويض (١٤٣١هـ) دور منهج التربية الوطنية في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة طيبة, كلية التربية.
- الحقيل ، سليمان عبد الرحمن (١٤١٤) ، الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، ط٣ ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ، الرياض ٠
- دمياطي ، فوزية (١٤١٨ هـ) ، تصور مقترح لتطوير منهج التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز : العلوم التربوية، م ١١ ص ص ٢٠٣ -٣٥٣ ٠
- الشرقاوي, موسى على (٢٠٠٤) "الهوية الثقافية لطلاب كليات التربية في ضوء التحديات المعاصرة". مجلة كلية التربية بالزقازيق, العدد ٤٧ مايو, ص ص ١ – ٩٤.
- طعيمة, رشدي أحمد (١٩٨٧), تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية, القاهرة, دار الفكر العربي.
- عبد الحميد, محمد (١٩٨٣), تحليل المضمون في بحوث الإعلام, جدة, دار الشرق.
- العمري, زينة بنت معاضة سعد (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م) مدى توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث متوسط, رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك خالد, كلية التربية للبنات بأبها, قسم التربية وعلم النفس.
- كاظم, علي محمد (٢٠٠٣) قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين دراسة تحليلية مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد الرابع, العدد الثالث, جامعة البحرين كلية التربية.

- الكامل, فرج (١٤٢١هـ) بحوث الإعلام والرأي العام تصميمها وإجراؤها وتحليلها, دار النشر للجامعات.

- كنعان, أحمد علي (١٤٢٥ هـ) دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة. جامعة الملك سعود, كلية التربية, ندوة العولمة وأولويات التربية, ١-١٤٢٥/٣/٢هـ .

- **Kripendorff, k. (1980) Content Analysis: An Introduction to its Methodology. Beverly Hills, London: Saga Publication.**

- **Steele, Ross & Suzzo, Andrew (1994) "Teaching French Culture". "Theory and Practice". National Textbook Company, ED362065.**

الخلع الرضائي وأحكامه

إعداد

د.محمد احمد مستريحي
دكتوراه في الفقه وأصوله–الاردن

ملخص

يعد ّالخلع الرضائي أحد طرق انحلال عقد الزواج ويقع باتفاق الزوجين أمام القضاء مقابل عوض تدفعه الزوجة لزوجها للخلاص منه، وانطلاقا من أهمية هذا الموضوع في الحياة العملية، فقد أولاه الفقه اهتماما كبيرا، لذا اعتمدنا في بحث هذا الموضوع اسلوب الدراسة المقارنة، من حيث طرح آراء فقهاء المسلمين، وأدلتهم، وقد تناولنا هذا الموضوع في ثلاثة مباحث، خصصنا المبحث الاول: لمفهوم الخلع الرضائي وأدلة مشروعيته وحكمه، وكرسنا المبحث الثاني: في شروط الخلع الرضائي في الفقه والقانون وهل الخلع طلاق ام فسخ وعدة المختلعة رضائيا، وتناولنا في المبحث الثالث: مسائل متعلقة بما يأخذ مالياً في الخلع الرضائي. وأنهينا البحث بخاتمة تضمنت أهم ما توصلنا إليه من نتائج.

Consensual Divorce and its Provisions

Abstract

Consensual divorce is one of ways the dissolution of marriage contract, the agreement of the couple in court for a valuable consideration paid by the wife to her husband to get rid of him. According to the importance of this topic in practical life, the jurisprudence has placed much attention, so we have adopted in this topic the style of comparative study in terms of put forward the views of Muslim jurists, and their evidence. This topic was dealt in three sections. We allocated the first topic as: the concept of consensual divorce and legitimacy and its evidence. We devoted the second topic: in terms of consensual divorce in jurisprudence and law and whether divorce or annulment. We addressed in the third topic: related issues including takes financially to the consensual divorce. Finished research conclusion included the most important our findings.

المقدمة

جعل الإسلام الطلاق بيد الرجل، يوقعه متى أحس بنفرته من العشرة الزوجية، وقد تحس المرأة أيضاً بهذا الإحساس والرجل متسمك بها إما لعدم قدرته على الزواج من غيرها أو إضراراً بها أو نكايةً بها أو قد يكون ذلك حرصاُ منه على مصلحة أولاده القاصرين أو محبة بها.

فشرع الله لها المخالعة تفتدي نفسها ذلك بأن تعطي زوجها ما بذل وقدم في سبيل ذلك الزواج من مال أقل من المهر أو أكثر حسب اتفاقهما الوارد في عقد المخالعة الرضائية. وهذا يدل على أن الفداء جعل للمرأة مقابل الطلاق الذي جعل بيد الرجل إذا كره زوجته أو أحس بنفرته منها، وجعل طلب المخالعة للمرأة أن فسدت العشرة الزوجية أو كرهته ونفرت منه.

ولقد حرم الاسلام أن يكاره الرجل زوجته حتى تطلب منه المخالعة ،فإن فعل كانت المخالعة باطلة والبدل مردود ولو حكم به القضاء، وهذا ما يسمى بعضل النساء ولا يباح العضل والمكارهة إلا إذا أتت المرأة بفاحشة مبينة(كالزنا) فعند ذلك يباح للرجل مكارهة زوجته والضغط عليها حتى تفتدي نفسها منه لقوله تعالى في سورة النساء*: يأ آيها الذين لآمنوا لا يحل لكم أن ترثوا النساء كرهاً * ولا تعضولهم لتذهبو ببعض ما آتيتموهن إلا يأتين بفاحشة مبينة))([1]) .

وبهذا جعل الله سبحانه وتعالى للمرأة مخرجاً بالمخالعة فتبذل لزوجها المال حتى يرضى بطلاقها ، أو تبرئه من بعض حقوقها عليه أو من حقوقها كلها وبذلك يتحقق التوازن الذي حرص عليه الإسلام.

وقد حرص القانون على تصنيف نصوص وأحكام الشرع في الأمور المتعلقة بالحقوق الزوجية وأثار الزواج والطلاق ومنها المخالعة ونذكر هنا بعض المواد القانونية واجتهادات محكمة النقض والآراء الفقيهة التي نظمت إجراءات وشروط المخالعة قبل الخوض في الموضوع.

[1])النساء:آية ١٩.

أهمية البحث وأسباب اختياره

١- ان هذا الموضوع لم يخص بالراسة والبحث بشكل منسجم مع أهميته العملية، اذ ان اغلب الدراسات الفقهية، لم تتناول موضوع الخلع الرضائي بشكل تفصيلي ودقيق، لذا كان دافعا في اختيار الموضوع.

٢- لمعرفة الاحكام الفقهية والقانونية المتعلقة بهذا الموضوع، اذ يحقق هذا البحث الاجابة عن كثير من التساؤلات التي يحتاجها الناس في حياتهم اليومية، اذ لا غنى لهم عن التعرف على احكام الخلع الرضائي.

٣- دقة وشمولية الفقه الاسلامي كانت سببا في خوضنا في هذا الموضوع ،فقد افرد القانون الاردني مواد خاصة بالخع الرضائي، ومن هنا تبرز أهمية الموضوع.

منهج البحث:

اعتمدت في البحث على المنهجية الآتية:

١-المنهج الاستقرائي: وذلك بتتبع المعلومات المتصلة بالموضوع .

٢- المنهج الاستنباطي: وذلك بالمقارنة والترجيح بين أقوال الفقهاء والرجوع إلى الأصول للوصول إلى قول راجح في المسائل التي قمت بترجيحها وذلك بشكل واضح .

٣- التعرض لقانون الاحوال الشخصية الاردني ان وجد في المسألة المطروحة .

خطة البحث

عالج الباحث هذا الموضوع في ثلاثة مباحث، تسبقها مقدمة وتعقبها خاتمة، خصصنا **المبحث الاول** لمفهوم الخلع الرضائي وأدلة مشروعيته وحكمه، وكرسنا **المبحث الثاني**: في شروط الخلع الرضائي في الفقه والقانون وهل الخلع طلاق ام فسخ وعدة المختلعة رضائيا، وتناول الباحث في **المبحث الثالث**: مسائل متعلقة بما يأخذ مالياً في الخلع الرضائي. وأنهي البحث بخاتمة تضمنت أهم ما توصلنا إليه من نتائج.

المبحث الاول: تعريف الخلع الرضائي ومشروعيته وحكمه:

قبل البدء بمفهوم الخلع الرضائي ،يعرف البحث الخلع بشكل عام ثم مشروعية الخلع الرضائي وحكمه وذلك في المطالب الآتية :

المطلب الاول: معنى الخلع لغة واصطلاحا

الخلع لغة :(خلع) خَلَعَ الشيءَ يَخْلَعُه خَلْعاً واختَلَعه كنَزَعه[٢] يقال: خَلَعْتُ النَّعْلَ وَغَيْرَهُ خَلْعًا نَزَعْتُهُ، وَخَالَعَتْ الْمَرْأَةُ زَوْجَهَا مُخَالَعَةً إذَا افْتَدَتْ مِنْهُ وَطَلَّقَهَا عَلَى الْفِدْيَةِ فَخَلَعَهَا هُوَ خَلْعًا وَالِاسْمُ الْخُلْعُ بِالضَّمِّ وَهُوَ اسْتِعَارَةٌ مِنْ خَلْعِ اللِّبَاسِ لِأَنَّ كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا لِبَاسٌ لِلْآخَرِ فَإِذَا فَعَلَا ذَلِكَ فَكَأَنَّ كُلَّ وَاحِدٍ نَزَعَ لِبَاسَهُ عَنْهُ وَفِي الدُّعَاءِ وَنَخْلَعُ وَنَهْجُرُ مَنْ يَكْفُرُكَ أَيْ نَبْغَضُ وَنَتَبَرَّأُ مِنْهُ وَخَلَعْتُ الْوَالِيَ عَنْ عَمَلِهِ بِمَعْنَى عَزَلْتُهُ وَالْخِلْعَةُ مَا يُعْطِيهِ الْإِنْسَانُ غَيْرَهُ مِنْ الثِّيَابِ مِنْحَةً وَالْجَمْعُ خِلَعٌ مِثْلُ : سِدْرَةٍ وَسِدَرٍ [٣].

الخلع اصطلاحا: عرف الفقهاء الخلع بعدة تعريفات على النحو الآتي :

عند الحنفية : إزالة ملك النكاح المتوقفةُ على قبولها، بلفظ الخلع أو ما في معناه[٤].

عند المالكية: أن تبذل المرأة أو غيرها للرجل مالاً على أن يطلقها، أو تسقط عنه حقاً لها عليه، فتقع به طلقة بائنة [٥].أي أنه عند المالكية يشمل الفرقة بعوض أو بدون عوض.

عند الشافعية: هو فُرْقة بين الزوجين بعوض بلفظ طلاق أو خلع، كقول الرجل للمرأة: طلقتك أو خالعتك على كذا، فتقبل[٦].

---

٢) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب،ط١، (٧٦/٨)، دار صادر – بيروت.

٣) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير،(١١٥/٣)،المكتبة العلمية، بيروت. الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين،(٥١٨/٢)، دار الهداية.

٤) الحصكفي، علاء الدين بن محمد، الدر المختار شرح تنوير الابصارفي فقه الامام ابوحنيفة، ١٣٨٦هـ، (٧٦٦/٢)، وما بعدها، دار الفكر،بيروت. ابن الهمام ،كمال الدين بن محمد، فتح القدير، (١٩٩/٣)،دار الفكر،بيروت. الغنيمي، عبد الغني، اللباب في شرح الكتاب،(٦٤/٣)،دار الكتاب العربي، بيروت.

٥)الدردير، احمد بن محمد بن احمد، الشرح الكبير،(٥١٧/٢) وما بعدهادار الفكر، بيروت.، ابن جزي، ابو القاسم محمد بن احمد، القوانين الفقهية: ص .٢٣٢

٦) الشربيني، شمس الدين محمد بن محمد، مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، ١٩٨٠م، (٢٦٢/٣)،دار الفكر،بيروت،.

والحنابلة قالوا: الخلع: فراق الزوج امرأته بعوض يأخذه منها أو من غيرها، بألفاظ مخصوصة[٧].

عرفه الفقهاء بأنه فراق الرجل زوجته ببدل يحصل له ويرون أنه لابد في الخلع أن يكون بلفظ الخلع أو بلفظ مشتق منه أو لفظ يؤدي معناه مثل المباراة و الفدية [٨].

كما يمكن أن نعطيه تعريفاً أدق وأشمل فنقول بأنه عقد معاوضة رضائي وثنائي الأطراف شرع لمصلحة الزوجة والهدف منه إنهاء الحياة الزوجية بحكم قضائي، بناء على عرض أحد الزوجين وقبول الآخر تلبية لرغبة الزوجة مقابل مبلغ مالي تدفعه له بحيث يتفقان على نوعه أو مقداره في جلسة الحكم وإن لم يتفقا على ذلك فإن المشرع خول للقاضي حق التدخل لتقديره بحيث لا يتجاوز في كل الأحوال مقدار صداق المثل وقت الحكم.

وهذه التعريفات عند المذاهب الأربعة تشترك في الأوصاف التالية:

١.أن الخلع لا بد فيه من العوض:

فالخلع مفارقة بين الزوجين على عوض يأخذه الزوج من المرأة أو من غيرها، وبذا يفرق عن الطلاق الذي يحصل به انحلال عقد الزوجية من غير عوض.

٢.أن الخلع لا بد فيه من الصيغة:

فالخلع عند الجمهور يكون بلفظ الخلع أو ما كان بمعناه، مما يدل على فراق الزوج زوجته على بدل. ولبعض أصحاب المذاهب خاصة الحنفية والحنابلة تفصيل في بعض الصيغ ليس هذا محل بسطها ومناقشتها.

٧)البهوتي، منصور بن يونس كشاف القناع عن متن الإقناع، ط١، ١٩٨٦م،(٢٣٧/٥)، دار الكتب العلمية، بيروت.ابن قدامة، موفق الدين ابو محمد، المغني، ط١٩٩٢،١م،(٦٧/٧)، دار الكتب العلمية، بيروت.

٨) عساف، أحمد محمد، الأحكام الفقهية في المذاهب الإسلامية الأربعة المعاملات ص ٣٧٤.

٣.أن الخلع عقد رضائي من طرفين:

فلا بد فيه من الاتفاق بين الزوج وملتزم العوض من زوجة أو غيرها، فلا يجبر الزوج عليها، كما لا تجبر الزوجة على دفع العوض فيه. قال ابن القيم: "وفي تسميته –سبحانه– الخلع فدية دليل على أن فيه معنى المعاوضة ولهذا اعتبر فيه رضا الزوجين[٩].

فهو بذلك كسائر العقود الرضائية التي لا تتم إلا بالإيجاب والقبول الرضائي، لكن لو التزم بالعوض أجنبي وخلعها الزوج عليه صح، وبانت الزوجة ولزم الأجنبي العوض؛ لأنه يجوز للزوج طلاق المرأة ابتداء بغير عوض، فجازت مفارقتها بعوض يبذله الأجنبي[١٠].

وهذه التعريفات والقيود الواردة فيها للخلع الرضائي الذي يتم باتفاق الزوجين، وهو المراد عند الاطلاق.

٤.أثر الخلع وأنه فراق:

بالخلع تحصل الفرقة بين الزوجين، فهو فرقة من فرق النكاح التي يحصل بها انحلال عقد النكاح وإنهاؤه، بحيث يصير الزوجين بعده أجنبيين لا علاقة زوجية بينهما.

*موجبات الخلع:

١ – يباح الخلع إذا كرهت المرأة زوجها إما لسوء عشرته، أو سوء خُلقه، أو دمامته، أو خافت إثماً بترك حقه، ويستحب للزوج إجابتها إلى الخلع حيث أبيح.

٢ – إذا كرهت الزوجة زوجها لنقص دينه كترك الصلاة، أو ترك العفة، فإذا لم يمكن تقويمه وجب عليها أن تسعى لمفارقته، وكذلك إذا فعل بعض المحرمات ولم يجبرها.

٩)ابن القيم ، شمس الدين محمد بن أبي بكر زاد المعاد في خير هدي العباد ط١، ١٩٩٦م،(١٩٦/٥). دار الكتاب العربي ،بيروت.

١٠)ابن الهمام، كمال الدين بن محمد،شرح فتح القدير للعاجز الفقير، (د.ط)، ١٩٨٠م ،(٢١٩/٣) ،دار إحياء التراث العربي، بيروت.ابن قدامة، المغني (٢١٨/٨). ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية،٢٠٠٥م،(٩١/٣٢)، دار الرشيد، القاهرة.

المطلب الثاني : تعريف الخلع الرضائي ومشروعيته:

من خلال تعريف الفقهاء للخلع نرى انه لا اختلاف بينه وبين المخالعة الرضائية فالمخالعة الرضائية : هي عقد يتم بين الزوجين المتخالعين تتنازل بموجبه الزوجة عن كامل حقوقها الزوجية أو عن جزء منها مقابل أن يقوم الزوج بخلعها من عصمته ومن عقد نكاحه, وذلك مقابل بدل نقدي يؤديه لزوجته يسمى بدل المخالعة.

اما في قانون الاحوال الشخصية الاردني فجاء تعريفه في المادة : (١٠٢) على النحو الآتي:

الخلع الرضائي هوطلاق الزوج زوجته نظير عوض تراضيا عليه بلفظ الخلع أوالطلاق أوالمبارأة أوما في معناها.الخلع والطلاق على مال يقع بهما الطلاق بائناً.

*مشروعية الخلع:

الخلع الرضائي جائز ، وقد ثبتت مشروعيته بالكتاب والسنة والمعقول .

أما الكتاب فقوله تعالى:{.. فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ يُقِيمَا حُدُودَ اللّهِ فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ ...}(١١).

وجه الدلالة: والخطاب في الآية لذوي السلطان من ولاة الأمر، أو لأقارب الزوجين، { حُدُودَ اللّهِ }: هي ما يجب لكل واحد منهما على الآخر، ومعنى: { فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ } أي: دفعته فداءً عن البقاء معه.

وقوله سبحانه: {فإن طبن لكم عن شيء منه نفساً، فكلوه هنيئاً مريئاً} (١٢) .

وقوله: {فلا جناح عليهما أن يصلحا بينهما صلحاً}(١٣).

وجه الدلالة من الآيات الكريمة : أن المرأة المختلعة من زوجها إذا طابت نفسها عن شيء حق له أن يأكله عن طيب نفس ولا جناح على الزوج في ذلك وهذا من قبيل المصالحة بينهما فلابد من التراضي بين الزوجين على الخلع.

وأما السنة: فحديث ابن عباس: «أن امرأة ثابت بن قيس جاءت إلى رسول الله صلّى الله عليه وسلم، فقالت: يا رسول الله ، إني ما أعيب عليه في خلُق ولا دين، ولكني أكره الكفر في الإسلام، فقال

١١) البقرة:آية ٢٢٩.
١٢) النساء:آية ٤.
١٣) النساء:آية ١٢٨.

رسول الله صلّى الله عليه وسلم : أتردّين عليه حديقته؟ قالت: نعم، فقال رسول الله صلّى الله عليه وسلم : اقبل الحديقة، وطلِّقها تطليقة»(١٤) .

وجه الدلالة: فهي لا تريد مفارقته لسوء خلقه ولا لنقصان دينه، وإنما كرهت كفران العشير، والتقصير فيما يجب له بسبب شدة البغض له، فأمرها النبي صلّى الله عليه وسلم أمر إرشاد وإصلاح لا إيجاب برد بستانه الذي أمهرها إياه، وهو أول خلع وقع في الإسلام، وفيه معنى المعاوضة.وشذ أبو بكر بن عبد الله المزيني عن الجمهور، فقال: لا يحل للزوج أن يأخذ من زوجته شيئاً، زاعماً أن قوله تعالى: {فلا جناح عليهما فيما افتدت به} (البقرة:٢٢٨) منسوخ بقوله تعالى: {وإن أردتم استبدال زوج مكان زوج، وآتيتم إحداهن قنطاراً، فلا تأخذوا منه شيئاً}(١٥) وهذا معناه عند الجمهور الأخذ بغير رضاها، وأما برضاها فجائز(١٦).

فائدة الخلع:

فائدة الخلع تخليص الزوجة من الزوج على وجه لا رجعة له عليها إلا برضاها، وعقد جديد. فإذا كانت الحال غير مستقيمة، وكرهت المرأة زوجها، وكرهت العيش معه لأسباب خَلقية، أو خُلقية، أو دينية، أو صحية لكبر، أو ضعف، أو مرض ونحو ذلك، أو خشيت ألا تؤدي حق الله تعالى في طاعته، جاز لها أن تخالعه بعوض تفتدي به نفسها منه(١٧).

