مجلة الدراسات الاجتماعية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا

رئيس التحرير

أ. د. داود عبدالملك الحدابي

أعضاء هيئة التحرير

د. عبدالله عثمان الحمادي **د. نوري عبدالودود الجناعي**

الهيئة الاستشارية

أ. د. صالح علي باصرة	**أ. د. عبدالعزيز المقالح**
أ. د. ناصر عبدالله العولقي	**أ. د. حسن محمد الأهدل**
أ. د. عبدالواحد الزنداني	**أ. د. رياض القرشي**
أ. د. محمد عبدالله الصوفي	**أ. د. محمد الأفندي**
أ. د. عزة غانم	**أ. د. عبدالرحمن الشجاع**
أ. د. عبدالرحمن عبدربه	**أ. د. عبدالوهاب لطف الديلمي**
أ. د. محمد حاتم المخلافي	**أ. د. محمد الربيدي**
أ. د. محمد سنان الجلال	**أ. د. إسماعيل مسعود**
أ. د. عبدالغني قاسم الشرجبي	**أ.د. محمود فتحي عكاشة**

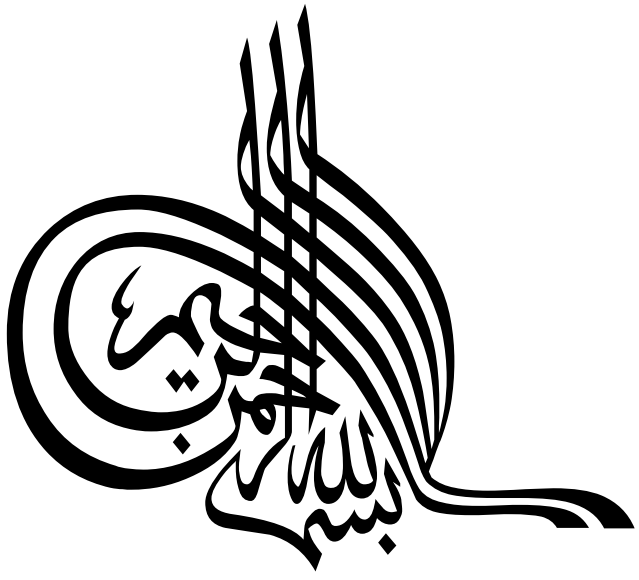
مجلة الدراسات الاجتماعية المجلد (10) العدد (20) يوليو - ديسمبر 2005م

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان التالي

مجلة الدراسات الاجتماعية - جامعة العلوم والتكنولوجيا - الإدارة العامة - صنعاء

ص ب 13064 - هاتف 373240 فاكس 373234

البريد الإلكتروني jss@ust.edu


بسم الله الرحمن الرحيم

حقوق الطبع

مجـــــلة
الدراسات الاجتماعية

العدد العشرون

يوليو ـ ديسمبر 2005

رقم الإيداع (21 ـ **لسنة** 2001)

الطباعة والإخراج الفني :

داود محمد الخضمي

كمال محمد النجدي

القواعد والإجراءات لقبول النشر في المجلة

أولاً: القواعد العامة لقبول النشر:

بالنسبة للبحوث التي ترسل للنشر في مجلة الدراسات الاجتماعية التي تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية يرجى مراعاة القواعد الآتية

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية، والتي تتو افر فيها الشروط الآتية

أ. أن يكون البحث أصيلاً ، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية ، وذلك في مجالا ت العلوم الاقتصادية والإدارية والتربوية والعلوم الإنسانية الأخرى.

ب. أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة ، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال – إن وجدت – ومطبوعاً على نظام (IBM) ببنط (16) وبخط (Traditional Arabic)،وألا تزيد صفحات البحث عن (40) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع

ج. يُفضل أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11 سم).

د. أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق ، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي :

- المصادر يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم يوضع تاريخ نشره بين حاصرتين ، ويلي ذلك ذكر عنوان المصدر، متبوعاً بلسم المحقق أو المترجم ، ودار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.
- **المراجع** عند استخدام المراجع يراعى ما يلي

– عند استخدام الكتب كمراجع

يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يلي ذلك عنوان الكتاب وتحته خط ، ويلي ذلك ذكر اسم دار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.

– عند استخدام الدوريات (المجلات) كمراجع :

يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين ، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد ، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.

2. ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.
3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في حقول العلوم الاجتماعية والإنسانية والإدارية ، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه

ثانياً : إجراءات النشر :

1. تُرسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى مجلة الدراسات الاجتماعية على العنوان التالي

الجمهورية اليمنية ـ صنعاء ـ ص.ب 13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا ـ مجلة الدراسات الاجتماعية

هاتف : 373240 1 00967 **ـ فاكس** 373234 1 00967

البريد الإلكتروني jss@ust.edu

2. تُرسل ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4)، شريطة أن تكون المادة مطبوعة بمسافات مضاعفة و محفوظة بقرص مرن (Disk1.5)، متوافقاً مع أجهزة (IBM)، وذلك إلى عنوان المجلة أعلاه، بحيث يظهر في غلاف البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله ، ومجاله .
3. يُرفق ملخص للبحث المراد نشره في حدود (100–150كلمة) باللغة العربية أو الإنجليزية.
4. يرفق بالبحث موجز للسيرة الذاتية للباحث، متضمناً عنوان الباحث بالتفصيل، وأرقام هواتف المنزل والعمل والفاكس – إن وجد – لكي يسهل التواصل مع الباحث عند الضرورة
5. في حالة قبول البحث مبدئياً ، يتم عرضه على مُحكَّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة ، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته ، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث ، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها ، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطَر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر ـ على الأكثر ـ من تاريخ الاستلام للبحث ، وبموعد النشر ، ورقم العدد الذي سينشر فيه البحث.
7. في حالة ورود ملاحظات من المحكّمين ، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها شهر.
8. الأبحاث التي لم تتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
9. يمنح أصحاب البحوث المنشورة نسخة واحدة من عدد المجلة المنشور فيه.
10. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

ثالثاً: رسوم النشر في المجلة :

تتقاضى المجلة مقابل نشر البحوث المحكمة والمقبولة الرسوم التالية

1. المرسلة من خارج الجمهورية اليمنية ($100) مائة دولار أمريكي.
2. المرسلة من داخل الجمهورية اليمنية (10.000) عشرة آلاف ريال يمني.
3. المقدمة من باحثي جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية مجاناً.
4. هذه الرسوم غير قابلة للإرجاع سواءً تم قبول البحث للنشر أو لم يتم.

البحوث المنشورة في هذه المجلة تعبّر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو الجامعة

المحتويات

الموضـــوع	الصفحة
الافتتاحية . أ.د داود عبد الملك الحدابي	11
أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين أ.د محمود فتحي عكاشة	13
تقويم منهج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي وفق معايير مطورة أ.د داود عبد الملك الحدابي - د أحمد سعيد الرفاعي	89
علاقة الأسلوب المعرفي التأمل/الاندفاع بالتحصيل الدراسي وفقاً لنمط الاختبارات الموضوعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء . د صالح عبد الله السنباني	131
تفعيل دور المعلم من منظور إسلامي لمواجهة تحديات المستقبل . د بلقيس غالب الشرعي	173

الأبحاث مرتبة حسب أسبقية ورودها إلى المجلة.

مجلة الدراسات الاجتماعية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا

طلب نشر بحث

الأخ / رئيس تحرير مجلة الدراسات الاجتماعية المحترم

بعد التحية والتقدير أتقدم إليكم ببحثي الموسوم

. . . . . .

. . . . . .

وبياناتي الشخصية والعلمية على النحو التالي

الاسم الثلاثي. . . . . اللقب. . . . . .

آخر شهادة. جامعية. . . . . عام. . . . . .

جامعة. . . . . الدولة. . . . . .

التخصص العام. . . . . التخصص الدقيق. . . . . .

العمل . . . . . البريد الإلكتروني (إن وجد) . . . . . .

الهاتف (سيار: : عمل منزل)

مجال البحث

( ) تربية. ( ) علم نفس. ( ) دراسات إسلامية. ( ) دراسات عربية

( ) اقتصاد. ( ) سياسة. ( ) محاسبة ( ) علوم إدارية

( ) شريعة . ( ) أخرى تذكر . . . . . .

مجلة الدراسات الاجتماعية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا

قسيمة اشتراك

الاسم . . . . . .

المدينة. . . . . الدولة. . . . . .

ص.ب. . . . . الرمز البريدي . . . . . .

هاتف. . . . . فاكس . . . . . .

نوع الاشتراك ❖ ( ) اشتراك جديد ❖ ( ) تجديد اشتراك

طريق الدفع ❖ . . . (.) نقداً بقيمة . . . . . .

❖ ( ) شيك لأمر جامعة العلوم والتكنولوجيا/مجلة الدراسات الاجتماعية

❖ ( ) حوالة بنكية ❖ ( ) حوالة بريدية

: الاسم : التاريخ التوقيع :

مجلة الدراسات الاجتماعية
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا

طلب نشر بحث

برجاء التوجيه إلى هيئة التحرير لمتابعة إجراءات النشر في مجلتكم الموقرة، مجلة الدراسات الاجتماعية، وأنا إذ أقدم بحثي هذا عليكم فإنني أتعهد إليكم بالآتي

- أن جميع المعلومات الواردة في بياناتي الشخصية أعلاه صحيحة
- أن بحثي لم يسبق نشرة في أي مجلة أخرى
- أنه لم يؤخذ من رسالة الماجستير أو الدكتوراه الخاصة بي
- أنه غير مقتبس من أي بحث لأي باحث آخر

وتقبلوا خالص التحية والتقدير

الاسم. . . . . .

التوقيع . . . . . .

❖ **رأي أعضاء هيئة التحرير في المجلة حول البحث المقدم**

1. يقبل البحث بصورة أولية ويرسل للتحكيم ( )
2. لا يقبل البحث ويعاد للباحث ( ).

مجلة الدراسات الاجتماعية
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا

قسيمة اشتراك

قيمة الاشتراك السنوي شاملاً أجور البريد

	الأفراد	المؤسسات
داخل اليمن	$ 10	$ 15
خارج اليمن	$ 15	$ 25

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان التالي
الجمهورية اليمنية ـ صنعاء ـ ص.ب 13064
مجلة الدراسات الاجتماعية ـ جامعة العلوم والتكنولوجيا
هاتف 373240 فاكس 373234 البريد الإلكتروني jss@ust.edu
الحوالات البنكية اسم الحساب /جامعة العلوم والتكنولوجيا ـ صنعاء
البنك العربي ـ صنعاء، رقم الحساب 411/116770 دولار

الافتتـــاحيـــة

. أ. د داود عبد الملك الحدابي
رئيس التحرير ـ رئيس جامعة العلوم والتكنولوجيا

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

الإخوة القراء والباحثون، نضع بين أيديكم العدد العشرين من مجلة الدراسات الاجتماعية، والذي يحوي عدداً من الأبحاث، وبهذا العدد تدخل المجلة عامها العاشر في نشرها العلمي في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وخلال هذه الفترة تم نشر البحوث العلمية المقدمة من الباحثين العرب

وتحرص هيئة التحرير على أن تظل المجلة منتظمة في صدورها وفي متناول الباحثين والمؤسسات العلمية والمراكز البحثية المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي بشكل مستمر ومتواصل، ونؤكد أن المجلة حريصة على استقبال الأبحاث والدراسات العلمية من كل الباحثين

وفي الختام لا يسعنا إلا أن نكرر دعوتنا لكل الأخوة والأخوات الباحثين في التواصل مع المجلة، سواء عبر البريد الالكتروني، أو البريد العادي ، وسنعطي الأبحاث التي تصلنا كل الاهتمام، سائلين الله عز وجل أن يوفق الجميع لكل خير

رئيس التحرير

أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين

. أ. د محمود فتحي عكاشة
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

ملخص البحث :

درس الباحثون في العقود الثلاثة الأخيرة كثيراً من الموضوعات البحثية الجديدة ، يأتي في مقدمتها الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي ، كما شهدت استمراراً لدراسة القضايا البحثية المرتبطة بالموهبة والأطفال الموهوبين ، خاصة الاهتمام بالاكتشاف المبكر لهذه النوعية من الأطفال وتعهدها بالرعاية ، والاهتمام بتفعيل ممكنات النمو النفسي لديهم إلى أقصى حد ممكن ، وجاء الاهتمام ببرامج الكشف عن الموهوبين وتنمية الموهبة والإبداع متسقاً ومتجاوباً مع ما كشفت عنه نتائج الدراسات و البحوث من أن الأطفال الموهوبين شأنهم شأن غيرهم من الأطفال عرض ة للمعاناة من الكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية التي قد تخمد طاقة التميز والإبداع لديهم، وانطلقت الورقة الحالية من الافتراض بأن تنمية القابليات الوجدانية (الذكاء الانفعالي) لد ى هؤلاء الأطفال قد يفضي إلى التقليل من هذه الاضطرابات، وبالتالي تحقق إمكانيات النمو لديهم. وقد حاول الباحث في هذه الورقة إبراز أدوار المعلم بصورة خاصة في رعاية وتربية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين.

وتشتمل الورقة على خمسة محاور يركز المحور الأول على تعريف الطفل الموهوب والمداخل النظرية المختلفة المفسرة لهذا التعريف، ثم تناولت الخصائص النفسية والسلوكية لهذه الشريحة من الأطفال بالتأكيد على ما قد تسببه لهم هذه الخصائص من متاعب في إطار التناول التفصيلي للمشكلات

النفسية والسلوكية لهم من حيث أشكالها، ومؤشراتها، ومحدداتها أو أسبابها. ويناقش المحور الثاني : موضوع الذكاء الانفعالي تعريفه وطبيعته وأبعاده والاتجاهات النظرية المختلفة المفسرة له ، وفي المحور الثالث للورقة تم تناول الذكاء الانفعالي من ناحية، والخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب من ناحية أخرى، وأفردت الورقة محوراً خاصاً بتنمية جوانب الذكاء الانفعالي في مواقف التعلم، ثم انتقلت الورقة إلى المحور الأخير منها بالتركيز على أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لد ى الأطفال بصفة عامة ، ولد ى الموهوبين منهم بصفة خاصة ، كما حرصت الورقة على تقديم عدد من الإجراءات والأنشطة المساعدة للمعلم للقيام بهذه الأدوار

أولاً: المقدمة

يحتل الأطفال مكانة خاصة في برامج التنمية البشرية للدول، ويتصدر النظام التعليمي قائمة المؤسسات التي يوكل إليها مهمة القيام بتنفيذ ما يخص تربية الأطفال وإعدادهم للمستقبل، ويجئ اهتمام النظام التعليمي بتربية ورعاية الأطفال الموهوبين م تسقاً ومتجاوباً مع ه ذه المسئولية ومع التعامل الجاد مع المستقبل، ويفترض أن يستند النظام التربوي في الاضطلاع بهذه المهمة على ما كشفت عنه الدراسات العلمية مؤخراً في مجال العلوم التربوية والنفسية من نتائج تؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية ما لدى الأطفال عامة والموهوبين منهم خاصة من قابليات وجدانية يتم تناولها في التراث السيكولوجي المعاصر تحت مسمى "الذكاء الانفعالي" بالتكامل مع الاهتمام بتنمية الجوانب العقلية.

ويشهد عالمنا اليوم سباقاً عالمياً في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين من منطق أن هذه الطاقات البشرية المتميزة تمثل الثروة القومية الحقيقة، وفي إطار هذا الاهتمام تنامت البحوث والدراسات في مجال تربية ورعاية الأطفال الموهوبين انطلاقا من الخصائص النفسية والسلوكية المحددة لملامح البروفيل النفسي لهم، مع تحديد الاحتياجات النوعية المتميزة لهؤلاء الأطفال، والمشكلات النفسية والسلوكية المصاحبة للموهبة والإبداع، ولا نقول الناتجة عن الموهبة والإبداع، إذ يمكن الإدعاء بتحفظ أن معظم هذه المشكلات تعزى في جزء كبير منها إلى ردود أفعال المحيطين بالطفل تجاه سلوكياته، والتدعيمات الاجتماعية السلبية التي يتلقاها، ومن مختلف أشكال الإساءة التي يتعرض لها في ظل شيوع ثقافة التوسط والجذب التام للمجاراة والمسايرة الاجتماعية المختلفة

وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء البشرى باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات البشرية المختلفة

ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاء ات المتعدد ة Theory of multiple intelligences ،ومن ثم النظريات التي صاحبتها وتلتها كنظرية "الذكاء الانفعّالي emotional intelligence (التي أعطاه ا دانيال جولمان وزملاؤه شكله ا المتعارف عليه في الوقت الراهن)، وما تل ى ذلك من تصورات نظرية ت برهن على وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي يظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم، ومن المفترض في ظل هذه التحولات أن تتغير أساليب وإستراتيجيات الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم وتربيتهم، ولكن ينبئ واقع الحال في الكثير من النظم التربوية بغير ذلك، إذ ما زال يعطي وزناً نسبياً مبالغاً فيه للجانب المعرفي في شخصية الطفل الموهوب اعتماداً على أن الطفل الموهوب يظهر أداءً متميزاً في التحصيل الأكاديمي واعتبار أن التفوق الدراسي دالة للموهبة، وقد يؤدي هذا التصور بطبيعة الحال إما إلى أن يكبر الأطفال الموهوبون بمواهبهم المدفونة ، وينتقلون من مرحلة تعليمية إلى أخرى دون أن يكشف النقاب عن مواهبهم التي تتضاءل إمكاناتها مع الزمن، أو يؤدى إلى حدوث تصدع حقيقي في شخصيا تهم مع اتساع الفجوة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي، ليجدوا أنفسهم في نهاية المطاف أمام خيارات عديدة منها إما العزلة الاجتماعية، أو الدخول في صراعات مع الآخرين، أو مواجهة صعوبات توافقية معقدة، أو تجاهل بل وإنكار مواهبهم. (Sword, 2003).

ومن قراءة مجمل التراث النظري لميدان أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين وخصائصهم النفسية والسلوكية ونظم رعايتهم وتربيتهم ونوعية وطبيعة المشكلات النفسية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال أمكن التوصل إلى

عدة افتراضات تمثل المنطلقات النظرية التي تستند إليها الورقة الحالية في التناول والتفسير على النحو التالي:

1. وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي، ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، يصاحبها مشكلات نفسية وسلوكية يظن أنها مرتبطة عضويا -إن جاز القول- بطبيعة الموهبة والإبداع، مع أنها في تحليلها النهائي نتاج للسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال (Ma، 1999، P.12;Morelock، 1992، P.11;Smutny، 1998;PP.10-15;Roedell، 1984، PP.127-130).
2. إن الموهوب والمبدع شأنه شأن غيره عرضة لنصيب وافر من المنغصات التي تأتيه من جهات متعددة، وجوانب متعددة ومتنوعة من الضغوط النفسية والانفعالية والاجتماعية، وإن تأثير هذه الضغوط يتعاظم بالنسبة للموهوب والمبدع وذلك لتوافر ظروف خاصة بالنسبة له يلخصها (عبد الستار إبراهيم، 2002، ص، 10) في النقاط التالية:
   أ. حاجاته الخاصة للنمو والارتقاء بعمله، والتجويد في أدائه
   ب. ظروفه الصحية والمادية والمعيشية التي قد يتعارض إشباعها على نحو شديد مع حاجاته إلى الاستمرار في عمله وممارسة واجباته الإبداعية
   ج. والموهوب والمبدع في الوقت نفسه يعيش في مجتمع له متطلباته الخاصة التي يحاول فرضها على الفرد المبدع، بما في ذلك القيمة التي يراها في إبداعات هذا الشخص، ومدى ما يمنحه للعمل الإبداعي من اعتراف أو تقدير أدبي أو مادي.
   د. ناهيك عن الأخطاء الشخصية التي قد يرتكبها المبدع في حق نفسه أو في حق الآخرين، وكل ما يتعلق بالعوامل المزاجية

وسمات الشخصية وأساليب التعامل الاجتماعي الخاطئة ، والتقلبات الانفعالية .

3. لا توجد علاقة إيجابية بالضرورة بين الموهبة العقلية أو المقدرة العقلية الفائقة، والنجاح في الحياة بشكل عام، أو الاشتراك الايجابي النشط في فعاليات وخبرات الحياة الاجتماعية
4. تلعب المتغيرات الانفعالية دوراً حيوياً ومهماً في انتظام وسلامة مسار النمو النفسي بشكل عام
5. يؤدي الاهتمام المبالغ فيه بالجوانب المعرفية لدى الأطفال الموهوبين على حساب بقية مظاهر الارتقاء النفسي خاصة النمو الانفعالي إلى تداعيات نفسية سلبية على مجمل مظاهر الارتقاء النفسي، وعلى نوعية وجودة حياة الموهوبين والمحيطين بهم في نفس الوقت
6. حتمية الاهتمام بتربية ورعاية ما يصطلح على تسميته بالذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، إذا ما أريد تكوين شخصية قادرة على المشاركة الايجابية النشطة في فعاليات وخبرات الحياة الإنسانية
7. يقع العبء الأكبر في تربية ورعاية الذكاء الانفعالي وتعهده بالتنمية على الآباء والمعلمين، إذ يصح الإدعاء بأنهم

أ. أول من باستطاعتهم التعرف على العلامات المنذرة بخطر معاناة طفلهم تلميذهم الموهوب من عدم الإحساس بالأمن النفسي

ب. يمكن أن تؤدي أساليب معاملتهم وردود أفعالهم تج اه سلوكيات الطفل/التلميذ الموهوب إما إلى النمو الانفعالي السوي الإيجابي المتسق مع معدل وسرعة النمو المعرفي ، أو إعاقة هذا النمو، وبالتالي اتساع الفجوة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل

وسرعة النمو الانفعالي ، مع ما يقترن بذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة

ولقد أثيرت الحاجة والحال كذلك إلى تحديد ما يمكن أن يقوم به النظام التربوي بشكل عام والمعلم بشكل خاص في التغلب على هذه الفجوة من خلال تنمية ما يعرف بالذكاء الانفعالي، إذ يعد المعلم المتميز المعد إعداداً جيداً هو السبيل إلى تلافى حدوث الفجوة بين هذين النظامين وما يصاحبها من مشكلات نفسية وسلوكية ، ومن هنا تأتى الحاجة إلى توسيع نظرتنا إلى الأدوار التي يقوم بها المعلم لتنمية ورعاية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين من تلاميذ التعليم الأساسي في إطار النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال، والتي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ، تمشياً مع ما تنادي به التوجهات العلمية المعاصرة من أن تنمية الموهبة والإبداع مدخل فعال في تحقيق الصحة النفسية.(راجع عبد الستار إبراهيم ،2002 ، ص ، 92 وما بعدها)

ومن هنا جاءت فكرة هذه الورقة، إذ نحاول فيها رسم أهم ملامح أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال الموهوبين في ظل الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين وتجاوباً مع ما أكدت عليه نتائج الكثير من الدراسات من وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مما يصح معه الافتراض بأن هذه الفجوة تكمن وراء الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية التي قد يعاني منها هؤلاء الأطفال، واتساقاً أيضاً مع الأطروحات النظرية المعاصرة التي تعطي وزناً نسبياً كبيراً لما يُسمى بالتعلم الاجتماعي الانفعالي Social-Emotional learning ،وبالتالي من المفترض أن تحدد للمعلم أدوار ومهامٌ محددة لتحقيق هذا التعلم وأن يسلح بكل متطلبات قيامه بهذا الدور

ثانياً: الذكاء الانفعالي والاتجاهات النظرية المفسرة له:

قد يكون من المتعذر الوصول إلى تعريف الذكاء الانفعالي وتحديد طبيعته وأبعاده في صيغته الحالية *دون* التناول الموجز لنشأة وتطور عملية صك هذا المفهوم، ويمكن في هذا الإطار القول بأن أول ظهور لمصطلح الذكاء الانفعالي في المجال الأكاديمي كان 1983، عندما كتب (Paynt,1983) رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة يحمل عنوانها بشكل صريح مصطلح الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence"[1]، ثم سرعان ما طرح هذا المصطلح في الدوريات العلمية المتخصصة من خلال أعمال كل من (John Mayer & Peter Salovey,1990)، الذين كرسا جهدهما لمحاولة تطوير عملية قياس الفروق بين قدرات الأشخاص في مجال فهم وإدارة الانفعالات[2]، وقد وجدا أن بعض الأفراد لديهم قدرة أفضل من الآخرين في التعرف على وتحديد انفعالاتهم الذاتية، والتعرف على /وتحديد انفعالات الآخرين، وحل المشكلات التي تتضمن موضوعات ذات طابع انفعالي وقد انتهيا إلى صياغة اختبارين لقياس ما أسمياه هكذا الذكاء الانفعالي"[3]، وبسبب اقتصار طرحهما لأعمالهما في المجال أو المجتمع الأكاديمي لم يكتب لأسميهما أو لنتائج بحوثهما الشهرة أو الانتشار، وفى سنة 1995 لمع اسم (دانيال جولمان Daniel Goldman) لجعله مصطلح الذكاء الانفعالي معروفاً ومتداولاً على ألسنة العامة وليس حكراً على الدوائر الأكاديمية المتخصصة، نظراً لتوجهه بكتاباته إلى وسائل الإعلام المختلفة، وقد بدأ في عام 1994 التخطيط لكتابه المؤلف بعنوان التنوُّر

---

(1) يمكن الحصول على ملخص واف لهذه الرسالة من الموقع التالي على شبكة المعلومات العالمية
http://eqi.org/ei-abs2.htm#Astudyofemotion:Developingemothonalintelligence

(2) يمكن الحصول على ملخص واف لهذه الأعمال من الموقع التالي
http://eqi.org/mayer.htm

(3) يمكن الحصول على ملخص واف للاختبارين من الموقع التالي **http://eqi.org/eitests.htm**

الانفعالي Emotional Literacy ،ولكي ينجز هذا الكتاب قام بزيارات متعددة للمدارس للوقوف على البرامج التي تستخدم في التربية أو التنوير الانفعالي ، وقد قرأ أيضاً الكثير مما كتب في مجال الانفعالات بشكل عام، إلى أن قرأ أعمال ماير وسالوفى فقرر تغيير اسم هذا المؤلف ليصبح (الذكاء الانفعالي) الذي نشر عام 1995 مصحوباً بضجة إعلامية كبيرة لدرجة تصدره واجهة الصحف السيارة في الولايات المتحدة الأمريكية

وقد تعددت تعاريف الذكاء الانفعالي في ظل غموض عام ما زال يحيط بهذا المفهوم، ويمكن تناول أهم التعاريف على النحو التالي:

تعريف ماير وسالوفي 1990 (Mayer & Salovey, 1990, P.186)

الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات تمكن الفرد: من

- التقدير والتعبير الدقيق عن الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين
- التنظيم الفعال للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين
- توظيف واستخدام الانفعالات لإثارة دافعية الذات للتخطيط وإنجاز الأهداف

تعريف ماير وسالوفي 1993 (Mayer & Salovey,1993,p.434)

ثم قام الباحثان بتطوير وتعديل التعريف السابق بهدف تحديد أبعاد محددة للذكاء الانفعالي ووضع أداه لقياسه ،ويعرفان الذكاء الانفعالي في هذا الصدد على أنه "القدرة على تقييم الانفعالات والاستجابة لها والتمكن من

- التفكير الدقيق فيها
- فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية بشكل عام.
- التنظيم الفعال للانفعالات، بهدف ترقية التطور العقلي والانفعالي

وفي إطار هذا التعريف وضعا أداه لقياس الذكاء الانفعالي أطلقا عليها اسم مقياس الذكاء الانفعالي متعدد المتغيرات The Multifactor emotional intelligence scale (MEIS(tm) يحوي أربعة محاور للذكاء الانفعالي هي

1. **التعرف على الانفعالات وتحديدها** Identifying emotions

وتتمثل في القدرة على إدراك الحالة الانفعالية للذات وللآخرين من خلال بعض المؤشرات السلوكية

2. **توظيف أو استخدام الانفعالات**Using emotions

وتتمثل في القدرة على تخليق أو توليد الانفعالات، ومعرفة المبررات التي تكمن وراءها

3. **فهم الانفعالات** Understanding emotions

وتتمثل في القدرة على فهم الانفعالات المركبة، ومعرفة ما يعرف بسلسلة الانفعالات وكيفية تغير الانفعالات من موقف إلى آخر

4. **إدارة الانفعالات** Managing emotion

وتتمثل في القدرة التي تسمح للفرد على ضبط الانفعالات الذاتية وللآخرين

-تعريف دانيال جولمان 1995 (Goleman, 1995, p. 160):

يعرف جولمان الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من الحياة بصورة أكثر فعالية، ويتضمن الوعي الذاتي والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتعاطف واللياقة الاجتماعية ويعرف الذكاء الانفعالي في موضع آخر بأنّه القدرة على إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى فشل الإنسان في تحقيق أهدافه، والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم مع القدرة على

تكوين علاقات اجتماعية تقوم على التعامل مع مشاعر الآخرين وإقناعهم وقيادتهم

ـ تعريف ماير وسالوفي وكارسو 2000

(Mayer, Salovey & Caruse, 2000, p.268) والذي ينص على أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، خاصة كما يتم تضمنها في إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات، وفي إطار هذا التعريف طرح (Salovey & Stuyter,2000,p.18) تصوراً للمكونات الأساسية للذكاء الانفعالي تتوزع على أربعة محاور أساسية تمثل أبعاد الذكاء الانفعالي وهى

1. الإدراك والتقييم والتعبير الانفعالي perception/ appraisal and expression of emotion، ويندرج تحت هذا البعد القدرات التالية :
   - القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية، وبالمشاعر والتفكير
   - القدرة على معرفة انفعالات الآخرين من خلال سلوكهم وأحاديثهم والمظهر الخارجي
   - القدرة على التعبير الدقيق عن الانفعالات، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه الانفعالات
   - القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة
2. التيسير الانفعالي للتفكير Emotional facilitation of thinking بمعنى تأثير انفعالات الفرد بشكل إيجابي على التفكير، ويندرج تحت هذا البعد
   - توجيه الفرد للانتباه للمعلومات المهمة
   - مساعدة الفرد على حسن تقويم الانفعالات وتذكرها.