المطلب الثالث: حكم الخلع الرضائي :

اختلفت آراء الفقهاء في حكم الخلع حسب الآتي:

وذكر الحنفية(١٨): أنه إن كان النشوز (النفرة والجفاء) من قبل الزوج، كره له أن يأخذ منها عوضاً؛ لأنه أوحشها بالاستبدال، فلا يزيد في وحشتها بأخذ المال. وإن كان النشوز من قبل

١٤) اخرجه البخاري في صحيحه، رقم (٥٢٧٣)،باب الخلع وكيف الطلاق فيه (٤٦/٧).

١٥) (النساء:آية ٢٠)

١٦) ابن حجر ، احمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري ،ط١، ١٣٧٩هـ،(٤٠٠/٩)،دار المعرفة،بيروت.

١٧) التويجري،محمد بن إبراهيم بن عبد الله،موسوعة الفقه الإسلامي،،ط١، ٢٠٠٩م، (٢٢٦/٤)بيت الأفكار الدولية،بيروت .

١٨) الكاساني ، علاء الدين بن مسعود، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ،ط١، ١٩٨٦م (١٥١/٣) ،دار الكتب العلمية، بيروت .

الزوجة، كره له أن يأخذ منها عوضاً أكثر مما أعطاها من المهر، فإن فعل ذلك بأن أخذ أكثر مما أعطاها، جاز في القضاء؛ لإطلاق قوله تعالى: {فلا جناح عليهما فيما افتدت به}(١٩). والخلع عند المالكية على المشهور جائز مستوي الطرفين، وقيل: يكره، وهو قول ابن القصَّار، واشترطوا أن يكون خلع المرأة اختياراً منها وحباً في فراق الزوج من غير إكراه ولا ضرر منه، فإن انخرم أحد هذين الشرطين، نفذ الطلاق، ولم ينفذ الخلع (٢٠).

وكذلك قال الشافعية (٢١): يجوز الخلع لما فيه من دفع الضرر عن المرأة غالباً، ولكنه مكروه لما فيه من قطع النكاح الذي هو مطلوب الشرع، لقوله صلّى الله عليه وسلم: «أبغض الحلال إلى الله الطلاق»[٢٢] وذلك إلا في حالتين:

الأولى: أن يخافا أو يخاف أحدهما ألا يقيما حدود الله، أي ما افترض الله في النكاح.

والثانية: أن يحلف بالطلاق الثلاث على فعل شيء لا بد له منه، أي كالأكل والشرب وقضاء الحاجة، فيخلعها، ثم يفعل الأمر المحلوف عليه، ثم يتزوجها فلا يحنث لانحلال اليمين بالفعلة الأولى، إذ لا يتناول إلا الفعلة الأولى، وقد حصلت.

وذكر الحنابلة (٢٣) أن الخلع باطل والعوض مردود والزوجية بحالها في حالة العضل أو الإكراه على الخلع، بأن ضارَّها بالضرب والتضييق عليها، أو منعها حقوقها من النفقة ونحو ذلك، كما لو نقصها شيئاً من حقوقها ظلماً، لتفتدي نفسها، لقوله تعالى: {ولا تعضلوهن لتذهبوا ببعض ما آتيتموهن}(٢٤)، ولأن ما أكرهت على بذله من العوض مأخوذ بغير حق، فلم يستحق أخذه منها للنهي عنه، والنهي يقتضي الفساد، وذلك باستثناء لفظ الطلاق أونيته، فيقع رجعياً، ولم تبِن المرأة من زوجها لفساد العوض.

---

١٩) البقرة::آية ٢٢٨ .

٢٠)ابن جزي ، القوانين الفقهية: ص ٢٣٢. ابن رشد ، أبو الوليد محمد بن احمد،بداية المجتهد ونهاية المقتصد،ط١، ١٩٩٩م، (٦٨/٢)، دار السلام، القاهرة.

٢١) الشربيني ،مغني المحتاج(٢٦٢/٣).

٢٢) اخرجه ابن ماجه في سننه،باب حدثنا سويد بن سعيد ،رقم (٢٠١٨)،(٦٥٠/١)،قال الالباني ، ضعيف هَذَا يرْوى مُرْسلا عَن مَحَارب بن دثار.

٢٣) البهوتي، كشاف القناع، (٢٣٧/٥).ابن قدامة، المغني ،(٥٣/٧)وما بعدها.

٢٤) النساء:آية ١٩.

فالمحصلة عند الجمهور أن الخلع يقع مع استقامة الحال، قال الوزير ابن هبيرة: "اتفقوا على أنه يصح الخلع مع استقامة الحال بين الزوجين "(٢٥) ،لقوله تعالى: {وَآتُواْ النِّسَاء صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَيْءٍ مِّنْهُ نَفْساً فَكُلُوهُ هَنِيئاً مَّرِيئاً }(٢٦).

وإذا جاز أخذ العوض وقع الخلع، وأجابوا عن الآية المتقدمة بأنها جرت على حكم الغالب(٢٧).

والراجح من ذلك كله ،أن الخلع مكروه أو محرم مع استقامة الزوجين وقيامهما بحدود الله تعالى، لأنه إضرار بها وبزوجها، وإزالة لمصالح النكاح من غير حاجة، لأن نفي الجناح –وهو الإثم– في الآية الكريمة يدل على أن الخلع مع استقامة الحال يكون عليهما فيه جناح، وقد ورد عن ثوبان رضي الله عنه – أن النبي — صلى الله عليه وسلم– قال: «أَيُّمَا امْرَأَةٍ سَأَلَتْ زَوجَهَا الطَّلاقَ مِنْ غَيرِ مَا بَأْسٍ، فَحَرَامٌ عَلَيهَا رَائِحَةُ الجَنَّةِ»(٢٨)، وهو ظاهر في التحريم، للوعيد الشديد.

*إجابة الزوج لطلب زوجته الخلع:

ويستحب للزوج أن يجيب زوجته إلى الخلع إذا كانت الزوجة تتأذَّى ببقائها معه، لقصة امرأة ثابت ابن قيس المتقدمة، إلا أن يكون للزوج ميل ومحبة لها، فيستحب صبرها ، وعدم افتدائها. ويكره الخلع للمرأة مع استقامة الحال, لحديث ثوبان: أن النبي صلّى الله عليه وسلم قال : « أيما امرأة سألت زوجها الطلاق من غير بأس, فحرام عليها رائحة الجنة (٢٩) » ولأنه عبث, فيكون مكروهاً . لكن يقع الخلع مع الكراهة للآية السابقة : { فإن طبن لكم عن شيء منه نفساً فكلوه هنيئاً مريئاً }(٣٠).

---

٢٥) ابن حجر الهيتمي ،أحمد بن محمد بن علي ، "الإفصاح عن أحاديث النكاح،ط١، ١٤٠٦هـ، (١٤٤/٢). دار عمار - عمان - الأردن .

٢٦) سورة النساء، الآية ٤.

٢٧) انظر:ابن العربي،محمد بن عبد الله ،أحكام القرآن ،ط٣، ٢٠٠٣م،(١٩٤/١)،دار الكتب العلمية ،بيروت. "فتح الباري" ٣٩٧/٩.

٢٨) اخرجه الترمذي في الصحيح الجامع ، رقم (١١٨٧) ، وأخرجه احمد في مسنده،٦٢/٣٧، ١١٢، رقم٢٢٨١٣،من طريق أيوب، عن أبي قلابة، عن أبي أسماء الرحبي، عن ثوبان به، وقال الترمذي: "حديث حسن" وهو حديث صحيح على شرط مسلم. انظر: "الإرواء" ١٠٠/٧.

٢٩) اخرجه احمد في مسنده (٢٢٣٧٩)(٦٢/٣٧) حديث صحيح على شرط الشيخين ، ولم يخرجاه،انظر : الحاكم ، المستدرك على الصحيحين ،(٢٣٩/٢).

٣٠) النساء :آية ٤

ولأن الرسول – صلى الله عليه وسلم- أمر ثابت بن قيس بقبول الخلع، ، ويجب عليه أن يجيب إلى الخلع إذا كانت تتضرر ببقائها معه، أو كان لخلل في عفته، ويُلزمه القاضي إن امتنع. قال صاحب "الفروع": "واختلف كلام شيخنا -أي: ابن تيمية- في وجوبه، وألزم به بعض حكام الشام المقادسة الفضلاء"[٣١]

*جواز الخُلع في الطُّهر والحيض:

*يجوز الخلع في الطهر والحيض، ولا يتقيد وقوعه بوقت؛ لأن الله -سبحانه- أطلقه، ولم يقيده بزمن دون زمن؛ قال الله -تعالى-: {فلا جناح عليهما فيما افتدت به} [٣٢]، ولأن الرسول- عليه الصلاة والسلام- أطلق الحُكم في الخُلع؛ بالنسبة لامرأة ثابت بن قيس من غير بحث، ولا استفصال عن حال الزوجة، وليس الحيض بأمر نادر الوجود، بالنسبة للنساء.

ترْك الاستفصال في قضايا الأحوال، مع قيام الاحتمال، ينزل منزلة العموم في المقال، والنّبيّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - لم يستفصل؛ هل هي حائض أم لا؟ [٣٣].

وقال شيخ الإسلام -رحمه الله بعد أن بيّن أنّ الخلع كافتداء الأسير-: "ولهذا يُباح في الحيض بخلاف الطلاق" [٣٤].

---

٣١)ابن مفلح ، محمد بن مفلح ، "الفروع"،ط١، ٢٠٠٣م،(٣٤٣/٥)، مؤسسة الرسالة، بيروت. والمقادسة: نسبة إلى بيت المقدس، واحدهم مقدسي.

٣٢) البقرة: ٢٢٩.

٣٣) سابق، السيد ،فقه السنّة ،ط٣، ١٩٧٧م،(٣/ ٦٦). دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان

٣٤) ابن تيمية ،تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم ، مجموع الفتاوى،ط١، ١٩٩٥م، (٣٢/ ٩١)، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية،

المبحث الثاني: في شروط الخلع الرضائي في الفقه والقانون وهل الخلع طلاق ام فسخ وعدة المختلعة رضائيا :

سيعرض البحث بعض الشروط و الاحكام المتعلقة بالخلع الرضائيمن خلال المطالب الآتية:

المطلب الاول : شروط المخالعة الرضائية

يشترط في الخلع الرضائي ما يأتي:

١ – أهلية الزوج لإيقاع الطلاق: بأن يكون بالغاً عاقلاً في رأي الجمهور[٣٥]، وأجاز الحنابلة (٣٦)أن يكون مميزاً يعقله، فكل من لا يصح طلاقه لا يصح خلعه كالصبي والمجنون والمعتوه ومن اختل عقله لمرض أو كبر سن.

٢ – كون الزوجة محل الخلع وقابلته ممن عقد عليها عقد زواج صحيح، سواء أكانت مدخولاً بها، أم لا، ولو كانت مطلقة رجعياً ما دامت في العدة، وأن تكون ممن يصح تبرعها أو يطلق تصرفها في المال، بكونها مكلفة (بالغة عاقلة) غير محجور عليها،

٣– أن يكون بدل الخلع مما يصلح أن يكون مهراً.

وهو عند الحنفية(٣٧): أن يكون مالاً متقوماً موجوداً وقت الخلع معلوماً أو مجهولاً أو منفعة تقوم بالمال، فلا يصح خلع المسلمة على خمر أو خنزير أو ميتة أو دم، ويبطل العوض، ولا شيء للزوج، وتكون الفرقة طلاقاً بائناً؛ لأنه لما بطل العوض بقي لفظ الخلع، وهو كناية، وتقع الفرقة بالكنايات بينونة، أما لو كان الطلاق على مال، وبطل العوض كان طلاقاً رجعياً، لأنه بقي لفظ الطلاق، وهو صريح، والصريح طلاق رجعي.

اولا: أن يكون هناك ما يدعو إليه، إذ قد ورد الوعيد الشديد على من طلبت الطلاق دون سبب.

---

٣٥) الكاساني، بدائع الصنائع (١٤٧/٣-١٤٩).ابن عابدين، الدر المختار ورد المحتار،(٧٧٢/٢-٧٧٤).ابن الهمام ، شرح فتح القدير،(٢٠٥/٣-٢٠٨).الدردير، الشرح الصغير،(٥١٩/٢-٥٢٠، ٥٢٤، ٥٢٦-٥٣٠).ابن رشد ، بداية المجتهد،(٦٧/٢-٦٩)ابن جزي ، القوانين الفقهية: ص ٢٣٢).الشربيني، مغني المحتاج،(٢٦٣/٣-٢٦٧).

٣٦) البهوتي ، كشاف القناع،(٢٣٨/٥-٢٣٩، ٢٤٤-٢٥١).ابن قدامة، المغني(٥٢/٧-٥٣، ٦١-٦٦، ٧٣، ٨٣-٨٩).

٣٧) الكاساني، بدائع الصنائع (١٤٧/٣-١٤٩).ابن عابدين، الدر المختار ورد المحتار،(٧٧٢/٢-٧٧٤).

قال عليه الصلاة والسلام : أيما امرأة سألت زوجها الطلاق من غير ما بأس فحرام عليها رائحة الجنة (٣٨).

ثانيا: أن يكون على عِوض ، أي على مُقابل تدفعه الزوجة.فإن لم يكن مُقابل فهو طلاق من جهة الزوج.ومن جهة الزوج أن لا يكون نتيجة عضل ومُضارّة بالزوجة لتخالعه(٣٩) ، لقوله تبارك وتعالى: (وَإِنْ أَرَدتُّمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلاَ تَأْخُذُواْ مِنْهُ شَيْئًا أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَاناً وَإِثْماً مُّبِيناً)(٤٠) ثم ذكّر الأزواج بما كان بينهم فقال: (وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَاقًا غَلِيظًا)(٤١)

مجمل شروط الخلع في بعض المذاهب: ذهب المالكية (٤٢) إلى أنه لا يجوز الخلع إلا بثلاثة شروط:

الأول: أن يكون المبذول للرجل مما يصح تملكه وبيعه تحرزاً من الخمر والخنزير ونحوهما. ويصح عندهم بالمجهول والغرر، كما أوضحت.

الثاني: ألا يجر إلى ما لا يجوز كالخلع على السلف أو التأخير بدين أو الوضع على التعجيل، وشبه ذلك من أنواع الربا المذكورة في بحث الربا، فلا يصح الخلع مقابل التأخير في وفاء دين عليه، وقد حل أجله؛ فإنه لا شيء له عليها؛ لأن تأخير الحالّ سلف، أي لأن من أخر ما عجل يعد سلفاً، وقد جر لها نفعاً، وهو خلاص عصمتها منه، وتأخذ الدين منه حالّاً.

ولا يصح أيضاً الخلع مقابل تعجيل دين مؤجل لها من بيع، ويبقى إلى أجله، وبانت منه؛ لأن التعجيل مقابل حل العصمة. فإن كان الدين من قرض، وجب عليها قبول التعجيل قبل الأجل، مثل الشيء المعين (العين) لأن الأجل في العين حق لمن هي عليه.

---

٣٨) اخرجه احمد في مسنده (٢٢٣٧٩)(٦٢/٣٧) حديث صحيح على شرط الشيخين ، ولم يخرجاه،انظر : الحاكم ، المستدرك على الصحيحين ،(٢٣٩/٢).

٣٩) ابن الهمام ،شرح فتح القدير،(٢٠٥/٣-٢٠٨)

٤٠)النساء آية ٢٠:

٤١)النساء آية:٢١

٤٢)ابن جزي، القوانين الفقهية:،ص ٢٣٢.الدردير، الشرح الصغير،(٥٢٤/٢).

الثالث: أن يكون خلع المرأة اختياراً منها وحباً في فراق الزوج من غير إكراه ولا ضرر منه بها. فإن انخرم أحد هذين الشرطين نفذ الطلاق ولم ينفذ الخلع.

ومذهب الحنابلة (٤٣) أن شروط الخلع تسع:

١ – بذل عوض.. **٢**– ممن يصح تبرعه، وزوج يصح طلاقه.

٣ – غير هازلين. **٤** – عدم عضلها إن بذلته.

٥ – وقوعه بصيغته الصريحة أوالكناية، والأولى: خلعت وفسخت وفاديت، والثانية: بارأتك، وأبرأتك، وأبنتك.

٦ – عدم نيته طلاقاً. **٧** – تنجيز. **٨**– وقوعه على جميع الزوجة.

٩ – عدم الحيلة، فيحرم الخلع حيلة لإسقاط يمين الطلاق أو تعليقه ولا يصح.

واشترط القانون المدني في الخلع الرضائي شروطا اهمها ما نصت عليه المادة (٩٥) من هذا القانون على أن يكون الزوج أهلاً لإيقاع الطلاق والزوجة محلاً للطلاق:

١– يشترط لصحة المخالعة أن يكون الزوج أهلاً لإيقاع الطلاق والمرأة محلاً له.

٢– المرأة التي لم تبلغ سن الرشد إذا خولعت لا تلتزم ببدل الخلع إلا بموافقة ولي المال». وهذه الفقرة الثانية هي من مذهب المالكية.

ونصت المادة (٩٦) على صفة الخلع أخذاً بمذهبي المالكية والشافعية في كون الخلع معاوضة:

«لكل من الطرفين الرجوع عن إيجابه في المخالعة قبل قبول الآخر» ونصت المادة (٩٧) على بدل الخلع: وهو كل ما جاز أن يكون مهراً بالاتفاق:

«كل ما صح التزامه شرعاً، صلح أن يكون بدلاً في الخلع» .

ونصت المادة (١٠٠) على حالة الخلع من غير بدل أخذاً بمذهبي المالكية والحنابلة:

٤٣) السيوطي، مصطفى بن سعد، غاية المنتهى،ط٢، ١٩٩٤م،(١٠٣/٣) وما بعدها، ١١٠، المكتب الاسلامي ،بيروت .

«إذا صرح المتخالعان بنفي البدل، كانت المخالعة في حكم الطلاق المحض، وقع بها طلقة رجعية» .

المطلب الثاني : هل الخلع طلاق أم فسخ للعقد؟

اختلف الفقهاء هل يعتبر الخلع الرضائي طلاق ام فسخ الى ثلاثة أقوال:

القول الاول : إن الخلع طلاق بائن، فليس للزوج عليها رجعة إلا برضاها وعقد جديد، لأن الله تعالى قال: {فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ}(٤٤) وإنما يكون فداءً إذا خرجت من قبضته وسلطانه، ولو كان للزوج عليها رجعة في العدة لم يكن لدفع العوض معنى، ولأن القصد إزالة الضَّرر عن المرأة فلو جازت الرجعة لعاد الضَّرر.وهذا رواية عن الإمام أحمد، وهو مذهب الجمهور، ومنهم الحنفية والشافعية في المعتمد والمالكية(٤٥).

واستدلوا بحديث ابن عباس: أَنَّ امْرَأَةَ ثَابِتِ بنِ قَيسٍ أَتَتْ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم: فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ثَابِتُ بْنُ قَيسٍ مَا أَعيبُ عَلَيهِ فِي خُلُقٍ، وَلا دِينٍ، وَلَكِنِّي أَكْرَهُ الكُفْرَ فِي الإِسْلامِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم : «أَتَرُدِّينَ عَلَيهِ حَدِيقَتَهُ؟» قَالَتْ: نَعَمْ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم : «اقْبَل الحَدِيقَةَ، وَطَلِّقْهَا تَطْلِيقَةً»، وفي رواية: «وأَمَرَهُ بِطَلاقِهَا(٤٦).

فالطلاق المأمور به من النبي صلى الله عليه وسلم هو عوض المال، إذ لا يملك الزوج من الفراق غير الطلاق، فالعوض مدفوع له عما يملكه، ولو كان لا يقع به طلاق ما أمره الرسول صلى الله عليه وسلم به، لأنه صلى الله عليه وسلم لا يأمر بالطلاق، قال ابن رشد: "وجمهور من رأى أنه طلاق يجعله بائناً ، لأنه لو كان للزوج في العدة منه الرجعة عليها لم يكن لافتدائها معنى"(٤٧).جاء في المادة١١٣-أن الخلع والطلاق على مال يقع بهما الطلاق بائناً.

القول الثاني: أن الخلع فسخ، لا ينقص به عدد الطلاق، بشرط ألا يوقعه بصريح الطلاق، فإن أوقعه بصريحه كان طلاقاً، وهذا هو الصحيح من مذهب الحنابلة، وهو من مفردات المذهب(٤٨)،لأنه إذا تلفظ بالطلاق يكون طلاقاً لو كان بغير عوض.

---

٤٤) البقرة :٢٢٩.
٤٥) ابن نجيم ، زين العابدين بن إبراهيم بن محمد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق ١٩٩٧م،(٧٧/٤)، طبعة دار الكتب العلمية بيروت ، ابن رشد ،"بداية المجتهد" ١٣٥/٣.الرملي ، شهاب الدين احمد بن حمزة، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ،١٩٨٥م،(٣٩٣/٦)، دار الفكر بيروت،. ابن قدامة، ا لمغني ٢١٨/٨
٤٦) البخاري ، صحيح البخاري ،رقم (٥٢٧٣).
٤٧)ابن رشد ، بداية المجتهد،(١٣٥/٣).
٤٨)المرداوي ، علي بن سليمان الدمشقي ،الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام احمد، ١٩٨٠م،(٣٩٣/٨).دار إحياء التراث،بيروت.

القول الثالث: أن الخلع فسخ، لا طلاق، ولو أوقعه بلفظ الطلاق، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "هذا هو المنقول عن ابن عباس ب وأصحابه، وهو المنقول عن أحمد وقدماء أصحابه"(٤٩)، قال في "الفروع": "ومراده ما قال عبد الله: رأيت أبي كان يذهب إلى قول ابن عباس ب، وابن عباس صح عنه أنه قال: كل شيء أجازه المال فليس بطلاق"(٥٠) ،يعني: الخلع.

وعلى هذا فهو فسخ بأي لفظ كان، ما دام أنه بعوض، واختار ذلك شيخ الإسلام ابن تيمية، وتلميذه ابن القيم (٥١).

واستدلوا بقوله تعالى: {الطَّلاَقُ مَرَّتَانِ ...}[٥٢]، ثم قال: {فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ}، ثم قال : {فَإِن طَلَّقَهَا فَلاَ تَحِلُّ لَهُ ... }[٥٣]، فذكر تطليقتين ، والخلع ، وتطليقة بعدهما، فلو كان الخلع طلاقاً لكان المذكور أربعاً، وهذا ما فهم ابن عباس –رضي الله عنهما– من الآيات، فقد أخرج عبد الرزاق: «أن إبراهيم بن سعد بن أبي وقاص سأل ابن عباس ب عن رجل طلق امرأته تطليقتين، ثم اختلعت منه، أينكحها؟ قال ابن عباس ب: نعم ، ذكر الله الطلاق في أول الآية وآخرها، والخلع بين ذلك»(٥٤).

كما استدلوا بما ورد في بعض الروايات: «أَنَّ امْرَأَةَ ثَابِتِ ابنِ قَيسٍ اخْتَلَعَتْ مِنْهُ، فَجَعَلَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم عِدَّتَهَا حَيضَةً»(٥٥)، ووجه الدلالة: أن الاعتداد بحيضة دليل على أنه فسخ، لأن هذا غير معتبر في الطلاق، إذ لو كان طلاقاً لم يكتف بحيضة للعدة، كما استدلوا –أيضاً– برواية «خُذْهُمَا وَفَارِقهَا»(٥٦)، وفي رواية للبخاري: «فَرَدَّتْ عَلَيهِ، وَأَمَرَهُ فَفَارَقَهَا» (٥٧).

الراجح من ذلك كله : إن شاء الله، وهو أن الخلع فسخ، وليس بطلاق ولو أوقعه بلفظ الطلاق، لقوة أدلة القائلين بذلك، وأما لفظة : «فَطَلِّقْهَا تَطْلِيقَةً» فلا يحتج بها ، لقول البخاري : "لا يُتَابَعُ فِيهِ –أي :

---

٤٩)ابن تيمية مجموع الفتاوى،(٢٨٩/٣٢).
٥٠)ابن مفلح، ، شمس الدين أبي عبد الله، الفروع ،ط٤، ١٩٨٤م،(٣٤٦/٥)، عالم الكتب،بيروت،وأثر ابن عباس أخرجه عبد الرزاق ٤٨٦/٦وهو صحيح.
٥١) ابن تيمية، مجموع الفتاوى،(٢٨٩/٣٢)، ابن القيم، تهذيب السنَّن، ١٩٩٦م، (١٤٥/٣).مؤسسة الرسالة ، بيروت.
٥٢) سورة البقرة، الآية ٢٢٩.
٥٣) سورة البقرة، الآية ٢٣٠.
٥٤) اخرجة عبد الرزاق في "المصنَّف" ٤٨٧/٦ وسنده صحيح، وأخرجه -أيضاً- سعيد بن منصور ٣٤٠/١، والبيهقي ٣١٦/٧.
٥٥) أخرجه الترمذي في سننه،رقم(١١٨٥)، وقال: "هذا حديث حسن غريب".
٥٦) اخرجه أبو داود في سننه،رقم(٢٢٢٨)، والضمير المثنى يعود على الحديقتين لقوله : «فإنِّي أَصدَقتُهَا حَدِيقَتَينِ...».
٥٧) انظر:ابن حجر ، " احمد بن علي ، فتح الباري بشرح صحيح البخاري ،١٩٩٦م ،(٣٩٥/٩).دار الفكر بيروت.

أزهر بن جميل- عَنْ ابنِ عَبَّاسٍ"(٥٨) لأنه خالف الثقات، وهو يُغرب(٥٩)، كما قال الحافظ في "التقريب"، فإن الحديث ورد عن ابن عباس ب من طريقين بدون ذكر الطلاق ، وقد ذكرهما البخاري في صحيحه بعد ذلك.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "وهذا كما أنه مقتضى نصوص أحمد وأصوله، فهو مقتضى أصول الشرع ونصوص الشارع، فإن الاعتبار بالعقود بمقاصدها ومعانيها، لا بألفاظها، فإذا كان المقصود باللفظين واحداً لم يجز اختلاف حكمهما..."(٦٠) وقال ابن كثير: "إنه رواية عن عثمان بن عفان وابن عمر رضي الله عنه ، وهو قول طاوس، وعكرمة، وبه يقول أحمد بن حنبل، وإسحاق بن راهويه، وأبو ثور، وداود بن علي الظاهري، وهو مذهب الشافعي في القديم، وهو ظاهر الآية الكريمة"(٦١).

وثمرة الخلاف: أننا إذا قلنا: إنه طلاق فخالعها مرة حسبت عليه طلقة، فينقص بها عدد طلاقه، وإن خالعها ثلاثاً طلقت ثلاثاً، فلا تحل له من بعد حتى تنكح زوجاً غيره، وعلى القول بأنه فسخ فإنها تحل له بعقد جديد بشرط الرضا، وإن خالعها عدة مرات.

المطلب الثالث: عدة المختلعة رضائيا

اختلفت اراء الفقهاء في عدة المختلعة رضائيا على قولين:

القول الأول: عدتها عدة طلاق. وهذا مذهب مالك (٦٢) والشافعي (٦٣) وأحمد في المشهور عنه وصححه ابن قدامة في المغني (٦٤) .

وأدلتهم في ذلك:

١- قوله تعالى: {وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِنْ كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ} (٦٥).

---

٥٨) ابن حجر، فتح الباري، (٣٩٥/٩).
٥٩) إذا قيل في الراوي: "يغرب ويخالف" فمعناه: يروي أحاديث أفراد، ويخالف في روايته غيره ممن يشاركه في مدرسته وشيوخه، فإن كثر ذلك من الراوي حكم على حديثه بالشذوذ، "الشرح والتعليل لألفاظ الجرح والتعديل" ص١٥٦
٦٠) ابن تيمية ،مجموع الفتاوى،(٢٩٨/٣٢).
٦١) ابن كثير ، إسماعيل بن عمر ،تفسير القرآن العظيم، ط١، ٢٠٠٤م ،(٤٠٥/١)،دار الكتب العلمية بيروت.
٦٢) ابن رشد ، بداية المجتهد ونهاية المقتصد (٩٢/٣).
٦٣) انظر: الشافعي محمد بن ادريس ،الأم ، ط١،١٩٩٣م ،،(٥ \ ١٨١)،دار الكتب العلمية، بيروت ..
٦٤) انظر:ابن قدامة ، المغني،(١١ \ ١٩٥ – ١٩٦).

٢- ولأنها فرقة بعد الدخول في الحياة الزوجية فهي كعدة الطلاق.

٣- عموم قوله - صلى الله عليه وسلم - في عدة الأمة «طلاق الأمة تطليقتان وقرؤها حيضتان (٦٦)» وقول ابن عمر رضي الله عنهما: " عدة المختلعة عدة المطلقة " (٦٧) .

القول الثاني: عدتها حيضة. وذلك في رواية عن أحمد وبه قال أكثر أهل العلم (٦٨) .

وأدلتهم في ذلك:

١- «اختلعت امرأة ثابت بن قيس فجعل النبي - صلى الله عليه وسلم - عدتها حيضة (٦٩) » (٥) - قضاء عثمان رضي الله عنه بذلك (٧٠) .

وقد رد الفريق الأول على أدلة الفريق الثاني بما يلي:

١- حديث امرأة ثابت مرسل وفيه راو ضعيف (٧١) .

٢- قضاء عثمان رضي الله عنه يخالفه قضاء غيره من الصحابة (٧٢) .

الراجح: القول الثاني لقوة أدلة القائلين به. "و لِأَن مَا ورد عَن النَّبِي صلى الله عَلَيْهِ وَسلم يخصص عُمُوم الْقُرْآن ،فإن العدة إنما جعلت ثلاث حيض، ليطول زمن الرجعة، ويتروى الزوج ويتمكن من الرجعة في مدة العدة، فإذا لم تكن عليها رجعة فالمقصود براءة رحمها من الحمل، وذلك يكفي فيه حيضة كالاستبراء.

والله أعلم ".

---

٦٥) سورة البقرة الآية ٢٢٨
٦٦) أخرجه أبو داود كتاب الطلاق /باب في سنة طلاق العبد رقم (٢١٨٩) .
٦٧) أخرجه مالك في الموطأ كتاب الطلاق /باب طلاق المختلعة رقم (١١٩٢ - ١١٩٣) .
٦٨) انظر:ابن قدامة ، المغني،(١١ \ ١٩٥).
٦٩) ابن ماجه كتاب الطلاق باب في عدة المختلعة رقم (٢٠٥٨) . ونص ذلك: اختلعت الربيع بنت معوذ بن عفراء من زوجها فجاءت عثمان فسألت ماذا علي من العدة. فقال: لا عدة عليك، إلا أن يكون حديث عهد بك، فتمكثين حتى تحيضين حيضة. قال: وإنما نتبع قضاء رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في مريم المغالية. وكانت تحت ثابت بن قيس، فاختلعت منه.
٧٠) وذلك في حق الربيع بنت معوذ، أخرجة ابن ماجه كتاب الطلاق /باب عدة المختلعة رقم (٢٠٥٨) .
٧١) انظر:ابن قدامة ، المغني،(١١ \ ١٩٦). ابن تيمية، الاختيارات الفقهية،١٩٨٧م، (٣ \ ٢٩٢).دار الكتب العلمية،بيروت .
٧٢) انظر:ابن قدامة، المغني،(١١ \ ١٩٦).

المبحث الثالث: مسائل متعلقة بما يأخذ مالياً في الخلع الرضائي.

سيعرض البحث اهم الامور التي تتعلق بالعوض المترتب على الخلع بين الزوجين من حيث أخذه،و مطالبة الزوج أكثر مما أعطاها لتخالعه،و المخالعة بمؤخر الصداق، وذلك من خلال المطالب الآتية:

المطلب الاول: حكم أخذ العوض في الخلع حالة الوفاق بين الزوجين

إذا كان الزوجان في حال وفاق وعدم شقاق، فهل يحل للزوجة أن تطلب الخلع ويأخذ الزوج العوض والحالة كذلك؟.

اختلف العلماء في حكم هذه المسألة على ما يلي:

القول الأول: يحرم الخلع ولا يقع ويرد العوض:

هذا القول رواية عن الإمام أحمد وهو قول ابن المنذر [٧٣] وداود.

قال أبو الفرج عبد الرحمن بن قدامة: (وعن أحمد ما يدل على تحريمه فإنه قال: الخلع مثل حديث سهلة، تكره الرجل فتعطيه المهر، فهذا الخلع، وهذا يدل على أنه لا يكون الخلع صحيحاً إلا في هذا الحال، وهذا قول ابن المنذر وداود قال ابن المنذر: روي معنى ذلك عن ابن عباس وكثير من أهل العلم)[٧٤] .

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

١- قوله تعالى: "وَلَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَأْخُذُواْ مِمَّآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ شَيْـًٔا إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا ٱفْتَدَتْ بِهِۦ" فدل بمفهومه على أن الجناح لاحق بهما إذا افتدت به من غير خوف.

(٧٣) ابن المنذر ،ابو بكر محمد بن ابراهيم ،الإقناع،ط١٤٠٨،١هـ،(١/ ٣١٧)،تحقيق عبد الله جبيرين .
(٧٤)الدردير، الشرح الكبير،(٢٢/٩).المرداوي، الإنصاف،(٢٢/١٠). (واختاره أبو عبد الله ابن بطة وأنكر جواز الخلع مع استقامة الحال وصنف فيه مصنفا).

ثم غلظ الله سبحانه وتعالى بالوعيد فقال سبحانه وتعالى: وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿٢٢٩﴾" .

٢- ما رواه ثوبان قال: قال رسول الله: «أيما امرأة سألت زوجها الطلاق من غير بأس فحرام عليها رائحة الجنة»(٧٥) .

قال المناوي: (البأس الشدة أي: في غير حالة شدة تدعوها وتلجئها إلى المفارقة, كأن تخاف ألا تقيم حدود الله فيما يجب عليها من حسن الصحبة وجميل العشرة لكراهها له, أو بأن يضارها لتختلع منه . فحرام عليها . أي ممنوع عنها رائحة الجنة, وأول من يجد ريحها المحسنون المتقون لا أنها لا تجد ريحها أصلا, فهو لمزيد المبالغة في التهديد)(٧٦) .

٣- حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله علية وسلم قال: «المنتزعات والمختلعات هن المنافقات»(٧٧).

قال أبو إسحاق الحربي: (المختلعات يعنى اللواتي يطلبن الخلع من أزواجهن لغير عذر)(٧٨) .

٤- لأنه إضرار بها وبزوجها، وإزالة لمصالح النكاح من غير حاجة محرم(٧٩).

(٧٥) أخرجه أبو داود حديث رقم (٢٢٢٦) ٢/ ٦٦٧، والترمذي حديث رقم (١١٨٧) ٣/ ٤٨٤ وقال: حديث حسن، وابن ماجه حديث رقم (٢٠٥٥) ١/ ٦٦٢، والإمام أحمد في المسند حديث رقم (٢٢٣٧٩) ٣٧/ ٦٢ وحديث رقم (٢٢٤٤٠) ٣٧/ ١١٢، وابن أبي شيبة في المصنف ٥/ ٢٧١، وابن الجارود في المنتقى حديث رقم (٧٤٨) ٣/ ٦٨، والدارمي في السنن حديث رقم (٢٢٧٥) ٢/ ٨٥، وابن حبان في الصحيح حديث رقم (٤١٨٤) ٩/ ٤٩٠ والبيهقي في السنن الكبرى ٧/ ٣١٦، والحاكم في المستدرك ٢/ ٢٠٠ وقال: صحيح على شرط الشيخين, والطبراني في المعجم الأوسط حديث رقم (٥٤٦٥) ٦/ ٢٢٠، والطبري في تفسير ٤/ ١٥١، وابن المنذر في الإقناع ١/ ٣١٧.
وقد صحح الألباني الحديث في إرواء الغليل ٧/ ١٠٠ حديث رقم (٢٠٣٥).

(٧٦) المناوي ،محمد ،فيض القديرشرح الجامع الصغير، ط١، ١٣٥٧هـ،(٣/ ١٣٨)،المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة. انظر: ابن حجر، فتح الباري،(٩/ ٤٠٢).

(٧٧) أخرجه النسائي في المجتبى ٦/ ١٦٨ وهو في السنن الكبرى للنسائي حديث رقم (٥٦٢٦) ٥/ ٢٧٦، وأخرجه أحمد في المسند حديث رقم (٩٣٥٨) ١٥/ ٩٣٥٨ والبيهقي في السنن الكبرى ٧/ ٣١٦.
والحديث صححه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة حديث رقم (٦٣٢) ٢/ ٢١٠ وفي صحيح سنن النسائي حديث رقم (٣٢٣٨) ٢/ ٧٣٠، وقد حكم بصحة الحديث الشيخ المحدث عبد العزيز بن باز رحمه الله بدرسه في سنن النسائي بسماعنا.

(٧٨) الحربي، ابو اسحاق ابراهيم ،غريب الحديث ،ط١، ١٤٠٥هـ ،(٣/ ١٠٥٣)، جامعة أم القرى.

(٧٩) انظر:ابن قدامة، المغني،(١٠/ ٢٧١).الدردير،الشرح الكبير(٢٢/١٠).

القول الثاني: يكره ويقع الخلع. وهو المشهور من مذهب الإمام أحمد.

قال الزركشي: (والمذهب المنصوص المشهور المعروف حتى أن أبا محمد حكاه عن الأصحاب وقوع الخلع مع الكراهة)[٨٠] .

وقد استدل أصحاب هذا القول بما يلي:

١- قوله سبحانه وتعالى: "فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَيْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيٓـًٔا مَّرِيٓـًٔا ﴿٤﴾" ووجه الاستدلال من الآية أن الله سبحانه أجاز أخذ العوض من المرأة في حالة التراضي وطيبة النفس بذلك, وهذا يفيد وقوع الخلع.

٢- واستدلوا على الكراهة بالأحاديث الواردة بالنهي عن الطلاق بدون سبب, وما جاء في وصف المختلعات بالمنافقات, فتفيد هذه الأحاديث الكراهة, ولما في الخلع من الضرر بها وبزوجها.

القول الثالث: يجوز الخلع:

وهو قول جمهور الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية.

قال أبو الحسن القارئ: (لا بأس بالخلع عند الحاجة لقوله تعالى: "فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا ٱفْتَدَتْ بِهِۦ" والمراد بالخوف هنا العلم؛ لأن الخوف من لوازمه، وقيل: الظن وهو الأظهر، والخطاب للحكام أو لأهل الإسلام, وهذا الشرط خرج مخرج العادة لجواز الخلع بدونه)[٨١].

وقال القرطبي: (والذي عليه الجمهور من الفقهاء أنه يجوز الخلع من غير اشتكاء ضرر)[٨٢].

وقال الشيرازي: (وإن لم تكره منه شيئا وتراضيا على الخلع من غير سبب جاز)[٨٣] .

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

---

(٨٠)الزركشي ،محمد بن عبد الله ، شرح الزركشي على مختصر الخرقي، ط١، ١٤١٢هـ،(٥/ ٣٥٧)،مكتبة العبيكان ، الرياض.انظر: ابن قدامة، المغني،(١٠/ ٢٧١). المرداوي،الإنصاف،(٢٢/ ١٠).

(٨١) القاري ،نور الدين ابو الحسن ،فتح باب العنايةبشرح النقابة ٢/ ١٤٢. فتح باب العناية بشرح. تأليف: نور الدين أبي الحسن علي القاري، تحقيق : محمد نزار، وهيثم نزار، الناشر: دار الأرقم، بيروت، الطبعة الأولى، عام ١٤١٨ هـ.

(٨٢) القرطبي ، أحكام القرآن،(٣/ ١٤٠).

(٨٣) الشيرازي ، ابو اسحاق ،ابراهيم ،المهذبفي فقه الامام الشافعي،(٢/ ٧١)،دار احياء الكتب العربية،القاهرة.

١- قوله سبحانه وتعالى: "فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَيْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيٓـًٔا مَّرِيٓـًٔا ۝٤".

فإذا وقع الخلع بالتراضي جاز بنص الآية(٨٤) .

٢- قوله تعالى: "وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا تَرَٰضَيْتُم بِهِۦ" .

ووجه الاستدلال أنه إذا جاز له الأخذ في هذه الحالة وهو خوف عدم إقامة حدود الله, فأخذه المال في صورة عدم الشقاق من باب أولى(٨٥) .

٣- أن الخلع رفع عقد بالتراضي جعل لدفع الضرر فجاز من غير ضرر كالإقالة في البيع(٨٦) .

وأجابوا عن قوله تعالى: "إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ" .

قال القرطبي: (لأن الله . عز وجل . لم يذكرها على جهة الشرط، وإنما ذكرها لأنه الغالب من أحوال الخلع فخرج القول على الغالب)(٨٧).

وقال ابن العربي: (وقد اتفقت الأمة عن بكرة أبيها على أن الخلع يجوز خوف التقصير في الحدود بالذكر لأنه الغالب في جريانهم, فإن أعطته المرأة شيئا فإنه جاز بطيب نفسها, وإن لم يكن هنالك ضرورة ولا خوف)(٨٨).

أما الأحاديث الوارة في وصف المختلعات بالمنافقات والنهي عن سؤال المرأة طلاقها من غير بأس.

فقال ابن العربي: (حديث ثوبان أن المختلعات من المنافقات وأيضاً أيما امرأة سألت زوجها طلاقا من غير ما بأس لم ترح رائحة الجنة هذا باب لم يصح فيه شيء)(٨٩).

والقول الراجح هو القول الثاني أنه يقع مع الكراهة.