- إبعاد الفرد عن التشاؤم وتقريبه من التفاؤل وتشجيعه على الالتفات لوجهات النظر المتعددة أثناء التصدي لأي حدث أو موضوع
- حل المشكلات بصورة فعالة ودقيقة في إطار تسهيل الاستدلال العقلي والابتكار

3. فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الإيجابي للمعلومات الانفعالية Understanding and analyzing emotions; employing emotional knowledge ، ويندرج تحت هذا البعد

- القدرة على تسمية وتصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين الانفعالات والكلمات الدالة عليها
- القدرة على تفسير المعاني المتضمنة في الانفعالات وإدراك العلاقات بينها ، مثل الحزن أو الأسى يصاحب عادة الخسارة أو الفقد
- القدرة على فهم الانفعالات المركبة ، مثل أن الرهبة انفعال مكون من الخوف والاندهاش
- القدرة على إدراك إمكانية التحول أو تبدل الانفعالات، كأن يتحول الغضب إلى رضا ، أو الغضب إلى الشعور بالخزي أو العار

4. التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي Reflective regulation of emotion to promote emotional and intellectual growth ويتضمن هذا البعد

- القدرة على الانفتاح على الانفعالا ت وتقبل الانفعالات السارة وغير السارة
- القدرة على الاندماج أو الابتعاد عن الانفعالات بناء على مدى فائدتها
- القدرة على رقابة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين

- القدرة على إدارة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين، وذلك بتعديل الانفعالات السلبية، وتدعيم الانفعالات الإيجابية دون كبت أو تضخيم

وطرحت في هذا الصدد اتجاهات نظرية لتفسير الذكاء الانفعالي يمكن تناول أبرزها على النحو:التالي

(1) اتجاه نظري يؤكد على أن جذور الذكاء الانفعالي ترجع إلى الذكاء الاجتماعي بدأ من الطرح العام له في تصنيف (Thorndike,1920,p.228) للذكاء إلى ذكاء مجرد، وذكاء ميكانيكي أو مادي، وذكاء اجتماعي، والذي يعرفه بأنه القدرة على فهم وإد ارة الرجال والنساء، والأولاد والبنات، وجعلهم يتصرفون بحكمه في العلاقات الإنسانية، وصولاً إلى تصنيف (Gardner,1983) الذي ضمن في نظريته عن الذكاء المتعدد ما يعرف بالذكاء الشخصي، والذكاء في العلاقة مع الآخرين اللذين يشكلان سوياً ما يصطلح على تسميته بالذكاء الاجتماعي، ويعرف (Gardner,1983) الذكاء في العلاقة مع الآخرين interpersonal intelligence بأنه القدرة على فهم الآخرين ، ما يحركهم، كيف يعملون، وكيف يتم العمل معهم بصورة متعاونة، في حين يعرف الذكاء الشخصي بأنه القدرة على وضع نموذج دقيق للذات، واستخدامه بشكل فعال في الحياة ويعد ماير وسالوفي من أنصار هذا الاتجاه إذ يعدان الذكاء الانفعالي وفقاً لتصوراتهما نمطاً من أنماط الذكاء الاجتماعي، لكون الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على معرفة ورقابة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتمييز الدقيق بينها، وتوظيف المعلومات التي تتضمنها لتوجيه تفكير الشخص وأفعاله (Mayer & Salovey,1993,p.433) ، وعلى ذلك فالذكاء الانفعالي من وجهة نظريهما يمثل نقطة التقاطع بين الذكاء الشخصي

وذكاء العلاقة مع الآخرين في نظرية Gardner لكونه الذكاء الانفعالي يتضمن قدرات يمكن تصنيفها في خمسة مجالات:

أ. الوعي الذاتي ويتضمن ملاحظة المرء وإدراكه لمشاعره

ب. إدارة الانفعالات ويتضمن إدراك ما وراء الانفعالات وتطويعها بشكل إيجابي، كأن يتم التعامل الإيجابي مع انفعالات من قبيل الخوف، القلق، الحزن

ج. الدافعية الذاتية وتتضمن جعل الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف، وضبط الانفعالات الشديدة أو السلبية، والقدرة على تأجيل أو إرجاء إشباع الاندفاعات

د. التعاطف ويشمل الحساسية لانفعالات الآخرين والاهتمام بهم، وتقدير وجهات نظرهم، وتقبل اختلاف الآخرين في المشاعر والانفعالات

هـ إدارة العلاقات ويتضمن إدارة انفعالات الآخرين، والكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية

وبالنظر إلى هذه المجالات يلاحظ أن الوعي الذاتي يمثل الذكاء الشخصي، بينما نجد أن التعاطف وإدارة العلاقات يمثلان ذكاء العلاقة مع الآخرين، وهما بُعدان أساسيان للذكاء الاجتماعي

ويؤكد ماير وسالوفي وكارسو 2000 (Mayer, Salovey & Caruso,2000) هذا الاتجاه في مقال لهم بعنوان "الذكاء الانفعالي يقابل المحكات التقليدية للذكاء"[4] وفي إطار هذا الاتجاه صاغوا ما يعرف بنموذج القدرة في تفسير الذكاء الانفعالي ability model كطرح مغاير لنموذج جولمان

(**4**) يمكن الحصول على هذا المقال من الموقع التالي

http:// eqi.org/fultext1.htm#emotional intelligence meets traditional standards for intelligence

ونموذج بارو أون (Bar – on,1988)الذي يسمى بالنماذج المختلطة mixed models

2- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي ضمن الإطار العام لنظرية الشخصية personality theory ويمثل هذا الاتجاه (McCrance, 2000) و (Bar – on, 1988) خاصة طرحهما بنموذج الرفاهية الإنسانية well-being model ليبنى في إطاره أول محاولة لقياس الذكاء الانفعالي، وقد استخدم Bar-on في رسالته للدكتوراه مصطلح المعامل الانفعالي Emotional quotient ، وفى ضوء هذا النموذج يطرح (Bar – on, 2000) تعريفاً عاماً للذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على القدرة الكلية للشخص في التوافق مع المطالب البيئية، ويتضمن

أ. القدرة على الوعي والفهم والتعبير عن الذات

ب. القدرة على الوعي والدخول في علاقات فعالة مع الآخرين.

ج. القدرة على التعامل مع الانفعالات الشديدة وضبط الحمفزات والاندفاعات الذاتية.

د. القدرة في التوافق مع وحل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية أو الاجتماعية

وقد ضمن (Bar – on, 1997 b) نموذجه التفسيري خمسة مجالات هي

مهارات التعامل مع الذات Interpersonal skills، مهارات العلاقة مع الآخرين، القدرة على التكيف والموائمة Adaptability، إدارة الضغوط Stress management، والمزاج العام General mood ، اعتمد عليها في بناء بطارية

معامل الكفاءة الانفعالية Bar-on Emotional Quotient Inventory [5] والتي تتكون من 133 مفردة موزعة على خمسة محاور أساسية، و 15 مقياساً فرعياً لقياس الذكاء الانفعالي في علاقته بعدد من المفاهيم السيكولوجية، ويندرج تحت المحور الأول لهذه البطارية ويسمى مقاييس التعامل مع الذات الأبعاد التالية اعتبار الذات Self - regard ، الوعي بانفعالات الذات Emotional self awareness ، التوكيدية Assertiveness ، الاستقلال Independence ، تحقيق الذات Self - actualization ، أما المحور الثاني الذي يسمى بمقاييس التعامل مع الآخرين: فيتضمن التعاطف Empathy ، والمسئولية الاجتماعية Social responsibility ، والعلاقة مع الآخرين Interpersonal relationship ، في حين يسمى المحور الثالث بمقاييس التواؤم أو التوافقية: ويتضمن اختبار الواقع Reality testing، والمرونة Flexibility، وحل المشكلة Problem solving، بينما يسمى المحور الرابع بمقاييس إدارة الضغوط، ويتضمن تحمل الضغوط Stress tolerance ، والتحكم في الاندفاعات Impulse control، بينما نجد أن المحور الأخير والمسمى بالمزاج العام فيتضمن التفاؤل Optimism، والسعادة Happiness

3- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي في إطار ما يعرف بنظرية الأداء ويمثله (Goleman,1998 b, 2000) الذي طور نموذجاً نظرياً يطلق عليه الذكاء الانفعالي المعتمد على نظرية الأداء، والذي يتوجه من خلاله إلى دراسة الذكاء الانفعالي في إطار التطبيقات العملية له في مجال العمل وفعالية المؤسسات وخاصة للتنبوء بالنجاح والتميز في الوظائف، وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات

---

(5) يمكن الحصول على معلومات إضافية عن بطارية معامل الكفاءة الانفعالية لـ بار-أون من الموقع التالي **http:// eqi.mhs.com**

الفرد للسيطرة على مهارات الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني، والتي تشكل فيما بينها ما أسماه (Goleman, 1998 b) بالكفاءة الانفعالية Emotional Competence ويعرض جولمان تصوره النظري لمكونات الكفاءات الانفعالية في الجدول التالي

جدول رقم (1) مكونات الكفاءة الانفعالية في تصور دانيال جولمان

(Goleman, 2000,p.75).

الكفاءة / الأداء	الكفاءة الشخصية الذاتية Self personal competence	الكفاءة الاجتماعية Social competence
التعرف على الانفعالات وإدراكها Emotion Recognition	**الوعي بالذات** : إدراك الانفعالات الذاتية التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية الثقة في الذات	**الوعي بالآخرين** : التعاطف التوجه لخدمة الآخرين الوعي بطبيعة مؤسسة العمل .
تنظيم الانفعالات Emotion Regulation	**إدارة الذات** : ضبط الذات الإحساس بالقيمة والجدارة الشعور بالذات القدرة التكيفية الدافع للإنجاز المبادرة	**إدارة العلاقات مع الآخرين**: الارتقاء بالآخرين التأثير في الآخرين التواصل مع الآخرين. إدارة الصراع القيادة تحفيز الآخرين بناء روابط قوية مع الآخرين التعاون والعمل مع الجماعة.

ثالثاً: الطفل الموهوب والمشكلات النفسية والسلوكية لديه

تعددت الرؤى والمداخل النظرية التي تنطلق منها تعاريف الموهبة والطفل الموهوب، وتحديد الخصائص والمؤشرات السلوكية الدالة على الموهبة والتميز، ويمكن بلورة مداخل تعريف الموهبة والأطفال الموهوبين في اتجاهين أساسين

1. **الاتجاه الأول : المنحى السيكومترى التقليدي :**

ويؤكد على الفروق الفردية في القدرة العقلية خاصة مع تطور وتعدد أدوات قياس الذكاء، فكلما ارتفعت درجة أو نسبة ذكاء الشخص كلما كان ذلك دالاً على ارتفاع رصيده من القدرات والمهارات الدالة على الموهبة والتميز، وكلما كان ذلك مؤشراً قوياً على النجاح الأكاديمي والتميز في أحد مجالات الموهبة،وعليه تعد القدرة العقلية العامة ، مقاس ة باختبارات الذكاء ، والتحصيل الأكاديمي مقاساً باختبارات التحصيل المدرسي من المحكات الأساسية التقليدية التي تستخدم للتعرف على الموهوبين ، ويستخدم مصطلح الموهبة في هذا المنحى للدلالة علي مجموعة من الأفراد الذين يتميزون بذكاء مرتفع ، أو بتحصيل أكاديمي عالٍ ، وأحياناً بقدرات خاصة بارعة ، وبناء على ذلك ارتبطت المفاهيم الدالة على الموهبة بهذا التعريف ، والذي مفاده أن الموهبة تعنى "قدرة عقلية خاصة غير عادية تقاس ببعض الأدوات الس يكومترية "،ويعد هذا *الاتجاه* المحك الأساسي للأساليب التي تستخدمها معظم النظم المدرسية في الكشف عن الأطفال الموهوبين، وحظى المفهوم السيكومترى للموهبة بتأييد قوي من عمل لويس تيرمان (Lewis terman,1925)،والدراسة الطولية التي أجراها تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1947) عن النمو والتطور العقلي للأفراد المتميزين أو المبرزين، وكان المحك الأساسي الذي يعتد به هو حصول الفرد على نسبة ذكاء 130 أو أكثر، كما تقاس بتطبيق اختبار استاتفورد بينيه، وقد نتج عن هذا العمل الاعتقاد بثبات نسبة ذكاء الفرد على المدى البعيد

مما أنعكس أثره بالتالي على التصور السيكومترى للموهبة والتفوق، إضافة إلى اعتبار الذكاء الفائق أو الحصول على درجة مرتفعة في اختبارات الذكاء المقننة حجر الزاوية في التعرف على /وتحديد الأطفال الموهوبين ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم الذكاء مع ظهور كتابات تشارلز سبيرمان (Spearman,1923) واقتراحه لما يسمى بالعامل العام للدلالة على القدرة العقلية العامة ، و وريموند كاتل (Cattel,1963) وتصنيفه للذكاء إلى ذكاء سائل Fluid وذكاء متبلور Crystallized (حيث يشير الذكاء السائل وفق رؤية كاتل إلى الجانب الفطري غير المكتسب من الذكاء ، والذكاء المتبلور يشير إلى جانب الذكاء الذي يتأثر بالبيئة وخبراتها) ،وإدوارد ثورندايك (Throndike,1927) في تقسيمه للذكاء إلى ذكاء اجتماعي وذكاء ميكانيكي وذكاء مجرد ، وتصورات ثرستون (Thurstone,1952) لمكونات الذكاء والتي تتمثل في المعاني اللفظية والقدرة العددية والاستدلال وسرعة الإدراك والعلاقات المكانية والذاكرة والطلاقة اللغوية ، و بحوث جيلفورد (Guilford,1967) وإضافته لما يعرف *بالتفكير التباعدي* أو المتشعب ، والذي يشير إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة ومرنة وفيها أصالة وإبداع ، في مقابل التفكير التقاربي أو اللام الذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية التي تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعبر عن حقائق بعينها هي الصحيحة ، وعليه قد يكون من المفيد في إطار نتائج بحوث جيلفورد تضمين مقاييس الذكاء التقليدية مقاييس فرعية تقيس الإبداع أو التفكير المتشعب (محمد عبد الله البيلي وآخرون ، 1996، ص ، 376)

وعلى الرغم من استمرار تأثير المنحى السيكومترى على مفهوم الموهبة والتميز والتفوق، إلا أن القدرة العقلية العامة "الذكاء" بوصفها ذات طابع ثابت ومستقر حسب رؤى أنصار هذا المنحى لا ترتبط بصورة مباشرة بمجتمع

الأطفال، حيث تؤكد العديد من الدراسات على أن معامل الذكاء أو أن ذكاء الفرد غير ثابت ويخضع للتغير الدائم، خاصة لدى صغار الأطفال . وتتسق هذه الفرضية مع ما كشفت عنه نتائج دراسة حديثة أجرتها الجمعية البريطانية لعلم النفس مفادها أن تقييم معامل ذكاء الطفل يتم على أساس قدراته ومهاراته التواصلية وقدراته ومهاراته في إقامة علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع الآخرين، إضافة إلى درجته على اختبارات الذكاء المقننة بطبيعة الحال (British Association of psychology, 2003; Hutchins et al, 1988; Maccoby & Jacklin,1974)

2. **الاتجاه الثاني: المداخل النظرية البديلة** :

لزمت الحاجة إلى رؤى ومداخل بديلة للتعرف على / وقياس الموهبة والتميز والتفوق لدى الأطفال تأخذ في اعتبارها التوفيق بين كل من احتمالات تنوع وتغير الإمكانات النمائية لأطفال هذه المرحلة، والتنوع في احتمالات المؤشرات الدالة على القدرات الخاصة لدى هؤلاء الأطفال، ويوجد شبه اتفاق بين غالبية المتخصصين في مجال دراسة الموهبة والأطفال الموهوبين على أن الموهبة ليست محددة بمحك أو بعد واحد ، ولكنها تعبر عن نفسها في مجالات متنوعة، ويمكن توضيح بعض المداخل النظرية البديلة لتعريف الموهبة والتفوق على النحو التالي :

(أ) مدخل تحديد المجالات التي تتبدى فيها:الموهبة

يعد تعريف مكتب التربية الأمريكي في التقرير الذي قدم للكونجرس الأمريكي للموهبة من أبرز التعاريف تمثيلا لهذا المدخل ومن أكثر ها شيوعاً وانتشاراً في الأدب السيكولوجي، وينص فيه على أنه "يمكن تعريف الأطفال الموهوبين أو المتفوقين بأنهم ذوو مقدرة على الأداء المرتفع والفائق بسبب قدراتهم وإمكانياتهم العقلية المتميزة والمرتفعة في واحد أو أكثر من المجالات التالية القدرة العقلية العامة (الذكاء)؛ الاستعداد الأكاديمي الخاص أو المحدد بمجال

معين؛التفكير الابتكاري أو الخلاق "المنتج"؛ القدرة القيادية أو القدرة على القيادة؛الفنون التشكيلية والبصرية؛ القدرة النفس – حركية (Marland,1979,p.180-184)

ويبرز هذا التعريف اتساعاً وثراءً في المجالات التي يعبر بها الأطفال الموهوبون والمتفوقون عن موهبتهم وتميزهم، بالإضافة إلى كونه يحدد مجالات الموهبة والتميز فإنه يجعله دالة لعدد من القدرات والإمكانيات العقلية الفائقة.

ومع ذلك وجهت العديد من الانتقادات إلى هذا التعريف ، ويعد رينزللي (Renzulli,1979) من أبرز منتقدي هذا التعريف، ويتمثل النقد الأساسي الذي قدمه في كون التعريف السابق يخلط بين ما يعتبره هو عملية Process معرفية وإبداعية أو ابتكارية، وما يندرج تحت مصطلح الأداء Performance "فني – أكاديمي ، ويطرح رينزللي مدخلاً ثلاثي الحلقات للموهبة أو التفوق، يؤكد فيه على أن المحددات الأساسية للسلوك الموهوب أو الفائق أو المبدع يتمثل في

- قدرات أو مواهب غير عادية أو فوق المتوسط بصورة دالة وواضحة
- قدرات أو إمكانات ابتكارية خاصة ومتميزة.
- التوحد مع المهمة أو الاندماج في المهمة

وقد أضفى تأكيد رينزللي على متغير التوحد مع المهمة أو ما يعرف بتأثير المتغيرات الدافعية مرونة عملية خاصة على مفهوم "الموهبة والتفوّق ،حيث يساعد ذلك في تفسير احتمال عدم اتساق سلوك الأطفال الموهوبين عموماً أو في مجالات نوعية خاصة، إذ قد يندمج الأطفال الموهوبون في مهمة معينة بصورة كبيرة ويتجاهلون الكثير من تفاصيل الموقف، مما قد يجعل الآخرين يتصورون أنهم غير مبالين

ومع اعتراف كل من شتيرنبرج ودافيدسون (Steinberg & Davidson,1986) بتأثير النموذج الثلاثي لرينزللي في صياغة مفهومه وتعريفه

الخاص للموهبة، إلا أنهما يشككان كثيراً في استقرار أو ثبات ما أطلقا عليه (معنى Meaning) المصطلحات الثلاث لرينزللي عبر أو خلال مختلف مجالات الموهبة والتميز، ومع ذلك لم يوضحا ماذا يعنيان بالضبط بمصطلح "المعنّى ولا تصوراتهما عن طرق أو كيفية اختلاف ذلك المعنى في مجالات الموهبة المتعددة.

(ب) مدخل التعريف بدلالة القدرات و المهارات المكونة للموهبة :

طرح كل من (Sternberg & Davidson,1986) تصنيفاً خاصاً للموهبة Taxonomy of giftedness آخذين في الاعتبار العديد من الضوابط منها

❖أنه لا يوجد اتفاق تام بين المتخصصين على المهارات والسلوكيات التي يجب أن تحدد مكونات الموهبة وأبعادها، بينما يوجد اتفاق نسبى فيما يتعلق بنوعية الأشياء التي يفترض أن يتم تجاهلها عند صياغة تعريف الموهبة يحدد هذه الأبعاد والمكونات.

❖أن مفهوم الموهبة يتأثر بشدة بالتوجهات والرؤى المجتمعية، أي بثقافة المجتمع وأحكامه القيمية الخاصة بالتثمين والتقدير.

وينظم هذا التصنيف أربع مكونات أساسية تمثل المهارات المكونة للموهبة، كما تتكشف في مجالات محددة هي:

أ. المهارات العقلية بكل أنواعها "لفظية – كمية – مكانية -متعلقة بالذاكرة".

ب. المهارات الفنية بكل أنواعها "رسم – موسيقى – دراما "

ج. مهارات الإعداد أو تجهيز بيئة العمل وتحديد متطلبات العمل بكل أنواعها، مثل "تعديل وتشكيل كل من البيئة النفسية والفيزيائية الملائمة لطبيعة عمل الشخص، مثل المحاماة، الطب، الهندسة .، وكل ذلك يؤدي إلى بيئة عمل تساعد على النجاح والتفوق

د. المهارات البدنية بكل أنواعها "المهارات المطلوبة للرياضيين ومهارات التعامل مع الظروف الفيزيائية المختلفة

ويشير آريتي (Arieti,1978)إلى وجوب توافر ثلاث خصائص في الطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً: *التفوق* والذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج ، *والإبداع* كما يعبر عنه بالتفكير المتشعب أو التركيب ووضع الأشياء معاً لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً ، *والاستعداد* الذي يتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي

ويوجد في التراث السيكولوجي عدد آخر من النماذج النظرية للموهبة، إضافة إلي العديد من قوائم السمات والخصائص التي صيغت في السنوات الأخيرة توفر معلومات مفيدة في صياغة خطط أو نظم التعرف على قياس الموهبة لدى الأطفال، ولكن هذه المعلومات بحاجة إلى المزيد من المراجعة والتعديل بما يتناسب مع مسار الارتقاء النفسي، وقد لاحظ كل من هيللر وفيلدهيوسن (Heller & Feldhusen,1985) أن تعريف الموهبة الذي طرحه تاننبوم (Tannenbaum,1983)أول تعريف يضمن متغيرات الصدفة كمكون أساسي لأي نموذج نظري لتفسير الموهبة، وتضمنت نظرية تاننبوم في تفسير الموهبة القدرة العقلية العامة ؛ القدرات الخاصة، المتغيرات غير المعرفية، والمتغيرات البيئية

ثم أكد فيما بعد على التأثير الكبير للعديد من المتغيرات الاجتماعية، والمعرفية، والمتغيرات المرتبطة بالبيئة الفيزيائية على الإنجاز المتميز والفائق أو المبدع، وتؤثر البيئة بشكل ملحوظ على الأداء، وبالتالي يؤكد على أهمية قياس هذا التأثير على أداء الأطفال الموهوبين أو المتميزين والمتفوقين، وعليه طرح كل من هيللر وفيلدهيوسن (Heller & Feldhusen,1985) نموذجاً عاماً للموهبة اعتمدا في صياغته على رؤى العديد من المنظرين والباحثين في مجال

الموهبة والإبداع والقدرات العقلية،
أمثال (Bloom;Sosniak;Gardener;Sternberg) الذين أكدوا على أن الموهبة تتضمن قدرات عامة فائقة، فنجد أن شتيرنبرج يؤكد على ما يعرف بالمهارات المرتبطة بالتكوين أو التشكيل،ومهارات ما وراء المعرفة، والتي تعرف بمهارات الوعي بعمليات ما وراء التفكير، والتي ترتبط بادراك طبيعة عملية التفكير والخطوات التي يقوم بها الشخص أثناء تصدي ه لأداء مهام أو حل مشكلات معينة،وأن يكون قادراً على التعبير اللفظي عن الاستراتيجيات والإجراءات والخطوات التي يتبعها أثناء تصديه لها،وما طرح في نموذج (Gardner,1983) عن نظرية الذكاوات المتعددة multiple intelligence theory ،خاصة التأكيد على القدرات والمهارات التي تهيئ الأساس القاعدي للأطفال الموهوبين للتميز في مجال معين، والدور الحاسم لمفهوم الذات self-concept في الوصول إلى إنجاز ابتكاري وخلاق رفيع المستوى، ودور المتغيرات الدافعية في التعليم والإنجاز. ولكن الإسهام الحقيقي لكل من (Heller & Feldhusen,1985) يتمثل في توسيع دلالة ومعنى القدرات العامة لتشمل جوانب أكثر تعقيداً مثل:مهارات التفكير الفعال والمنتج؛ قدرات تجهيز المعلومات وما يرتبط بها من استراتيجيات؛نمو أو تطور الاستبصارات المطلوبة لحل المشكلات؛مهارات ما وراء التفكير أو المعرفة.