لقوله تعالى:" فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا ٱفْتَدَتْ بِهِۦ" إذ مفهوم الآية

(٨٤) تفسير القرطبي ٣/ ١٤٠ والمهذب ٢/ ٧١.
(٨٥)عبد الغفار، محمد بن سعيد، السعديات في أحكام المعاملات،ط١، ١٣٢٧هـ،(١/ ١٠٧)، طبع المطبعة الحسينية المصرية
(٨٦) المهذب ٢/ ٧١.
(٨٧)القرطبي ، أحكام القرآن،(٣/ ١٤٠).
(٨٨) ابن العربي ، محمد بن عبد الله ،عارضة الاحوذي في شرح الترمذي ، (٥/ ١٥٩)،دار الكتب العلمية، بيروت .
(٨٩) عارضة الأحوذي(٥/ ١٥٩).

أن الجناح لاحق بهما إذا افتدت من غير خوف, ثم غلظ الله سبحانه وتعالى الوعيد بقوله سبحانه: "تِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَاۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿٢٢٩﴾".

قال ابن قدامة: (وخصوص الآية في التحريم يجب تقديمه على عموم آية الجواز)(٩٠) .

أما قوله تعالى: "فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَيْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيٓـًٔا مَّرِيٓـًٔا ﴿٤﴾" .

فقد أجاب عن ذلك ابن المنذر بقوله: (لا يلزم من الجواز في غير عقد الجواز في المعاوضة بدليل الربا حرمه في العقد)(٩١).

كذلك الأخبار الواردة في وصف المختلعات بالمنافقات, والنهي عن سؤال المرأة طلاقها من غير بأس, صححها أهل العلم بكثرة طرقها ومخارجها والله أعلم.

المطلب الثاني : مطالبة الزوج أكثر مما أعطاها لتخالعه:

إذا كان الخلع بنشوز من الزوج، وحصول الإضرار من قبله، فقد كره جمهور العلماء للرجل أن يأخذ شيئا على الخلع في هذه الحالة،(٩٢).فإن أخذ شيئا كان آثما عاصيا، بل نص ابن قدامة رحمه الله على بطلان الخلع إذا كان بعضل من الزوج، فقال:" فأما إن عضل زوجته، وضارها بالضرب والتضييق عليها، أو منَعَها حقوقها، من النفقة والقسم ونحو ذلك لتفتدي نفسها منه، ففعلت فالخلع باطل، والعوض مردود".(٩٣).ولا يخفى ما في ذلك من ضمان لحقها، لأن القصد هو رفع الضرر الواقع عليها، بسبب كراهيتها لزوجها، فإن كان ذلك من قِبله، فلا ينبغي له أن يأخذ شيئا، ويجب رفع الضرر عنها من غير عوض، وأما إن كان ذلك من قِبلها، فلا يضار الزوج بما لم يرتكبه، إذ القاعدة "لا يزال الضرر بالضرر"، فله حينئذ أن يأخذ عوضا على الخلع.هذا ولا خلاف بين العلماء في أن الخلع إذا كان بسبب من قِبل الزوجة، أن للزوج أن يأخذ على الخلع ما كان قد أعطى زوجته، أو أقل من ذلك، لكنهم اختلفوا بعد ذلك في مطالبة الزوج أكثر مما أعطاها لتخالعه إلى قولين:

---

(٩٠)ابن قدامة، المغني(١٠ / ٢٧٢).
(٩١) المرجع السابق،(١٠/ ٢٧٢).
٩٢) الموصلي ، عبد الله بن محمود بن مودود ،الاختيار لتعليل المختار ،ط١، ١٩٧٣م ،(١٥٦/٣)،مطبعة الحلبي ، القاهرة.، القليوبي أحمد سلامة ،عميرة أحمد البرلسي حاشيتا قليوبي وعميرة، ١٩٩٥م، (٣٠٩/٣) ،دار الفكر ،بيروت .
٩٣) ابن قدامة، المغني (٢٧٢/١٠) .

القول الأول: يجوز الخلع على ما تراضيَ عليه الزوجان، ولو كان أكثر مما أعطاها، ولكن يكره أخذه الزيادة وهو قول الجمهور (الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة)[٩٤] . وقد استدلوا لذلك بقوله تعالى: {فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ}[٩٥].

قال القرطبي رحمه الله عند ذكره لأحكام الآية:" دل على جواز الخلع بأكثر مما أعطاها"[٩٦].

القول الثاني: أنه لا يجوز للزوج أن يأخذ أكثر مما أعطاها، فإن أخذ رد الزيادة.

وهي رواية عن الإمام أحمد[٩٧]، وقول طاووس[٩٨]،وعطاء[٩٩]، والأوزاعي[١٠٠].

وقد استدل الفريق الثاني بما رواه ابن ماجه عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ "أَنَّ جَمِيلَةَ بِنْتَ سَلُولَ أَتَتِ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم فَقَالَتْ وَاللَّهِ مَا أَعْتِبُ عَلَى ثَابِتٍ فِي دِينٍ وَلا خُلُقٍ وَلَكِنِّي أَكْرَهُ الْكُفْرَ فِي الإِسْلامِ لا أُطِيقُهُ بُغْضًا فَقَالَ لَهَا النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم أَتَرُدِّينَ عَلَيْهِ حَدِيقَتَهُ قَالَتْ نَعَمْ فَأَمَرَهُ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم أَنْ يَأْخُذَ مِنْهَا حَدِيقَتَهُ وَلا يَزْدَادَ" [١٠١].

ووجه الاستدلال أن النبي صلى الله عليه وسلم نهاه عن أخذ الزيادة.

---

٩٤) الموصلي، الاختيار (١٥٦/٣) .العدوي، أبو الحسن, علي بن أحمد بن مكرم، حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني ، ١٩٩٤م، (١٠٢/٢)،دار الفكر،بيروت . قليوبي وعميرة ،حاشيتا القليوبي وعميرة (٣٠٩/٣) ، ابن قدامة،المغني (٢٧٠/١٠) .

٩٥) الآية ٢٢٩ من سورة البقرة.

٩٦)القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (١٤٠/٣) .

٩٧) المرداوي، الإنصاف (٣٩٨/٨) .

٩٨) طاووس: هو ابن كيسان، الفقيه القدوة، عالم اليمن، أبو عبد الرحمن الفارسي ثم اليمني، الحافظ، كان من أبناء الفرس الذين جهزهم كسرى لأخذ اليمن، مات في مكة قبل يوم التروية بيوم سنة ست منة، وعمره بضع وتسعون سنة. سير أعلام النبلاء (٣٨/٥) ، والطبقات الكبرى لابن سعد (٥٣٧/٥) .

٩٩) عطاء: هو عطاء بن يسار مولى ميمونة بنت الحارث زوج رسول الله صلى الله عليه وسلم، توفي سنة أربع وتسعين. سير أعلام النبلاء (٤٤٨/٤) ، والطبقات الكبرى لابن سعد(١٧٣/٥) .

١٠٠) اخرجه الترمذي حديث (١١٨٧).

١٠١)اخرجه ابن ماجه في سننه (٦٦٣/١) . وصححه الألباني في الإرواء (١٠٣/٧) .

الراجح:

بما أن لفظ القرآن الكريم قد نص على أن لا جناح عليهما فيما افتدت به، فإن الذي يتأكد ترجيحه، هو جواز المخالعة على ما اتفق عليه الزوجان، ويحمل نهيه صلى الله عليه وسلم عن الزيادة على الكراهة جمعا بين الآية الحديث، كما ذكر ذلك ابن قدامة رحمه الله[١٠٢]، وقد قال الإمام مالك رحمه الله عن أخذ الزيادة: أنه ليس من مكارم الأخلاق.[١٠٣]

المطلب الثالث: المخالعة بمؤخر الصداق:

المرأة إذا كرهت زوجها لخلقه أو دينه أو كبره أو ضعفه أو نحو ذلك وخشيت أن لا تؤدي حق الله تعالى في طاعته جاز لها أن تفتدي نفسها منه بطلب المخالعة بعوض لقول الله تعالى {فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ} [١٠٤].

ولما رواه البخاري رحمه الله: «جاءت امرأة ثابت بن قيس بن شماس [١٠٥] إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقالت: يا رسول الله ما أنقم على ثابت في دين ولا خلق إلا أني أخاف الكفر فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: فتردين عليه حديقته قالت نعم فردت عليه وأمره ففارقها» .

قال ابن قدامة وبهذا قال جميع الفقهاء بالحجاز والشام قال ابن عبد البر: ولا نعلم أحدا خالفه إلا بكر بن عبد الله المزني فإنه لم يجزه وزعم أن آية الخلع منسوخة بقوله سبحانه {وَإِنْ أَرَدْتُمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَكَانَ زَوْجٍ} [١٠٦] الآية [١٠٧] .

ومن المعلوم أنه يشترط في الخلع أن يكون على عوض فلا خلع بلا عوض وهذا مذهب أبي حنيفة [١٠٨] ومالك والشافعي [١٠٩] ورواية عن أحمد قدمها ابن قدامة وقال: والعوض في الخلع كالعوض في النكاح والبيع [١١٠] .

---

١٠٢) ابن قدامة ،المغني (٢٧٠/١٠) .
١٠٣)القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن (١٤١/٣)
١٠٤) سورة البقرة الآية ٢٢٩
١٠٥) أخرجه البخاري في صحيحه مع الفتح كتاب الطلاق، باب الخلع، وكيف الطلاق فيه؟ ٩ / ٣٠٧ برقم (
١٠٦) سورة النساء الآية ٢٠
١٠٧)ابن قدامة ، المغني، (١٠ / ٢٦٨)، البهوتي، كشاف القناع،(٥ / ٢١٩)، ابن الهمام ، شرح فتح القدير،(٤ \ ٥٨).
١٠٨) ابن عابدين ،حاشية رد المحتار،(٣ / ٤٦٢) . ابن الهمام ،شرح فتح القدير (٤ \ ٥٨).
١٠٩)الشيرازي ، المهذب،(٤ / ٢٥٦) . النووي ،شرف الدين، المجموع شرح المهذب ،ط١، ١٩٩٥م (١٦ / ٣٤٣)،دار إحياء التراث العربي ، بيروت ،.
١١٠) ابن قدامة ، المغني(١٠ / ٢٨٧).

وقال أيضا: كل ما جاز صداقا جاز عوضا في الخلع قليلا كان أو كثيرا[١١١].

وجاء في المنتقى شرح الموطأ: فأما الخلع بكل ما أصدقها أو أقل فجائز عند جميع الفقهاء [١١٢].

الرأي الراجح

وبناء على ما سبق تجوز المخالعة بمؤخر الصداق؛ لأنه عوض.

ومما يؤيد ذلك: ما جاء في الدر المختار [١١٣] قال: وإذا قال الزوج خالعتك، فقبلت المرأة، ولم يذكر مالا، طلقت لوجود الإيجاب والقبول، وبرئ عن المهر المؤجل لو كان عليه، وإلا يكن عليه من المؤجل شيء ردت عليه ما ساق من المهر المعجل، لما مر أنه معاوضة فتعتبر بقدر الإمكان.

وما جاء في نهاية المحتاج [١١٤] قال: ولو خالعها قبل الدخول على غير الصداق استحقه وله نصف الصداق، وإن خالعها على جميع الصداق صح في نصيبها دون نصيبه، ويثبت له الخيار إن جهل التشطير ... وإن خالعها على أن لا تبعة لها عليه في المهر صح، وجعلناه على ما يبقى لها منه.

وما جاء في كشاف القناع [١١٥] قال: وإن خالعها قبل الدخول بمثل جميع الصداق في ذمتها، أو خالعها بصداقها كله صح الخلع لصدوره من أهله في محله، ويرجع عليها بنصفه وسقط عنه الصداق.

المطلب الرابع : تعجيل الصداق المؤخر في مقابل التنازل عن بعضه:

هذه المسألة هي مسألة تعجيل الدين المؤجل في مقابل التنازل عن بعضه، وهي المسألة المعروفة بـ «ضع وتعجل» .

١١١)ابن قدامة ،موفق الدين عبد الله بن احمد بن محمد ، الكافي في فقه الامام احمد ،ط١، ١٩٩٤م،(٣ / ١٥٢)،دار الكتب العلمية ،بيروت ..

١١٢)الباجي ،ابو الوليد سليمان بن خلف ،ط١، ١٣٣٢هـ، المنتقى شرح الموطأ،(٤ / ٦٢)،مطبعة السعادة ،مصر، وانظر:الدردير، الشرح الصغير (١ / ٤٤٣).

١١٣)ابن عابدين، الدر المختار،(٥ / ١١٥).

١١٤)الرملي، نهاية المحتاج، (٦ / ٣٦٣ – ٣٦٤).

١١٥)البهوتي، كشاف القناع،(٥ / ١٤٧).

اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: جواز تعجيل الدين المؤجل في مقابل التنازل عن بعضه، وبه قال بعض الحنفية [١١٦]، وبعض الشافعية [١١٧] وهو رواية عند الحنابلة [١١٨]، وهو رأي ابن عباس، والنخعي وبه قال شيخ الإسلام ابن تيمية [١١٩] . وابن القيم [١٢٠] .

أدلة هذا القول:

أولا: حديث ابن عباس رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم: «لما أمر بإخراج بني النضير جاء ناس منهم فقالوا: يا نبي الله إنك أمرت بإخراجنا ولنا على الناس ديون لم تحل، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم ضعوا وتعجلوا [١٢١] » فالنبي صلى الله عليه وسلم أجاز لبني النضير أن يعجلوا ديونهم مقابل التنازل عن بعضها وهذا دليل الجواز.

ثانيا: ما ورد عن ابن عباس رضي الله عنهما بأنه كان لا يرى بأسا أن يقول أعجل لك وتضع عني.

ثالثا: أنه لا بأس أن يعجل الكاتب لسيده ويضع عنه، فكذلك يجوز في بقية الديون [١٢٢] .

أجيب عنه: بأن السيد يبيع بعض ماله ببعض فدخلت المسامحة فيه، ولأنه سبب العتق فسومح فيه بخلاف غيره [١٢٣] كما أن معاملة السيد مع مكاتبه من باب الإرفاق لا من باب المعاوضة، ولهذا

١١٦) ابن عابدين ،رد المحتار على الدر المختار،(٤ / ٢٤٨).
١١٧) السبكي ،ابو الحسن تقي الدين علي، فتاوى ابن السبكي، (١ / ٣٧٩)،الناشر ،دار المعارف،الرياض .
١١٨)المرداوي ، الإنصاف ،(١٣ / ١٣١).
١١٩) المرجع السابق،(١٣ / ١٣١)
١٢٠)ابن القيم ،محمد بن أبي بكر بن أيوب ، إغاثة اللهفانمن مصايد الشيطان،(٢ / ٩)،مكتبة المعارف ،الرياض.ابن القيم ، محمد بن أبي بكر بن أيوب ، إعلام الموقعين، ط١، ١٩٩٦م،(٥ / ٣٣١)، دار الكتاب العربي ،بيروت.
١٢١) أخرجه البيهقي في سننه، كتاب البيوع، باب من عجل له أدنى من حقه قبل محله فقبله، ووضع عنه طيبة به أنفسهما،(٦ / ٢٨)، وسكت عنه، والدارقطني في سننه كتاب البيوع (٣ / ٤٦)، وقال: اضطرب في إسناده مسلم بن خالد، وهو سيئ الحفظ ضعيف، مسلم بن خالد ثقة إلا أنه سيئ الحفظ، وقد اضطرب في هذا الحديث، ورواه الحاكم في المستدرك على الصحيحين ٢ / ٦١ برقم (٢٣٢٥) ، وقال: هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه، ورواه الطبراني في المعجم الأوسط ٢ / ٢٤٩، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد ٤ / ١٣٠: رواه الطبراني في الأوسط، وفيه مسلم بن خالد الزنجي، وهو ضعيف، وقد وثق، وقال ابن القيم في إغاثة اللهفان ٢ / ١١: هو على شرط السنن، وقد ضعفه البيهقي، وإسناده ثقات، وإنما ضعف بمسلم بن خالد الزنجي، وهو ثقة فقيه روى عنه الشافعي، واحتج به.
١٢٢) المرداوي، الإنصاف،(١٣ / ١٣١). ابن مفلح،ابراهيم بن محمد بن عبد الله، المبدع في شرح المقنع ،ط١، ١٩٩٧م ، (٤ / ٢٨٠)، دار الكتب العلمية ،بيروت .
١٢٣)السرخسي ، المبسوط (١٣ / ١٢٦).

قالوا: لا يجري الربا بين السيد والمكاتب، فإن السيد يضع عن مكاتبه جزءا من البدل تيسيرا عليه، والمكاتب يعجل بما بقي من الدين مسارعة إلى الحصول على شرف الحرية[١٢٤] .

رابعا: أن الدائن آخذ لبعض حقه تارك لبعضه، فجاز كما لو كان الدين حالا [١٢٥] .

القول الثاني: لا يجوز تعجيل الدين المؤجل في مقابل التنازل عن بعضه وبه قال جمهور الفقهاء من وهو قول الحنفية[١٢٦]، ومالك[١٢٧] ، والشافعي [١٢٨]والمشهور عن أحمد[١٢٩]. وإليه ذهب الظاهرية (١٣٠) .

أدلة هذا القول:

أولا: ما روي «عن المقداد بن الأسود رضي الله عنه قال: أسلفت رجلا مائة دينار، ثم خرج سهمي في بعث بعثه رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت له عجل لي تسعين دينارا، وأحط عشرة دنانير، فقال: نعم، فذكر ذلك للرسول صلى الله عليه وسلم فقال: أكلت ربا يا مقداد وأطعمته» (١٣١).

ثانيا: ما روي عن ابن عمر رضي الله عنهما أنه سئل عن الرجل يكون له الدين على الرجل إلى أجل، فيضع عنه صاحب الحق ويعجله الآخر، فكره ذلك[١٣٢].

ثالثا: قياس هذه المسألة على مسألة زيادة الدين مقابل الأجل.

رابعا: أنه بيع الحلول، فلم يجز كما لو زاده الذي له الدين فقال: أعطيك عشرة دراهم وتعجل لي المائة التي عليك (١٣٣) .

---

١٢٤) الزيلعي ، فخر الدين عثمان بن علي، تبيين الحقائق وشرح كنز الدقائق ، ٢٠٠٠م ،(٥ / ٤٣) ، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت.. ابن مفلح ، المبدع شرح المقنع،(٤ / ٨٠). البهوتي، كشاف القناع (٣ / ٣٩٢).
١٢٥) ابن قدامة ، المغني،(٧ / ٢١).
١٢٦) ابن الهمام، فتح القدير، (١٥٠/٤).
١٢٧) الخرشي، محمد عبد الله بن علي، حاشية الخرشي على مختصر سيدي خليل ،١٩٩٧م،(٣٥٠/٥)،دار الكتب العلمية ،بيروت .
١٢٨) النووي المجموع، ،(١٨٢/٩).
١٢٩) ابن مفلح ، المبدع،(١٢٥/٤).
١٣٠)ابن حزم ، المحلى،(٨\٨٣).
١٣١) رواه البيهقي في سننه في كتاب البيوع، باب لا خير في أن يعجله بشرط أن يضع عنه(٦ / ٢٨)قال ابن القيم في إغاثة اللهفان(٢ / ١٠): وفي سنده ضعف.
١٣٢) عبد الرزاق، مصنف عبد الرزاق، كتاب البيوع، باب الرجل يضع من حقه ويتعجل،(٥٦/٨-٥٨).
١٣٣)ابن قدامة، المغني،(٧ / ٢١).الدردير، الشرح الكبير،(١٣ / ١٣١).

نوقشت هذه الأدلة: بأن حديث المقداد رضي الله عنه في سنده ضعف (١٣٤) وبأن هذا عكس الربا، فإن الربا يتضمن الزيادة في أحد العوضين في مقابلة الأجل، وهذا يتضمن براءة ذمته من بعض العوض في مقابلة سقوط بعض الأجل، فسقط بعض العوض في مقابلة سقوط بعض الأجل، فانتفع به كل واحد منهما، ولم يكن هنا ربا لا حقيقة ولا لغة ولا عرفا، والذين حرموا ذلك إنما قاسوه على الربا، ولا يخفى الفرق الواضح بين قوله: (عجل لي) و (أهب لك مائة) فأين أحدهما من الآخر، فلا نص في تحريم ذلك، ولا إجماع ولا قياس صحيح (١٣٥) .

الراجح ووجه الترجيح:

الراجح – والله أعلم – القول الأول وهو: القول بالجواز، لوجاهة أدلته وبه أخذ مجمع الفقه الإسلامي حيث جاء في القرار رقم ٦٦ ٢ ٧ ما يلي (الحطيطة من الدائن أو المدين (ضع وتعجل) جائزة شرعا، لا تدخل في الربا المحرم إذا لم تكن بناء على اتفاق مسبق، وما دامت العلاقة بين الدائن والمدين ثنائية، فإذا دخل بينهما طرف ثالث لم تجز، لأنها تأخذ عندئذ حكم حسم الأوراق التجارية. ورجحه الشيخ عبد الرحمن بن سعدي والشيخ ابن باز (١٣٦) وابن عثيمين رحمهم الله تعالى ولأنه ليس في المنع دليل صحيح، والأصل في المعاملات الحل.

الخاتمة

فقد توصلت من خلال بحث (الخلع الرضائي وأحكامه) إلى مجموعة من النتائج لعل أبرزها ما يلي:

اولاً: المخالعة الرضائية: هي عقد يتم بين الزوجين المتخالعين تتنازل بموجبه الزوجة عن كامل حقوقها الزوجية أو عن جزء منها مقابل أن يقوم الزوج بخلعها من عصمته ومن عقد نكاحه, وذلك مقابل بدل نقدي يؤديه لزوجته يسمى بدل المخالعة.اما في قانون الاحوال الشخصية الاردني فجاء تعريفه في المادة : (١٠٢) على انه طلاق الزوج زوجته نظير عوض تراضيا عليه بلفظ الخلع أوالطلاق أوالمبارأة أوما في معناها.الخلع والطلاق على مال يقع بهما الطلاق بائناً.

ثانيا:أن الخلع مكروه أو محرم مع استقامة الزوجين وقيامهما بحدود الله تعالى، لأنه إضرار بها وبزوجها، وإزالة لمصالح النكاح من غير حاجة.

١٣٤)ابن القيم ، إغاثة اللهفان،(٢ / ١٠).
١٣٥) ابن القيم ،إعلام الموقعين،(٣ / ٣٣١ – ٣٣٢).
١٣٦) مجموع فتاوى ومقالات متنوعة للشيخ بن باز، فتاوى الفقه، البيوع،(١٩ / ٣٠١)، سؤال رقم (١٧٣) .

ثالثا: الخلع فسخ، وليس بطلاق ولو أوقعه بلفظ الطلاق، لقوة أدلة القائلين بذلك.

رابعا : عدة المختلعة رضائيا حيضة.

خامسا: يكره أخذ العوض في الخلع حالة الوفاق بين الزوجين،ويقع الخلع .

سادسا: تجوز المخالعة على ما اتفق عليه الزوجان ولو كان اكثر مما اعطاها، ولكن يكره ذلك.

سابعا: تجوز المخالعة بمؤخر الصداق؛ لأنه عوض.

ثامناً : يجوز تعجيل الصداق المؤخر في مقابل التنازل عن بعضه.

المراجع

- أحمد بن حنبل، **مسند احمد بن حنبل** ،١٩٩٣م ،دار الكتب العلمية ،بيروت.
- الباجي، بو الوليد سليمان بن خلف ، **المنتقى شرح الموطأ** ،ط١، ١٣٣٢هـ، ،مطبعة السعادة,مصر.
- البخاري، حمد بن اسماعيل ، **صحيح البخاري**، ط١، ١٤٢٢هـ،، دار طوق النجاة،القاهرة.
- البهوتي، منصور بن يونس، **كشاف القناع عن متن الإقناع** ،ط١، ١٩٨٦م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- البيهقي،أبو بكر احمد بن الحسين، **السنن الكبرى**، ١٩٩٤م ،دار الكتب العلمية بيروت،.
- الترمذي ،محمد بن عيسى بن سورة، **الصحيح الجامع سنن الترمذي**، دار الفكر بيروت.
- التويجري،محمد بن إبراهيم بن عبد الله،**موسوعة الفقه الإسلامي**،،ط١، ٢٠٠٩م،بيت الأفكار الدولية،بيروت .
- ابن تيمية ،تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم ، **مجموع الفتاوى**،ط١، ١٩٩٥م، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية،
- ابن تيمية، **الاختيارات الفقهية**،١٩٨٧م، دار الكتب العلمية،بيروت .
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية،٢٠٠٥م،دار الرشيد، القاهرة.
- ابن جزي،ابو القاسم محمد بن احمد ، القوانين الفقهية، ١٩٧٩م ،دار العلم للملايين، ،بيروت.
- ابن حجر ، " احمد بن علي ، فتح الباري بشرح صحيح البخاري ،١٩٩٦م ،دار الفكر بيروت.
- ابن حجر ، احمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري ،ط١، ١٣٧٩هـ،،دار المعرفة،بيروت.
- ابن حجر الهيتمي ،أحمد بن محمد بن علي ، "الإفصاح عن أحاديث النكاح،ط١، ١٤٠٦هـ، ،دار عمار – عمان – الأردن .
- الحربي، ابو اسحاق ابراهيم ،غريب الحديث ،ط١، ١٤٠٥هـ ، جامعة أم القرى.
- الحصكفي ، علاء الدين بن محمد، الدر المختار شرح تنوير الابصارفي فقه الامام ابوحنيفة ١٣٨٦هـ ،دار الفكر،بيروت.
- الخرشي، محمد عبد الله بن علي، حاشية الخرشي على مختصر سيدي خليل ،١٩٩٧م ،دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابو داود،سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود،ط١،١٩٥٢م، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت.
- الدردير ،احمد بن محمد بن احمد ، الشرح الكبير،دار الفكر ،بيروت .

- الذهبي،شمس الدين محمد بن احمد، **سير أعلام النبلاء**،ط٢٠٠٧،١م ،دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن رشد ، أبو الوليد محمد بن احمد،**بداية المجتهد ونهاية المقتصد**،ط١، ١٩٩٩م، دار السلام، القاهرة.
- الرملي ، شهاب الدين احمد بن حمزة، **نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج** ،١٩٨٥م،دار الفكر بيروت.
- الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، **تاج العروس من جواهر القاموس** ،تحقيق : مجموعة من المحققين،دار الهداية.
- الزركشي ،محمد بن عبد الله ، **شرح الزركشي على مختصر الخرقي**، ط١، ١٤١٢هـ،مكتبة العبيكان، الرياض.
- الزيلعي ، فخر الدين عثمان بن علي، **تبيين الحقائق وشرح كنز الدقائق** ، ٢٠٠٠م ، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت.
- سابق، السيد ،**فقه السنّة** ،ط٣، ١٩٧٧م،دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان.
- السبكي ،ابو الحسن تقي الدين علي، **فتاوى ابن السبكي**، الناشر ،دار المعارف،الرياض .
- السرخسي ،، أبو بكر محمد بن احمد ، **المبسوط**،١٩٨٦م ،دار المعرفة، بيروت.
- السيوطي ، مصطفى بن سعد، **غاية المنتهى**،ط٢، ١٩٩٤م، المكتب الاسلامي ،بيروت .
- الشافعي محمد بن ادريس ،**الأم** ، ط١،١٩٩٣م ،دار الكتب العلمية، بيروت .
- الشربيني، شمس الدين محمد بن محمد ، **مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج**، ١٩٨٠م دار الفكر،بيروت.
- الشيرازي ، ابو اسحاق ،ابراهيم ،المهذب في فقه الامام الشافعي،دار احياء الكتب العربية،القاهرة.
- عبد الرزاق، أبو بكر بن الهمام بن نافع ،مصنف عبد الرزاق، ٢٠٠٠م ، دار الكتب العلمية، بيروت.
- عبد الغفار، محمد بن سعيد، السعديات في أحكام المعاملات،ط١، ١٣٢٧هـ،طبع المطبعة الحسينية المصرية .
- العدوي، أبو الحسن, علي بن أحمد بن مكرم، حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني ، ١٩٩٤م، دار الفكر،بيروت .
- ابن العربي ، محمد بن عبد الله ،**عارضة الاحوذي في شرح الترمذي** ، دار الكتب العلمية،بيروت.
- ابن العربي،محمد بن عبد الله ،**أحكام القرآن** ،ط٣، ٢٠٠٣م،دار الكتب العلمية ،بيروت.
- عساف ،أحمد محمد، **الأحكام الفقهية في المذاهب الإسلامية الأربعة المعاملات** .
- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**،،المكتبة العلمية، بيروت.
- القاري ،نور الدين ابو الحسن ،**فتح باب العنايةبشرح النقابة**، الطبعة الأولى، ١٤١٨ هـ، دار الأرقم، بيروت.

- ابن قدامة ،موفق الدين عبد الله بن احمد بن محمد ، **الكافي في فقه الامام احمد** ،ط١، ١٩٩٤م،دار الكتب العلمية ،بيروت.

- ابن قدامة،موفق الدين ابو محمد ، **المغني**، ط١،١٩٩٢م ،دار الكتب العلمية، بيروت.

- القليوبي أحمد سلامة ،عميرة أحمد البرلسي ،**حاشيتا قليوبي وعميرة**، ١٩٩٥م، دار الفكر،بيروت.

- ابن القيم ، **تهذيب السنَّن**،١٩٩٦م ،مؤسسة الرسالة ، بيروت.

- ابن القيم ، شمس الدين محمد بن أبي بكر، زاد المعاد في خير هدي العباد ط١، ١٩٩٦م،دار الكتاب العربي ،بيروت.

- ابن القيم ، محمد بن أبي بكر بن أيوب ، **إعلام الموقعين**، ط١، ١٩٩٦م، دار الكتاب العربي ،بيروت.

- ابن القيم ،محمد بن أبي بكر بن أيوب ، **إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان**،مكتبة المعارف ،الرياض.

- الكاساني ، علاء الدين بن مسعود، **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع** ،ط١، ١٩٨٦م ،دار الكتب العلمية، بيروت .

- ابن كثير ، إسماعيل بن عمر ،**تفسير القرآن العظيم**، ط١، ٢٠٠٤م دار الكتب العلمية بيروت.

- ابن ماجه، محمد بن يزيد ، **سنن ابن ماجة بشرح الإمام أبي الحسن الحنفي السندي**،١٩٩٦م، دار المعرفة ، بيروت.

- مالك بن أنس ، **الموطأ** ،ط٣، ١٩٩٣م ،دار الجيل ،بيروت.

- المرداوي ، علي بن سليمان الدمشقي ،**الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام احمد**، ١٩٨٠م،دار إحياء التراث،بيروت.

- مسلم بن حجاج ، **صحيح مسلم** ،طبعة دار الجيل ،بيروت.

- ابن مفلح ، محمد بن مفلح ، "**الفروع**"،ط١، ٢٠٠٣م،مؤسسة الرسالة، بيروت.

- ابن مفلح، ، شمس الدين أبي عبد الله، الفروع ،ط٤، ١٩٨٤م،عالم الكتب،بيروت.

- ابن مفلح،ابراهيم بن محمد بن عبد الله، **المبدع في شرح المقنع** ،ط١، ١٩٩٧م ، دار الكتب العلمية ،بيروت .

- المناوي ،محمد ،**فيض القديرشرح الجامع الصغير**، ط١، ١٣٥٧هـ،المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة.

- ابن المنذر ،ابو بكر محمد بن ابراهيم ،**الإقناع**،ط١، ١٤٠٨هـ،تحقيق عبد الله جبيرين .

- ابن منظور ، محمد بن مكرم ، **لسان العرب**،ط١، دار صادر – بيروت .

- الموصلي ، عبد الله بن محمود بن مودود ،الاختيار لتعليل المختار ،ط١، ١٩٧٣م ،مطبعة الحلبي ، القاهرة.

- ابن نجيم ، زين العابدين بن إبراهيم بن محمد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ١٩٩٧م،طبعة دار الكتب العلمية بيروت.

- **النووي ،شرف الدين، المجموع شرح المهذب ،ط١، ١٩٩٥م ،دار إحياء التراث العربي ، بيروت.**

- الهمام ،كمال الدين بن محمد ، فتح القدير،دار الفكر،بيروت. الغنيمي، عبد الغني، اللباب في شرح الكتاب،دار الكتاب العربي، بيروت .

- الهمام، كمال الدين بن محمد،شرح فتح القدير للعاجز الفقير ، (د.ط)، ١٩٨٠م ،دار إحياء التراث العربي، بيروت.

واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية ودور المواد التي يدرسونها في تنمية الذكاء المنطقي الرياضي لديهم

إعداد

د. ضياء ناصر الجراح
جامعة البلقاء التطبيقية – كلية اربد الجامعية

الملخص

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة فهما جديدا لذكاء الإنسان يتمثل بوجود ذكاءات بالإضافة إلى عدم ثبات الذكاء, وإمكانية نقله وتنميته وزيادته ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية.
- ما اثر المواد التي يدرسها طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية على الذكاء المنطقي الرياضي.
- ما اثر الجامعة الحسي على الذكاء المنطقي الرياضي والذكاءات المتعددة الأخرى عند طلبة تخصص الرياضيات.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية الرسمية التي تمنح درجة البكالوريوس في الرياضيات، وتم سحب عينه عشوائية من هذه الجامعات وكانت جامعتي آل البيت ومؤتة. تم اختيار (٩٨) طالبا بشكل عشوائي من كلتا الجامعتين ليكونوا عينة الدراسة و(٤٩) طالباً من كل جامعة, و(٢٥) طالباً خريجا,و(١٤) طالباً من السنة الأولى من طلبة تخصص الرياضيات للعام الجامعي (٢٠١١ – ٢٠١٢), وتكونت أداة الدراسة من مقياس لأنواع الذكاءات المتعددة ثم تطبيقها على عينة الدراسة وقد أظهرت النتائج:

- أن أعلى المتوسطات كان للذكاء التفاعلي حيث بلغ (٣.٨٦) ويليه الذكاء المنطقي الرياضي (٣.٥٤)
- وجود فروق داله إحصائية عند α = ٠.٠١ في الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة السنة الأولى والخريجين ولصالح ألطلبه الخريجين.
- عدم وجود فروق داله إحصائيا عند α=٠.٠١ تقرى للجامع هاو للجنس عند عينة الدراسة

Status of Multiple Intelligences among Mathematics Students in the Jordanian Universities and Role of Courses Studied in Enhancing their Multiple Intelligences

Abstract:

This study attempts to answer the following questions:

- What is the current status of multiple intelligences among mathematics students attending the Jordanian universities?
- How courses studied by mathematics students in Jordanian universities affect their mathematical reasoning intelligence?
- What is the physical effect of the university on the mathematical reasoning intelligence and other multiple intelligences among mathematics students?

Results showed that :

- proactive intelligences was rated top (M=3.86) followed by the mathematical reasoning intelligence (M=3.54)
- There were statistically significant differences in the mathematical reasoning intelligence among freshmen and graduate students for the sake of graduates
- There were no statistically significant differences attributed to university or gender variables .

المقدمة

إن تدفق المعلومات وتغيرها المتسارع يتطلب استثمار كافة أصناف النشاطات العقلية التي يمتلكها الإنسان، والعمل على تنميتها ورعايتها وتقديم المعارف والخبرات بطريقة تناسب قدرات وميول واتجاهات وقيم الأفراد. وقد عبر "جاردنز" عن ذلك بنظرية الذكاءات المتعددة " Multiple Intelligences" حيث أعاد تعريف الذكاء وكشف عن ثمانية أنواع من الذكاءات على الأقل يمتلكها الفرد بدرجات مختلفة.

"كان الاعتقاد السائد هو أن الذكاء في جوهره يستمر مع الإنسان مدى الحياة، وأن الشخص الذي يمتلك قدرات ذكائية أفضل من غيره تبقى ثابتة لديه وغير قابلة للتعديل أو التغيير. ولكن الاعتقاد الحديث كما أوضحه "جاردنر" في كتابه أطر العقل "Frames of Mind" هو أن الذكاء يعني القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية، معتمدا في ذلك على متطلبات الثقافة التي نحيا في كنفها كما لا يمكن وصفه على أنه كمية ثابتة يمكن قياسها وبناء على ذلك يمكن زيادة الذكاء وتنميته بالتدريب والتعليم، كما أوضح أنه متعدد وله أنواع مختلفة وكل نوع مستقل عن الآخر، ينمو ويتطور بمعزل عن الأنواع الأخرى" عزو عفانه، نائله الخازندار(٢٠٠٣).

وجاء في حسين أن جاردنز توصل إلى أن نظرية الذكاء المتعدد تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ منها:

- الذكاء غير مفرد ، فهو ذكاءات متعددة وخاضع للنمو والتنمية والتغيير.
- كل شخص لدية خليط فريد لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة.
- تختلف أنواع الذكاء في النمو داخل الفرد الواحد، أو بين الأفراد بعضهم البعض.
- يمكن أن يتم التعرف على الذكاء المتعدد وقياسه وتحليله.
- يجب منح كل شخص الفرصة ليستطيع التعرف على نوع الذكاء المتعدد لديه وتنميته.
- استعمال احد أنواع الذكاء يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع أخر من الذكاء المتعدد.
- يمكن قياس وتقييم القدرات المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد لديه وكذلك قياس الشخصية والمهارات والقدرات الفرعية الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاء. عبد الهادي حسين (٢٠٠٣).

ومن هنا قدمت نظرية الذكاءات المتعددة فهماً جديداً لذكاء الإنسان يتمثل بوجود ذكاءات متعددة، عدم ثبات الذكاء، وإمكانية تعلمه. ذلك أن لكل فرد ذكاءات قوية وأخرى ضعيفة ويمكن تقوية الذكاءات الضعيفة، ولكل الذكاءات أهمية متساوية، ولكل من الوراثة والبيئة دور في ذلك، كما أضافت دور الثقافة التي يعيش فيها الفرد وتداخل الثقافات "وان الاختلاف بين الأفراد يحدث نتيجة اختلافات كيفية، في قوة كل نوع من أنواع الذكاءات وفي طريقة تجميع وتداخل وتحريك هذه الذكاءات عند حل مشكلة ما أو القيام بعمل من الأعمال" محمد سالم(٢٠٠١) "مما يجعل العقل الإنساني متفرداً مثل البصمة" فايز مراد مينا (٢٠٠١)، تحدث جاردنر عن (الخبرة المتبلورة) وتعني قابلية التفاعل بين الفرد وميدان من ميادين الحياة، وهذا التبلور يبنى على أساس التدريب، مع وجود القدرة والممارسة وطبيعة الفرد. وهذا التبلور قد يحدث مبكرا في حياة الفرد وقد يأتي متأخرا. " وإن تبلور الخبرات أو صقلها يأتي بالتدريب وتتركز هذه الطبيعة بالاهتمام الشخصي بعناصر محددة (مواد، خبرات، مشاكل)". ناديا السرور(٢٠٠٣) ومن هذا الفهم – وهو أن الذكاء ليس ثابتا، بل يمكن تعلمه وتنميته وزيادته – وكذلك دور الثقافة في الذكاء جاءت فكرة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في معرفة مدى تأثير مواد التخصص التي يدرسها طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية على الذكاء المنطقي الرياضي بشكل خاص، والذكاءات المتعددة بشكل عام وستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

١– ما واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية.

٢– ما اثر المواد التي يدرسها طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية على الذكاء المنطقي الرياضي.

٣– ما اثر الجامعة على الذكاء المنطقي الرياضي والذكاءات المتعددة الأخرى عند طلبة تخصص الرياضيات.

٤– ما اثر للجنس على الذكاء المنطقي الرياضي والذكاءات المتعددة الأخرى عند طلبة تخصص الرياضيات .

فرضيات الدراسة

ينبثق من أسئلة الدراسة الفرضيات التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠١) في الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى تخصص رياضيات وذلك لصالح طلبة السنة الرابعة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=٠.٠١) في الذكاءات المتعددة تعزى للجامعة (آل البيت، مؤتة).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠١) في الذكاءات المتعددة تعزى للجنس (ذكور، إناث).

أهداف الدراسة

١- التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة ومدى تواجدها عند طلبة الرياضيات في الجامعات الأردنية.

٢- التعرف ما إذا كان هناك فروق في أنواع الذكاءات لدى طلبة الرياضيات في بعض الجامعات الأردنية وفقا لمتغيري (الجامعة، الجنس)

٣- معرفة أثر دراسة مساقات (مواد) في الرياضيات على الذكاء المنطقي الرياضي بشكل خاص.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها :

١- تفيد المسئولين ومطوري البرامج الجامعية بالأخذ بعين الاعتبار أنواع الذكاءات المتعددة عند إعداد البرامج والمواد الجامعية.

٢- تفيد أعضاء الهيئات التدريسية في طرح برامج إثرائية متنوعة باستخدام أنواع الذكاءات المتعددة.

٣- ستستخدم الدراسة إستبانة (مقياس أنواع الذكاء) بعد تعديلها لتناسب البيئة الأردنية ويمكن الإفادة منها في تحديد أنواع الذكاءات في أي دراسات أخرى ولمختلف المواد.