وم ع تأكيد هيللر وفيلدهيوسن (1985)على تأثير مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية على الإنجاز أو الأداء، أو للتعرف على أو قياس الموهبة أو تحديد الأطفال الموهوبين والمتميزين، إلا أنهما يستبعدانهما من أي نظم وذلك بسبب أن مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية تعد أهدافاً مناسبة للبرامج التربوية، فتصدي البرامج التربوية لتنمية وبناء مفهوم سوي وإيجابي لدى الفرد وإثارة دافعية التعلم لديه ضمان قوي لظهور وارتقاء القدرات والمهارات المرتبطة بالإنجاز

الفائق والمتميز، أو ما يطلق عليه بالموهبة، وعليه فلابد أن يسمح للأطفال الموهوبين باكتشاف وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الفردية التي تؤدي إلى صورة واضحة وسوية للذات self-image تدفع إلى الإنجاز المتميز والفائق والمبدع في أي من مجالات التميز والإبداع، حيث تؤدي صورة الذات هذه إلى وضع الفرد لأهداف طموحة وفائقة وسعيه الدؤوب لتحقيقها بمستوى إنجاز مرتفع وفائق ومتميز

وهكذا يمكن القول بأن الطفل الموهوب هو الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً في واحد أو أكثر من المجالات والخصائص التالية

- ارتفاع القدرة العقلية العامة
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة على التحصيل الدراسي المرتفع.
- امتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة، كالمهارات الفنية أو اللغوية أو الرياضية.
- توفر سمات شخصية معينة، كالمثابرة والتحمل والدافعية المرتفعة وغيرها

وقد تصدت كثيرُ من الدراسات التي أجريت لتحديد الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين، وتعتبر دراسات لويس تيرمان في مطلع القرن العشرين حجر الزاوية في تحديد مثل هذه الخصائص، إذ شكلت نتائج هذه الدراسات نقطة الانطلاق لكثيرٍ من الدراسات والبحوث اللاحقة ويمكن بصورة عامة القول بأن الدراسات والبحوث التي تصدت لهذه القضية تتوزع على المحورين التاليين

المحور الأول: الدراسات والبحوث التي نظمت الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين في إطار الأبعاد العامة للشخصية

المحور الثاني الدراسات والبحوث التي نظمت هذه الخصائص في إطار ما يعرف بالمؤشرات السلوكية الدالة على الموهبة والتميز، وذلك من خلال تطوير قوائم الكشف عن الموهوبين

وفيما يتعلق بنتائج دراسات وبحوث المحور الأول فيلخصها كل من جيمس يزيلدايك وبوب آلجوزيني 1995 على النحو التالي

1. الخصائص المعرفية (ذاكرة فائقة؛ معلومات شديدة الثراء والتنوع؛ مستويات مرتفعة من التفكير المجرد؛ تفضيل التعامل مع المهام والتحديات المعقدة؛ قدرات غير عادية في تجهيز ومعالجة المعلومات؛ ومستويات مرتفعة من الابتكار والتفكير الابتكاري)
2. الخصائص المرتبطة بالأداء الدراسي:(الأداء الدراسي المرتفع؛سهولة التعلم بغض النظر عن صعوبة المهام التعليمية أو مستوى تعقيدها؛ قدرة عالية في حل المشكلات؛الوصول إلى ما يعرف بحد التمكن من التعلم)
3. الخصائص البدنية:(التباعد بين القدرات البدنية والقدرات العقلية)
4. الخصائص السلوكية:(حساسية غير عادية لمطالب واحتياجات الآخرين؛ روح الدعابة والمرح؛ كثافة وشدة التركيز؛ المثابرة والتوجه نحو تحقيق الأهداف بغض النظر عن المعوقات والعقبات)
5. خصائص التواصل:(مستويات مرتفعة من النمو اللغوي؛ التمكن من مهارات الإنصات الجيد؛ رصيد مرتفع من المفردات اللغوية على مستوى اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية)

(Ysseldyke & Algozzine,1995,PP.214-219)

وكشفت نتائج دراسة (عبد الجليل الزوبعي وإبراهيم عبد الحسن الكناني؛ 1995 ؛ ص 65) عن أن الطلبة المتفوقين (الموهوبين) بالمقارنة بأقرانهم العاديين لديهم الخصائص النفسية ذات العلاقة المباشرة بالتعلم، وهي الانتباه

وتحمل المهام الدراسية معتدلة الصعوبة، والتفوق الدراسي، والمثابرة، وتنظيم الإجابة، والنشاط في العمل المدرسي، والتعاون في الدراسة، والاعتماد على النفس في الإنجاز، والجرأة في طرح الأفكار، والتحمس للمناقشة الصفية، والتميز في استيعاب الدروس، والتهيؤ السريع للإجابة الصحيحة، إضافة إلى توافر خصائص شخصية لدى هؤلاء الطلبة باعثة على التفوق بدرجة كبيرة، مثل الحرص على الحضور للمدرسة، واحترام المعلمين، والاهتمام بالتعليمات المدرسية، والرغبة في القيادة لأغراض السيطرة، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، والرغبة في تحقيق علاقة اجتماعية حميمة مع الآخرين، وعدم التهيب في التحدث أمام الآخرين، والصدق في العلاقة مع الآخرين، والانسجام مع الأقران، والابتعاد عن الأنانية

- أما فيما يتعلق بالمحور الثاني فقد تعددت القوائم التي طرحها الباحثون لحصر الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين، مثل القائمة التي أعدها توتيل وبيكر (Tutlle & Becker,1980) والتي تتكون من (12) بنداً ، يمكن من خلالها الكشف عن القابلية للتميز والتفوق لدى الطفل ، وتدور بنود هذه القائمة حول بعدين يضم الأول البنود من (1 إلى 7) ويسمى *بالبعد الشخصي* ، في حين يتكون البعد الثاني من البنود (8 إلى 12) ويسمى ببعد *علاقات الطفل مع الآخرين* ، وهذه البنود هي :

1. الفضول وحب الاستطلاع والشغف المعرفي .
2. القدرة على المثابرة والاحتفاظ بالاتجاه .
3. صاحب رؤية ووجهة نظر في مختلف الموضوعات والقضايا
4. ناقد وحساس لجوانب القصور والخلل .
5. لديه روح مرحة ومحبة للفكاهة خاصة التعليقات اللفظية
6. أكثر حساسية ووعياً بالظلم والغبن على المستوى الشخصي والعام .

7. لديه ميول ومهارات قيادية
8. لا يقبل الآراء والجمل والاستجابات والتقويمات السطحية للأحداث أو المواقف
9. يفهم المبادئ العامة بسهولة
10. قدرة متميزة على اكتشاف العلاقات بين الأفكار أو الموضوعات التي تبدو متناقضة
11. يصدر العديد من الأفكار والحلول للمشكلات التي تعرض عليه
12. يفضل الاستجابة للبيئة وأحداثها عن طريق وسائل الإعلام أكثر من الصيغ المطبوعة أو المكتوبة

وفي نفس السياق طرح مارتن (Martin,1986, 1986) قائمة تتكون من (20) بنداً للمؤشرات السلوكية التي تصلح للتنبؤ بالأطفال الموهوبين أو المتميزين ، فالطفل المحتمل أن يكون موهوباً :

1. يظهر مستوى عال من التركيز والقدرة على استيعاب العديد من الموضوعات والاندماج معها في نفس الوقت
2. شديد الفضول ولديه حب استطلاع مرتفع
3. حاد الملاحظة خاصة للموضوعات والأشياء موضع ميوله واهتمامه
4. لديه قدر عال من الحيوية واليقظة الذهنية ، إذ يفكر بسرعة شديدة ، ويتوافق بسهولة مع كل ما يحدث ، ومغرم بعالم الكبار أو الراشدين
5. لديه قدرة عالية على التآزر الحركي و الضبط والسيطرة على تحركاته.
6. عادة ما تسيطر عليه أحلام اليقظة ، ومن الصعب عليه أن يركز في الأعمال والمهام السهلة الروتينية ، إذ أنه يمل ويضجر من التكرار والروتين

7. لا يحب ولا يرحب بالتواجد في الأماكن الضيقة .
8. يظهر قدرة عالية في استخدام الخيال اللغوي أو ما يعرف باللغة الخيالية .
9. عادة ما يطرح أسئلة يصعب في الكثير من الأحيان الإجابة عليها
10. لا يقبل الفشل أو الخسارة بسهولة، كما أنه لا يختلق الأعذار أو المبررات لفشله أو خسارته ، ويرى أن المثابرة والإصرار هما السبيل الوحيد لتجنب الفشل.
11. عادة ما يكون هو مصدر أو مرجعية نقد أداءاته أو مجهوداته
12. يحب أداء المهام والأدوار المكلف بها ، وترك الآخرين يقومون بأدوارهم أو مهامهم .
13. لديه قدرة عالية على التوليف والتنسيق ب ين الموضوعات والأشياء المتناقضة
14. يحب قضاء وقت طويل في العمل والتفاعل مع من هم أكبر منه سناً
15. يتكلم مبكراً بالمقارنة بأقرانه ، ويشترك بجدية في الحوارات والمحادثات مع الآخرين
16. لديه ذاكرة قوية ولكن ليست بالضرورة للوقائع والمسائل الروتينية ، إذ عادة ما ينسى مثل هذه الوقائع والأحداث .
17. يبحث بإصرار ومثابرة عن إرضاء أو إشباع الحاجات الخاصة به، وقد يبدو عدوانياً في جذب انتباه الآخرين له
18. يعتمد عليه في أداء أو إنجاز المهام والتكليفات
19. ليس بحاجة إلى الاستماع للوصف الكامل ليفهم الفكرة الكلية ، بمعنى توافر قدر عال من الفطنة والألمعية لديه
20. القدرة على التفكير العميق والاستدلال والتحليل والوصول إلى حلول عديدة للمشكلات

وفي نفس الإطار يطرح دينوتن وبوستويث (Denton & Postwaithe,1985) قائمة لخصائص التلميذ المبدع أو الموهوب لتكون موجهاً للمعلمين في التعرف على هؤلاء التلاميذ ،وهي غير محددة بمدى عمري معين بالنسبة للتلاميذ ، ويمكن الاستناد إليها في تعريف الطفل الموهوب، وهذه الخصائص:هي

1. لديه قدرة فائقة في الاستدلال والتعامل مع المجردات، التعميم من الحقائق النوعية والجزئية، فهم المعاني،ورؤية العلاقات أو النفاذ إلى العلاقات بين الآراء والأحداث والمواقف والمفاهيم.
2. ذو فضول وشغف معرفي عقلي كبير.
3. يتعلم بسهولة وسرعة.
4. لديه اهتمامات متنوعة.
5. لديه سعة انتباه تمكنه من التركيز والتعامل مع مدى واسع من المشكلات،وتنوع الاهتمامات
6. لديه قوى حادة في الملاحظة
7. يتعلم القراءة مبكراً قبل سن المدرسة.
8. لديه رصيد ثري من المفردات اللغوية من حيث الكم والكيف بنفس المرحلة العمرية أي لديه ثراء لغوى واضح.
9. لديه القدرة على إنجاز العديد من الأعمال بصورة مستقلة عن الآخرين.
10. يظهر قدراً عالاً من المبادأة بالأعمال العقلية الأصيلة والفريدة.
11. يظهر عدداً هائلاً من البدائل والاستجابات السريعة للأفكار الجديدة.
12. قادر على التذكر بسرعة، أي لديه حضور ذهني
13. لديه اهتمام كبير بأصل الإنسان والكون ومشكلات الأصل والمصير والوجود.

14.يمتلك خيالاً غير عادي
15.يتبع التعليمات المعقدة بسهولة
16.قارئ سريع وكُفُؤ.
17.لديه هوايات متعددة.
18.لديه اهتمامات قرائية تغطي مدى واسعاً من الموضوعات
19.يستخدم المكتبة بفعالية وبصورة متواترة "متكررة
20.متميز في الرياضيات خاصة في حل المشكلات الرياضية.

ولمثل هذه القوائم أهمية يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية :

1. يمكن أن تكون أدوات فرز مبدئي للأطفال الموهوبين فعالة.
2. يمكن اعتبارها مساعدة في التعرف على المؤشرات المبدئية لأنماط القدرات وأنواع السلوك المرتبط بالاستعداد للتميز في مجال معين

وفيما يتعلق بالمشكلات النفسية والسلوكية لدى الطفل الموهوب فقد يؤدي سوء الإدراك والتصورات النمطية الشائعة عنه إلى الخطأ في فهمه ،الأمر الذي يفرز ملامح نمطية لا تأخذ في حسبانها متغيرات النوع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي،ومن الأهمية بمكان أن نتذكر أن الموهوبين مجموعة غير متجانسة تنطوي على أوجه شبه واختلاف كبيرة ،مثل أي مجموعة أخرى من التلاميذ وهم يظهرون مجموعة كبيرة من أوجه الاستعدادات والقدرات والاهتمامات مما يصعب على الباحثين اختزال الموهبة في مجموعة خصائص محددة يمكن التعرف عليها ، إلا أنه من المفارقات المثيرة للاهتمام أن بعض أنواع السلوك للتلاميذ الموهوبين قد ينظر إليها على أنها مشكلات سلوكية ، والسبب في ذلك أنهم يتعلمون المهارات الجديدة بسهولة وسرعة أكبر من أقرانهم ، فيثيرون أعصاب معلميهم بصراخهم بالإجابة ،أو تعجلهم الانتقال إلى الموضوع

التالي ،أو انغماسهم في أنواع من السلوك لا علاقة لها بالمهمة المطلوبة ،وذلك لتبرمهم بالمنهج العادي ، وهم يثيرون أيضاً حفيظة زملائهم عندما يحاولون السيطرة على المناقشات التي تدور في الفصل ، ولحصولهم على أعلى الدرجات في الامتحانات بصورة مستمرة ،وللاهتمام الخاص الذي يتلقونه من المعلمين .(جوزيف ووكر وآخرون ، 2003، ص ، 181)،وقد ظهرت بعض الاتجاهات الخاطئة نحو خصائص الموهوبين الانفعالية والاجتماعية على وجه الخصوص،منها على سبيل المثال أنهم أكثر عزلة من الآخرين ، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية ، وقد يبدو ذلك صحيحاً بالنسبة لبعض الموهوبين وخاصة أولئك الذين يقعون إلى أقصى يمين منحنى التوزيع الاعتدال ي للذكاء (فاروق الروسان ، 1996 ،ص، 52)،وكشفت العديد من الدراسات العلمية عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي ومعدل سرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مما يؤدي إلى معاناة الأطفال الموهوبين من العديد من صور الاضطرابات النفسية والسلوكية ،خاصة المشكلات الانفعالية Emotional problems ، إذ تظهر نتائج مجمل الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن نسبة انتشار المشكلات الانفعالية بين الأطفال الموهوبين تتراوح بين 20٪ إلى 25٪ مقارنة بنسبة انتشار تتراوح بين 6٪ إلى 16٪ بين الأطفال العاديين (Cassandra Ma,1999 , pp. 12-13) ،وتتوزع هذه المشكلات على ثلاثة محاور

الأول: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية behavior indicators في علاقة الطفل بذاته:

أو ما يمكن وضعه في ضوء النظرية الحديثة في مجال الذكاء تحت مسمى الذكاء الشخصي Personal intelligence بسبب سيطرة مشاعر الإحباط، خاصة عندما يمتلك الطفل الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها ، أو عندما تعجز قدراته البدنية عن ترجمة هذه

المعلومات والمعارف في عمل حسي ملموس، بتعبير آخر يشعر مثل هؤلاء الأطفال بسيطرة ما يمكن تسميته بضعف الطفولة Infantilized ، وعندها يشعرون بأنهم غير مستعدين انفعاليا للتعامل مع ما يفهمونه معرفياً بصورة فائقة

الثاني: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية في مجال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين:

أو ما يمكن *وضعه تحت* مسمى الذكاء الاجتماعي social intelligence مما قد يترتب عليه ما يعرف بظاهرة رفض الأقران peer refusal للدخول في علاقات اجتماعية مع الطفل الموهوب، ولا يخفى على أحد ما لذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية لهذا الطفل

الثالث: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية داخل الفصل المدرسي مثل :

أ. تدني أو انخفاض الإنجاز الدراسي underachievement إذ قد يرفض الطفل الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بسبب تفاهتها وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدني أو انخفاض تقدير الذات self-esteem خاصة في ظل تلقي ه تدعيمات طموحاتهم عليه وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وممكناته النفسية من إنجازها، وقد يميل الطفل إلى إخفاء موهبته أو حتى إنكارها في ظل شيوع إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة

ب. العجلة ونفاذ الصبر Arrogance ففي الكثير من الأحيان يدرك الأطفال الموهوبين تميز قدراتهم، وربما يؤدي بهم ذلك إلى العجلة ونفاذ الصبر حال التعامل مع أقرانهم، وعلى المدى البعيد تتطور مؤشرات الانسحاب الاجتماعي لديهم، وبدون التصدي الإرشادي الصحيح يمكن أن يعانى هؤلاء الأطفال من مشكلات في مجال النمو الانفعالي

ج. الاغتراب Alienation خاصة في ظل استمرار الأطفال الموهوبين لا شعورياً في عزل أنفسهم عن أقرانهم

وبالنظر إلى هذه المشكلات يمكن القول بأنها مشكلات ترتبط بنواتج الأداء في مجال الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي، وبالتالي يفترض أن تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي في إطار ما يسمى في الوقت الحاضر بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social-Emotional Competence لدى الأطفال الموهوبين أحد أهم طرق علاج هذه المشكلات.

وعادة ما يسهل الكشف عن هذه المشكلات وغيرها من ملاحظة العديد من السلوكيات السلبية التي من المحتمل صدورها من التلاميذ الموهوبين والتي يلخصها (جوزيف ووكر وآخرون ، 2003، ص ، 183) في النقاط التالية:

1. العناد
2. مقاومة مقاطعته في أثناء الكلام .
3. الهروب إلى النزعة اللفظية
4. صعوبة تقبل ما يجافي المنطق .
5. سهولة الانخداع في بعض الأحيان .
6. كثرة نقد الغير
7. كثرة نقد الذات .
8. الشعور بالإحباط عند عدم إحراز تقدم أو عدم النشاط
9. صعوبة العمل في مجموعة في بعض الحالات
10. التمرد أحياناً على القيود .
11. كراهية الروتين والتكرار
12. الحاجة للعديد من المهارات في مجالات الاهتمامات الأساسية

13.الحاجة لإحراز النجاح والشعور بالتقدير ،والحساسية للنقد وسهولة جرح مشاعره عند رفض جماعة الرفاق له

ويبدو أن هذه الصورة شديدة *القتامة*، إذ تشير الدراسات الحديثة إلى خصائص مغايرة منها أن غالبية الموهوبين أكثر انفتاحا على المجتمع الخارجي وأكثر نقداً لما يجر ي حولهم،وأكثر مشاركةً وحساسية للمشكلات الاجتماعية ، وأكثر استقرارا من النواحي الانفعالية والاجتماعية ، وأكثر التزاماً بالمهمات الموكلة إليهم ، وأكثر دافعية في أدائها ، وأكثر حساسيةً لمشاعر الآخرين ، وأكثر استمتاعاً بالحياة ، وأكثر شعبية ورتبة في سلم الوظائف والأعمال .(فاروق الروسان ، 1996، ص 53)، وتتناقض هذه الصورة كذلك مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات العلمية التي تثبت أن الموهوبين بالمقارنة بأقرانهم العاديين أكثر تميزاً من حيث الجانب العقلي المعرفي،مثل معدل النمو اللغوي ومستواه، المحادثة الذكية، القدرة على التذكر،دقة الملاحظة، القدرة على التفكير.المنظم، .،ومن حيث الجانب الانفعالي الاجتماعي قوة العزيمة، المثابرة، الثقة بالنفس، الفطنة، بعد النظر، تحمل المسئولية، المرح والابتهاج، التفاؤل، استقرار الحالة المزاجية، المشاركة الوجدانية، الحساسية بمشاكل الآخرين (راجع بعض هذه الدراسات في سهير كامل أحمد، 1998، ص 281 وما بعدها)،وقد ترتب على هذا التناقض اتجاه بحثي يوضع عادة تحت مسمى <u>التشخيص السببي *Etiology*</u> لمشكلات سوء التوافق الذاتي والاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين، وتعددت بطبيعة الحال التفسيرات السببية لهذه المشكلات إلا أنها توزعت بشكل عام على بعدين متفاعلين

البعد الأول: **متغيرات موقفيه خارجية**: Situational factors

تلعب العديد من المتغيرات الموقفية دوراً أساسياً في معاناة الطفل الموهوب من المشكلات النفسية والسلوكية (Webb,1993)، فعلى الرغم من أن خصائص الموهبة والأطفال الموهوبين مثل شدة التركيز والاندماج في المهمة، والحساسية للمشكلات والتناقضات، والتصورات المثالية، وعدم الكف عن التساؤل والاستفسار محل تقدير من الجميع، إلا أنها قد تكون غير محتملة أو مقبولة في نفس الوقت لكونها قد تمثل في الكثير من المواقف خرقاً للمألوف والعادات والأعراف، فعلاقة المبدع بمجتمعه تحفل – في واقع الأمر – بكثير من جوانب التوتر والصراع الاجتماعي ، وليس من الضروري أن يكون النشاط الإبداعي لفرد ما مهدداً فعلياً لاستقرار المجتمع بل يكف ي أن يراه الآخرون كذلك ليصبح موضوعاً للرفض الاجتماعي ، وبسبب أن الأطفال الموهوبين يبدون وكأنهم أكبر سناً من أعمارهم الزمنية الحقيقية، يميل الكبار إلى معاملتهم بطرق لا يستطيعون التوافق معها ولا تشبع في نفس الوقت حاجاتهم الأساسية، ويقترن مع هذا الميل ميل الأطفال الموهوبين أنفسهم إلى الضغط على أنفسهم في سبيل إرضاء وإسعاد الكبار الذين يتوقعون منهم سلوكيات وإنجازات تفوق بكثير إمكاناتهم الارتقائية في عموميتها، لأنها مؤسسة على التسليم بأن القدرة أو الموهبة المعرفية الفائقة لدى هؤلاء الأطفال تؤهلهم تلقائياً لإنجاز أي مهام، وبسبب إدراك الأطفال الموهوبين أنفسهم بعجزهم عن تحقيق توقعات الكبار يتطور لديهم قلق مزمن ما *يكون* حياتهم الانفعالية بكاملها ويمكن الإدعاء بصورة عامة بأن مشكلات العلاقات الإنسانية لدى الأطفال الموهوبين هي نتيجة جزئية لمشكلاتهم الشخصية الخاصة، فنظراً لتميزهم وتفوقهم العقلي الشديد فهناك احتمال كبير أن يكون هذا التفوق مثيراً لمشاعر النقص والاستجابات الدفاعية لدى زملائهم، *خاصة* الرفض والعدوان (سهير

كامل أحمد، 1998 ص 287) ، *ويوضح* (شاكر عطية قنديل، 1998، ص 926) هذا الموقف بقوله إن الآباء والمعلمين والأقران يشعرون بالضيق والتهديد حين يتعاملون مع أطفال مبتكرين، لأنهم عادة يعبرون عن أنفسهم من خلال تساؤلات غريبة، ويثيرون أفكاراً غير مألوفة، يعجز الكبار من حولهم بشأن تقويمها، أو في الإجابة على الأسئلة غير المألوفة، ولذا يصفون سلوكهم بالشذوذ، ويسمون تفكيرهم بالخلل، وينفرون منهم وقد يناصبونهم العداء.

البعد الثاني: متغيرات داخلية: Internal factors

وهي متغيرات مرتبطة بالبنية النفسية للطفل الموهوب وبالخصائص السلوكية والنفسية له، وتجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تناولت الأطفال الموهوبين ركزت بصورة مبالغ فيها على الأبعاد العقلية، خاصة ما هو متصل منها بالأداء الأكاديمي، ويتزايد الاهتمام البحثي في الوقت الحالي بمتغيرات الشخصية (المتغيرات غير المعرفية) personality factors المرتبطة بالابتكار والقدرة العقلية الفائقة، وقد ثبت أن لهذه المتغيرات تأثيراً فعالاً على مجمل الأداء السلوكي للأطفال الموهوبين الذين تزيد معاملات ذكائهم عن 130 (Silverman, 1993, Webb, 1993, Winner, 2000)

وقد أمكن رصد علاقة بين بعض خصائص الأطفال الموهوبين وبعض الاستجابات السلوكية غير المرغوبة، وقد *لخصها* (Silverman, 1993, Webb, 1993,) *على النحو التالي*

1. التطرف الشديد، *والاستغراق التام* في المهام والأعمال وتتجلى مؤشرات هذا التطرف الشديد حتى في الاستجابات الانفعالية، والمبادئ العقلية، وفى الصراع مع الأقران، والتضاد مع مصدر السلطة، والانسحاب الاجتماعي

2. نفاذ الصبر مع الذات ومع الآخرين، وقد لخصت نتائج العديد من الدراسات أن التلاميذ الموهوبين ينتظرون على الأقل من ربع إلى نصف الوقت في الفصل الدراسي المدرسي ليلحق بهم أقرانهم، أي أنهم ينجزون المهام والأعمال المدرسية في ربع أو نصف الوقت المخصص لها، مما يثير الملل والانزعاج لديهم وربما كان ذلك مصدراً لاضطراب العلاقات الاجتماعية مع الأقران العاديين (Webb, Meckstroth & Tolan,1982)
3. الحساسية المفرطة Extreme sensitivity للانفعالات والأصوات، واللمس، والمذاقات، فقد ينفجر هؤلاء الأطفال في نوبة بكاء مرير حال سماعهم حدث محزن في الأخبار .الخ
4. المثالية الزائدة والاهتمام المفرط بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية وهى مرتبطة بصورة عامة بالرغبة المسيطرة في الفهم، والتساؤل والبحث والقدرة على رؤية الاحتمالات والبدائل، وهذه النزعة المثالية ربما تفضي في ظل ظروف خاصة إلى القلق، والاكتئاب والتصادم الدائم مع الآخرين الذين لا يشاركونهم هذه الاهتمامات.
5. القابلية للاستثارة والانفعال بكل ما يتضمنه هذا المفهوم من خصائص ،بما فيها الانفعالية الزائدة والميل للغضب والدخول في صراعات اجتماعية غير مبررة (عبد الستار إبراهيم، 2002،ص 137)

ومن الغريب أن تكون الخصائص النفسية والسلوكية الإيجابية للأطفال الموهوبين سبباً في احتمال معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية، خاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحبة بتلك الخصائص ولا يتوافر فيها متطلبات تعهدها ورعايتها، وقد قابل كل من

(Clark, 1992,pp.123-124; Seagoe, 1974,410-411) (Ysseldyke & Algozzine,1995,P.215)

بين خصائص محددة للأطفال الموهوبين، والمشكلات المحتمل أن ترتبط بها أو تترتب عليها

جدول رقم (2) المشكلات النفسية والسلوكية التي قد تترتب على الخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب

مسلسل	الخصائص الإيجابية	المشكلات المحتملة
1	سرعة اكتساب واسترجاع المعلومات	- عدم تحمل بطء الآخرين -رفض التدريبات والتمرينات النمطية الروتينية - إمكانية رفض اكتساب *المهارات* الأساسية - الميل إلى التعامل مع المفاهيم شديدة التعقيد.
2	الفضول المعرفي، الاتجاه للاكتشاف، الدافعية الداخلية، البحث الدؤوب عن الدلالة والمعنى	الميل إلى الإكثار من الأسئلة الغامضة المحيرة الإرادة الصلبة والتمسك بالرأي الشخصي رفض ومقاومة التوجيهات والتعليمات تنوع الميول والاهتمام والاستغراق التام فيها توقع مشاركة الآخرين لهم في نفس الاهتمامات والميول.