الدراسات السابقة

أجرى عزو عفانة ونائله الخازندار (٢٠٠٣) دراسة بعنوان إستراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة. تمثلت مشكلة الدراسة بمعرفة استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل (الجنس، المؤسسة التعليمية، أداء الطلبة الملاحظ من المشرف، مدير المدرسة). تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالبا وطالبة من جامعتي الأقصى والجامعة الإسلامية بغزة تم إعداد بطاقة مقابلة بالإضافة إلى بطاقة خاصة للمشرف وأخرى لمدير المدرسة.توصلت الدراسة إلى إن ترتيب الذكاءات كان على النحو التالي: (مكاني، جسمي حركي، لغوي، ضمن شخصي، طبيعي، موسيقي) وعزى الباحثان الترتيب الأول للذكاء المنطقي لتخصص الطلبة (تخصص رياضيات) ولم يكن هناك فروق في إستراتيجيات الذكاء تعزى للجنس أو للجامعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إستراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وأدائهم التدريسي الملاحظ من المشرف التربوي، مدير المدرسة.

أجرى محمود بدر (٢٠٠٣) دراسة لمعرفة فاعلية وحدة مقترحة في الرسم البياني في صورة نظرية الذكاءات المتعددة وأثرها على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. أجابت الدراسة عن الأسئلة المتمثلة في كيفية بناء وحدة الرسم البياني في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وفاعلية الوحدة المقترحة على التحصيل في رياضيات الوحدة، ومعرفة أثر دراسة الوحدة على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبا من الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. توصلت الدراسة إلى أن أعلى نسب لتوزيع الذكاء كانت للذكاء الوجودي ويليه الحركي ثم اللغوي وأقلها كانت البصري ثم المنطقي الرياضي، كما توصل إلى أن استمتاع الطلاب في الألعاب ومعالجة الموضوع بطريقة مشوقه عبر وسائط متعددة مما أدى إلى تحسين مستوى الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضي.

أجرى Dobs (٢٠٠١) دراسة لمعرفة العلاقة بين تحصيل الطلاب الأكاديمي وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المنهج وتحسين الأداء الأكاديمي في الرياضيات، كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يتعلمون باستخدام المنهاج المبني على نظرية الذكاءات المتعددة قادرون على تطوير مواهبهم أكثر من غيرهم.

كما أجرت رنا القوشحة (٢٠٠٣) فقد أجرت دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة بين الكليات العلمية والنظرية في ضوء متغيرات السنة الدراسية، الجنس. تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الكليات تبعا لمتغيري السنة الدراسية والجنس. في الذكاءات (الحركي، المكاني، اللغوي، الاجتماعي، الشخصي) ولصالح الكليات العملية.

كما أجرى Ali Loori (٢٠٠٥) دراسة على مجموعة من طلبة ثلاث جامعات أمريكية يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية بهدف معرفة الفروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة، تكونت عينة الدراسة من(٩٠) طالبا منهم (٤٥ ذكور، ٤٥ إناث). استخدم مقياس (Teale Inventory for Multiple Intelligence TIMI). أظهرت النتائج تفوق الذكور في الذكاءات (المنطقي، المكاني) وتفوق الإناث في الذكاء (الشخصي، الذاتي).

كما أجرت Carol Par (٢٠٠٥) دراسة سعت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات القيادة من جانب نظري ومهارات الذكاءات المتعددة. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من طلبة جامعة (Denver). ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين ثلاثة من أنواع الذكاءات (اللغوي، الشخصي، المنطقي) ومهارات القيادة الإبداعية.

أما دراسة Gloria Trevino (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى التعرف على اثر الذكاءات المتعددة على الحد من خطر اللغة الانجليزية والانجاز العالمي لدى طلاب المدارس العليا في اسبانيا. تكونت عينة الدراسة من(٢٥) طالباً من طلبة المدارس العليا وأظهرت النتائج ما يلي:

وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء (الرياضي، اللغوي) ونتائج اختبارات الرياضيات والقراءة وفنون اللغة، وجود تأثير ايجابي على تفوق الطلبة في الرياضيات والقراءة وفنون اللغة تعزى للذكاء (اللغوي، المنطقي الرياضي)، للذكاءات المتعددة تأثير ايجابي للحد من خطر اللغة الانجليزية على اللغة القومية.

اما دراسة Bith Vissor (٢٠٠٦) التي سعت إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة (اللغوي، المكاني، المنطقي الرياضي، الشخصي، الجسمي، الموسيقي) ببعض متغيرات الشخصية. طبقت الدراسة على (٢٠٠) شخص من البالغين وطبق عليهم مقاييس (القدرة العامة، إستبانة الشخصية، القدرة على التقدير والتقرير الذاتي) وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الذكاءات المتعددة ومتغيرات الشخصية.

أجرى عبد الله الدهش (٢٠١٠). دراسة سعت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج للأنشطة التعليمية قائم على نظرية جاردنز للذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط بمدارس الرياض. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت الدراسة إلى:

وجود فروق دالة إحصائيا عند (α=٠.٠٥) بين متوسطات المجموعتين على اختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائيا (α=٠.٠٥) بين متوسطات المجموعتين في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية.

نلاحظ من الدراسات السابقة ما يلي:

١- ركز بعضها على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في بعض الممارسات الصفية وترتيب أنماط الذكاء عند المتعلمين .

٢- أشارت بعض الدراسات أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة تمكن المربين ومعلمي المدارس من إيجاد بيئات تعلم تعمل على تحسين التعلم والاتجاهات نحو المواد المتعلمة ودورها في الحد من بعض مخاطر العولمة.

٣- أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب عبروا عن مشاعر إيجابية تجاه المواد التعليمية والأنشطة التي تستخدم نظرية الذكاءات المتعددة.

هذا وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تناقش أثر مواد التخصص في الرياضيات التي يدرسها طلبة الجامعات على تنمية الذكاء المنطقي الرياضي والذكاءات المتعددة الأخرى .

أدبيات الدراسة

كان الاعتقاد السائد هو أن الذكاء في جوهره يستمر مع الإنسان مدى الحياة وأن الشخص الذي يمتلك قدرات أكثر من غيره تبقى ثابتة لديه وغير قابلة للتعديل حتى جاء جاردنر الذي ذكر أن الوقت قد حان للتخلص من المفهوم الكلي للذكاء والذي يقاس بالعامل العقلي. وعرف الذكاء "بأنه إمكانية بيولوجية تعتبر نتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والبيئية لإيجاد منتوج لائق ومفيد، أو أنه عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد، أو أنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تواجهه في الحياة. ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به كما يختلفون في طبيعته وفي كيفية تنميته مما يبعد الذكاء عن المجال التجريدي

والمفاهيمي ليجعله طريقة فنية في العمل والسلوك اليومي. وهو بذلك يعطيه تعريفاً إجرائياً يجعل المربين أكثر تبصرا بأهدافهم وعملهم.وذكر أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا يسميها (الذكاءات الإنسانية) أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة منها وحجمها فهو غير محدد بدقة وكذلك عدد الذكاءات الموجودة. كما يرى أنه من الصعب أن يتجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها نسبيا وأن بوسع الفرد ومحيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكييفها معا.

كما ذكر في كتابه أطر العقل أنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية ثابتة يمكن قياسها وبناءا على ذلك يمكن زيادة الذكاء وتنميته بالتعليم والتدريب. ويختلف الأفراد في الكيفية التي ينمون بها ذكاءهم ذلك أن معظم الناس يمزجون بين هذه الأصناف لحل مشكلات حياتهم.

وقد مثلت نظرية الذكاءات المتعددة توجهاً جديداً تجاه طبيعة الذكاء مما شكل تحديا واضحاً للمفهوم التقليدي للذكاء، الذي لم يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء يبقى ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، وقد سعت نظرية الذكاءات المتعددة في نظرتها للاختلاف بين البشر في أنواع ذكاءاتهم وأسلوب استخدامها مما يسهم في إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته بإفساح المجال لكل نوع من أنواع الذكاء بالظهور والتبلور في إنتاج ما يسهم في تطويره وتقدمه.

ووفقا لهذه النظرية فإن الذكاء هو القدرة على تطبيق واحدة أو أكثر من الذكاءات بطرق تنظر إليها ثقافة مجتمع معين بعين التقدير، وفيما يلي أنواع هذه الذكاءات والخصائص المرتبطة بها. جاردنز (١٩٩٣)، ارمسترونغ (٢٠٠٦)، صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي(٢٠٠٠).

١- الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence) ويعني القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال لفظا وكتابة كوسيلة للتعبير والاتصال، واستخدام المفردات والألعاب الكلامية وتذكر الأسماء والأماكن والتواريخ.

٢- الذكاء المنطي الرياضي (Mathematical Logical Intelligence) ويعني القدرة على التفكير بشكل منطقي ويغطي مجمل القدرات الذهنية اللازمة لحل المشكلات وتحليل المواقف والتنبؤ والتعرف على الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية، واستخدام الأرقام بشكل فعال والقدرة على التصنيف واختبار الفروض.

٣- الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence) ويعني القدرة على تذوق الأشكال الموسيقية المتنوعة وإدراك إيقاعها الزمني واستخدام الموسيقى في الغناء كوسيلة للتعبير وتأليف النغمات.

٤- الذكاء الجسمي الحركي (Bodily kinesthetic Intelligence) ويعني القدرة على استخدام الجسم أو أجزاء منه بمهارة كوسيلة للتعبير أو للعمل بمهارة مع الأنشطة التي تتطلب مهارة مركبة ودقيقة.

٥- الذكاء المكاني (البصري) (Spatial Intelligence). القدرة على التفكير بشكل بصري والقدرة على تصور الأفكار المكانية والبصرية بدقة.

٦- الذكاء البين شخصي (التفاعلي) (Interpersonal Intelligence) ويساعد صاحبه على فهم الآخرين والعمل معهم (العمل الجماعي) ولصاحبه القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتميز بين الآخرين في حالاتهم وأمزجتهم واهتماماتهم.

٧- الذكاء الضمن شخصي (Intrapersonal Intelligence) القدرة على معرفة الذات بشكل دقيق، بما في ذلك معرفة نقاط القوة والضعف والأهداف ويتميز صاحبه بإحساس قوي بالأنا، وثقة كبيرة بالنفس ويحبذ العمل المنفرد.

٨- الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence) يعطي صاحبه القدرة على التعرف، التمييز، التصنيف للحيوانات والنباتات وملاحظة العلاقات في الطبيعة وتصورها ويميل إلى قضاء الوقت مع الطبيعة.

وذكر جاردنر أنواع أخرى من الذكاءات كالذكاء الوجودي (Existential Intelligence) وهو الذكاء المرتبط بالخلق والوجود، والقدرة على التعرف على العالم الخارجي المرئي. والذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence) ويعني احترام الإنسان لنفسه والآخرين كقيمة يعتد بها. والذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) ويعني أن نعرف أن هناك ما هو أكثر من العقل واستخدام الحدس. إضافة إلى الإحساس بالزمن، الأرواح، الإيمان بالمعتقدات، التعامل دائما على أساس الصدق. ولكنه انتظر وجود شواهد عقلية عليها في الجهاز العصبي. أحمد مدثر(٢٠٠٣).

وذكر جاردنز أن كل ذكاء من هذه الذكاءات مستقل بذاته وله مناطق معينة من الدماغ، والأقرب إلى الواقع هو أن هذه الذكاءات غالبا ما تعمل معا في حل المشاكل التي يواجهها الفرد وأنه عند حدوث الأنشطة الفكرية المعقدة تنشط مناطق عديدة من الدماغ في وقت واحد.

إن نظرية الذكاءات المتعددة التي تعتبر نتاج دراسات وأبحاث استغرقت حوالي ربع قرن من الزمان تم خلالها تضافر جهود العديد من الباحثين ذوي اختصاصات متنوعة، كما تم تناول عدة ميادين بحثية لم يتم التفكير فيها من قبل، مما أدى إلى ظهور هذه النظرية. والتي ساندتها أيضا النتائج العلمية في علم الأعصاب وعلم المعرفة (الأبستمولوجيا) حيث أشارت إلى تعدد الوظائف الذهنية وتنظيم الفكر بحسب وظائفه المختلفة.

"وتعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي. حيث انها ركزت على أمور غفلت عنها نظريات الذكاء التقليدية الأخرى" أحمد هيبي(٢٠٠٥). فهي خادمة للتعلم وهدفها إنجاز أدوار طلابية ذات قيمة ومساعدتهم على إتقان المواد المنهجية، وكذلك مساعدتهم لكي يصبحوا أعضاء عاملين يتفاعلوا بنجاح مع المجتمع.

مما سبق ترى الباحثة أن نظرية الذكاءات المتعددة عملت على إدخال رؤية جديدة على الممارسات التعليمية، حيث أولت الاهتمام بالمتعلم على الاهتمام بالمواد التعليمية. كما قامت برعاية قدراته لتتبلور وتتفتح بشكل يحقق له ذاته كما وطدت علاقة التواصل بين المعلم والمتعلم واعتبرت أن كل الناس أذكياء، كل بحسب نوع قدراته وكفاءته وما ينتجه للمساهمة في تطوير بيئته وتنمية إمكانياته الذاتية.

إن المنظومة التربوية في عالمنا العربي بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في أهدافها ومضامينها ووسائلها لتكون هذه المنظومة أداة تطوير وتغيير بناء، لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، عصر العولمة الشرسة، وعصر الشبكة المعرفية الدولية، مما يجعل الاهتمام بغرس كل أصناف الذكاء الإنساني وكل ما يرتبط بها من كفاءات وقدرات لدى المتعلمين من خلال إعدادهم وتكوينهم أمراً حيوياً يفرض نفسه اليوم قبل أي وقت آخر في خضم الصراعات الدولية القائمة بين الدول من أجل تحقيق ذواتها. في هذا العالم الذي يعد البقاء فيه للأقوى.

تطبيقات الذكاءات المتعددة في تدر يس الرياضيات

ان أهم ملامح التغيرات المعاصرة في وحدة المعرفة التي انطلقت من النظرية العامة لسلوك الأنساق ونظرية السيبرناطيقيا. هي تخلي العلم المعاصر عن النظرة الجزئية للمعرفة حيث أصبح

التعامل مع الجزئيات يتم في ضوء تكاملها في الإطار الكلي. "وانعكس ذلك على الرياضيات بالتحول في الأنموذج الأساسي للرياضيات من دراسة النظم الشكلية إلى النظر إليها كجسم حي؛ حيث تحولت الرياضيات إلى أشياء يفعلها الناس. وفي المراحل العليا أصبحت نشاطاً إنسانياً يعد المتعلمين ليصبحوا أعضاء عاملين في مجتمعاتهم" Fayez Mina (١٩٩٩).

ويرتبط بهذه التغيرات تبني الذكاءات المتعددة من أجل بناء منهج يتماشى مع التغيرات المعرفية المعاصرة وقد يتم التخطيط لذلك بإتباع الخطوات التالية على المدى القريب:

١- استخدام النمذجة الرياضية التي تعتمد على تحويل الموقف المدروس إلى مشكلة رياضية ثم حل المشكلة واختبار صحة الحل في هذا الموقف والخروج بتنبؤات وتعميمات ومفاهيم جديدة.

٢- الدمج بين الرياضيات وتطبيقاتها في الحياة والعلوم الأخرى والتي تعتبر بمثابة دافع لطلبة في دراسة الرياضيات وتنمية ثقافة المتعلم العلمية والرياضية.

٣- التركيز على الاهتمام بأنشطة الطلبة كعمل الأبحاث الخاصة في الرياضيات والمجلات والمسابقات مع الاهتمام بتاريخ وعلماء الرياضيات وخاصة العرب مما يساعد على تحسين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

٤- تنويع الطرق وأساليب التعليم تبعاً للموقف التعليمي والمادة المراد تعلمها.

٥- استخدام أساليب تقويم مستمرة تختلف عن الأساليب المألوفة وتعتمد على أنشطة وملاحظات مناسبة لتقويم الأداءات المختلفة والفعلية للمتعلمين.

٦- التركيز على التعلم الذاتي وتوفير الأنشطة المختلفة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ورفض التعلم الاستظهاري.

٧- مسايرة التطورات العلمية وذلك للتخلص من الخطية، المعدل....الخ وغيرها من المفاهيم التي ليس لها تطبيقات فعلية في العلوم الحديثة والحياة العملية.

تنوعت الموضوعات التي تقدمها الجامعات في هذا المجال فالجامعات الأردنية تقدم مواد مختلفة لطلبتها خلال فترة دراستهم الجامعية وهي تشتمل على مختلف فروع الرياضيات كالجبر، الهندسة، التفاضل والتكامل....الخ وتتوزع هذه المواد على النحو التالي:

١- متطلبات جامعة (إجبارية ٢١ ساعة)، (اختيارية ٦ ساعات)

٢- متطلبات كلية (٢١ ساعة)

٣- متطلبات قسم (إجبارية ٦٨ ساعة)، (اختيارية ١٨ ساعة)

بما مجموعة ١٣٤ ساعة.

تتنوع هذه المواد وتتناول كافة موضوعات الرياضيات مما يؤثر على نمو الفكر لدى طلبة الرياضيات ويفترض أن يزودهم بخبرات رياضياتية وحياتية تساهم في تنمية القدرة على الإبداع والابتكار وبعض أنواع الذكاء التي تسعى هذه الدراسة لمعرفة أثر هذه المواد في تنميته عند هؤلاء الطلبة.

منهجية الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الرياضيات في الجامعات الأردنية الرسمية التي تمنح درجة البكالوريوس في الرياضيات.

تم سحب عينة عشوائية من هذه الجامعات وعند الاختيار العشوائي منها كانت جامعتا آل البيت ومؤتة هما أفراد العينة وقد تم اختيار (٤٩) طالباً عشوائياً من طلبة كل جامعة ليكونوا عينة الدراسة حيث كان (٢٥) طالباً من الطلبة الخريجين، (٢٤) طالباً من السنة الأولى من طلبة الرياضيات وبهذا تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالب من كلتا الجامعتين (٤٩) طالباً خريجاً، (٤٩) طالباً من السنة الأولى للعام الجامعي (٢٠١١-٢٠١٢) وقد كان توزيع العينة كما في جدول رقم(١)

جدول رقم (١)

الجامعة	السنة الرابعة		السنة الأولى		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
آل البيت	١٢	١٣	١٢	١٢	٤٩
مؤتة	٧	١٧	١٠	١٥	٤٩
	١٩	٣٠	٢٢	٢٧	٩٨

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من مقياس لأنواع الذكاءات المتعددة تم الحصول على صورته الأولية بمراجعة مواقع المقاييس على الإنترنت بالإضافة إلى مقاييس الذكاء في بعض الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة كدراسة عزو عفانة، نائلة الخزندار(٢٠٠٣)، محمود بدر(٢٠٠٣)...وغيرها، وقامت الباحثة بتعديل المقياس ليناسب البيئة الأردنية وتم عرضه على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص ليصبح بصورته النهائية مكونا من (٦٤) فقرة بواقع (٨) فقرات لكل نوع من أنواع الذكاء.الإستبانة مدرجة خماسياً على غرار مقياس ليكرت Likert وأعطيت الاستجابات التي تتفق بدرجة كبيره جداً (٥) درجات، لدرجة كبيره (٤) درجات، درجة متوسطة (٣) درجات، قليله درجتان، ودرجة قليلة جداً درجة واحدة.

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى الإستبانة تم توزيعها على مجموعة من المتخصصين في القياس النفسي والمناهج في بعض الجامعات الأردنية وذلك بالإطلاع على مفردات الإستبانة وتعديلها وقد تم تعديلها في ضوء المقترحات ورأي المحكمين بدقة.

ثبات الإستبانة:

لحساب معامل الثبات لأداة القياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من ٤٠ فردا من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وتم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢):معاملات كرونباخ لأنواع الذكاءات

نوع الذكاء	معامل ألفا	نوع الذكاء	معامل ألفا
الذكاء اللغوي S1	٠.٧٥	الذكاء الحركي S5	٠.٧٦
الذكاء الرياضي S2	٠.٨٣	الذكاء البين شخصي S6	٠.٧٧
الذكاء البصري S3	٠.٧٧	الذكاء الضمن شخصي S7	٠.٨١
الذكاء الموسيقي S4	٠.٧٢	الذكاء الطبيعي S8	٠.٨٣

أما معامل ثبات الأداة ككل فقد كان ٠.٨ وهو معامل ثبات عالي ويمكن الاعتماد عليه.

النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة التي هدفت إلى التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الرياضيات، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

السؤال الأول: لمعرفة واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة تخصص الرياضيات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسط النسبي والرتب لأنواع الذكاءات وللأداة ككل، جدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأنواع الذكاءات المتعددة وللأداة ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النسبي	الرتبة
١	الذكاء اللغوي	٣.١٢	٠.٥٤	٠.٦٢	٧
٢	الذكاء الرياضي (المنطقي)	٣.٥٤	٠.٥٨	٠.٧١	٢
٣	الذكاء المكاني (البصري)	٣.٤٣	٠.٥٨	٠.٦٩	٤
٤	الذكاء الموسيقي	٢.٩٧	٠.٨٢	٠.٥٩	٨
٥	الذكاء الحركي (الجسمي)	٣.٣٨	٠.٦٠	٠.٦٨	٥
٦	الذكاء التفاعلي (البين شخصي)	٣.٨٦	٠.٦٥	٠.٧٧	١
٧	الذكاء الذاتي	٣.٥٠	٠.٥٨	٠.٧٠	٣
٨	الذكاء الطبيعي	٣.٣٤	٠.٧٥	٠.٦٧	٦

يظهر من جدول (٣):

أن قيم المتوسطات الحسابية لأنواع الذكاءات تتراوح بين (٣.٨٦ – ٢.٩٧) وقيم المتوسطات النسبية بين (٠.٧٧ – ٠.٥٩) وكان أعلاها للذكاء التفاعلي(٣.٨٦)، يليه الذكاء الرياضي بمتوسط حسابي (٣.٥٤) ومتوسط نسبي (٠.٧١)، وجاء الذكاء الذاتي في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي يساوي (٣.٥٠) وبمتوسط نسبي يساوي (٠.٧٠). أما الترتيب الرابع فكان للذكاء المكاني (البصري) بمتوسط يساوي (٣.٤٣) ومتوسط نسبي يساوي (٠.٦٩)، وهذه الذكاءات لها علاقة مباشرة بتخصص الرياضيات وجاء في الترتيب الخامس الذكاء الحركي بمتوسط يساوي (٣.٨٣) ومتوسط نسبي يساوي (٠.٦٨) أما الترتيب السادس فكان للذكاء الطبيعي بمتوسط (٣.٣٤) ومتوسط نسبي (٠.٦٧)، وفي المرتبة قبل الأخيرة كان الذكاء اللغوي بمتوسط (٣.١٢) ومتوسط نسبي (٠.٥٩) بينما أدنى متوسط حسابي ونسبي كان للذكاء الموسيقي بمتوسط حسابي (٢.٩٧) ومتوسط نسبي (٠.٥٩).

أما الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١) في الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى.

للتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق في الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة السنة الرابعة والأولى، جدول (٤) يبين ذلك

جدول (٤):نتيجة اختبار (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة السنة الرابعة والأولى.

السنة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	قيمة Z	الدلالة
الاولى	٣٧	١١٣٨.٥٠	٣٠.٧٧	٤٣٥.٥٠	٣.١٢-	٠.٠٠٢
الرابعة	٤٠	١٨٦٤.٥٠	٤٦.٦١			

يظهر من جدول (٤) أن قيمة الاختبار بلغت (٤٣٥.٥٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٠١) وهذا يدل على وجود الفروق في الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة السنة الرابعة والأولى. من خلال قيم متوسطات الرتب نجد أن الفروق كانت لصالح طلبة السنة الرابعة بمتوسط (٤٦.٦١)، بينما بلغ المتوسط لطلبة السنة الأولى (٣٠.٧٧).

وتعزو الباحثة الفروق بين طلبة السنة الرابعة و طلبة السنة الأولى إلى مواد الرياضيات التي يدرسها الطلبة في الجامعة وتنوعها لتشمل مختلف فروع الرياضيات ، وتظهر النتائج تأثيرها على الذكاء المنطقي الرياضي. علما أن قبول الطلبة في التخصصات في الجامعة لا يتم بالدرجة الأولى وفق رغباتهم وإنما يتم وفق معدلاتهم في الثانوية العامة ثم تأتي الرغبة بالدرجة الثانية. وترى الباحثة أن التفوق للذكاء المنطقي الرياضي لدى طلبة السنة الرابعة يعود بالدرجة الأولى إلى المواد التي يدرسها طلبة التخصص خلال فترة دراستهم الجامعية.

أما الفرضية الثالثة: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١) في الذكاءات المتعددة تعزى للجامعة (آل البيت، مؤتة).**

للتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) لأنواع الذكاءات وللمجموع الكلي لهما للكشف عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة وللمجموع الكلي لهما تعزى لمتغير الجامعة، جدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥):نتيجة اختبار (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة والمجموع الكلي لهما تعزى لمتغير الجامعة "آل البيت ومؤتة"

الذكاء	الجامعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	قيمة Z	الدلالة
الذكاء اللغوي	آل البيت	٤٩	٢٢٩٦.٥٠	٤٦.٨٧	١٠٧١.٥٠	٠.٩٢-	٠.٣٥
	مؤته	٤٩	٢٥٥٤.٥٠	٥٢.١٣			
الذكاء الرياضي	آل البيت	٤٩	٢٣٨٦.٥٠	٤٨.٧٠	١١٦١.٥٠	٠.٠٢٧-	٠.٧٨
	مؤته	٤٩	٢٤٦٤.٥٠	٥٠.٣٠			
الذكاء البصري (المكاني)	آل البيت	٤٩	٢٢٧٤.٥٠	٤٦.٤٢	١٠٤٩.٥٠	١.٠٧-	٠.٢٨
	مؤته	٤٩	٢٥٧٦.٥٠	٥٢.٥٨			
الذكاء الموسيقي	آل البيت	٤٩	٢٤٥٧.٥٠	٥٠.١٥	١١٦٨.٥٠	٠.٢٢-	٠.٨٢
	مؤته	٤٩	٢٣٩٣.٥٠	٤٨.٨٥			
الذكاء الحركي (الجسمي)	آل البيت	٤٩	٢٢٣٦.٠٠	٤٥.٤٣	١٠٠١.٠٠	١.٤٢-	٠.١٥
	مؤته	٤٩	٢٦٢٥.٠٠	٥٣.٥٧			
الذكاء التفاعلي (الضمن شخصي)	آل البيت	٤٩	٢٥٦١.٠٠	٥٢.٢٧	١٠٦٥.٠٠	٠.٩٦-	٠.٣٣
	مؤته	٤٩	٢٢٩٠.٠٠	٤٦.٧٣			
الذكاء الذاتي	آل البيت	٤٩	٢٤٥٣.٠٠	٥٠.٠٦	١١٧٣.٠٠	٠.١٩-	٠.٨٤
	مؤته	٤٩	٢٣٩٨.٠٠	٤٨.٩٤			
الذكاء الطبيعي	آل البيت	٤٩	٢٢٦٩.٠٠	٤٦.٣١	١٠٤٤.٠٠	١.١١-	٠.٢٦
	مؤته	٤٩	٢٥٨٢.٠٠	٥٢.٦٩			
المجموع الكلي	آل البيت	٤٩	٢٣٤٦.٥٠	٤٧.٨٩	١١٢١.٥٠	٠.٥٦-	٠.٥٧
	مؤته	٤٩	٢٥٠٤.٥٠	٥١.١١			

يبين جدول (٥) نتيجة اختبار (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة والمجموع الكلي لهما بين طلاب جامعتي آل البيت ومؤتة، وقد تراوحت القيم بين (١٠٠١.٠٠٠ – ١١٧٣.٠٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠١) وهذا يدل على عدم وجود فروق في أنواع الذكاءات المتعددة والمجموع الكلي لهما تبعا لمتغير الجامعة "آل البيت، مؤتة".

أما الفرضية الرابعة: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠١) في الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).**

للتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) لأنواع الذكاءات وللمجموع الكلي لهما للكشف عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة وللمجموع الكلي لهما تبعا لمتغير الجنس، جدول (٦) يبين ذلك:

جدول (٦):نتيجة اختبار (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة والمجموع الكلي لهما تعزى لمتغير الجنس "آل البيت ومؤتذكور وإناث".

الذكاء	الجامعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	قيمة Z	الدلالة
الذكاء اللغوي	ذكر	٤١	٢١٥٥.٠٠	٥٢.٥٦	١٠٤٣.٠٠	٠.٩١-	٠.٣٦
	أنثى	٥٧	٣٦٩٦.٠٠	٤٧.٣٠			
الذكاء الرياضي	ذكر	٤١	٢٢٥٨.٠٠	٥٥.٠٧	٩٤٠.٠٠	١.٦٥-	٠.٠٩
	أنثى	٥٧	٢٥٩٣.٠٠	٤٥.٤٩			
الذكاء البصري (المكاني)	ذكر	٤١	٢٢٠٠.٠٠	٥٣.٦٦	٩٩٨.٠٠	١.٢٣-	٠.٢١
	أنثى	٥٧	٢٦٥١.٠٠	٤٦.٥١			
الذكاء الموسيقي	ذكر	٤١	٢٢٢١.٥٠	٥٤.١٨	٩٧٦.٥٠	١.٣٨-	٠.١٦
	أنثى	٥٧	٢٦٢٩.٥٠	٤٦.١٣			
الذكاء الحركي (الجسمي)	ذكر	٤١	٢٣٧٣.٥٠	٥٧.٨٩	٨٢٤.٥٠	٢.٤٨-	٠.٠٢
	أنثى	٥٧	٢٤٧٧.٥٠	٤٣.٤٦			
الذكاء التفاعلي (الضمن شخصي)	ذكر	٤١	٢٢٨٦.٠٠	٥٥.٧٦	٩١٢.٠٠	١.٨٥-	٠.٠٦
	أنثى	٥٧	٢٥٦٥.٠٠	٤٥.٠٠			
الذكاء الذاتي	ذكر	٤١	٢٠٢٠.٠٠	٤٩.٢٧	١١٥٩.٠٠	٠.٠٦-	٠.٩٤
	أنثى	٥٧	٢٨٣١.٠٠	٤٩.٦٧			
الذكاء الطبيعي	ذكر	٤١	٢٠٥٣.٠٠	٥٠.٠٧	١١٤٥.٠٠	٠.١٧-	٠.٨٦
	أنثى	٥٧	٢٧٩٨.٠٠	٤٩.٠٩			
المجموع الكلي	ذكر	٤١	٢٢٨١.٠٠	٥٥.٦٣	٩١٧.٠٠	١.٨١-	٠.٠٧
	أنثى	٥٧	٢٥٧٠.٠٠	٤٥.٠٩			

يبين جدول (٦) نتيجة اختبار (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة والمجموع الكلي لهما تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وقد تراوحت القيم بين (٩١٢.٠٠٠ – ١١٥٩.٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠١) .

مناقشة النتائج

لمعرفة واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية اظهر الجدول(٤) هذا الواقع، أما في ما يتعلق الفرضية الأولى فقد إشارات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=٠.٠٠١) في الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طلبة السنة الرابعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى اثر مواد الرياضيات التي يدرسها الطلبة في الجامعة، وهى مواد متنوعة أظهرت النتائج تأثيرها على الذكاء المنطقي الرياضي. علما أن قبول الطلبة في التخصص لا يتم بالدرجة الأولى وفق رغباتهم وإنما يتم وفق معدلاتهم في

الثانوية العامة ثم تأتي الرغبة بالدرجة الثانية مما يرجح أن التفوق في الذكاء المنطقي على غيره يعزى إلى طبيعة المواد التي يدرسها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١) في الذكاءات المتعددة تعزى للجامعة (آل البيت، مؤتة). فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجامعة وتعزو الباحثة ذلك إلى تجانس التخصص في الجامعتين حيث أن جميع الطلبة في الجامعتين يدرسون نفس المواد الإجبارية، وتكون الاختلافات في المواد الاختيارية وهي غالبا مواد بنفس المستوى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١) في الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) فقد أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس وتعزو الباحثة عدم وجود الفروق هنا إلى أن جميع الطلبة يدرسون نفس المواد دون تفريق بين ذكور وإناث بالإضافة إلى عدم وجود أي فروق بين الذكور والإناث في الدراسة والممارسات الجامعية المختلفة.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بما يلي.

١. التنويع في اساليب التدريس المستخدمه في الجامعات الأردنيه لتتناسب مع أنواع الذكائات المتعدده.

٢. مراجعة أنظمة التقويم التي تستخدم اساليب محدده للقياس لتأخذ بعين الاعتبار أنواع الذكائات دون استثناء.

٣. اجراء دراسات تتناول اساليب التدريس وانظة التقويم المستخدمه في الجامعات ومدى تناولها للذكأت المتعدده.

المراجع

- احمد مدثر (٢٠٠٣م). الوضع الراهن في بحوث الذكاء ، الإسكندرية :المكتب الجامعي.
- أحمد هيبي (٢٠٠٥). الذكاء المتعدد – أنواع الذكاء الإنساني – أعمدة الذكاء السبعة، مجلة الحوار المتمدن، العدد ١١١٩، تم الرجوع إلى المصدر بتاريخ ٢٠٠٦/١١/١ على الموقع: http://

www.arezgar.com/debat/show.ant.asp.?aid

- إسماعيل الأمين (٢٠٠١). طرق تدريس الرياضيات، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.
- أورلنج، كالاهان، هارد ..... (٢٠٠٣). استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل، ترجمة عبد الله أبو نبعة، الكويت، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٢٣ دار الفكر، عمان).
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧م). الذكاء ومقاييسه ، ط١٥ ،القاهرة ،دار النهضة العربية.
- عبد الهادي حسين (٢٠٠٣). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- رنا القوشحة (٢٠٠٣). دراسة الفرد في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.
- سعاد عبد الرحيم (٢٠٠٤). توجهات معاصرة في التعلم والتعليم- الذكاء المتعدد-، مجلة التجديد العربي، أكتوبر ٢٠٠٦ على الموقع : http://www.arabrenewal.com
- شفيق علاونة (٢٠٠٤). سيكولوجية التطور الإنساني، دار المسيرة، عمان الأردن.
- صفاء الأعسر ، علاء الدين كفافي (٢٠٠٠). في التربية السيكولوجية، الذكاء الوجداني، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبد الله الدهش (٢٠١٠). فاعلية برنامج للأنشطة التعليمية قائم على نظرية جاردنز للذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الرياض، المؤتمر العلمي الثالث، طلاب وطالبات التعليم العالي، ٣٠ نيسان – ٣ أيار ٢٠١٢.
- عزو عفانة . نائلة الخزندار(٢٠٠٣م). استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقاتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة .الجمعية المصرية للمناهج ، المؤتمر العلمي الخامس عشر ، منهاج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة .القاهرة.
- عزو عفانة . نائلة الخزندار(٢٠٠٣م). واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها وسبل تنميتها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

- فايز القنطار، محمد الحوراني، معصومة إبراهيم (٢٠٠٤). علم نفس النمو : الطفولة ، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- فايز مراد مينا (٢٠٠١م). التعليم في مصر : الواقع والمستقبل ،دراسة مقدمة في مشروع مصر ٢٠٢٠،القاهرة منتدى العالم الثالث – مكتب الشرق الأوسط.
- محمد حسين (٢٠٠٣م). تربويات المخ البشري ،عمان،دار الفكر.
- محمد حسين (٢٠٠٥). تقييم قدرات الذكاءات المتعددة، عمان، دار الفكر.
- محمد حسين (٢٠٠٥). مدرسة الذكاءات المتعددة، دار الكتاب الجامعي، غزة.
- محمد سالم(٢٠٠١). متغيرات البعد المهاري للذكاء الشخصي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع٢٩، مجلد١١، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد طه (٢٠٠٦م). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية ،سلسلة عالم المعرفة، ع٣٣٠، أغسطس.
- محمود إبراهيم بدر (٢٠٠٣م). فاعلية وحدة مقترحة في الرسم البياني في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثارها على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، الجمعية المصرية لمناهج المؤتمر العلمي الخامس عشر . مناهج التعلم والإعداد للجيل المعاصر.م٢.القاهرة.
- ناديا هايل السرور (٢٠٠٣). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، طبعة ٤، دار الفكر، عمان، الأردن.
- وليم عبيد، عزو عفانه (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي، الكويت، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- Ali Loori (2005). Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of male and female society for personality research social behavioral and personality, 3361.
- Bith Vissor (2006). Beyond: Putting multiple intelligences theory to the test (Howard Gardnar), Brock university, Canada, (1467 Parrington).
- Carol Parrington (2005). Multiple intelligences and leadership: a theoretical respective, University- of Denver 0061.
- Fayez Mina (1999). " Mathematics education between theory and practice; Narrowing the Gap; A necessary condition for reform; The international conference on mathematics education. Into the 21st century. Cairo , Egypt.
- Gloria Trevino (2005). Multiple intelligences: a comparison between of – risk limited English proficient and high- achieving Hispanic high school students Texas-a-and-N- university – king sville (1187).

- Howard Granden (1993). Multiple Intelligence: the theory in practice USA: Library of Congress bress.
- Howard Granden (2000). Intelligence Refnamed: Multiple Intelligence For The 21st Centnry.Newyork 13esic
- Mik Smith (2002). Hward Grander and Multiple Intelligence The Encyclopedia of education:

http://www.infad.org/thinkers/gardner.htm.

- Sternberg R.8 Gnigonenko,En (2004). Success Ful Intelligence In the clssroom Theory. Into practice, 43, p274-280.

Carbon Nanotubes Synthesis, Purification for Applications in Electronic Technology

إعداد

Amin Al-Okour

Al-Hosun College, Basic Science Department, Balqa Applied University

Wassef Al Sekhaneh

Faculty of Arceology and Anthropology, Department of Conservation-Arcaeometry-Yarmouk University.

الأنابيب النانوية الكربونية (Carbon Nanotubes) صفاتها إنتاجها وتطبيقاتها

ملخص

تعد تكنولوجيا النانو مسبقاً علمياً للقرن الحادي و العشرين سيقود العالم إلى ثورة صناعية جديدة تقدم الكثير من المنافع للإنسانية خاصة في مجالات تكنولوجيا الحاسب و الطب و علوم المواد (Material science) وذلك في أبعاد نانوية ؛ لذا سنتكلم عن الأنابيب النانوية الكربونية أو ما يعرف باسم النانوتيوب (Nanotube) الذي يأخذ حيزا كبيرا في مجال تكنولوجيا النانو.

في عام ١٩٩١ تم اكتشاف الأنبوب النانوي من قبل العالم الياباني Ijima Sumio أثناء قيامه بدراسة النواتج الكربونية في عملية التفريغ الكهربائي بين قطبين من الكربون وذلك أثناء استخدامه الميكروسكوب النافذ الالكتروني (**M**icroscope **TEM :T**ransmission **E**lectron) .

إن أهمية الأنابيب النانوية تكمن في تطبيقاتها المتعددة في مجال الإلكترونيات كتطبيق عند انتقاء أنبوب نانوي واحد بواسطة عملية الليثوغرافي ذات الحزمة الالكترونية (Electro Beam Lithography) وذلك لاستخدامه في التكوين الأساسي للترانزستور والديود (Transistor and Diode) أو كمجموعة كبيرة من الأنابيب النانوية لتكوين مركبات من مواد نانوية (Nanocomposite) ناتجة عن مزج الأنابيب النانوية و توزيعها داخل بعض المواد البولمرية لنحصل على مواد ذات خصائص فائقة كأن تكون فائقة في الصلابة أو فائقة في التوصيل الحراري أو الكهربائي.

و بما أن الأنبوب النانوي يتصف بخاصية نسبة المظهر الكبير (Large AspectRatio) أي نسبة طول الأنبوب النانوي إلى نصف قطره الذي يعتبر كبيرا جدا فيمكن الاستفادة من هذه الخاصية لصناعة موصلات و أنابيب طويلة جدا و رفيعة جدا .

Carbon Nanotubes Synthesis, Purification for Applications in Electronic Technology

Abstract

Carbon Nanotubes were discovered by Iijima in 1990. Then they have been recognized as exciting and fascinating novel material which have specific physical and chemical characteristics and lead to playing a vital role in developing tremendous technological applications. Multi-walled carbon nanotubes (MWCNTs) were obtained by the arc discharge technique in an atmosphere of Ar and H_2 mixture. The catalyst was prepared from a mixture of Ni and Fe. They allow the realization of a quasi-one-dimensional environment for the materials diffused inside, particularly, the case of water inside such nano-chanels has recently received consequences. Transport of molecules through molecular pores like nanotubes is essential for many biological and technical applications.

***Keywords**:* Carbon Nanotubes (CNTs), Photovoltaic, synthesis, Arc discharge.

Introduction

Recently after the discovery of carbon nanotubes, Ebbesen and Ajayan [1] successfully applied a large-scale synthesis which made extensive investigations on this promising material possible. Further optimization of the carbon nanotube growth technique raised the nanotube yields to above 70%. The nanotube samples of higher purity are strongly needed for many researc and application purposes. The main objective of this work is the characterization of arc discharge method of production of nanostructures materials like single walled nanotubes (SWNTs). Fullerene and MWCNTs under ambient conditions using a simple method based on arc discharge current. For this purpose, in this work a self-made instrument had been modified appropriately. We will present our construction of a combined device which allows operating under ambient conditions with a high quality production of single walled nanotubes. The core of this device is an arc discharge setup.