3	القدرة على الفهم والتجريد والتركيب والاستمتاع التام بالنشاط العقلي وحل المشكلات	رفض وحذف التفاصيل التي لا لزوم لها من وجهة نظرهم مقاومة التدريب والممارسة المفرطة المتكررة الروتينية الاعتراض الدائم على إجراءات التدريس التقليدي.
4	القدرة على الإدراك الفوري لعلاقات السبب والنتيجة	صعوبات تقبل الأفكار غير المنطقية وما يتعلق بالموضوعات المرتبطة بالعواطف والتقاليد أو التسليم المبدئي بالأشياء.
5	الولع بالبحث عن الحقيقة والمساواة واللعب النظيف	غير عملي قلق فيما يتعلق بالموضوعات الإنسانية.
6	الولع والاستمتاع بتنظيم الأشياء والبشر في فئات ذات تسلسل منطقي والبحث الدؤوب عن الاتساق	صياغة ووضع ضوابط ونظم بالغة التعقيد الميل إلى السيطرة ، والفظاظة ، والاستبداد.
7	لديه رصيد لغوي ضخم ، وكفاءة لفظية، ومعلومات ثرية وعميقة في مجالات معرفية متعددة	ربما يستخدم الألفاظ للهروب أو تجنب المواقف الحرجة النفور من المدرسة والزملاء قد يُرى من قبل الآخرين بأنه يعرف كل شيء.
8	قدرة فائقة على التفكير الناقد وصياغة توقعات شديدة المغالاة، الميل إلى نقد الذات، وتقويم الآخرين.	عدم التسامح مع الآخرين وتوجيه النقد اللاذع لهم ربما يفقد أو تفتر همتهم لفقدان

		الأمل في التعايش مع الآخرين وتطور مؤشرات أولية للاكتئاب النزعة إلى الإتقان وعدم تقبل أنصاف الحلول.
9	قدرة حادة على الملاحظة، والولع بالموضوعات والأشياء غير المألوفة، والانفتاح الدائم على الخبرات الجديدة، مع توافر قدر مرتفع من المرونة العقلية	الإفراط في التركيز والاندماج التام لدرجة التوحد مع المهمة أو العمل وربما كان من السهل الاحتيال عليه أو خداعه نظراً لكون الموهوب يتعامل بدرجة عالية من الجدية مع ما يعرض عليه.
10	درجة مرتفعة من التركيز مع امتداد ما يعرف بسعة الانتباه ليغطي مجالات اهتمام متنوعة، وسلوك موجه بدقة بأهداف محددة، ، ودرجة عالية من المثابرة	التوتر والانزعاج الشديد من حال مقاطعة الآخرين الميل إلى إهمال الواجبات الاجتماعية والمحيطين به حال التركيز في موضوعات الاهتمام الميل الدائم إلى المشاكسة والعناد.
11	الحساسية المفرطة، والقابلية للتعاطف مع الآخرين والرغبة في التقبل من الآخرين	الحساسية المفرطة للنقد أو الرفض من قبل الأقران التوقع بأن الآخرين يؤمنون بنفس قيمه أو مبادئه الحاجة الملحة إلى النجاح والاعتراف والتقدير ربما يبدون مختلفين ولديهم شعور بالغربة
12	طاقة عمل مرتفعة جداً، مصحوبة	ربما يعاني من الإحباط في فترات

	بدرجة عالية جداً من التيقظ والانتباه والشغف الدائم للتجديد وتكثيف الجهد لمدة طويلة	الكسل أو انعدام النشاط خرق نظام وروتين عمل الآخرين الحاجة الدائمة للتحفيز والإثارة وقد يفتقدها في سياق التفاعل اليومي الروتيني الممل قد يرى بأن لديه نشاطاً حركياً زائداً
13	الميل إلى الاستقلال والاعتماد على الذات، وتفضيل العمل الفردي مع درجة عالية من الثقة في الذات	الرفض المطلق لتدخل الأقران أو الآباء المغايرة non- conformity عدم الاقتناع أو التقبل الفوري للحقائق والآراء.
14	اهتمامات وقدرات شديدة التنوع مع براعة عالية في أكثر من مجال	قد يبدو مشتتاً وغير منتظم الإحباط الناتج عن الإحساس بوطأة ضغط الوقت قد يتوقع منه الآخرون استمراراً في الأداء الكفؤ

وعادة ما تتحول هذه المشكلات من دائرة الاحتمال إلى التحقق الفعلي حال قصور فهم الآباء والمعلمين وأخصائيي الصحة النفسية لهذه الخصائص وعدم توفير متطلبات رعايتها وتعهدها وتربيتها، إضافة إلى الضغوط المرتبطة بمواقف التفاعل الاجتماعي وما ينظمه من قيم تدعو إلى التوسط والمجاراة أو المسايرة والتبعية، كل ذلك يؤدي إلى العديد من المشكلات في مجال العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين interpersonal problems ،والتي عادة ما

يرتبط بها إساءة تنميط الطفل الموهوب miss - label ، كأن يقال عنه أنه طفلُ مزعج مثير للمشاكل لحوح كثير المطالب، مما قد يؤدي بطبيعة الحال إلى التشخيص الخاطئ للأطفال الموهوبين، وكأن يوضعوا في فئات القصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد اضطراب السلوك المضاد للمجتمع، اضطرابات المزاج، اضطراب أو عصاب الوسواس القهري ، صعوبات التعلم، اضطرابات النوم، اضطراب العلاقات مع الآخرين، اضطرابات التواصل Webb، 2000;Webb&Latimer، 1993;Willard-Holt، 2000;Baun، 1990.

وقد أجريت العديد من البحوث لتحديد مصادر هذه المشكلات وأسباب وجودها بشكل فعلي وخلصت نتائج معظم هذه الدراسات إلى تحديد أهم المصادر والأسباب على النحو التالي :

1. قصور ونقص الفهم والمساندة : lack of understanding and support للأطفال الموهوبين، بل عادة ما يتعرض هؤلاء الأطفال للعداء والنبذ من قبل الآخرين
2. ثقافة ومعايير المدرسة School culture and norms: فالأطفال الموهوبين بحكم التعريف غير عاديين عندما يتم مقارنتهم بأقرانهم العاديين من نفس المرحلة العمرية على الأقل في القدرات المعرفية، وهم في حاجة ماسة إلى خبرات تربوية مختلفة (Kleine & Webb,1992) ،والمدارس بصورة عامة توزع الأطفال إلى مجموعات حسب أعمارهم الزمنية، وهنا يجد الطفل الموهوب نفسه أمام مأزق حقيقي يتمثل في الصراع النفسي بين الانصياع أو مسايرة التوقعات المفترضة للطفل العادي أو مخالفة هذه التوقعات والخروج عليها أو مغايرتها
3. توقعات الآخرين Expectations by others: ومعروف أن الأطفال الموهوبين -خاصة الأكثر ابتكارية – مغايرون، والمغايرون Non-

conformists يخرقون أو ينتهكون التقاليد والأعراف والعادات والقواعد والتوقعات، وهذه السلوكيات تثير عادة سخط الآخرين، ولما كان الأطفال الموهوبون شديدي الحساسية لغضب وسخط الآخرين فإنهم يميلون عادة إلى إخفاء قدراتهم بل وإنكار وجودها أصلاً تحت وطأة ما يسمى المرغوبية الاجتماعية social desirability أو استحسان المعايير الاجتماعية والميل إلى مراعاتها

4. العلاقة مع الأقران Peer relationship: يحتاج الأطفال الموهوبون إلى جماعات أقران متنوعة،وذلك بسبب التنوع الشديد في اهتماماتهم وعادة ما تؤدى مستوياتهم المرتفعة في القدرات المختلفة إلى تطلعهم إلى الأطفال الأكبر سناً، وربما يختار هؤلاء الأطفال أقرانهم من خلال قراءة الكتب (Halsted,1994)،ويسبب ذلك شعوراً قاتلاً بالوحدة النفسية في ظل الصراع بين الرغبة في الاندماج مع الآخرين والنزعة المبالغ فيها إلى الاستقلال، وقد كشفت دراسات (Torrance,1962) للأطفال المبدعين أنهم يتعرضون للرفض الاجتماعي Social Rejectionحتى من قبل المقربين من الأهل والأقارب منذ الفترات المبكرة من العمر ، و تبين بالفعل أن المبدعين يواجهون ضغوطاً شديدة لإنقاص الطاقة الإنتاجية والأصالة ، ومن مظاهر الضغوط التي لاحظها تورانس أن المبدعين في الأعمار الصغيرة والأعمار الكبيرة على السواء لا يلقون من زملائهم التقدير الكافي ، بل يلقون الإهمال والصد والسخرية (تورانس 1962 ، في عبد الستار إبراهيم ،2002، ص ، 123)

5. العلاقات الأسرية Family Relationships: تؤثر الأسرة بشكل حاسم على ارتقاء الكفاءة الاجتماعية والانفعالية،وعندما تحدث مشكلة فإن ذلك لا يعزى إلى رغبة من الآباء في خلق صعوبات للأطفال الموهوبين

ولكن يعزى إلى نقص وقصور معلومات الآباء فيما يتعلق بطبيعة الموهبة وخصائص الموهوبين والقصور الحاد في أساليب المعاملة الأبوية

6. النقد الدائم من قبل الآخرين والأطفال الموهوبين موضع نقد دائم من قبل الآخرين وخاصة الأسرة.

رابعاً : الذكاء الانفعالي في علاقته بالخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين :

أعتاد الكثيرون وهم بصدد التحدث عن الموهبة والابتكار ربطها بشكل مباشر بما يعرف بالتعبير الفني artistic expression ، وعلى الرغم من أن التعبير الفني أحد المؤشرات المهمة المرتبطة بالابتكارية فإنه لا يغطي الصورة الكاملة للابتكار والموهبة، إذ أن معظم تجليات الابتكار والموهبة تتضح أثناء حل العديد من المشكلات التي نواجهها كل يوم، وعندما تحتاج مشكلة معينة إلى ابتكاريه في الحل نكون في حالة انفعالية مهيئ ه على الأقل للحل الابتكاري، ومعروف أن الخوف والتوتر والمشقة تنشط الجهاز اللمبي The limbic system في قاعدة المخ الإنساني ويؤدي ذلك إلى غلق المناطق المسئولة عن الابتكار وحل المشكلات في القشرة المخية، بينما نجد أن انفعال الحب والتواد يحرر هذه المناطق مما يدفع إلى مزيد من الابتكار وحل المشكلات . (Freeman,1983,PP481-485;Freeman,1998)

وقد تناولت كاسندرا ما (Cassandra Ma,1999,PP.23-24) بصورة تفصيلية أنواع المشكلات التي قد يواجهها الأطفال الموهوبون عندما يزداد معدل وسرعة النمو المعرفي عن سرعة النمو الانفعالي، وقد أكدت على أن المتغيرات الانفعالية تلعب دوراً شديد الأهمية في مرحلة الطفولة المبكرة، لاحظت أن الدراسات العلمية خلصت إلى أن القدرة المعرفية والموهبة العقلية لا ترتبط بالضرورة ارتباطا مرتفعاً بالنجاح في الحياة فيما بعد، وان الموهبة المعرفية لا تتطابق بالضرورة كذلك مع السعادة أو الإنتاجية في الحياة، وعليه من الضروري

تنمية ورعاية الذكاء الانفعالي بنفس درجة الاهتمام بالذكاء المعرفي إذا ما أريد الوصول بإمكانيات الارتقاء النفسي لدى الأطفال الموهوبين إلى كامل تحقيقها ليصبحوا راشدين على درجة عالية من الثقة في الذات والقدرة على المشاركة الإيجابية الفعالة في أنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية، لذلك تحذر كاسندرا ما من المبالغة في الاهتمام بالنمو المعرفي على حساب النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، وعليه يجب على الآباء والمعلمين أن يكونوا شديدي الحساسية للعلامات المنذرة بخطر احتمال صراع الطفل الموهوب في سبيل الأمن النفسي وقد خلصت أيضاً من تحليلها لإشكالية العلاقة بين النمو المعرفي والنمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين إلى تحديد بعض المتغيرات ذات الطابع الانفعالي التي تسهم بوزن نسبى مساوٍ للوزن النسبي الذي تسهم به المتغيرات المعرفية في النجاح الدراسي والنجاح في الحياة بشكل عام وهى

1- الثقة Confidence

والتي تعنى إحساس الفرد بقدرته على السيطرة وضبط الذات، إضافة إلى الإحساس بالتفاؤل والاستبشار بالمستقبل، مما يؤدي بطبيعة الحال إلى الإحساس بالقدرة على الإنجاز والثقة في القدرة على النجاح

2- حب الاستطلاع والفضول المعرفي Curiosity :

ويتدعم هذا الفضول حال اكتشاف التلميذ للأشياء الجديدة واستمتاعه بهذا الاكتشاف، والابتهاج العام عند تعلم ومحاولة تقصي الحقائق الجديدة، والإقبال على المخاطرة والتصدي للمجهول

3- القصد واستقرار النية و السلوك الهادف Intentionally :

ويقصد بها أن يظهر الأطفال رغبة في التأثير على مجمل الظروف البيئية، مما يدعم المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف، حتى وإن بدت بعيدة المنال، وبما يدعم كذلك ميل هؤلاء الأطفال إلى حل المشكلات والتغلب عليها.

4- الارتباط بالآخرين Relatedness

وتشير إلى القدرة على الاندماج الاجتماعي مع الأطفال الآخرين، مما يدعم إمكانية النجاح في المدرسة واكتساب العديد من المهارات الاجتماعية

5- القدرة على التواصل Capacity to communicate

وتتمثل في القدرة على فهم وتبادل المعلومات الانفعالية مع الآخرين، والقدرة على معالجتها معرفياً واستخلاص دلالتها الاجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة إيجابية تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع الآخرين

6- التعاونية Cooperativeness

ويقصد بها إحداث نوع من التوازن بين الحاجات الذاتية، وحاجات الآخرين

وترى (كاسندرا ما) أيضاً أن معظم المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأطفال الموهوبون تعزى في جزء منها إلى أنهم تنقصهم القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الانفعالية الذاتية والحالة الانفعالية للآخرين، وأنهم قادرون على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع المعرفي بسرعة ودقة مقارنة بالمعلومات الانفعالية، إذ أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن لدى الأطفال الموهوبون مهارات فائقة لمعالجة وتجهيز المعلومات، فعندما يتلقى الأطفال الموهوبين معلومات من البيئة فإن قدرتهم على معالجة وتجهيز هذه المعلومات تختلف عن غيرهم من الأطفال، إذ يميل الأطفال الموهوبون إلى قضاء مدة زمنية أطول في حل المشكلة، وتحليل الموقف بشكل عام قبل استخلاص دلالات أو استنتاجات معينة، وتميل معارف الأطفال الموهوبين إلى أن تكون عامة global مقارنة بتركيز الأطفال العاديين على التفاصيل، إذ يبدو أن الطفل التلميذ الموهوب قادر على التفكير الموضوعي والإحاطة التامة بمختلف أبعاد المهمة أو المشكلة

التي تعرض عليه، والمثابرة لمدة طويلة من الوقت في محاولة فهم متطلبات حل المشكلة أو أداء المهمة أكثر من الأداء الفعلي للمهمة أو الحل الفعلي للمشكلة، ويميل الأطفال الموهوبون كذلك إلى طرح حلول جديدة ومتنوعة وغير تقليدية مع إظهار قدر مرتفع من القدرة على تغيير الوجهة الذهنية أو المرونة بشكل عام،وعلى الرغم من أن هذه الخصائص رائعة إلا أنها قد تسبب نوعاً من التنافر للطفل خاصة عندما يوضع الطفل في فصل مع تلاميذ ذوي مستويات متوسطة من الإنجاز الدراسي، وعادة ما يدرك الطفل من قبل الآخرين بناء على توافر الخصائص السابقة بأنه مختلف، ويؤدي به تعاظم هذا الشعور إلى الإحساس بالعزلة والاغتراب، مما يؤدي بمثل هذا الطفل على نحو ما ترى (Carol Morreale, 1999) إلى إنكار أو إخفاء موهبته

ويجب على المعلمين في هذا الإطار إدراك الحاجات الاجتماعية والانفعالية الفريدة والمميزة للأطفال الموهوبين والعمل على إشباعها إذا ما أريد التقليل من المشكلات التي سبق الإشارة إليها، ويتضمن الجانب الانفعالي لهؤلاء الأطفال حاجات لابد من إشباعها ليتمكن هؤلاء الأطفال من إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الأقران، والتفاعل الإيجابي مع الكبار والحاجة إلى تعلم تقبل قدراتهم الذاتية.(Ysseldyke & Algozzine, 1995, p. 218)

خامساً: تنمية الذكاء الانفعالي للطفل الموهوب في مواقف التعلم:

درس كثيرٌ من الباحثين متغيرات نفسية عديدة مثل المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والنضج الانفعالي والوعي الانفعالي وغيرها من المتغيرات وبالنظر إلى الاتجاهات النظرية المختلفة التي صيغ في ضوئها الذكاء الانفعالي يرى البعض أنه يرتبط بصورة كبيرة بتلك المتغيرات،مما يمكن معه القول أن تنمية الذكاء الانفعالي قد يحسن من الأداء السلوكي للشخص في المجالات

التي تتجسد فيها المؤشرات السلوكية لها، وكان من المنطقي أن يتم تضمين فعاليات وخبرات وأنشطة التعلم المدرسي ما يشار إليه في الوقت الحاضر بمسمى التعلم الانفعالي الاجتماعي Emotional-Social Learning، وتأتي وجاهة هذا التأكيد من تحليل محددات الصحة النفسية الإيجابية للأطفال بصفة عامة، والأطفال الموهوبين منهم بصفة خاصة، إذ يشير كثيرُ من الباحثين إلى وجود ثلاثة أبعاد أساسية للحكم على جودة الحياة النفسية أو الصحة النفسية للأطفال بصفة عامة، خاصة صغار الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وهي بالترتيب

1. مدى قدرة الأطفال على ضبط وتنظيم والتعبير عن الانفعالات والمشاعر
2. مدى قدرة الأطفال على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية آمنة مع الآخرين
3. مدى قدرة الأطفال على التعلم واستكشاف البيئة

وبالتالي قد يصح القول بأن مصطلح الصحة النفسية لصغار الأطفال يترادف مع التعلم الانفعالي الاجتماعي، كما أن التعلم الانفعالي الاجتماعي لا تقل أهميته للنجاح في الحياة المدرسية عن أهمية المهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية الأساسية، كما أن تأخر أو قصور النمو الانفعالي الاجتماعي يجعل الأطفال أكثر احتمالاً للمعاناة من مخاطر الكثير من صور الاضطرابات النفسية الخطيرة مثل الاكتئاب، اضطرابات التعلق أو الارتباط بالآخرين، والاضطرابات التالية للصدمة والتي يطلق عليها الاضطرابات اللاحقة للتعرض لظروف عصيبة

وتتضمن عدة أعراض هي القلق، الاضطراب الوجداني، والتشويش المعرفي، واضطراب العلاقات الشخصية، والاضطرابات الفسيولوجية، والتهيب من مواجهة المواقف اللاحقة، والشعور بالعجز واليأس المكتسب، وأكثر من

ذلك تشير نتائج دراسة حديثة أجريت في مقاطعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن كثيراً من أطفال مرحلة الرياض والأطفال الملحقين ببرامج ونظم الرعاية يطردون من هذه البرامج بسبب المشكلات السلوكية التي يعانون منها، ويطلب من 42 من أسر هؤلاء الأطفال سحب أطفالهم من هذه البرامج بسبب عدم القدرة في التغلب على المشكلات الاجتماعية والانفعالية للطفل مثل (العض، نوبات الغضب والهياج العصبي غير المبرر، الضرب، تخريب وبعثرة الأشياء، البكاء والصراخ بدون سبب واضح، ومشكلات النوم)، ويعاني من 16 إلى 24 من الأطفال الصغار العديد من المشكلات الانفعالية الاجتماعية، يضاف إلى ذلك الندرة الشديدة في برامج التدخل الوقائي والعلاجي والقصور الواضح في البرامج الحالية (Shonkoff, & Phillips,2000,P14;Zeanah,etal.,2000,P.35)

وتظهر نتائج البحوث والخبرات الحياتية بوضوح أنه على الرغم من أن بعض جوانب الشخصية الإنسانية ثابتة نسبياً فإن الطريقة التي نعبر بها عن خصالنا الشخصية تتوقف على اختياراتنا الشخصية، بمعنى آخر نحن لا نختار خصائصنا، ولكننا نمارس ضبطاً وسيطرة على سلوكنا أثناء إقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين، ونحن لا نختار كذلك العديد من الأحداث التي تحدث لنا، ولكننا نمتلك الطريقة التي نتفاعل بها مع الأحداث، وعلى ذلك إذا طرح سؤال مفاده ما أهمية الذكاء الانفعالي ؟ فإن الإجابة المنطقية تأتي من أننا نؤمن أن من الأشياء المهمة في الحياة الإنسانية هو الانتماء والحب والتواد والسعادة والرضا والبهجة والنجاح، وكلها ترتبط بشكل مباشر بالانفعالات والعواطف، وحتى حال الادعاء بأن أهم ما في الحياة هو القوة والسيطرة والمكانة والمال فإن الإنسان يمكن أن يحصل عليها من خلال استخدام الذكاء الانفعالي، لذا يتعاظم الاهتمام بتنمية ورعاية الذكاء الانفعالي، لأن أهم عنصر

لتحقيق حياة آمنة يتمثل في تنمية وعينا بالانفعالات والتواصل الانفعالي مع الآخرين، كما أن كل مجالات التعلم والتطور تعتمد في جزء منها على الذكاء الانفعالي، وأن المخ الانفعالي - إن جاز التعبير - هو المكان الذي تتقرر فيه الأشياء الجديرة بالانتباه، والمعلومات التي يجدر بنا الاحتفاظ بها وأولويات الاهتمامات والأنشطة، وقد قال أفلاطون قديماً كل التعلم له أساس انفعالي (Freedman, 1999)

وقد بدأ المعلمون تدريس مبادئ الذكاء الانفعالي في ظل ظهور ما يعرف بمنهج التعلم الذاتي، ومن خلال التأكيد على الاهتمام بالنمو الاجتماعي والتعلم الاجتماعي الانفعالي والذكاء الشخصي لترقية ما يعرف بالكفاءة الاجتماعية والانفعالية التي هي أساس النجاح المهني والنجاح في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وبناء على ذلك بدأ النفسيون في التوظيف التربوي للتراث النظري المتعلق بالذكاء الانفعالي وذلك بصياغة برامج تربوية وصياغة بيئة التعلم المناسبة لتنمية الذكاء الانفعالي

ويعد (Goldsworthy,2000) من الرواد الأول في هذا المجال في ظل متابعته للتصورات النظرية (لدانيال جولمان)، وتأكيده على أهمية تضمين المهارات الاجتماعية كأحد أهم المكونات الأساسية للذكاء الاجتماعي والانفعالي في المناهج الدراسية وذلك بسبب التسليم بأن التعلم محكوم أساساً بالسياق الاجتماعي learning is a socially conceptualized ، وقد أشار بوضوح إلى أن مجال تصميم التعليم يواجه تحدياً كبيراً يتمثل في إجراءات خلق تعليم يحقق تعلماً انفعالياً اجتماعياً فعالاً، كما أشار أيضاً إلى إمكانية تحقيق هذا التعلم باستخدام أنشطة التعلم التعاوني والجمعي collaborative and cooperative learning activities

سادساً : أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى للأطفال الموهوبين :

جدير بالذكر أن حوالي 1٪ من تعداد أي مجتمع يصنفون في عداد النوابغ، وما يقرب من 10٪ إلى 15٪ يعتبرون في إطار الموهوبين (سحر السيد عبد العزيز، 2000، ص 33)،وعلى الجانب الآخر تظهر نتائج إحدى الدراسات أن كل إنسان - كائناً من كان - يمتلك قدراً معيناً من التميز أو موهبة في مجال من مجالات الأنشطة الإنسانية يمكن أن تتبلور وتثقل من خلال التعليم والتدريب والتمرين،وعلى الرغم من أن الموهبة من الأمور التي يسعى أي مجتمع إلى اكتشافها مبكراً فإن التعرف عليها وتعريفها والتعامل معها يكتنفه العديد من الصعوبات والغموض، وكان ينظر إلى وقت قريب إلى الموهبة في ضوء درجات الذكاء العالية،واستخدمت اختبارات الذكاء التقليدية كمحك نهائي للتعرف على الموهوبين (نهى يوسف اللحامى ، 1998، ص 87)،وليس هناك شك في أن الطفل كان ومازال محور اهتمام الدراسات التربوية بصفة عامة والدراسات النفسية بصفة خاصة ، حيث تولي المجتمعات المتحضرة الطفل أولوية في خططها باعتباره محور التنمية البشرية التي تعد خير استثمار للمستقبل ، وتقع مسئولية التنمية الشاملة للطفل وإكسابه جوانب السلوك القويم على عاتق مؤسسات المجتمع المختلفة ، ولكن المسئولية الأكبر لابد وأن يضطلع بها التربويون وعلماء النفس لدراسة كيفية تنمية ما لدى الطفل من قدرات واستعدادات وقابليات تساعد على التوافق مع ذاته ومع الآخرين ، وتمكنه من التقدم في حياته مستقبلاً ، وفي إطار هذه المسئولية بدأت الدراسات النفسية لا تقتصر فقط على مجرد تنمية الجوانب العقلية للطفل فحسب بل بدأت تتناول بالدراسة ما لدى الطفل من (قابليات وجدانية) بقصد الكشف عنها وعن مدى امتلاك الطفل منها كمنطلق لتنميتها (أحمد محمد صالح ، 1994 ، ص ، 156)