1.1 Synthesis of Carbon Nanotubes

There are four main methods to generate carbon nanotubes. Most of them are based on the sublimation of carbon under inert gas. The first method is chemical vapour deposition (CVD) [1-2], the second one is the catalytic decomposition of carbon monoxide in a high pressure process (HiPCO) [3], third method is the one called ‘laser ablation’ (LA) [4] or the solar technique [5 -7] and the fourth method is arc-discharge (AD) [8]. The growth mechanism of nanotubes varies depending on which method is used. The formation of SWNTs always needs the presence of rare metals or a transition metal or mixture of them. The catalytic mechanism involves the coordination of metal atoms to the dangling bonds of growing nanotubes, called the scooter mechanism [9].

The transition metal atoms bridging two carbon atoms go scooting around the edge of the nanotube, as it is growing. The common mechanism of growing nanotube is the growth of an individual SWNT on a metal nanoparticle substrate. The carbon atoms nucleate on the metal catalyst and grow to several micrometres in length. When the carbon becomes super saturated in the nanoparticle, it starts to precipitate in form of graphitic sheets. Since the edges of the sheet are unstable, the emergence of pentagon defects leads to the formation of a nanotube cap which closes the tube. Closing the nanotube requires considerable distortion of the hexagon and hence of the sp^2 bonds [10]. After the cap is formed (fig.1), two processes can happen: firstly, more carbon atoms can be inserted into the metal-carbon bonds, leading to the elongation of fullerene to form a single wall nanotube. Secondly, the fullerene cap can continue to grow around the nanoparticle, surround it and then preventing any further growth [11].

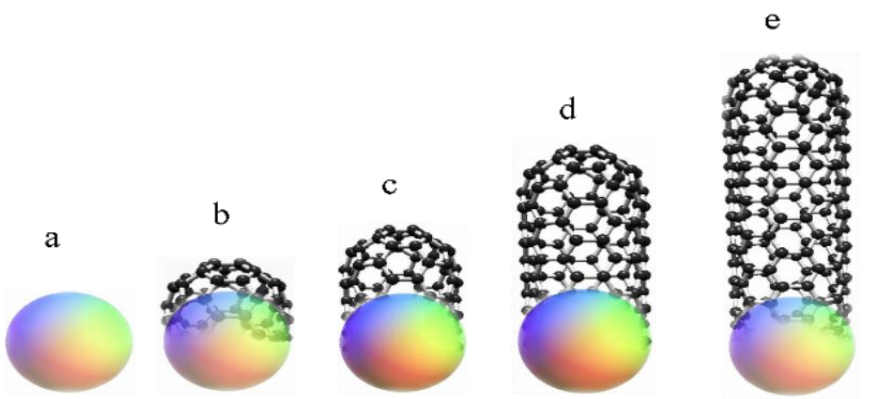


Figure (1): Root growth mechanism of SWNT

1.1.1 Arc Discharge Technique

For our experiments, we have used SWNTs prepared by arc-discharge and purchased from CNI, Houston Texas, USA (HiPCO) [8, 12 - 22]. The electric arc discharge process is one of the most common methods for nanotube production. This growth technique of carbon nanotubes has been greatly improved in time. This method was introduced for the synthesis of fullerenes. Iijima in 1991 has discovered MWNTs by using this method, later he discovered SWNTs by the same method and the metallic nanoparticles.

The method is preferred over other methods in that it has high yields of high quality, low defect carbon nanotubes in large batches. It produces SWNTs using a relatively low-priced and not complex apparatus. The Krätschmer generator has been used to generate fullerenes. It consists of two carbon electrodes; the thicker cathode, on which the deposit is separated from the thinner anode by ~1.10 mm. This technique uses high temperatures (about 3800K), which is needed to evaporate carbon into plasma. The arc discharge method produces both multi- and single walled carbon nanotubes. The chamber is sealed and evacuated. It should be flushed several times with helium to expel all the air before being finally pressurized at hundreds of mbar for the run. A direct current source is connected to provide 90-100 amperes at a voltage of 50 volts. The arc is initiated by adjusting the distance between the anode and the cathode maintaining the voltage constant (50V). A bright discharge occurs and the anode is consumed. The nanotubes start to grow below 1000°C. The electrode separation of about 1 mm must be maintained by the operator for the duration of the process which can take about six minutes until the electrode is consumed, and the process must be stopped. The chamber is cooled down by filling it with helium up to atmospheric pressure; and finally the reactor is opened slowly.

1.2 Purification

The purification of the carbon nanotubes is essential to our application; especially the magnetic metal clusters hinder the application of the nanotubes in photovoltaic application and all other electronic smart technology, it is necessary to remove as many clusters as possible.

In order to study the water absorption by the SWNTs, it is necessary to open the tubes, which are normally closed directly after the synthesis. There are many purification techniques; each of them has its own advantages and limitations. Chemical oxidation treatments are conveniently used in large batch production, but they strongly destroy carbon nanotubes layers [15]. Non-destructive methods, such as micro-filtration or size exclusion chromatography purification methods are not practical for a large quantity of SWNTs [12, 13, 15].

To purify our samples we have used four purification treatments:

a. Oxidation in air at 350°C to remove amorphous carbon;

b. Sonication to fracture the metal clusters;

c. Centrifugation to separate the metal clusters from the carbon nanotubes;

d. Acidic treatment, also to remove the metal clusters.

1.3Oxidation in Air

The different types of the batch are put in the oven in air by 350°C for 3 hours or until 25% weight loss. Most of the amorphous carbon will be removed by converting carbon into carbon oxides.

1.3.1 Sonication of Carbon Nanotubes

After the treatment in the oven the material is dispersed (1% weight) in a SDS solution.

Sodium dodecylsulfate (SDS) as a surfactant. The surfactant molecules are surface-active agents, which can modify the particle-suspending medium-interface and prevent the aggregation of particles for a long time.

The dispersion is prepared with an ultrasonic probe with 50 Watt at full cycle for one minute. Too long sonication times should be avoided to prevent destruction of nanotubes. The ultrasonic treatment decomposes the metal nanoparticles.

1.3.2 Centrifugation

Centrifugation is another technique to purify carbon nanotubes. When a container with a

Suspension of carbon nanotubes is rotated at high speed in a centrifuge, all suspended particles, including the dispersed nanotubes, will be accelerated towards the bottom of the container due to the centrifugal force. However, since different particles in the suspension may have different masses and may sense also different cohesive forces from the solvent, their acceleration is expected to be quite different. For instance, hard particles such as clusters of catalysts should move to the bottom faster than the long, thin carbon nanotube structures, which are subjected to larger cohesive forces and move along more complicated trajectories. Therefore, with appropriate control of the rotation speed and duration, one may expect that the final suspension will contain more carbon nanotubes than the original suspension. The purity of carbon nanotubes in this way is improved. The procedure is repeated three times with increasing speed and running time (3600 rpm for 2 minutes, 5000 rpm for 3minutes and 15000 rpm for 3 minutes).

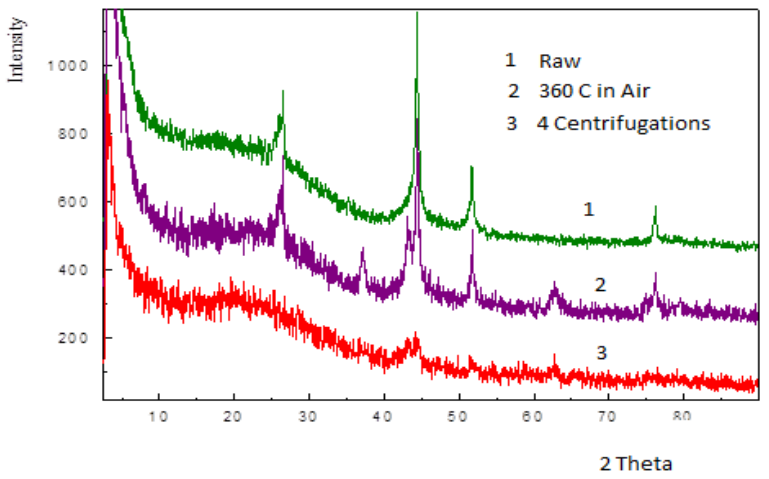


Figure (1.2) shows the XRD spectrum of SWNT for different stages of purification by powder X-ray diffraction. The first plot belongs to raw SWCNTs, second to heat treated by 360°C and third to centrifuged four times.

1.4 Characterization

1.4.1 Electron Microscopy

By using transmission electron microscopy (TEM) or scanning electron microscope (SEM), it is possible to see that the carbon nanotubes are cylinders of graphene sheet with different structural symmetry. (SEM) was conducted on a LEO VP field emission scanning electron microscope equipped with a Phoenix EDX system. (TEM) analysis was carried out on a Philips CM electron microscope (point resolution of 0.2 nm and acceleration voltage of 120 kV.

1.4.2 Microscopy of SWNTs

Figures (1.3 a, b, c) show a scanning electron microscopy (SEM) image of raw material containing bundles of nanotubes, amorphous carbon and clusters of Fe at different purification

steps. Figure (1.4) shows a higher resolution electron microscopy picture of a sample with 20 wt % Fe clusters. Here nicely the carbon nanotube bundles and the metal clusters can be observed. Figures (1.3, 1.3a, 1.3b, 1.3c) show SWNT material. The purification causes a decrease in bundle size and shortens the tube length.

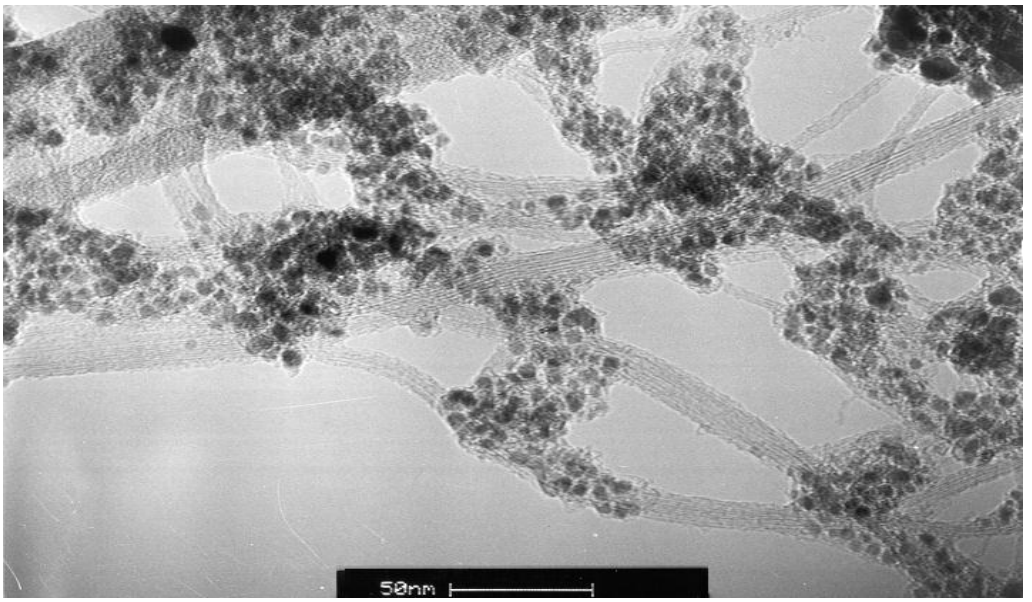


Figure (1.4): TEM picture of a raw SWNT with 20% wt Fe impurity

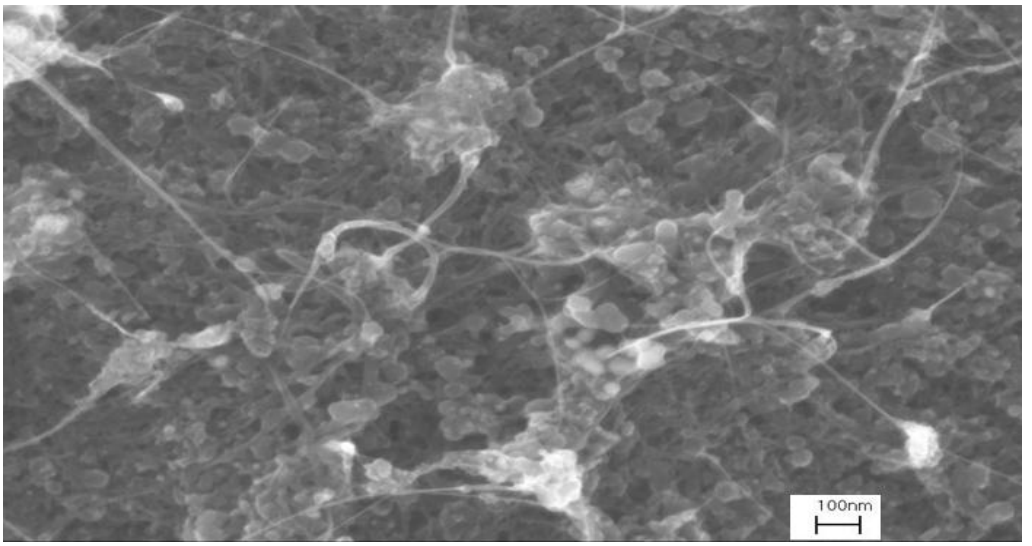


Figure (1.3a): SEM micrograph of SWNT after first cycle of purification

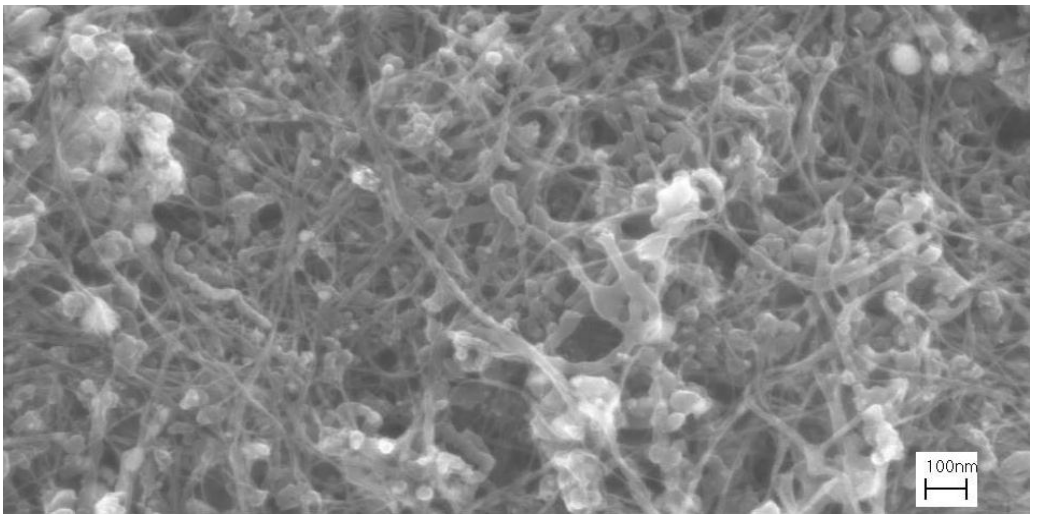


Figure (1.3b): SEM micrograph of SWNT after second cycle of purification

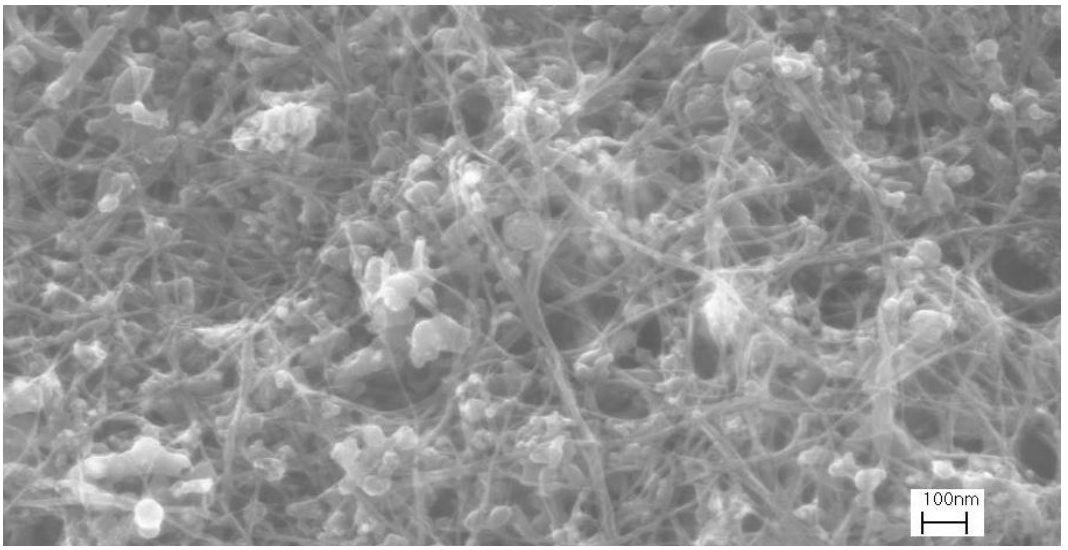


Figure (1.3c): SEM micrograph of SWNTs after the third cycle of purification.

Results

The results of our work are summarized in table (1), we can see that the overall single wall carbon nanotubes content is found, the lowest on the cathode central hard deposit and highest on the outer cathode deposit. After finishing the process, we have to take a raw material (CNT) from the place with the highest and lowest concentration of nanotubes (as known from table 1), then we done X-Ray Diffraction (XRD) for characterising, to find there are nanotubes in the batch. Raman spectroscopy helps us to classify the diameter of single wall carbon nanotube in the production to manage the boundry condition of the carbon nanotube production. These two methods (XRD, Raman spectroscopy) give us indication of the success of the production process.

We can conclude the property of the tubes from the following table:

Area	Soot Appearance	Nanotube Yield
Cathode	Thick rubbery solid	High, bundled
Area behind cathode	Web aggregate	High, less bundled
Chamber walls	Powder	Medium
Collar around cathode (collaret)	Low density black aggregate	Low
Cathode hard deposit	High density solid	Very low

Acknowledgment

We are grateful to the German National Science Foundation (DFG) for funding this work within the collaboration Researc between Germany and The Higher Council for Science and Technology in Jordan.

References

- Saito S, *Science* **1997**, 278, 77.
- Dai H, Rinzler AG, Nikolaev P, Thess A, Colbert DT, Smalley RE, *Chem*. *Phys*. *Lett*. **1996**, 260, 471.
- Dresselhaus MS, Dresselhaus G, Eklund PC, *"Science of fullerenes and Carbon Nanotubes"*, Academic Press, **1996**, Ch. 29.
- Guo T, Smalley RE, *Proc. Electro. Chem. Soc.* **1995**, 95 (10), 636.
- Chibante LPF, Thess A, Alford JM, Diener MD, Smalley RE, *J Phys*. *Chem*. **1993**, 97, 8696.
- Fields CL, Pitts JR, Hale MJ, Bingham C, Lewandowski A, D. E. King, *J Phys*. *Chem*. **1993**, 97, 8701.
- Bemier P, Laplace D, Auriol J, Barbedette L, Flammant G, Lebrun M, Brunelle A, Della-Negro S, *Synth*. *Met*. **1995**, 70, 1455.
- Journet C, Maser WK, Bemier P, Loiseau A, Lamy de la Chapells M, Leftant S, Deniard P, Lee R, Fischer JE, *Nature* (London) **1997**, 388, 756.
- Charlier JC, Iijima S, Topics App*l. Phys.* **1992**, 80, 55, **2001**.
- Cuniberti G, Fagas G, Richter K, *"Introducing Molecular Electronics (Lecture Notes in Physics)",* Springer-Verlag. Berlin, **2007**.
- Appenzeller J, Joselevich E, Hoenlein W: Carbon Nanotubes for Data Processing. *Nanoelect. and Inf. Tech.(*Chapter 19*)*, Waser R, Ed, Wiley-VCH: Weinheim, 473, **2003**.
- Rinzler AG, Liu J, Dai H, Nikolaev P, Huffman CB, Rodriguezmacias FJ, Boul PJ, Lu AH, Heymann D, Colbert DT, Lee RS, Fischer JE, Rao AM, Eklund PC, Smalley RE, *Appl. Phys. A*, **1998**, 67, 29.
- Saito Y, Inagaki M, *Jpn*. *J. Appl. Phys.* **1993**, 32, 1954.
- Iijima S, *Nature* **1991**, 354, 56.
- Ebbesen TW, Ajayan PM, *Nature* (London) **1992**, 358, 220.
- Bacon R, *J. Appl. Phys.* **1960**, 31, 283.
- Krätschmer W, Lamb LD, Fostiropoulos K, Huffman DR, *Nature* **1990**, 37, 354.

- Ajayan PA, Iijima S, *Nature* **1992**, 358, 23.
- Dravid VP, Lin X, Wang Y, Wang XK, Yee A, Ketterson JB, Chang RPH, *Science* **1993**, 259, 1601.
- Iijima S, *Mater. Sci. Eng. B* **1993**, 19, 172.
- Iijima S, Takikawa H, Ikeda M, Hirahara K, Hibi Y, Tao Y, Ruiz PA, Jr, Sakakibara T, Itoh S. *Physica B: Condensed Matter*, **2002**, 323, Issue 1, 277.
- Li YL, Yu YD, Liang Y, *J. Mater. Res.* **1997**, 12, 1678.