والتعليم هو الآلية المرشحة دون غيرها للقيام بهذه المسئولية ، ويجئ الاهتمام بالموهبة والقدرات الفردية الخاصة متسقاً ومتجاوباً مع هذه المسئولية ، فالموهبة التي يمتلكها الطفل الصغير الآن يمكن أن ترتقي إمكاناتها وتتعاظم معطياتها إذا ما اكتشفت وتعهدتها وسائط التربية الرسمية وغير الرسمية بالرعاية والتنمية في ظل مناخ تربوي تعليمي دافع للابتكار والتميز ، يؤد ي إلى تفتح مجمل قابلياتها ، ويأتي المعلم على رأس المقومات الحاسمة في رعاية وتربية الموهوبين، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان معلماً متميزاً فعندئذ سيكون بمقدوره الكشف عن الإمكانات الإبداعية لدى تلاميذه ، وتقدير أهميتها والعمل على استدعائها من بين تلاميذه وتبنيها وتعهدها بالرع اية والتربية (السيد سلامه الخمسي ، 1999، ص، 4)

ويدرك الكثير من الباحثين العلاقة بين النمو الاجتماعي والانفعالي، والنجاح في التعلم المدرسي بصفة عامة وتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بصفة خاصة(Raver & Knitzer,2002)

ويعتقد بعض الباحثين أن الانفعالات Emotions بمثابة الدوافع والمنظمات الأساسية لكل مجالات النمو والتعلم(Hyson,1994)

ونحن نؤدي الأعمال والمهام التي نكلف بها بصورة أفضل عندما نعلم أننا محل تقدير واحترام من قبل الآخرين خاصة ذوي الأهمية والمكانة في حياتنا

وتنطبق هذه الحقيقة على الأطفال أيضاً،وتعد علاقات التفاعل الاجتماعي السوية بين الأطفال والراشدين أو الكبار المحيطين بهم مفتاح النمو النفسي السوي لدى الأطفال، فعندما يشعر الأطفال أن الكبار والمحيطين بهم يقدرونهم ويحترمونهم يستجيبون بصورة إيجابية سوية، وعندما يشعرون بالتقبل من قبل الآخرين يتعلمون أكثر، ويميل الأطفال لربط كل ما يتعلمونه بالانفعالات والأفعال التي تشكل جزءاً من حياتهم اليومية

وبهذه الطريقة من المحتمل أن يستمر الأطفال في استخدام ما يتعلمونه في المواقف الحقيقية في المستقبل، لذا طرحت في الآونة الأخيرة العديد من التصورات لمساعدة المعلم على تحويل المعلومات النظرية المرتبطة بالذكاء الانفعالي إلى ممارسات تربوية يمكن من خلالها تنمية هذا الذكاء، ويؤخذ على محمل الجد أن المعلمين لديهم الإمكانية والمهارة لرفع المستوى العام للذكاء الانفعالي لدى التلاميذ، وخاصة الموهوبين، إذ تتماثل حاجات الأطفال الموهوبين تقريباً مع حاجات الأطفال العاديين، ويمكن بشكل عام تحديد أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي على النحو التالي

1. تهيئة بيئة تعلم إيجابية وتتلخص خصائص هذه البيئة في النقاط التالية

أ. بيئة آمنة والتحرر أو الخلو من أي خوف، سواء كان مصدره مادياً أو نفسياً، والخلو من الألم النفسي والإساءة بشكل عام،والخلو التام من التهديد والإجبار والعقاب والإكراه والاستغلال، والضغوط والترويع

ب. الحرية وذلك بأن يتوفر للتلاميذ حرية حقيقية في الاختيار والاشتراك التطوعي في مختلف الأنشطة

ج. الاحترام المتبادل بين المعلمين والتلاميذ وقبول الاختلاف في المشاعر والانفعالات وقبول التنوع والاختلاف

د. المساندة والدعم ومراعاة الفردية ورعاية ودعم التباين في القدرات والخصائص،وذلك بتقدير الاحتياجات الفردية لكل تلميذ وتقديم مختلف أشكال المساندة والدعم

ه. بيئة داعمة ومثيرة للذكاء الانفعالى من خلال تقدير الانفعالات المختلفة ومناقشتها، وأن يكون الذكاء الانفعالى جزءاً مدمجاً في المناهج الرسمية وغير الرسمية

و. بيئة تعلم محددة الأهداف وواضحة المعنى وذات طابع عملي وذلك بأن تعين كل مواد وأدوات التعلم التلميذ في حل مختلف المشكلات التي يتعرض لها في مختلف مواقف الحياة، وإكسابه المهارات الحياتية المختلفة، وتعليمه مهارات الدخول والاستمرار في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين

ز. التعاطف والاهتمام وذلك بتقبل وفهم كل من المعلم والتلميذ لانفعالات الآخرين، والمشاركة الانفعالية بينهم

ح. إثارة دافعية التعلم وذلك بأن تدفع مواد وبيئة التعلم التلميذ للشغف والفضول المعرفي والرغبة في المزيد من التعلم

ط. المرونة وذلك بإدخال تعديلات تدريجية وبصورة تشاركية على بيئة التعلم عند الحاجة

2. على المعلم أن يساعد تلاميذه على

أ. تعلم المفردات والعبارات التي يمكن من خلالها تسمية وتصنيف الانفعالات

ب. الإحساس بأنهم محل رعاية واهتمام وتقدير

ج. تحديد انفعالاتهم الذاتية وفهمها وإدراك علاقتها بالأحداث والمواقف المثيرة لها

د. فهم وتقدير انفعالات المعلم

ويمكن ترجمة هذه الإرشادات بشكل إجرائي في الجدول التالي

جدول رقم (3) **إجراءات تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال**

(**نقلاً بتصرف عن** Hein, 1999).

الإجراءات	الأمثلة
عبر بشكل صريح عن انفعالاتك بدلاً عن طرح الأوامر على التلاميذ	1- فبدلاً من أن تقول للتلميذ لا تفعل كذا، يمكن أن تقول أخشى أن تؤذي نفسك بفعلك 2- وبدلاً من أن تقول للتلميذ كف عن كذا .، يمكن أن تقول أخشى أن صوتك ربما يزعج ويشتت انتباه زملائك 3- لقد ساءني رؤيتك تأخذ الأشياء من زملائك دون استئذان، أخشى أن تفقد صداقاتهم.
تعلم أن تتحمل مسئولية انفعالاتك الذاتية بدلاً من لوم التلاميذ	كأن تقول أشعر بأني لست على ما يرام اليوم، بدلاً من أن تقول لقد سببتم لي ضيقاً وإزعاجاً.
اهتم بتسمية انفعالاتك الذاتية بدلاً من الاهتمام المبالغ فيه بتسمية انفعالات التلاميذ	كأن تقول أشعر بأن الوقت يمر بسرعة، بدلاً من أن تقول للتلميذ يا لك من تلميذ بطيء وكأن تقول أشعر بالاندهاش لعدم عملك للواجب، بدلاً من أن تقول له يا لك من تلميذ كسول.
حاول أن تتعرف على مشاعر التلميذ قبل الحكم على سلوكه	كأن تقول له أرى أنك متوتر جداً اليوم.
شجع التعاون التطوع ي بدلاً من فرض	كأن تقول للتلميذ هلا أسديت إلي معروفاً بخفض صوتك.

التعاون بالإكراه	
قدم عوناً غير مشروط للتلاميذ في حل صراعاتهم الذاتية	وذلك بتشجيعهم على التحدث عن هذه الصراعات بأمانة ودون خوف، مع تشجيع المشاركة في وضع حلول لهذه الصراعات.
تشجيع التلاميذ على التعبير الحر عن انفعالاتهم باستخدام مفرداتهم اللغوية	وذلك بالاستفسار الدائم عن حالة التلاميذ الانفعالية وتنمية رصيدهم اللغوي ليتمكنوا من التعبير عن انفعالاتهم.

والسؤال *ما الذي يمكن للمعلم فعله بالتحديد لتنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال؟*

تعد الانفعالات مكوناً متضمناً أو مندمجاً في كل فعل أو نشاط يقوم به الأطفال، وكمقدمي رعاية، سواء بوعي أو بدون وعي تؤثر طريقة ردود أفعالكم تجاه سلوكيات ومشاعر الأطفال على المخرجات السلوكية الاجتماعية والانفعالية للأطفال إما بالسلب أو الإيجاب (Raver & Knitzer,2002). ولا تتطلب مساعدة الأطفال على النمو الانفعالي والاجتماعي بالضرورة إعداد مناهج تعليمية يدور محتواها حول المهارات الاجتماعية والانفعالية هكذا بصورة مباشرة، فلا بد أن يكون الاهتمام بالانفعالات والموضوعات الاجتماعية محل تدعيم في كل مواقف وبرامج تعليم الأطفال، ضع في ذهنك أن كل شيء يحدث في سياق علاقات تفاعل اجتماعي، وينتج عن هذه العلاقات انفعالات وأفكار ومعانٍ خاصة(Elicker & Fortner-Wood,1995)

(1) كن على وعي أو دراية بأسلوبك الانفعالي Becoming Aware of Emotion Style

إظهار أو التعبير الانفعالي واحد من الطرق الفريدة للتعبير عن أنفسنا، ولكننا كمسئولين عن تربية ورعاية الأطفال ربما نشعر بضرورة إخفاء مشاعرنا قدر المستطاع عندما نتعامل مع مطالب الآخرين في مختلف مواقف الحياة اليومية، وعلينا أن نعلم أن هذا الشعور خطأ لأن قدرتنا على اكتشاف وتحديد مشاعرنا الذاتية والتصرف حيالها بصورة مناسبة من أهم مفاتيح تدعيم النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال، وعليه فمن المهم جداً بالنسبة لنا أن ندرك بوضوح كيف نقيم ونعبر عن انفعالاتنا وكيف نتصرف بصورة ملائمة اجتماعية، والمعلمون لديهم مستويات مختلفة من التحمل فيما يتعلق بمختلف أنماط الخبرات الانفعالية، وربما يتأثر الأسلوب الانفعالي للشخص بالثقافة التي يعيش في ظلها، وبطبيعة ونوعية الحياة الأسرية، وبالحالة المزاجية التكوينية العامة له، وبنظم المعتقدات الشخصية (Hyson,1994)، وربما يفضي وعينا بمستوى الارتياح وبالأسلوب الذي ندير به انفعالاتنا ومشاعرنا إلى إمكانية تحديد أنسب طرق مساعدة الأطفال على القيام بنفس الفعل

نشاط تدريبي: حاول تذكر وتدوين مشاعرك وانفعالاتك في يوم من الأيام وأجب على الأسئلة التالية:

(أ)ما الظروف التي أثارت هذه الانفعالات والمشاعر لديك؟

(ب)كيف أثرت عليك هذه المشاعر؟ صف ردود أفعالك البدنية، والأفكار التي دارت في ذهنك؟

(ج) كيف أدرت هذه الانفعالات والمشاعر؟ على سبيل المثال هل حاولت تجاهلها وتنحيتها جانباً؟ هل فعلت شيئاً ما بصورة فورية استجابة لها؟ إذا كانت الإجابة نعم فما ذلك الفعل؟

(د) هل عبرت عن مشاعرك وانفعالاتك للآخرين؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف عبرت عن ذلك؟ ماذا قلت لهم؟ وكيف استجاب الآخرون؟

مع نهاية هذا اليوم وبعد مراجعة انفعالاتك التي تعايشت معها خلاله وردود أفعالك حيالها، هل رأيت أي أنماط أو اكتسبت أي استبصارات جديدة تتعلق بأسلوب تعبيرك عن الانفعالات والمشاعر الذاتية؟ على سبيل المثال إذا كانت انفعالاتك متشابهة (الغضب أو الإحباط مثلاً) ماذا يعني ذلك بالنسبة لك وللأطفال الذين ترعاهم وتتفاعل معهم؟ ماذا يحدث لو عانيت أو عايشت انفعالات متنوعة ولم تعبر عنها للآخرين بصورة مناسبة؟ ماذا لو لم تكن على دراية أو وعي بأي مشاعر أو انفعالات خلال ذلك اليوم؟

اعلم أنه لا يوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لهذه الأسئلة، لكن هذا التدريب يساعدك على أن تكون أكثر ألفة بمستوي أو أسلوبك الانفعالي وكيف يؤثر هذا الأسلوب عليك وعلى الآخرين من حولك (زملاء العمل، الأطفال الذين ترعاهم وتتفاعل معهم، والأسرة)

وربما يحتاج المرء لممارسة هذا التدريب لأيام كثيرة ليتمكن من تفهم أسلوبه الانفعالي،وكما سبق القول لا يمكن فصل أو عزل الانفعالات عن أنشطة الحياة اليومية،وكون المرء على دراية أو وعي بكيف يعايش ويعبر عن الانفعالات خطوة أساسية في مسار انتظام وسلامة تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين

ولا شك أن علاقات التفاعل الاجتماعي الإيجابية بين الأطفال والكبار المحيطين بهم ـ خاصة الآباء والمعلمين ـ الضمانة الأساسية لتدعيم النمو الاجتماعي والانفعالي لهؤلاء الأطفال.

(2) **تنمية علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع الأطفال:**

تعد قدرتك على التفاعل مع وتقبل الطفل كفرد متغيراً مهماً آخر في مساعدة الأطفال على النمو الانفعالي الاجتماعي السوي

وإظهار الاهتمام بالطفل وتقبله كما هو مطلب أساسي لبناء علاقات تفاعل اجتماعي تؤهل الأطفال للتعلم (Elias et al.,1997) فمع إظهار الاهتمام والتقبل والصراحة والاستجابة لاحتياجات صغار الأطفال نوفر بيئة تعلم آمنة دافعة للمزيد من التعلم،وعلينا أن نجعل إقامة علاقات تفاعل سوي مع الأطفال أولوية،وذلك بتقبل مشاعر وانفعالات الأطفال والاستجابة لاحتياجاتهم خاصة حاجتهم للمعرفة، الانتماء، والراحة، وبمساعدة الأطفال على تسمية انفعالاتهم والتعبير عنها بصراحة وبطريقة مناسبة اجتماعية، وخلال أنشطة وروتين الحياة اليومية يوماً إثر يوم يلاحظ الأطفال ويتذكرون ويتعلمون من ردود الأفعال الانفعالية للآباء والكبار المحيطين بهم،وتتيح هذه الأنشطة وذاك الروتين فرصاً كثيرة جداً لنمذجة الانفعالات بصورة طبيعية، وعلينا أن لا نمل من القيام بهذه النمذجة لان ليس كل التعلم سهلاً أو ممتعاً(Hyson,1994)

فقيام الآباء والكبار بنمذجة كيفية ضبط وإدارة الانفعالات السلبية والمواقف الاجتماعية طريقة مهمة جداً لمساعدة الأطفال على التعلم،وتذكر أنه مهما كانت المصاعب فالأشياء والأفعال الصغيرة التي تحدث بصورة متواترة يوماً بعد يومٍ ذات تأثير تراكمي بعيد المدى على النمو النفسي للأطفال، فكل يوم نخبر أطفالنا عبر مئات التفاعلات الاجتماعية ما إذا كان هؤلاء الأطفال مرغوباً فيهم،وأن لهم مكانة وتقديراً في حياتنا أو العكس

حاول أن تسترجع بعضاً من التفاعلات الاجتماعية السابقة مع الأطفال، وفكر فيما قلته أو فعلته معهم، ومن وجهة نظرك ما الرسالة التي تنقلها مثل

هذه الأفعال والأقوال إلي الأطفال؟ إذا سكب طفلك الذي يبلغ من العمر أربع سنوات، هل تنهره وتنعته بأوصاف مثل الغبي، المهمل؟ (Warren,1997)

نشاط تدريبي: لنفترض أنك على دراية بأسلوب تفاعلك الاجتماعي مع الأطفال في المواقف الاجتماعية، كم من السلوكيات الاجتماعية والانفعالية التالية تظهرها لهؤلاء الأطفال كل يوم؟ هل

أ. تلقي التحية على الأطفال عند قدومهم وتنادي عليهم بأسمائهم؟

ب. تقيم تواصلاً بصرياً مع الأطفال حال التحدث معهم؟

ج. تظهر الاحترام، التقبل، التقدير، والتواد لكل الأطفال الذين ترعاهم؟

د. تتعامل مع الأطفال بنبرة صوت دالة على الاحترام؟

ه. تتقبل ارتكاب الأطفال لأخطاء وحوادث دون اللجوء إلى أساليب القسوة والعنف في المعاملة؟

و. تتشارك مع الأطفال في اللعب عندما يكون ذلك مناسباً؟

ز. تنصت إلى الأطفال باهتمام؟

ح. تظهر التعاطف والتقبل لانفعالات الأطفال؟

ط. تساعد الأطفال على إدراك التعبير، وإدارة انفعالاتهم بصراحة وبصورة مناسبة اجتماعياً؟

ك. تساعد الأطفال على التفكير المستقل ومشاركة الآخرين الأفكار والمشاعر والانفعالات؟

ل. تتجنب إصدار الأحكام السلبية على الأطفال؟

م. تحترم احتياجات الأطفال وشخصياتهم وخصائصهم المتباينة؟

ن. تزود الأطفال بفرص اختيار من البدائل المختلفة؟

ش. تتيح فرصاً للأطفال لحل المشكلات بمفردهم ومساعدتهم فقط عند الحاجة؟

ر. تتواصل مع آباء وأسر الأطفال الذين تتولى تربيتهم ورعايتهم؟

(المصدر بتصرف من Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning، 1998)

ومن المهم أن نكون على وعي أو دراية بالسلوكيات والمواقف التي تدعم النمو الاجتماعي والانفعالي

فعن طريق الاندماج الهادف في تدعيم هذه السلوكيات يمكن أن نزيد من فرص الارتقاء النفسي السوي للأطفال

(3) كيف تكون نموذجاً سلوكياً إيجابياً للأطفال؟

هل قلت يوماً ما لطفلك شيئاً تعلم أنه كان يتعين عليك أن لا تقوله له؟ هل سمعت طفلك يردد الألفاظ التي سمعها منك وكنت تود أن لا يرددها؟ يفهم كل شخص يقضي وقتاً في التعامل مع الأطفال أن الأطفال ملاحظون فعالون منذ سن مبكرة، فالأطفال يراقبون بدقة كل ما يفعله المحيطون بهم، بل يميلون إلى تقليد السلوكيات التي يشاهدونها بانتظام، ويمكن أن يكون ذلك أمراً حسناً إذا كانت الكلمات التي يسمعونها والأفعال التي يرونها إيجابية

ويحتاج الأطفال في كل الأعمار نماذج دور إيجابية يتعلمون منها ويقلدونها وقد يتوحدون معها

وفي الواقع يبحث الأطفال عن نماذج الدور من المحيطين بهم، ويعد الآباء والأقران، وأعضاء الأسرة الممتدة، وأبطال الرياضة، ونجوم الإعلام نماذج دور يتأثر بها الأطفال منذ مرحلة عمرية مبكرة، ويشغل الآباء ومقدمو الرعاية الأساسيون نماذج الأدوار هذه في المرحلة العمرية المبكرة من حياة الأطفال

ومع تقدم الأطفال في العمر ربما يبحثون عن نماذج دور في جماعة الأقران ونجوم الإعلام

وبغض النظر عن العمر يحتاج الأطفال إلى نماذج دور إيجابية يتعلمون منها ويرتدون إليها طلباً للنصح والتوجيه

ونحن كآباء ومعلمين نحتل موقعاً فريداً يمكننا من التأثير على سلوك الأطفال بطرق سوية ،وفيما يلي مجموعة من الإرشادات التي قد تجعلنا نماذج سلوكية إيجابية فعالة (Green,2004)

(أ) تجنب التعامل مع الاطفال وفق مبدأ أفعل ما آمرك به. نفذ ما أقول وليس ما أفعل:

اعلم أن الأطفال قادرون على اكتشاف التناقض في سلوك الكبار ،فعندما تقول شيئاً وتفعل العكس فأنت تؤسس نمطاً سلبياً يؤدي إلى إرباك الأطفال، فلا تتعجب إذا نهج الأطفال نفس نهجك، فإذا أخبرت أطفالك أنه من المهم ترتيب وتنظيف المكان بعد اللعب كن متأكداً أنك تقوم بنفس الفعل حال قيامك بعمل مماثل، فقيادة الأطفال عن طريق الأفعال أكثر فعالية من قيادتهم على مستوى الكلمات، حيث أن الأفعال دائماً أعلى صوتاً من الأقوال

(ب) كن أميناً مع الاطفال:

إذا ارتكبت خطأ اعترف به، على سبيل المثال إذا سمعت الطفل يردد كلمات غير لائقة سبق أن تفوهت بها أمام الطفل، اشرح للطفل أنك كنت مخطئاً في استخدام هذه اللغة وأنك لن تكرر هذا الخطأ مرة أخرى وأنك تتوقع أن يفعل الطفل نفس الفعل، علينا أن ندع الأطفال يعرفون أن كل شخص يخطئ حتى الكبار ولكن من المهم جداً أن نحاول تجنب تكرار نفس الأخطاء.

(ج) أظهر احتراما للآخرين:

إذا أردت أن يحترمك الأطفال عليك أن تحترمهم أولاً وأن تحترم الآخرين في نفس الوقت، هل أنت مهذب؟ هل تحترم مشاعر وأفكار الأطفال الذين ترعاهم وتربيهم؟ هل تحترم الانتماء إلى الآخرين؟ فقد يأخذ الأطفال وقتاً طويلاً

في تفهم ما يعنيه مصطلح الاحترام بالكلمات ولكنهم يدركونه عندما يرونه بالأفعال.

(د) فكر في الخصائص الإيجابية التي تود أن يكتسبها الأطفال وتأكد من أنك تجسد هذه الخصائص سلوكياً أمامهم:

إذا أردت أن يستمع الأطفال إليك استمع أنت إليهم أولاً، إذا أردت أن يحترمك الأطفال عليك أنت أولاً أن تحترمهم، إذا أردت أن يتناول الأطفال الطعام بصورة صحيحة تناول أنت أولاً أمامهم الطعام بصورة صحيحة، إذا أردت أن يكون الأطفال نشطاء بدنياً كن أنت أولاً نشيطاً بدنياً، إذا أردت أن يهتم الأطفال بالكتب والقراءة أظهر لهم المتعة التي يتحصل عليها الإنسان من القراءة

ولكي يقوم المعلم بمثل هذه الأدوار لابد وأن تتوافر فيه خصائص معينة أهمها تمتعه بقدر مرتفع من الذكاء الانفعالي ليتمكن من تهيئة بيئة تعلم صفي داعمة ومرقية للذكاء الانفعالي لدى التلاميذ، وأهم متغيرات الذكاء الانفعالي ذات التأثير على أداء المعلم تتمثل في مدى قدرته في إدارة والتعامل مع انفعالاته الذاتية، خاصة الانفعالات السلبية منها، فالمعلم الفعال والناجح هو القادر على إدارة وضبط انفعالاته السلبية بطريقة سوية وواقعية، ويمكن أن نلخص دور المعلم في هذا الإطار على النحو التالي

1. ضبط وإدارة انفعالاتك الذاتية وذلك من خلال

. أ حدد انفعالاتك الخاصة عن طريق

أسأل نفسك كيف أشعر ؟

- أجب باستخدام كلمات تبدأ:ب أنا أشعر.بـ .
- اهتم بتسمية انفعالاتك الذاتية وليس انفعالات التلميذ أو الموقف.

ب تحمل أنت وحدك مسئولية انفعالاتك

- لا توجه لوماً للأطفال بسبب انفعالاتك
- حاول أن تبحث عن أسباب داخلية لانفعالاتك
- تذكر أنه توجد مساحة بين المثير والاستجابة، وتكمن قوتك في استغلال هذه المساحة لتحدد ردود أفعالك.

2. استخدم الوعي الذاتي لتتعلم الكثير عن شخصيتك

- إعلم أن انفعالاتك السلبية تكشف عن حاجاتك الانفعالية
- ولكن تذكر أنك موكول إليك إشباع حاجات التلاميذ، فلا تتوقع أو توظف التلاميذ لإشباع حاجاتك

3. إعمل جهد طاقتك لتزيد من مساحة التقبل من ك ل التلاميذ

- ولاحظ أنه عندما تشعر بأنك على ما يرام فاعلم أنك :

أكثر تقبلاً، وأكثر استحساناً، وأكثر أمناً، وأكثر هدوءاً، مما يؤدي في النهاية إلى تقدير ذات سوي

المراجـــع

أولاً : المرجع العربية

1. أحمد محمد حسن صالح (1994) قابلية التعاطف وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية لدى طفل رياض الأطفال، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد العاشر، أكتوبر، 1994، ص (155 ـ 190)
2. الجمعية البريطانية لعلم النفس (2003): المدرسون يفضلون التلاميذ الثرثارين منشورة على صفحة ppcarabic.com ليوم 26 ـ 8 ـ 2003 .
3. السيد سلامه الخمسي (1999) من يعلم الطفل الموهوب، *مجلة كلية التربية بدمياط* ، جامعة المنصورة، العدد (32) الجزء الأول، يوليو 1999، ص (3 ـ5).
4. سحر السيد عبد العزيز سالم (2000) رعاية الموهوبين قيادياً وتوجيههم للموائمة بين الانتماء الوطني والعالمية، دراسة مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين في ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، القاهرة، أبريل 2000.
5. سهير كامل أحمد (1998) سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ج.م.ع.
6. جوزيف ووكر ، كولين أورورك ، وبيجى جين (2003) الطلاب الموهوبون في رونالد كولاروسو ، وكولين أورورك (محرران) تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، كتاب لكل المعلمين ، الفصل الحادي عشر ، ص (177 ـ 210) ترجمة ، أحمد الشامي وآخرين ، مراجعة الترجمة محمد عناني مركز الأهرام للترجمة والنشر
7. شاكر عطية قنديل (1998) سيكولوجية الطفل المبتكر، ومتطلباته الإرشادية، لإصدارات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي

– جامعة عين شمس، "الإرشاد النفسي والتنمية البشرّية المنعقد في الفترة من 1 إلى 3 ديسمبر 1998، المجلد الثاني، ص (925 ـ 950).

8. فاروق الروسان (1996) سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

9. عبد الجليل؛ إبراهيم عبد الحسن الكناني(1995) تقويم الخلفية الأسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة المسرعين في العراق *المجلة العربية للتربية*، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني (شعبان 1416 هـ/ديسمبر 1995 م) ص (55 ـ 76)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

10. عبد الستار إبراهيم (2002) الحكمة الضائعة ، الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع علم المعرفة ، العدد 280 أبريل 2002 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

11. محمد عبد الله البيلى ، جميل محمود الصماد ي ، أحمد سعد جلال (1996) الصورة الإماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، الخصائص السيكومترية والمعايير *دراسات نفسية* ، المجلد السادس ، العدد الرابع ، أكتوبر 1996 ، ص (475ـ507) رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية

12. نهى يوسف اللحامي (1998) ديناميات شخصية الطفل الموهوب، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد(22) الجزء(3)، ص(87 ـ121) الناشر مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

13. هوا رد جارد نر رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص، ما يترتب على تصور جديد للذكاء البشري، ترجمة محمد

العقدة، *مجلة مستقبليات*، المجلد (27)، العدد 3، سبتمبر 1997، ص (385 ـ 405).

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Abraham، R.(2000).The Role of Job Control as a Mediator of Emotion Dissonance and Emotional Intelligence. Journal of Applied Interdisciplinary Psychology، Vol.134، Issue 2، PP. 169-189.
2. Arieti، S. (1976). Creativity: The Magic Synthesis. New York: Basic Books.
3. Bar-on، R. (1988). The development of an operational concept of psychological well – being. Unpublished doctoral dissertation، Rhodes University، south Africa.
4. Bar-on، R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-I): technical manual. Toronto، Canada: multi- health systems.
5. Bar-on، R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory in R. Bar-on & J.D.A parker (eds.)، handbook of emotional intelligence، san Francisco. Jossy – Bass.
6. Baum، S. (1990) gifted but learning disabled: Apuzzling paradox. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: http:// www.kidsourcs.com / kidsourcs/ content / gifted- learning- disabled.htm# gredits.
7. Brown، A، L.، & Delocge، J.S.(1978). Skills، plans and self-regulation. In R.S. siegler (ED.) children's thinking: what develops? Pp. 3-35. Hillsdale، NJ: Erlbaum.
8. Calsted، J.W. (1994)، some of my best friends are books: Guiding gifted readers. Dayton، OH: Ohio psychology press.

9. Clark، B. (1992). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school، (4th ed.). New York: Macmillan.
10. Denton، C.، & Postwaithe، K. (1985). Able children identifying them in classroom. Philadelphia، PA: infer – nelson.
11. Elias، M J.، Zins، J.E.، Weissberg، R.P.، Frey، K.S.،Greenberg، M.T.، Haynes، N.M.، Kessler، R.،
12. Schwab-Stone، M.E.، & Shriver، T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
13. Elicker، J.، & Fortner-Wood، C. (1995). "Adult-child relationships in early childhood programs." *Young Children*، November 1995، 69-78.
14. Freeman، I. (1983). Emotional problems of the gifted child. Journal of Child Psychology and Psychiatry، 24(3)، 481-485.
15. Freeman، J. (1998). Creativity for emotional intelligence: Ideas and activities، Available at: http:// www.kidsourcs.com / kid sources/ content / creativity.eq. Html# credits.
16. Freedman، J. (1999). Emotional intelligence: why you should care، what it is، and how you can build more! Available at: http:// www.kidsourcs.com / kidsourcs/ content4 / emot.intel. Html credits.
17. Gardner، H. (1983). Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences. New York: basic books.
18. Cassandra Ma (1999). Understanding the tension between the cognitive and the emotional development of gifted children. the family Institutes North Western University press.

19. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning، (1998). *Inventory of Practices for Promoting Children's Social and Emotional Competence.* University of Illinois at Urbana-Champaign.
20. Goleman، R. (1987). Cognitive development، Annual review of psychology، 29، 297-332.
21. Gentner، D. (1977). Children's performance on spatial analogies task. Child development 48، 1034-1039.
22. Gladsworthy، R. (2000). Designing instruction for emotional intelligence. Educational Technology، vol 40، #5، p. 43.
23. Goleman، D. (1998 b) what makes a leader? Harvard business review، November – December.
24. Goleman، D. (2000) An EI-based Theory of Performance، Available at: http:// www. Eiconsortium.org/research/ li-theory-performance.htm
25. Green، S.(2004). Being a Positive Role Model for Children. {http://www.nichd.nih.gopublications/pubs/parenting/modeling.cfm
26. Hein، S. (1999). EQ in education. Available at: http:// eqi. Org
27. Hein، S.(2003) definition and history of emotional intelligence Available at: http:// eqi. Org/ index.htm
28. Heller، K.A.،& Feldhusen، J، F. (1985). Identifying and nurturing the gifted: An Interactional perspective. Lewiston، NY Hans Huber.
29. Hutchins، T.A.، Hamilton، S.E.، Town، P.A.، Gaddis، L.R.، & Presley، R. (1988). The stability of IQ in the preschool population: a review، (unpublished manuscript.)
30. Hyson،M، C. (1994). *Emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum* .New York: Teacher's College، Columbia University.

31. Kleine، P.A.، & Weeb، J.T. (1992). Community links as resources. In challenge in gifted education: developing potential and investing in knowledge for the 21st century (pp. 63-72) Columbus، OH: Ohio department of education.
32. Maccoby، E.E.، & Jacklin، C.N. (1974). The psychology of sex differences، Stanford، CA: Stanford university press.
33. Maier، M.d.(1999). Move over Technology to make room for Emotion.TME Journal، Vol19،Issue7، PP.34-36.
34. Marland، S. (1972). Education of the gifted and talented report to congress of the United States by the commissioner of education، Washington، DC: u.s. office of education.
35. Martin، D. (1986). Is my child gifted? :A guide for caring parents. Springfield، IL: Thomas.
36. Mayer، D.J، Salovey، P، & Caruse، D. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence، 27 (4)، 267 – 298.*
37. Mayer، J.D. & Salovey، P.(1993) the intelligence of emotional intelligence. Intelligence، 17، 433-442.
38. McCrance، R.R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five – factor model of personality، in R. Bar-on & J.D. parker، (Eds.) handbook of emotional intelligence، san Francisco. Jossy – Bass.
39. Morelock. M. (1992). Giftedness: The View From Within. *Understanding Our Gifted* 4(3) (1) 11-15.
40. Morreole، C. (1999). Stimulating creativity in the home، New York: bantam books.
41. Novick، R. (2002). Learning to read the heart: Nurturing emotional literacy. *Young Children*، May 2002، 84-89.

42. Payne، W.L. (1983).A Study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-regulation; Relating to fear، Pain and Desire. *Dissertation abstracts international، 47، (01)، p 203 A*
43. Plybon،D.،L.،(2003). Supporting children's Social and Emotional Growth. *Family Child Care*، Vol،12. No،3.PP. 1-4
44. Raver، C، C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*، *Volume XVI، Number 3.* Ann Arbor: Society for Research in Child Development.
45. Raver، C، & Knitzer، J. (2002). Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families Policy Paper No. 3: *Ready to Enter: What research tells policymakers about strategies to* promote social and emotional school readiness among three- and four-year old children. New York: National Center for Children in Poverty.
46. Renzulli، J.S. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappa، 60. 180-184.*
47. Reed W.M.A.،&Clarke،R.d.(2000). Put Some Feeling into It. Black Enterprise، Vol.30، Issue 10، P.68.
48. Roedell، W.C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. Roeper *Review* 6 (3) 127-130.
49. Salovey، P. & Mayer، D.J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination، Cognition، and Personality، 9، 185-211.*
50. Salovey، P. & Sluyter. D. (Eds.) (2000). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: basic.
51. Silverman، L.K.، (1993). Counseling the gifted and talented. Denuer love publishing.

52. Seagoe، *M.* (1974). Some learning characteristics of gifted children، in R. Martinson، (Ed.)، the identification of the gifted and talented Ventura، CA: office of the Ventura country superintendent of schools.
53. Shonkoff، J. & Phillips، D. (eds.) (2000) *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington، DC: National Academy Press
54. Smutny (1998). Recognizing and honoring the sensitivities of gifted Children. *Communicator*، CAG. 29 (3) 10-11.
55. Sword، L. (2003). Understanding The Emotional، Intellectual and Social Uniqueness Of Growing Up Gifted. Available at http://www.nswagtc.org/inf/articles/index.html
56. Sternberg، R.s.، & Davidson، J. (Eds)(1986) conceptions of giftedness. New York: Cambridge university press.
57. Tannenbaum، A،J.، (1983). Gifted children: psychological and educational perspectives، New York: Macmillan.
58. Terman، L.M. (1925). Genetic studies of genius: vol. I، mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford، CA: Stanford university press.
59. Terman، L.M.، & Oden، M.H. (1947). Genetic studies of genius: vol. IV، the gifted child grows up: twenty – five years، follow – up of a superior group. Stanford، CA: Stanford university press.
60. Thorndike، E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine، 140.، 227-235.*
61. Torrance، F. P.، & caropreso، E.J (1986) assessment of preschool giftedness: intelligence and creativity. Available at: http://search. Cas.psu.edu/pde/.

62. Tuttle، F.B.، & Beaker، L.A. (1980). Characteristic and identification of gifted and talented students. Washington، DC: national educational association.
63. Warren، R M. (1997). *Caring: Supporting Children's Growth*. Washington، DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
64. Webb، J. T(2000) Mis – diagnosis and dual diagnosis of gifted children. In M. Neihart، chair، symposium on "cutting edge minds – what ii means to be exceptional" paper presented at the American psychological association، annual convention، Washington، DC، gifted psychology press، Inc، http:// www. Giftedbooks. Com/
65. Webb، J.T، & Latimer، D. (1993). ADHD and children who gifted. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: http:// www.kidsourcs.com / kidsourcs/ content / adhd and – gifted. htm.
66. Webb، J.T، (1993). Nurturing social – emotional development of gifted children. In K.A. Heller، F.J. monks، A.H. passow (Eds.)، international handbook of research and development of giftedness and talent. (pp. 383 – 407) Austin، TX: pro-ed.
67. Webb، J.T.، Meckstroth، E.A.، & Tolan، S.S (1982). Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers. Scottsdale، AZ: gifted psychology press (formerly Ohio psychology press).
68. Willard – Holt، C. (2000). Dual Exceptionalities. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: http:// www.kidsourcs.com / education/ dual. Exception. Html.
69. Winner، E. (2000). The origins and ends of giftedness *American psychologist. (55، No.7)، 159-169.*

70. Ysseldyke، J.E & Algozzine، B. (1995) special education apractical approach for teachers (3rd Ed.) Houghton Mifflin company، U.S.A.

71. Zeanah، C.، Boris، N.، Bakshi، S. & Lieberman، A.. (2000). Attachment disorders of infancy. In World Association of Infant Mental Health Handbook of Infant Mental Health، Vol. 4، Infant mental health in groups at high risk. Osofsky، J. & Fitzgerald، H. (eds) (2000). NY: John Wiley & Sons، Inc.

تقييم منهج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي وفق معايير مطورة

. أ. د داود عبد الملك الحدابي ـ أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم
. د أحمد سعيد عثمان الرفاعي ـ أستاذ مساعد ـ كلية التربية ـ أرحب ـ جامعة صنعاء

مقدمة:

إن عملية بناء مناهج مطورة للتعليم العام في الجمهورية اليمنية كانت من أهم الخطوات التي أنجزتها وزارة التربية والتعليم بعد تحقيق الوحدة المباركة للبلاد، وهذه المناهج تعبر عن واقع المجتمع اليمني الجديد وفلسفته، والتي تهدف إلى بناء الشخصية المسلمة المتكاملة والمتوازنة ، كما أن المجتمع اليمني له تطلعاته المستقبلية والتي تتمثل في الحفاظ على حضارته الأصيلة ، وعلى تنمية الوطن اقتصادياً واجتماعياً والارتقاء بمستويات المواطنين في جميع مجالات الحياة، وحتى يعد الطفل لهذا المستوى، لابد وان يكون المنهج المدرسي الذي يتعلمه ملتزماً بفلسفة المجتمع وحضارته وتراثه، ومعبراً عن ذلك تعبيراً واضحاً وصادقاً، وأن لا يغفل التطورات العلمية وما وصلت إليه من تقنيات في مختلف المجالات، فالمنهج المدرسي يُعد وسيلة لنقل تراث المجتمع، وفي نفس الوقت وسيلة للعمل على تطويره وتقدمه إلى مستوى أفضل، ويعمل على تحقيق أهدافه ومبادئه وقيمه، ويؤكد الكثير من التربويين أن المنهج يمثل الركن الأساسي للعملية التربوية بجميع أبعادها، فهو الأداة التي تستمد منه قوتها وتستند إليه في تحقيق أهدافها، إن المنهج هو الوسيلة التي من خلاله ا يتم تشكيل شخصية الطالب، فتراث المجتمع وثقافته وخصائص أفراده وعاداتهم وتقاليدهم وطريقة تفكيرهم ما هي إلا نتاج المناهج الدراسية التي تربى عليها الفرد وغذي عقله بها وتشكلت شخصيته في إطارها، فإن كانت هذه المناهج فاعلة وطبقت بطريقة صحيحة،

صلح المجتمع وتطور ، وإن كانت هذه المناهج ضعيفة وطبقت بطريقة عقيمة تأخر المجتمع وتقهقر (أفنان دروازة ، 1999)

وفي ضوء ذلك تأتي أهمية الاهتمام بالمناهج التعليمية إعداداً ومراجعة وتقويماً، وبقدر ما يبذل من عناية واهتمام في تطوير المناهج بقدر ما يكون تأثيرها في تحقيق أهداف المجتمع وغاياته، وحتى يتم التأكد من تحقيق المناهج لأهدافها المرسومة لابد من تنفيذ عملية تقييم مستمرة لهذه المنهج وعملية تقييم المناهج القائمة على أسس علمية خطوة ضرورية ومهمة ينبغي القيام بها لمعرفة جوانب القوة والعمل على تعزيزها ، ومعرفة جوانب الضعف والعمل على معالجتها، وتكمن أهمية التقييم المستمر للمناهج التربوية في أنها تساعد على تطويرها بشكل مستمر لتواكب التطورات المتسارعة في المجالات العلمية المختلفة، وتعمل على تربية النشء في المجتمع ليكونوا قادرين على تلبية متطلبات التنمية والتقدم في مجتمعهم، فالتقييم المستمر للمناهج تنبع أهميته من أهمية بناء الإنسان وإعداده إعداداً شاملاً متوازياً ليصبح إنساناً صالحاً ومواطناً منتجاً في مجتمعه وقادراً على الإمساك بدفة التطوير في كافة مجالات الحياة (محمد حاتم المخلافي ، 1998)

ونتيجة لأنه قد تمت عملية التطوير للمناهج التعليمية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية بعد قيام الوحدة المباركة ، يأتي اهتمام الباحثين بتقييم مناهج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، لما تمثله هذه المرحلة من أهمية كبيرة في العملية التربوية والنظام التعليمي بوجه عام، حيث يمثل التعليم الأساسي قاعدة السلم التعليمي وأساسه ، وكون هذه المرحلة تؤهل الطلبة للمراحل العليا من التعليم، ومما لا شك فيه أن تأهيل الطلبة وإعدادهم الإعداد الجيد يتوقف إلى حد كبير على مستوى ما يقدم لهم من خبرات تربوية وعلمية ومهارات عن طريق المناهج ، وما يتصل بها من فعاليات وأنشطة مختلفة ، وعلى الجهد المبذول في

إعداد المناهج وتطويرها ، وهو أمر تفرضه مجموعة من العوامل التي تتصل بالتحولات والتطورات التنموية الجارية في عالمنا المعاصر (مهدي السامرائي وآخرون ، 1988).

وقد كانت باكورة جهد وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية إعداد مناهج دراسية للصفوف (1- 3) من مرحلة التعليم الأساسي و التي منها مادة العلوم ، وقد شملت عملية الإعداد تأليف كتب دراسية للطلبة وأدلة معلمين، كما تم تدريب عدد من المعلمين والمعلمات و الموجهين للصفين الأول والثاني أساسي في عدد من المحافظات لغرض التنفيذ الفاعل للمناهج المطورة ، إلا أنه لم يتم تدريبهم على مناهج الصف الثالث نظراً لانتهاء المشروع (أحمد عبدالحليم حيصاف، شكيب باحرش ، 1998)

وانطلاقاً من أهمية التعليم الأساسي وأهمية تقييم مناهجه التعليمية المطورة، رأى الباحثان أنه لابد من أجراء دراسة علمية تتناول تقييم مناهج العلوم في الصف الأول من التعليم الأساسي وفق معايير مطورة، وعلى أمل أن يكون هذا التقييم خطوة نحو تقييم بقية المناهج في الصفوف المختلفة مما سيكون له الأثر الفاعل في تطوير المناهج الدراسية للتعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية اليمنية بشكل عام، لاسيما وان المناهج التي تم تطويرها حديثاً لم تنل الاهتمام الكافي في عملية التقويم

أهمية البحث

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي في الأتي

1. سيتمكن المهتمون بمناهج العلوم من التعرف على جوانب القوة والضعف في مناهج العلوم المطورة حالياً للصف الأول أساسي.
2. سوف تسفر هذه الدراسة عن مقترحات وتوصيات يمكن الاستفادة منها من قبل لجان المناهج عند إعادة النظر في المناهج المطورة

هدف البحث

يهدف البحث إلى تق ييم منهج العلوم المطور للصف الأول من التعليم الأساسي وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية

س1 ما مدى توفر معايير تقييم منهج العلوم للصف الأول من وجهة نظر المعلمين ؟

س2 هل توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في تقييمهم لمنهج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي؟

. س3 هل توجد فروق في درجة توافر معايير التقييم لمنهج العلوم للصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير خبرة المعلمين؟

حدود البحث

يقتصر البحث على استطلاع أراء بعض المعلمين والمعلمات للصف الأول من التعليم الأساسي في مدارس أمانة العاصمة للعام الدراسي 2001/2000م

مصطلحات البحث

أولاً: التقييم :

تناول العديد من الباحثين تعريف مفهوم التقييم في المجال التربوي ، فالبعض أكد على أن عملية التقييم تركز على جمع المعلومات بغرض اتخاذ القرار (William، 1984 ، محمد زياد حمدان 1985)، والبعض الأخر أكد على أن التقييم هو عملية إصدار الحكم (Robert، 1991 ؛ عبدالله المغوشي 1997 ؛ يعقوب نشوان ، 1986) وعليه فإن هذه الدراسة تنظر إلى التقييم بأنه عملية جمع البيانات والمعلومات للكشف عن مواطن الضعف والقوة ومن ثم إصدار الحكم واتخاذ القرار بغرض التطوير وتحقيق الأهداف

ثانياً: المنهاج :

يرى العديد من التربويين بأن المنهاج عملية مخططة تقوم بها المدرسة تشمل الخبرات التعليمية التي يمكن تنفيذها داخل أو خارج المدرسة والذي يهدف إلى تنمية شخصية الطالب بشكل شامل ومتوازن ومتكامل وفق فلسفة المجتمع وحاجات الطلبة (مهدي السامرائي وآخرون ، 1988؛ محمد زياد حمدان 1985 ؛ صالح ذياب هندي 1987 ؛ خليل الخليلي 1996 ؛ أحمد حسين القاني 1981؛ فاروق حمدي الفراء 1987)، وعليه يمكن القول بأن المنهاج يقصد به جميع الخبرات التعليمية المخطط لها والتي يتم تنفيذها داخل أو خارج المدرسة بغرض تنمية شخصية الطالب وفق فلسفة المجتمع و بما يحقق للطلبة حاجاتهم بشكل متوازن ومتكامل

ثالثاً: التعليم الأساسي :

لقد حددت المادة (18) من قانون التعليم العام (وزارة التربية والتعليم، 1992) في الجمهورية اليمنية مفهوم التعليم الأساسي بأنه (تعليم عام موحد

لجميع الأطفال في الجمهورية اليمنية ومدته تسع سنوات ويقبل فيه الأطفال من سن السادسة، ويتم اكتشاف الاتجاهات والميول لدى التلاميذ وتطوير قدراتهم الذاتية)

وسيتم في هذه الدراسة عملية تقييم المنهاج من خلال تطوير معايير بناء عليها يتم التعرف على جوانب القوة والضعف في عناصر المنهاج المختلفة.

دراسات سابقة:

لقد قام العديد من الباحثين بدراسات تتصل بعملية تقييم المناهج عموماً ومناهج العلوم خصوصاً فقد قام عبدالكريم الخياط (1988) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بمفهومه الشامل بدولة الكويت والمشكلات التي يعاني منها، والعمل على وضع مقترحات التطوير اللازمة ، وقد استخدم الباحث الاستبيان كأداة وتكونت العينة من (50) معلماً، و(45) معلمة و(15) موجهاً فنياً، و(10) موجهات فنيات وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن المنهج المدرسي يركز على حفظ واستظهار المعلومات والحقائق

أما دراسة محمد حزين (1989) فقد هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن أساسي في محافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية في ضوء فكرة التكامل ، وقد تم استخدام استبيان للتعرف على آراء المعلم ين تضم (7) مجالات رئيسية ، تشمل (60) بنداً يغطي جميع مجالات فكر التكامل ، وقد تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وكذلك ثبات بطاقة الملاحظة ، حيث تم تطبيقها على مجموعة من المعلمين عددهم (10)، وأعيد تطبيقها بملاحظة نفس العينة بعد مرور شهر كامل وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي باستخدام معادلة بريسون ، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج

منها أن فكرة أبعاد التكامل لا تتوفر في منهج الدراسات الاجتماعية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين في الإدارات التعليمية المختلفة وبين أداء المعلمين أفراد العينة، الأمر الذي يبين عدم وضوح فكرة التكامل في أدائهم التدريسي

أما دراسة محمد المتوكل (1989) فقد هدفت إلى تقييم كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في اليمن من وجهة نظر المعلمين والطلبة في مدارس محافظة إب للعام 1988/87م، واستخدم الباحث استبيانين أحدهما للمعلمين والآخر للطلبة، وتم حساب معامل الثبات لكل من الاستبيانين باستخدام معادلة سبيرمان بر اون ،وقد تكونت العينة من (67) معلماً و(592) طالباً وطالبة، والتي اختيرت اختياراً عشوائياً من أربع مدارس في المحافظة أشارت النتائج إلى وجود تقارب في تقديرات المعلمين لكتابي علم الأحياء للصفين الثاني والثالث الثانوي ين، وهذا يمثل نقاط قوة للكتابين ،وه و أعلى من تقديراتهم لكتاب علم الأحياء للصف الأول الثانوي ،والتي تمثل نقاط ضعف للكتاب ،وهي أن كانت درجة مقبولة إلا أنها غير مرضية للكتب الثلاثة ،كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لتقييم كتاب الصف الثاني ، ولصالح الطالبات، ولكتاب الصف الثالث لصالح الطلاب،ولم تظهر فروق دالة لتقييم كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير الجنس

أما محمد سنان (1989) فقد هدفت دراسته إلى تقييم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن، وقد أعد الباحث قائمة مواصفات الكتاب المدرسي، حيث اشتملت هذه القائمة على ستة مجالات رئيسية تتعلق بمادة الكتاب المدرسي، ولغته، وأسلوب عرض المادة فيه ،واستخدام الرسومات والأشكال التوضيحية فيه، وعناصر ومواصفات إخراجه، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات الكيمياء في المرحلة الثانوية في عواصم (4) محافظات هي

صنعاء وإب وتعز والحديدة، وتكونت عينة البحث من (110) معلماً ومعلمة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتب الثلاثة قد حازت على تقديرات متقاربة من قبل المعلمين والمعلمات ، وقد بلغت درجات الكفاية للكتب الثلاثة نسب اً مئوية قدرها (53.5، 55.4، 54.5) على التوالي ، وهي درج ات مقبولة ، وربما يعود هذا التقارب في درجة الكفاية إلى أن المؤلفين هم أنفسهم الذين ألفوا الكتب الثلاثة التي تدرس في المدارس، إلا أن هناك تفاوتاً ملحوظاً بين درجة توافرها من مجالٍ إلى آخر ، فقد أحتل المجال الثاني المتعلق بلغة الكتاب المدرسي المرتبة الأولى ، يليه المجال السادس الذي يشير إلى مواصفات وإخراج الكتاب المدرسي

كما أن دراسة عبدالوراث الرازحي (1992) والتي هدفت إلى معرفة واقع المناهج في الجمهورية اليمنية وسبل تطويرها ، فقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مادة الأحياء من نوع (ليكرت)، طوره بنفسه، وقد بلغ عدد أفراد العينة (341) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المناهج يغلب عليها الطابع النظري وبعيدة بدرجة كبيرة عن الحاجات الفعلية لحياة الطالب وبيئته ، و أنها لا تعكس من قريب أو من بعيد م تطلبات الحياة الفعلية والبيئية التي يعيشها الطالب ، وأنها لم تحقق نتائج إيجابية في تخريج كوادر متسلحة بالعلم والمعرفة الثقافية والمهارية حسب احتياجات المجتمع وسوق العمل، وأن المناهج لا تشبع حاجات الناشئة ولا يمكن الاعتماد عليها كأساس لذلك.

أما دراسة فاطمة خليفة مطر(1994) فقد سعت إلى تحليل النشاطات العلمية الواردة في كتاب العلو م الموحد في دول الخليج العربي للصف الثالث الابتدائي، وتحديد المهارات العلمية التي تتضمنها هذه النشاطات ، ومن ثم الوصول إلى نتيجة عامة بشأن فاعليات النشاطات في تنمية هذه المهارات ومدى

تكرارها، وقد تضمنت منهجية البحث تحليل عينة عشوائية تمثل حوالي (20٪) من النشاطات التعليمية الواردة في كتاب الصف الثالث الابتدائي ، وتم التوصل إلى تحديد المهارات العلمية التي يتضمنها كل نشاط ومقارنة هذه المهارات بتلك التي يهدف منهج العلوم إلى تنميتها ، حيث توصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها احتواء النشاطات الموجودة في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي على العديد من المهارات العلمية التي يسعى المنهاج إلى تنميتها إلا أن هذه الأنشطة تفتقر إلى مهارات التجريب

وقد حاولت شيخة المسند و محمد وجي ه (1992) دراسة القيم التي ينشدها المعلمون لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما تضمنته كتب القراءة من هذه القيم، وقد شملت الدراسة كتب القراءة للصفوف الستة بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر للعام الدراسي 1991/90م، واختبرت عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية في مختلف المواد الدراسية، لمعرفة آرائهم في القيم المطلوبة لتلاميذ هذه المرحلة ، ومن ثم قام الباحثان بتصميم استمارة تحتو ي على بيانات أولية تملأ بمعرفة أفراد العينة، وطلب من المجيب أن يكتب قائمة بأهم القيم التي يرى من وجهة نظره أنها هامة ويجب أن تدعمها كتب المرحلة الابتدائية، وتحددت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات القطريين وغير القطريين في المرحلة الابتدائية ، وبلغ عددهم (239) فرداً ، أما تحديد القيم المتضمنة في كتب القراءة فقد أتخذ الباحثان الفكرة أساساً للتحليل (تحليل المضمون) وهي أصغر وحدات التحليل ، وقد تكون معبرة عن معنى أو مفهوم معين ، وحسبت معاملات الاتفاق بين المحللين عن طريق حساب معامل الارتباط بين نتائج المحللين، والاعتماد على بيانات مصفوفة الارتباط في الحكم على ثبات التحليل، وتوصل الباحثان إلى عدد من النتائج منها أنه بلغ إجمالي القيم التي استخدمت في الكتب الستة (64) قيمة، وأما التكرارات فقد بلغ إجمالي ما تم حصره

منها (532) كانت هناك قيم عالية التكرار مثل النظافة، وأداء العبادات، وحب الوطن، والشكر والتحية، وحب القراءة، والتعاون. الخ، وكانت أعلى قيمة في إجمالي القيم في الكتب الستة هي النظافة ، إذ بلغ تكرارها(31)وأقلها هي الحكمة، وتقدير الذكاء (بلغ تكرارها [1] فقط) ،أما عن القيم المستترة مثل العزم والتصميم، الاحترام، قيمة العمل، الرفق بالحيوان، التماسك الأسري .الخ، فقد بلغ مجموع عددها (41) قيمة في الكتب الستة ،أما القيم السالبة فقد بلغ إجمالي عددها(36) قيمة سالبة، وكانت أكثر القيم السالبة تكراراً هي الغش (7 تكرارات)

وأما محمد الا بياري ويوسف الإمام (1994) فقد هدفت دراستهما إلى تحليل الأنشطة التعليمية/التعلمية التي تضمنتها كتب رياضيات المرحلة الإعدادية الموحدة لدول الخليج العربية ،وكان التحليل في ضوء بعض المتغيرات التي تمكنها من الوقوف على مواصفات هذه الأنشطة وتحديد مدى ملائمتها وقدرتها على تحقيق الأهداف المنشودة لمناهج الرياضيات في هذه المرحلة ، وقد حددت العينة بأخذ موضوعات متضمنة في كتب المرحلة الإعدادية للصفوف الثلاثة المقررة على تلاميذ مدارس مجلس التعاون الخليجي للعام 1992/1993م ، وتكونت عينة البحث من جميع الأنشطة التعليمية/التعلمية المتضمنة في خمس وحدات من كل كتاب من كتب الرياضيات (كتاب الطالب) ، وقد أستخدم الباحثان البطاقة في تحليل الأنشطة التعليمية/التعلمية المتضمنة في عينة الدراسة ،وقد أظهرت النتائج عدم وجود توازن في تنوع الأنشطة على المستويات المعرفية المختلفة، حيث يزداد التأكيد على مستوى المعارف والمعالجات والمستويات المعرفية الدنيا للفهم، وذلك على حساب مستويات التطبيق والمستويات المعرفية العليا

أما عبدالرزاق الأشول (1994) فقد اهتمت دراسته بتقييم منهج التاريخ للصف السادس الابتدائي في الجمهورية اليمنية ،وقد تحدد البحث بأهداف منهج التاريخ للصف السادس من الت عليم الأساسي،واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها أن بعض الأهداف تعمل على تنمية بعض المفاهيم والتعميمات التاريخية ، وأنها تركز في تناولها على التاريخ الحضاري، بينما تهمل التكامل بين التاريخ والمواد الدراسية الأخرى،ولا تمكن التلاميذ من اكتساب أغلب مهارات التفكير التاريخي، كما أشارت إلى أن المحتوى يهتم كثيراً بتناول الملامح السياسية والعسكرية من التاريخ ، ويبرز مواقف لليمنيين ضد الغزاة والمستعمرين ، ويهمل توجيه التلاميذ إلى الأنشطة المدرسية المتصلة بالمادة العلمية ولا يوجههم إلى بعض القراءات الخارجية ، كما يهمل التصدي لمعالجة بعض قضايا المجتمع اليمني ومشكلاته ،وأنه ضعيف في إبراز نماذج من جهاد اليمنيين ودورهم في الدعوة الإسلامية وحضارتها

كما أن عبدالله سلطان (1995) حاول التعرف على مدى تحقيق أهداف تدريس الرياضيات في كتاب الرياضيات للصف السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ، وقد أقتصر البحث على كتاب الرياضيات الموحد للعام الدراسي 1993 / 1994م والمقرر على جميع تلامذة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي ، وأهداف تدريس الرياضيات المقترحة للكتاب، وأعضاء وحدة الرياضيات في مركز البحوث والتطوير التربوي (صنعاء ـ عدن)، وكذلك المعلمين والمعلمات والموجهين ، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية ، حيث تكونت العينة من (112) معلماً ومعلمة و(18) موجهاً وخبيراً للمناهج ، وحُددت موضوعات الاستبيان بناءً على تحديد الأهداف العامة لتدريس رياضيات القسم الأول من مرحلة التعليم الأساسي، والأهداف الخاصة لمحتوى تدريس

الرياضيات في الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وتم التأكد من الصدق الظاهري للاستبيان والثبات ، حيث أظهرت النتائج أن معظم الأهداف المقترحة متحققة في كتاب الرياضيات ، وأرجع الباحث السبب في ذلك إلى اعتقاد المؤلفين أن المفاهيم المتعلقة بتاريخ الرياضيات وتطورها وأهميتها والمفهومات الأولية للإحصاء لا تتناسب مع المستوى النضج العقلي والمعرفي لتلاميذ الصف السادس، مما أدى إلى عدم تضمينها في محتوى الكتاب وبالتالي أنعكس على أراء عينة البحث في عدم تحققها في الكتاب ، وتوصلا الباحثان إلى أن جميع فقرات الهدف الأول وفقرات الهدف العاشر غير محققة ، كما أن كتاب الرياضيات بحاجة إلى إعادة النظر من خلال تدعيم فقرات الأهداف المحققة ومعالجة الأهداف غير المحققة ،وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد أهداف موحدة لمنهج الرياضيات

أما داود الحدابي وأمة الرزاق الحوري (1995) فقد هدفت دراستهما إلى تقييم مناهج كلية التربية بجامعة صنعاء واقترح أساليب تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، وقد استخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس ، وتكونت أداة الاستبيان من (37) عبارة موزعة على أربعة مجالات هي { الأهداف ـ المحتوى (الخبرات التعليمية) ـ استراتيجيات التعليم والتعلم ـ والتقييم } ، لغرض جمع المعلومات اللازمة للدراسة وقد تكونت عينة الدراسة من (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة صنعاء ، وقد أوضحت الدراسة غموض أهداف كلية التربية وأنها غير محققة في الواقع بشكل جيد ، ومحتوى المناهج لا يحقق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية ، وبعيد عن الواقع ، والتعليم سلبي لاعتماده على الأسلوب التقليدي ، وكذلك عقم التقييم لعدم تنوع أساليبه

كما أن دراسة جميل الحكيمي (1996) هدفت إلى تقييم فاعلية مقررات علم الأحياء، برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي الأحياء في كلية التربية بجامعة تعز في الجمهورية اليمنية، وذلك من خلال قياس مستوى معرفة (الطالب المعلم) للمفاهيم وامتلاكه ما للمهارات الأكاديمية الأساسية في علم الأحياء، وما مدى إتقانهما لها، ودرجة مواكبة مقررات علم الأحياء للتطورات الحديثة في برنامج علم الأحياء، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات، كانت الأولى عبارة عن اختبار تحصيلي لقياس المفاهيم الأساسية في علم الأحياء، والثانية عبارة عن استبيان لقياس درجة امتلاك الطلبة والمعلمين للمهارات الأكاديمية الأساسية اللازمة لمعلم الأحياء في المرحلة الثانوية، والثالثة عبارة عن استبانة لغرض قياس درجة تضمين بعض المفاهيم وقضايا علم الأحياء ،وقد تكونت عينة الدراسة من (8) أساتذة في قسم علم الأحياء، (180) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع و(71) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الأول لعلم الأحياء ،وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تدن في إتقان الطلبة والمعلمين للمفاهيم الأساسية في علم الأحياء ، وضعف الطلبة في امتلاك هم للمهارات الأكاديمية الأساسية في علم الأحياء

أما دراسة عبدالله المغوشي (1997) فقد هدفت إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، حيث قام الباحث بإعداد استبانة تشمل تحليلاً للمحتوى الرياضي لكتاب الرياضيات بجزئيه الأول والثاني للصف الأول الثانوي، وقد اكتفى الباحث باستطلاع آراء (13) موجهاً و(68) معلماً لمادة الرياضيات، وتم تطبيقها في (5) مراكز إشرافية ،ولم يستخرج لها الصدق والثبات لأنها مستقلة من كتاب الرياضيات بجزئيه ، وقد استخدم الباحث في الوسائل الإحصائية مقاييس النزعة المركزية والاختبار التائي ، حيث أوضحت النتائج أن أغلب الموجهين يرون كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي بجزئيه مناسباً من حيث اللغة وطريقة العرض، وملا ئمته للمرحلة

الذهنية وللخطة الدراسية ، وأوضحت بأن أغلب الموجهين والمعلمين أجمعوا على أن بعض الدروس غير مناسبة من حيث اللغة وطريقة العرض ، وصعبة بالنسبة للمرحلة الذهنية لطلاب هذا الصف ، كما أن الحصص المخصصة لها لا تكفي لتغطيتها

أما الباحث محمد حاتم المخلافي (1998) فقد هدفت دراسته إلى تقييم وثائق مناهج القراءة والعلوم والرياضيات وأدلة المعلمين للصفوف الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ،وقد استخدم الباحث منهجاً وصفياً تحليلياً يتناسب مع طبيعة البحث ويقوم على أساس وصف الواقع وتحليله، واستخدم الاستبيان ك أداة رئيسية لجمع آراء عينة من المختصين التربويين في المواد التي شملتها عملية التقييم ، وقد تكونت العينة من (112) معلماً ومعلمة وموجهاً وخبيراً في المناهج ، وتضمن الاستبيان عدداً من المعايير ، وتضمن خمسة محاور هي (الأهداف، المحتوى، الطرائق والوسائل، الأنشطة، والتقييم، وأدلة المعلمين) وقد توصلت الدراسة إلى أن وثائق العلوم وأدلة المعلمين حازت على تقدير متوسط في درجة توافر معايير التقييم التي أعتمدها البحث ، وجاءت مادة العلوم في المقدمة ، وكذلك حازت مادة العلوم على أعلى متوسط في محور أدلة المعلمين

أما الدراسة الثانية التي أعدها محمد حاتم المخلافي (1998) فقد هدفت إلى تقييم تنفيذ خطة توحيد المناهج وتطويرها في الجمهورية اليمنية ، وقد استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى للتوصل إلى معالم خطة توحيد المناهج والكتب المدرسية ، واستخدم الاستبيان الذي تم إعداد فقراته من خلال مقابلة بعض المختصين الذي ن شاركوا في عملية تطوير مناهج القراءة والعلوم والرياضيات ، وقد توصلت إلى أن عملية التوحيد اقتصرت على مجرد توحيد الكتب المدرسية وليس توحيد المنهج بمفهومه الشامل ، وأنه اقتصر على التنقيح

والغربلة بهدف التخلص من العناصر والمفهومات التشطيرية التي كانت سا ئدة قبل الوحدة، مع وجود محاولات جزئية ذات أثر بسيط للتحسين ، كما توصلت الدراسة إلى عدم إتباع أسس وإجراءات محددة وواضحة في علمية التطوير

أما فواد سيلان (2000) فقد هدفت دراسته إلى تحديد معايير ومواصفات يمكن في ضوئها تقييم منهاج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ،وقد تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً، (61) معلمة من مدارس محافظة حجة، حيث استخدم لجمع البيانات والمعلومات أداة استبيان مكونة من (99) معياراً موزعة على خمسة محاور هي الأهداف، المحتوى، الطرائق والوسائل ، الأنشطة، والتقييم ، ودليل المعلم ، وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمدى المتوسط، والاختبار التائي، ومعامل سبيرمان براون في التحليلات الإحصائية ، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في بعض المعايير لكل من (طرائق التدريس، الأنشطة، والتقييم، ودليل المعلم)، ووجود فروق وفقاً للمؤهل في كل من (المحتوى ـ طرائق التدريس ـ الوسائل التعليمية) ، كما أشارات إلى انعدام الفروق بين المعلمين والمعلمات وفق اً للجنس بالنسبة للأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية ، وكذلك انعدام الفروق بين المعلمين والمعلمات وفقاً للمؤهل بالنسبة للأهداف والأنشطة والتقييم ودليل المعلم

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة التي قد تناولت تقييم العديد من المواد سواء في التعليم الأساسي أو الثانوي أو الجامعي ، أو تقييم خطط المنهاج أو وثائقها ، ومنها ما هي متصلة بالعلوم (محمد سنان، 1989 ؛ محمد المتوكل ،1989 ؛ فاطمة خليفة، 1992 ؛ فواد سيلان ، 2000)، ومنها المتصلة بمادة الاجتماعيات (عبدالكريم الخياط، 1988 ؛ محمد حزين، 1989 ؛ عبدالرزاق الأشول، 1994)، والرياضيات (محمد الابياري ويوسف الإمام ، 1994 ؛ عبدالله

سلطان، 1995 ؛ عبدالله المغوشي، 1997)، والمناهج بشكل عام (عبدالوارث الرازحي، 1992)، كما أن بعضها تناول تقييم الوثائق والخطط في مناهج التعليم الأساسي (محمد حاتم، 1988)، وبعضها تتناول تقييم كتب القراءة (شيخة المسند ومحمد الصاوي ، 1992)، كما أن بعضها تناول تقييم مناهج كلية التربية (داود عبدالملك وأمة الرزاق الحوري، 1995 ؛ وجميل الحكيمي، 1996)

وقد استخدمت أغلب الدراسات الاستبيان كأداة (عبدالكريم الخياط ، 1988 ؛ محمد المتوكل، 1989؛ وعبدالله سلطان، 1995 ؛ وداود الحدابي وأمة الرزاق، 1995 ؛ جميل الحكيمي، 1996 ؛ ومحمد حاتم، 1998؛ وفؤاد سيلان2000)، وبعضها أستخدم أسلوب تحليل المضمون (عبد الوارث الرازحي ،1992 ؛ فاطمة خليفة، 1992 ؛ وعبدالرزاق الأشول، 1994 ؛ ومحمد الابياري ويوسف الإمام، 1994؛ومحمد حاتم، 1998؛ وشيخة المسند ومحمد الصاوي، 1998)

وقد تراوحت العينات المستهدفة في الدراسات التي تم استعراضها بين (10 إلى 236) معلماً ومعلمة و (13 إلى 32) موجهاً وموجهة، وبين (251 إلى 592) طالباً وطالبة ، وبين (8 إلى 27) خبيراً في المناهج

أما فيما يتعلق بالمتغيرات فقد استخدمت بعض الدراسات الجنس (عبدالكريم الخياط، 1988 ؛محمد المتوكل، 1989 ؛ وعبدالله سلطان، 1995 ؛جميل الحكيمي، 1996؛عبدالله المغوشي، 1997؛ فؤاد سيلان، 2000)، وبعضها أستخدم الأدلة (محمد حاتم، 1998)، والبعض الآخر أستخدم بطاقة التحليل (محمد الابياري ويوسف الإمام ،1994)

والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في أنها تركز على تقييم مناهج العلوم في التعليم الأساسي (الصف الأول) ، وفي استخدام الاستبيان لجمع البيانات من الميدان ،وتختلف معها في أنها طورت معياراً شاملاً لتقييم

منهاج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي ، واعتمدت على أخذ وجهة نظر عينة قصدية (وليس عشوائية) من المعلمين والمعلمات في أمانة العاصمة حسب تجاوبهم مع الباحثين، كما اعتمدت على الاستبيان ك أداة لجمع معلوماتها المطلوبة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد وتطوير المعيار وفي استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة كا لمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل الثبات وطريقة الفاكرونباخ ومعادلة شيف ه واستخدام معادلة تحليل التباين الأحادي

إجراءات البحث :

تم استخدام المنهج الوصفي لتقييم المنهج وذلك لمناسبته لطبيعة موضوع البحث، حيث يقوم على أساس وصف واقع المنهج وتقييمه

عينة الدراسة :

تكونت مجموعة البحث من (69) معلماً ومعلمة ذوي خبرة لا تقل عن (8) أعوام ولا تزيد عن (17) عاماً، منهم (11) معلماً و(58) معلمة، والجدول التالي يوضح المجموعة موزعين حسب نوعيهم ونسبهم المئوية.

جدول (1) يوضح عينة البحث موزعين حسب الجنس والعدد والنسبة المئوية

أفراد العينة	العدد	النسبة المئوية ٪
معلمون	11	15.9
معلمات	58	84.1
المجموع	69	100

يتضح من الجدول أن غالبية مجموعة البحث من الإناث ، لأن أغلب معلمي الصفوف الأولى من الإناث لاسيما في المدن.

جدول (2) يوضح مجموعة البحث موزعين حسب اطلاعهم على دليل المعلم

حالة العينة وفقاً للدليل	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية ٪
اطلعوا على الدليل	41	59.40
لم يطلعوا على الدليل	28	40.60
المجموع	69	100

يتضح من الجدول أن عدداً أكبر من نصف أفراد العينة أطلعوا على الدليل، حيث بلغ نسبة من اطلع على الدليل حوالي 60٪ من العينة

جدول (3) يوضح عدد أفراد العينة حسب مدة الخبرة :

متغير الخبرة	مدة الخبرة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية ٪
قصيرة	1- 4 سنوات	28	40.60
متوسطة	5- 8 سنوات	26	37.70
طويلة	9 سنوات فما فوق	15	21.70
المجموع		69	100

يوضح الجدول خبرة المعلمين والمعلمات الحديثين، حيث اتضح أن عدداً لا باس به خبراتهم قصيرة في التدريس ، إذ أن الحديثين نسبياً يمثلون حوالي 40٪.

أداة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحثان بتطوير أداة استبيان لتقييم منهج العلوم للصف الأول الأساسي ، وقد مر تصميم الأداة بالخطوات الآتية

تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة أولاً ، ثم تم صياغة الفقرات في محاور وهي (الأهداف، المحتوى الوسائل ،الأنشطة،والتقييم)، على أن يوضح المستجوب درجة التوافر أمام كل فقرة على مقياس خماسي (متوفر إلى درجة كبيرة، متوفر، غير متأكد، غير متوفر، غير متوفر على الإطلاق).

وللتأكد من صدق الأداة عرضت الأداة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين في مجال تخطيط وتنفيذ مناهج العلوم والقياس والتقييم ، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على المسودة الأولى ، وتم إجراء التعديلات الضرورية بناءً على تلك الملاحظات

وللتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق الأداة على (35) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم من مدارس أمانة العاصمة ، وقد تم استخدام التجزئة النصفية لإيجاد معامل الثبات، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط سيبيرمان ـ براون ، وعند أيجاد معامل سيبيرمان وجد أنه يساوي (0.86)، وأن هذا المُعامل يمثل معامل ثبات نصف الاختيار ، كذلك تم حساب معامل الثبات للأداة بطريقة (∝) الفاكرونباخ ، ووجد أنه يساوي (0.93)، وهو معامل ثبات عال، والجدول التالي يبين معامل ثبات الأداة بالطريقتين لكل مجال من مجالات الاستبيان :

جدول (4) يبين معاملات الثبات:

المحور / الطريقة	الأهداف	المحتوى	الطرائق والأنشطة	تقييم الأسئلة	الإجمالي
التجزئة النصفية	0.82	0.85	0.87	0.82	0.86
(∝) الفاكرونباخ	0.83	0.92	0.91	0.86	0.93

وبعد حساب الصدق والثبات أصبح الاستبيان معداً للتطبيق ، وقد تم توزيع الاستبيان على العينة المكونة من (69) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء، وبعد أن تمت الاستجابة من أفراد العينة على الأداة تم جمعها وتفريغ البيانات إلى ذاكرة الحاسوب الآلي ، حيث أعطيت

الدرجة (5) للمقياس متوفر بدرجة كبيرة، (4) متوفر، و(3) غير متأكد، (2) غير متوفر، (1) غير متوفر على الإطلاق.

مناقشة نتائج البحث

للإجابة على السؤال الأول (س 1:) ما مدى توفر معايير تقييم مناهج العلوم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، تم استخراج المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية لمجموعة البحث وهي موضحة في الجدول(5)

جدول (5) يوضح المتوسطات مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لمحور الأهداف

ت	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	13	تؤكد على تقدير عظمة الخالق	4.16	1.02	متوافر
2	8	تهتم بالبيئة	4.00	0.99	متوافر
3	4	تؤكد على عقيدة المجتمع وشريعته	3.96	1.01	متوافر
4	3	تؤكد على الجانب الخُلقي للتلاميذ	3.88	8.88	متوافر
5	17	تؤكد على الاتجاهات الإيجابية والقيم	3.84	1.01	متوافر
6	1	تؤكد على الحقائق والمفاهيم	3.78	1.01	متوافر
7	7	تتبثق من الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي	3.75	1.05	متوافر
8	11	تراعي العلاقة بين العلم والمجتمع	3.74	1.02	متوافر

9	2	تراعي مستوى نمو التلاميذ العقلي والزمني	3.74	1.04	متوافر
10	16	تؤكد على تنمية التفكير لدى التلاميذ	3.72	1.98	متوافر
11	10	تكون واقعية وقابلة للتحقق	3.61	1.97	متوافر
12	9	تشمل أوجه التعلم المعرفية والمهارية	3.59	1.10	متوافر
13	5	ترتبط بقضايا المجتمع واحتياجاته التنموية	3.59	1.85	متوافر
14	14	تؤكد على احتياجات التلاميذ واهتماماتهم	3.57	0.98	متوافر
15	6	تنسجم مع الأهداف العامة للتربية والتعليم في اليمن	3.57	0.87	متوافر
16	12	تؤكد على تقدير جهود العلماء	3.46	1.17	غير متأكد
17	15	تؤكد على الجانب الثقافي والاجتماعي للتلاميذ	3.39	0.97	غير متأكد

بالنظر إلى الجدول (5) يتضح أن جميع الفقرات حصلت على متوسطات لدرجات التوافر تقع بين (3.57، 4.16) وهي متوسطات تقع ضمن درجات "متوفّر وهذا المدى يحتاج إلى إعطاء عناية أكثر عدا الفقرتين (12، 15) وه ما الفقرتان اللتان تؤكدان على الجانب الثقافي والاجتماعي للتلاميذ ، فقد حصلت على درجة غير متأكد(3.39)، مما يدل على أن معدي ومصممي المناهج لم يعطوا

الاهتمام الكافي لهذا المحور ، وحتى تكون فقرات المحور جميعها مناسبة يجب أن يعطى اهتمام أكبر عند مراجعة هذه المناهج

جدول (6) يوضح نتائج المتوسطات للمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لمحور المحتوى

ت	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	28	يتصف بوضوح الكتابة	4.13	0.71	متوفر
2	11	يرتبط مع مبادئ الدين الإسلامي	4.12	0.90	متوفر
3	43	تكون الرسومات والصور ملونة وجذابة	4.12	0.88	متوفر
4	41	تتصف الرسومات والصور بالوضوح والبساطة	4.12	0.85	متوفر
5	1	يرتبط بالأهداف	4.09	0.78	متوفر
6	45	تكون الرسومات والصور مناسبة لسن التلاميذ	4.07	0.98	متوفر
7	46	تكون الرسومات والصور حجمها مناسب	4.06	0.87	متوفر
8	47	تكون الرسومات والصور مرتبطة بمحتوى المادة	4.04	0.96	متوفر
9	44	تكون الرسومات والصور موضوعة في أماكنها المناسبة	3.97	0.94	متوفر
10	39	ترتبط الرسومات والصور بالأفكار التي يراد توضيحها	3.97	1.01	متوفر
11	21	تتصف العبارات اللفظية بالإيجاز	3.94	1.07	متوفر

12	22	يؤكد على المحسوس	3.93	1.20	متوفر
13	24	يستخدم الألوان حسب متطلبات الموضوع	3.87	1.12	متوفر
14	2	يتضمن مشكلات ذات صلة بحياة التلاميذ	3.86	1.07	متوفر
15	30	يستخدم أسلوباً مشوقاً	3.86	1.10	متوفر
16	61	يتدرج في تقديم المادة من المحسوس إلى المجرد	3.84	1.04	متوفر
17	40	تثير الرسومات والصور التفكير والتساؤل	3.80	0.99	متوفر
18	12	يتناسب مع الخطة الدراسية	3.78	1.10	متوفر
19	42	تتصف الرسومات والصور بالدقة	3.77	1.14	متوفر
20	4	يراعي الربط بين عناصر الموضوع	3.71	1.03	متوفر
21	53	تتناسب الكلمات وحجمها في كل الصفحات	3.70	0.99	متوفر
22	18	يخلو من الحشو والتكرار المخل	3.70	1.26	متوفر
23	16	يحفز التلاميذ على التعلم الذاتي	3.65	1.32	متوفر
24	59	يخصص زمن كافاً لتدريس المنهج	3.64	1.26	متوفر
25	31	ينمي الآراء المستقلة لشخصية التلاميذ	3.61	0.89	متوفر
26	27	يتصف بسلامة التعبير اللغوي	3.61	1.06	متوفر
27	17	يشجع على التعلم التعاوني	3.61	1.19	متوفر

28	48	تكون الرسومات والصور مصحوبة ببيانات كافية	3.61	1.18	متوفر
29	49	تكون الرسومات والصور بعدد كافٍ	3.59	1.05	متوفر
30	35	يساعد المتعلم في الحصول على خبرات جديدة من البيئة	3.58	1.09	متوفر
31	29	يشجع التلاميذ على استخدام خامات البيئة المحلية	3.57	1.23	متوفر
32	39	يركز على الخبرات المباشرة في بيئة التلاميذ	3.55	1.05	متوفر
33	14	يتصف بالتدرج والتتابع	3.54	1.35	متوفر
34	34	ينمي مواهب التلاميذ	3.52	1.11	متوفر
35	19	يتضمن جميع مفردات المنهج المقرر	3.51	1.21	متوفر
36	8	يهيئ المتعلم للمشاركة في خدمة البيئة	3.51	1.04	متوفر
37	60	يركز على تطبيق المفاهيم والمبادئ	3.51	0.96	متوفر
38	6	يركز على الحقائق والمفاهيم العلمية	3.51	1.17	متوفر
39	6	يعمق إحساس المتعلم بالثقة والاعتماد على النفس	3.51	1.08	متوفر
40	3	يرتبط باهتمامات التلاميذ	3.49	0.68	غير

					متأكد
41	5	يساعد على تفسير بعض الظواهر التي تواجه التلاميذ	3.49	1.15	غير متأكد
42	7	يشمل أنشطة عملية	3.48	1.16	غير متأكد
43	50	تكون الرسومات والصور مُشار اً إلى مصادرها الأصلية التي أخذت منها	3.46	1.16	غير متأكد
44	26	يُبنى على خبرات التلاميذ السابقة	3.46	1.05	غير متأكد
45	33	يشجع التلاميذ على استخدام المصادر المختلفة للتعلم	3.45	1.14	غير متأكد
46	10	يراعي إمكانات وقدرات التلاميذ	3.43	1.19	غير متأكد
47	20	يبرز المصطلحات والمفاهيم الجديدة	3.42	1.06	غير متأكد
48	25	يشجع على جمع المعلومات وعرضها	3.39	1.09	غير متأكد
49	15	يحقق التوازن بين النواحي النظرية والتطبيقية	3.39	1.25	غير متأكد
50	51	يعالج قضايا المجتمع اليمني	3.38	1.07	غير متأكد
51	52	يواكب التقدم العلمي والتقني	3.36	1.12	غير

					متأكد
52	55	يساعد في رفع المستوى اللغوي للتلاميذ	3.33	1.15	غير متأكد
53	23	يوجد ملخص في نهاية كل درس	3.30	1.44	غير متأكد
54	32	يؤكد على التكامل الأفقي بين المواد	3.28	1.26	غير متأكد
55	13	يتصف بدقة المعلومات وحداثتها	3.26	1.23	غير متأكد
56	38	يؤكد على تنمية مهارات حل المشكلات	3.22	1.11	غير متأكد
57	37	ينمي عند التلاميذ تحمل المسئولية الجماعية	3.16	1.02	غير متأكد
58	58	يتضمن جداول وبيانات وأشكالاً توضيحية	3.13	1.19	غير متأكد
59	56	تتساوى عدد السطور في كل صفحة	3.04	1.10	غير متأكد
60	54	يدعم المادة العلمية بالمصادر والمراجع	2.86	1.32	غير متأكد
61	57	يشجع على كتابة التقارير العلمية	2.73	1.03	غير متأكد

من جدول (6) يتضح أن الفقرات في محور المحتوى المتسلسلة من (1 إلى 45) في نفس الجدول قد تراوحت متوسطاتها بين (3.45، 4.13) وهي توضح بأنها بدرجة متوافر، أما الفقرات المتبقية فقد حصلت على متوسطات غير متأكد في درجات التوافر وهي التي تقع متوسطاتها بين (3.13، 3.43) وهذا يؤكد مرة أخرى أهمية الأخذ في الاعتبار ،هذه المعايير في محور المحتوى ، يليه الاعتبار ،لاسيما عند إعادة النظر في منهاج الصف الأول أساسي

جدول (7) يوضح نتائج المتوسطات للمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لمحور الطرائق والأنشطة

ت	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	7	تكون متنوعة	4.09	0.92	متوفر
2	6	تكون قابلة للتطبيق في الصف	3.93	0.98	متوفر
3	19	تساعد الأنشطة على التعلم الذاتي	3.84	0.90	متوفر
4	3	تراعي خصائص التلاميذ في هذه المرحلة	3.81	0.94	متوفر
5	1	ترتبط بالأهداف الموضوعة والمتوخاة	3.81	1.14	متوفر
6	2	تعتمد على أسس تربوية سليمة	3.80	0.85	متوفر
7	8	تكون قابلة للتعديل والإثراء من قبل المعلم	3.74	0.99	متوفر
8	11	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	3.74	1.18	متوفر
9	12	يسهم في زيادة تفاعل التلاميذ مع البيئة المحلية	3.74	1.04	متوفر

10	14	تشجع على استخدام الوسائل والمواد الموفرة في البيئة	3.74	1.02	متوفر
11	15	ترتبط بالمحتوى الدراسي	3.72	1.15	متوفر
12	4	تثير واقعية التلاميذ وتفاعلهم	3.71	1.03	متوفر
13	18	تكون الأنشطة قليلة التكاليف	3.67	1.11	متوفر
14	20	تتناسب مع طبيعة المادة العلمية	3.64	1.08	متوفر
15	5	تنسجم مع التطورات الحديثة في مجال التدريس	3.61	1.07	متوفر
16	12	تسهم في زيادة تفاعل التلاميذ مع البيئة المحلية	3.58	1.10	متوفر
17	17	تكون الأنشطة قابلة للتنفيذ من قبل التلاميذ	3.55	1.11	متوفر
18	13	تشجع على العمل الجماعي والتعلم التعاوني للتلاميذ	3.54	1.07	متوفر
19	10	تساعد عل ى تصوير التفكير العلمي لدى التلاميذ	3.49	1.08	غير متأكد
20	22	توفر إرشاد ات إلى كيفية إنتاج الوسائل والأنشطة من البيئة	3.28	1.19	غير متأكد
21	16	تحفز على القراءات الإضافية	3.20	1.32	غير متأكد
22	9	تتحدى قدرات التلاميذ	2.97	1.22	غير متأكد

من الجدول (7) يتبين أن الفقرات المتسلسلة في الجدول من (1 ـ 18) تراوحت متوسطاتها بين (3.54، 4.09)، وهي متوسطات تحت درجات توافر "متوفّر ، بينما تقع بقية الفقرات في مجال غير متأكد في محور الطرائق والأنشطة وهي الفقرات التي تسلسلها بين (19 ـ 22) وهي تقع بين المتوسطات (2.97، 3.49)

جدول (8) يوضح نتائج المتوسطات للمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لمحور التقييم

ت	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	5	تكون متوفرة في نهاية كل درس	4.09	0.94	متوفر
2	7	تكون مصاغة بلغةٍ واضحة	4.00	1.01	متوفر
3	6	تكون مرتبطة بالأهداف	3.94	0.82	متوفر
4	4	تكون شاملة للمحتوى	3.87	1.12	متوفر
5	18	تتصف بالصدق والثبات	3.86	1.07	متوفر
6	3	تكون واضحة	3.86	1.10	متوفر
7	10	تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ	3.81	1.06	متوفر
8	9	تراعي الفروق الفردية للتلاميذ	3.77	1.13	متوفر
9	1	تكون مصاغة على هيئة أنشطة تعليمية يقوم بها التلاميذ	3.75	1.12	متوفر
10	8	تكون متنوعة :(موضوعية- مقالية)	3.65	1.22	متوفر
11	2	تثير وتنمي التفكير	3.64	1.00	متوفر
12	19	تبرز المفردات والمصطلحات العلمية الجديدة	3.61	1.23	متوفر

13	17	تبرز القيم والاتجاهات	3.57	1.12	متوفر
14	16	تكون كافية لإبراز الحقائق والمفاهيم	3.49	1.08	غير متأكد
15	11	ترتبط بخبرة التلاميذ	3.48	1.18	غير متأكد
16	12	تكون شاملة للأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية	3.30	1.18	غير متأكد
17	15	تكون خالية من التكرار	3.19	1.29	غير متأكد
18	14	توفر دليلاً للإجابات الصحيحة على الأسئلة	3.17		غير متأكد

من جدول (8) يظهر أن الفقرات المتسلسلة في الجدول من (1 ـ17) تتراوح متوسطاتها بين (3.57، 4.09) وهي تقع ضمن نطاق "متوفّر ، أما بقية الفقرات فهي تقع ضمن نطاق "غير متأكد" ،وتتراوح متوسطاتها بين (3.17، 3.49)، وهذا يدل على أن المعلمين في حاجة إلى اهتمام وتدريب حتى يتمكنوا من القدرة على الحكم على المنهاج

وللتعرف على متوسطات المحاور بشكل عام فقد تم حساب المتوسطات لهذه المحاور، والجدول الأتي يوضح النسب ودرجات التوافر

جدول (9) يوضح متوسطات المحاور والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر

المحاور	العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	درجة التوافر
أولاً: الأهداف	69	85	9.90	متوفر
ثانياً: المحتوى	69	305	38.81	متوفر
ثالثاً: الطرائق والأنشطة	69	110	14.89	متوفر
رابعاً: التقييم	69	90	15.19	متوفر
المجموع الكلي	69	590	74.19	متوفر

يتضح من الجدول السابق أن المعايير بمجملها متحققة إلى درجة جيدة ، وهذا أمر مطمئن، إلا أن الطموح أكبر مما هو واقع، وفي حاجة إلى تطوير حتى ترتفع نسبة التحقق للمعايير في منهاج الصف الأول أساسي.

وللإجابة على (س^2) لمعرفة هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تحديد درجات توافر معايير تقييم منهج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي، تم تطبيق اختبار T-test لدلالة الفروق بين متوسط عينتين مستقلتين ، وتم استخراج المتوسط والانحراف المعياري وتحديد درجة الحرية وحساب قيمة (ت) ومستوى الدلالة، والجدول (10) يوضح ذلك

جدول (10) يوضح نتائج الاختبار التائي T-test لمتغير الجنس للمحاور كلاً على حده ومجمعة في محور واحد

المحاور	متغير الجنس	العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
أولاً: الأهداف	ذكور إناث	11 58	63.64 63.31	7.5 10.35	67	0.10	0.92	غير دال
ثانياً: المحتوى	ذكور إناث	11 58	226.62 218.17	33.72 39.82	67	0.68	0.50	غير دال
ثالثاً: الطرائق والأنشطة	ذكور إناث	11 58	83.73 79.52	14.57 14.98	67	0.86	0.39	غير دال
رابعاً: التقييم	ذكور إناث	11 58	71.55 69.28	14.54 15.40	67	0.45	0.65	غير دال
مجموع المحاور	ذكور إناث	11 58	445.73 430.28	66.23 75.89	67	0.63	0.53	غير دال

من الجدول (10) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور الأربعة، أو بشكل عام بين الذكور والإناث من المعلمين ، مما يدل على عدم وجود أثر للجنس

وللإجابة على السؤال الثالث والذي يسعى للتعرف فيما إذا كان للخبرة دور في عملية تقييم المنهج ، فقد تم استخراج متوسطات درجات التوافر والانحرافات المعيارية لكل محور على حده بشكل عام ، كما هو موضح في الجدول الأتي :

جدول (11) يوضح نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الخبرة

المحاور	متغير الخبرة	نوع الخبرة	العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري
الأول : الأهداف	1	قصيرة	28	64.7	8.95
	2	متوسطة	26	63.62	10.85
	3	طويلة	15	61.60	10.35
الثاني: المحتوى	1	قصيرة	28	221.36	38.45
	2	متوسطة	26	219.19	39.64
	3	طويلة	15	216.80	40.53
الثالث : الطرائق والأنشطة	1	قصيرة	28	81.46	14.98
	2	متوسطة	26	79.31	15.01
	3	طويلة	15	79.33	15.38
الرابع : التقييم	1	قصيرة	28	74.29	12.14
	2	متوسطة	26	67.96	14.06
	3	طويلة	15	63.87	19.97
المجموع الكلي لكل محور	1	قصيرة	28	441.18	69.46
	2	متوسطة	26	430.08	76.46
	3	طويلة	15	421.60	81.90
المجموع الكلي لجميع المحاور			69	432.74	74.20

وللتأكد أن للخبرة دوراً في عملية التقييم تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة هل توجد فروق دالة إحصائية لمجموع المربعات ، واستخراج درجة الحرية، ومتوسط المربعات ، والقيمة الفائية ، لمعرفة مستوى الدلالة لكل محور على حده، وبشكل عام كما هو موضح في الجدول الآتي

جدول (12) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة في المجموعات وبين المجموعات

المحاور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
أولاً: الأهداف	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	62.33 6605.61 6667.94	2 66 68	31.17 100.09	0.31	073
ثانياً: المحتوى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	208.21 102206.87 102415.07	2 66 68	104.10 1548.59	0.07	94
ثالثاً: الطرائق والأنشطة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	76.72 15005.84 15082.55	2 66 68	38.36 227.36	0.17	0.85
رابعاً: التقييم	بين المجموعات داخل	1177.53 14506.41 15683.94	2 66 68	588.77 219.79	0.68	0.08

	المجموعات المجموع الكلي					
المجموع الكلي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	4039.75 37033.55 374371.30	2 66 68	2019.88 5611.08	0.36	0.70

بملاحظة الجدول يتبين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية داخل المجموعات في المحاور أو بين المجموعات في هذه المحاور ، وكذلك لا توجد بين المجموعات في المجموع الكلي للمحاور أو داخل المجموع للمحاور ككل

ملخص النتائج ومناقشتها:

بالرجوع إلى النتائج السابقة، ومحاولة تفسيرها، يمكن التوصل إلى النتائج الآتية

1. تحقق (87) فقرة بدرجة متوفر (عالية وبنسبة (71٪).
2. تحقق (34) فقرة بدرجة غير متأكد وبنسبة (28٪).
3. فيما يتعلق بالسؤل الثاني والذي يهدف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (ذكور، إناث) في تقييمهم ؟ أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين المعلمين والمعلمات في جميع المحاور .
4. فيما يتعلق بالسؤل الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقييمهم (الأهداف ـ المحتوى ـ الطرائق والأنشطة ـ التقييم) في تحديد درجة توافر معايير تقييم منهج العلوم وفق متغير الخبرة ؟ وقد أظهرت نتائج الدراسة الأتي: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين ذوي الخبرة القصيرة وذوي الخبرة المتوسطة والخبرة الطويلة في كل محاور (الأهداف ـ المحتوى ـ الطرائق والأنشطة ـ وتقييم الأسئلة)
5. من خلال النتائج أتضح أن عدد اً كبيراً من أفراد العينة كانوا غير متأكدين من بعض فقرات المعيار ، وقد يُعزى ذلك لقلة خبرتهم وعدم معرفتهم بالفلسفة والمنحى المتبعين في تطوير المناهج الجديدة
6. (60 40٪) من المستهدفين بالدراسة لم يطلعوا على أدلة المعلمين .

التوصيات :

بناءً على نتائج الدراسة الحالية والمعنية بتقييم منهج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، يوصي الباحثان بالأتي

1. تدريب الموجهين تدريباً كافياً حتى يتمكنوا من متابعة تنفيذ المنهج في المدارس
2. التدريب الكافي للمعلمين على المنهاج الجديد ، والاستمرار في التدريب أثناء الخدمة لجميع المعلمين والموجهين، لتطور المنهاج وتحسينه وتنفيذه
3. الحرص على اختيار المعلمين والمعلمات الأكفأ علمياً ، وتوزيعهم على الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي
4. توزيع كتاب دليل المعلم وكتاب الطالب في بداية كل عام دراسي ، والتأكد من استلام المعلمين للأدلة
5. الحرص على أخذ ملاحظات المعمين والمعلمات حول المنهاج الجديد.
6. توفير وسائل ومتطلبات تنفيذ الأنشطة للمدارس ، حتى يتمكن المعلم ون من تنفيذ المنهاج بصورة صحيحة.
7. عقد دورات تدريبية وندوات خلال العام الدراسي للمعلمين حول كيفية تنفيذ المنهاج المطور

المقترحات :

في ضوء أهداف البحث الحالي وحدوده ونتائجه يمكن اقتراح إجراء البحوث المستقبلية الآتية

1. عمل دراسة تقييمية لمنهج العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي ، مع مراعاة استخدام أدوات متنوعة في التقييم
2. دراسة العلاقة بين تحصيل التلاميذ في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم
3. دراسة حول الاتجاهات التي تنميها مناهج العلوم الجديدة (المطورة)
4. دراسة اتجاهات المعلمين نحو منهج العلوم
5. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لبقية المناهج المطورة
6. إجراء دراسة تقييمية لبرامج مؤسسات إعداد المعلمين للتأكد من قدرتها على تأهيل المعلمين لتدريس المنهج المطور.

المراجع:

1. إبراهيم محمد الخليفي (1992)، مدى تحقق فعاليات التعليم الأساسية لمنهاج الرياضيات في الصف الأول الابتدائي مجلة التربية – جامعة الكويت المجلد (6)، العدد (23) – الكويت
2. أحمد حسين اللقاني (1981) المناهج النظرية والتطبيقية ، عالم الكتب ، القاهرة.
3. احمد عبدالحليم حياصات، شكيب محمد باجرش (1998) ،تقييم المنهج الدراسية للصفوف(1- 6)من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.
4. أفنان نظير دروزة (1999) ،معايير لتقييم المناهج وتطويرها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والثلاثون.
5. جميل منصور أحمد الحكيمي (1996)، دراسة تقييمية لمقررات علم الأحياء ضمن برنامج إعداد معلمي الأحياء في كلية التربية بجامعة تعز ، رسالة ماجستير غير منشورة ـ جامعة اليرموك ـ الأردن
6. خليل يوسف الجليلي وآخرون (1996) مناهج العلوم العامة وأساليب تدريسها ، مطابع الكتاب المدرسي ، الجمهورية اليمنية
7. داود عبدالملك الحدابي و أمة الرزاق عل ي الحوري (1995) (مناهج كلية التربية جامعة صنعاء، واقعها وسبل تطويرها لدراسة تقييمة)، بحث مقدم إلى ورشة العمل التي أقام تها الشبكة العربية للتطوير المنهج لأعضاء هيئة التدريس للجامعات العربية المنعقدة في جامعة دمشق سوريا
8. شيخة عبدالله المسند ، ومحمد وج يه الصاوي (1992)، القيم التي يشيدها المعلمون لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما تتضمنه كتب القراءة، دراسة تربوية ، عالم الكتاب، المجلد السابع ، الجزء 46، القاهرة.

9. صالح دياب هندي (1987) تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، كلية التربية – القاهرة

10. عبد الرزاق محمد أحمد الأشول (1994) تقييم منهج التاريخ للصف السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة صنعاء – اليمن

11. عبدالكريم عبدالله الخياط (1988) تقييم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية - جامعة الكويت ، السنة الخامسة ، العدد (16) ، صـ15- 66 ،الكويت.

12. عبدالوارث الرازحي (1992) المناهج التعليمية في الجمهورية اليمنية (واقعها ومشكلاتها ، وافاق تطويرها) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة اليرموك - إربد الأردن .

13. عبدالله سلطان عبد الغني حسن (1995) مدى تحقيق أهداف تدريس الرياضيات في كتاب الرياضيات للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة صنعاء - اليمن

14. عبدالله عبدالرحمن المغوشي (1997) تقييم الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العدد (52) السنة (17) الرياض .

15. فاروق حمدي الفرا(1987)،دور التقنيات التربوية في تطوير بعض عناصر المنهج المدرسي ،رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد(3) السنة الثامنة، الرياض.

16. فاطمة خليفة مطر (1994) المهارات العلمية في كتاب العلوم الموحد في دول الخليج العربية للصف الثالث الابتدائي رسالة الخليج العربي ، العدد (43) ، السنة (12) ، الرياض

17. فؤاد محمد سعد سيلان (2000) تقييم منهاج العلوم للصف الأول أساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، حنتوب، جامعة الجزيرة، السودان

18. محمد أحمد الابياري، ويوسف الإمام (1994) تحليل الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتب رياضيات المرحلة الإعدادية الموحدة لدول الخليج العربية في ضوء بعض المتغيرات، {دراسة تربوية } ، عالم الكتب، المجلد العاشر، الجزء (69) ، القاهرة

19. محمد أحمد سنان (1989) تطوير مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ،جامعة اليرموك، الأردن

20. محمد حاتم المخلافي (1998) تقييم وثائق مناهج القراءات والعلوم والرياضيات وأدلة المعلمين للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مجلة الدراسات الاجتماعية ـ جامعة العلوم والتكنولوجيا ـ العدد الخامس، صنعاء

21. محمد حاتم المخلافي (.1998) توحيد المناهج وتطويرها في الجمهورية اليمنية مجلة الدراسات الاجتماعية ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، العدد السادس ، صنعاء

22. محمد عبدالمجيد حزين (1989) منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن أساسي من وجهة نظر المعلمين ، دراسة ميدانية ، المجلد الرابع ، الجزء (16) ، القاهرة

23. محمد علي عبدالله المتوكل (1989) تقييم كتب علم الأحياء للصفوف الثلاثة الثانوية في الجمهورية العربية اليمنية (سابقاً)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، الأردن

24. محمد زياد حمدان(1985) تقييم المنهج ـ معالجة شاملة لمفاهيمه وأعماله وطرقه ،دار التربية الحديثة ،عمان .

25. مهدي صالح السامرائي، وآخرون (1988) معايير تطوير المناهج الدراسية في جامعة بغداد، وقيمة التعلم العالي بغداد

26. وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم العام لعام 1992م ، المحلق رقم (1)، صنعاء.

27. يعقوب نشوان (1992)، المنهج التربوي من منظور إسلامي، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان

28. Payne،D .(Ed) Wrricalam (1979). Education. Lexington: D.C heath and CO P.11

29. Robert II. Ebeland Divid A.frisbie (1991). Essentials in Educational Measurment. New Jersey: Pr entice – Hall.

30. William A. Mehrens، P lvuing Lehmamn (1984). Measurement and Evalution in Education

i. and Psuch. New york H:Holt، Qineurt and Winston (p.s)

علاقة الأسلوب المعرفي التأمل/الاندفاع بالتحصيل الدراسي وفقاً لنمط الاختبارات الموضوعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء

. د صالح عبد الله السنباني
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة صنعاء

ملخص البحث

يهدف البحث إلى معرفة تأثير الأسلوب المعرفي التأمل الاندفاع على التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، المستوى الأول بقسميه العلمي والأدبي، وفقاً لنمط الاختبارات الموضوعية المحددة في البحث باختبار الاختيار من متعدد والصح والخطأ، باعتبارهما مؤشرين هامين لبعد التأمل/الاندفاع لدى المتعلمين، وذلك من خلال الإجابة على الفرضيات التالية

1. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى معنوي(≤0.05) لمتغيري الجنس والتخصص) على درجة الطلاب في مقياس الأسلوب المعرفي الاندفاع التأمل.
2. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى معنوي(≤0.05) لمتغيري الأسلوب المعرفي الاندفاع التأمل والجنس(ذكر، أنثى) على التحصيل الدراسي للطلاب.

تكونت عينة البحث من(792) طالباً وطالبة، موزعين على الأقسام العلمية (علوم الحياة والكيمياء) والأدبية(علوم القرآن والجغرافيا والدراسات الإسلامية والفلسفة)، وقد استخدم الباحث مقياس التأمل الاندفاع اللفظي إعداد هانم عبد المقصود (1987) بعد أن قام بعرضه على مجموعة من

المحكمين من أساتذة كلية التربية من مختلف الأقسام، وتم إجراء بعض التعديلات عليه ليتناسب مع البيئة اليمنية

وقد خلص البحث إلى النتائج التالية

1. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من(0.05) بين الذكور والإناث في أدائهم على مقياس الاندفاع/التأمل، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من(0.01) بين الطلاب والطالبات اقتصرت الفروق على تخصص علوم القرآن وتخصص علوم الحياة والجغرافيا.
3. متوسط درجات الإناث في الدراسات الإسلامية أعلى من متوسط درجات الذكور، أي أن الإناث كن أكثر تأملاً من الذكور، بينما كان العكس بالنسبة لطلبة علوم الحياة، حيث كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث، أي أن الذكور أكثر تأملاً من الإناث، وكذلك الحال بالنسبة لطلبة الدراسات الإسلامية مع الطلبة في تخصص الفلسفة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي الاندفاع/التأمل والجنس
5. وجود فروق دالة لقيمة (ف) عند مستوى معنوي (0.01) في التحصيل لاختبار الاختيار من متعدد لصالح الطالبات، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات (57.35)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب (54.19).
6. وجود فروق دالة عند مستوى(0.05) للتباين الخاص بالتفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس في اختبار الصواب والخطأ لصالح الإناث المتأملات على زملائهن من الذكور، بينما كان على العكس من ذلك

بالنسبة للطلبة المندفعين، حيث تفوق الذكور على الإناث في أدائهم على نفس الاختبار.

مقدمة

ركزت البحوث والدراسات منذ زمن بعيد على الفروق الفردية كأساس فاعل في عملية التعلم، لكن النصف الأخير من القرن العشرين شهد تركيزاً خاصاً من علماء النفس على السلوك المعرفي للإنسان وأنماط التفكير لديه حول قضاياه الكلية، والتي منها الإدراك والتخيل والتفكير والانتباه والذاكرة ومعالجة المعلومات

والنشاط المعرفي هو ميزة للإنسان على بقية الكائنات الحية التي خلقها الله تعالى بقدرات معرفية محدودة، والتي تفتقر إلى اللغة التي خص الله بها الإنسان وحده

ومن هنا فإن اهتمام علم النفس المعرفي موجه بشكل خاص لفهم العقل الإنساني وعملياته ووظائفه المعقدة(العتوم، 2004، 17)

كما يعتبر الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام، والتعلم بصورة خاصة، الاتجاه الأكثر ملائمة وفهماً لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته(عبد المقصود، 1987، 18)

وقد تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) باعتبارها ذات أبعاد هامة داخل المجال المعرفي، ومجال الشخصية، حيث يلعب الأسلوب المعرفي دوراً أساسياً في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله

وتشير الأساليب المعرفية إلى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر، كما أنها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات، فتوضح أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ عديدة منها تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وخزنها واستدعاؤها عند الضرورة، لذلك فإن هذه المجموعة من العمليات التي يمارسها الفرد من خلال مواقفه التعليمية أو تفاعله اليومي تسهم بدور واضح في النمو العقلي من

ناحية، وتوسيع مدارك الفرد ومهاراته المعرفية من ناحية أخرى.(شريف، الصراف، 1987، 156)

ويرى ميسكMessick (1976) أن كل فرد له طرقه المفضلة في تنظيم ما يراه ويتذكره ويفكر فيه، وأن الفروق الفردية الثابتة في هذه الطرق لتنظيم وتجهيز المعلومات والخبرات تعرف بالأساليب المعرفية، وهذه الأساليب تتعلق بحالة أو شكل المعرفة وليس بمحتوى هذه المعرفة أو مستوى المهارة في الأداء المعرفي، ويمكن تصور هذه الأساليب على أنها اتجاهات أو استراتيجيات مفضلة ومعتادة تحدد النموذج النمطي للفرد في الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات، ومن ثم تعتبر الأساليب المعرفية عادات Habits لتجهيز وتنظيم المعلومات، أي أنها الطرق المميزة للفرد في فهم البيئة وتفسيرها والاستجابة لها(أبو العلاء، 1988، 15)

وتختلف الأساليب المعرفية باختلاف تفضيلات الأفراد، وفقاً لما حبى الله به عباده من خصال، وقد ركز الباحث على التعرف على أحد هذه الأساليب، وهو أسلوب الاندفاع مقابل التأمل لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء وأثره على التحصيل الدراسي لنمط الاختبارات الموضوعية

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، والذي يعتبر ذا أهمية خاصة للتعرف على تفضيلات طلاب وطالبات كلية التربية لتناول المعرفة من خلال أحد الأساليب المعرفية الهامة ممثلاً في أسلوب التأمل/الاندفاع، وبالأسلوب المعرفي يمكننا التمييز بين الأفراد أثناء معالجتهم للموضوعات التي يتعرضون لها في مواقف الحياة اليومية، مما يجعله خاصية للشخصية وموضحاً للفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي، سواء في المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي.(عكاشة، 2003،6)

ويشير ميسك Messick(1984) إلى أن الأساليب المعرفية تعد بمثابة فروق فردية ثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات، أي أنها عبارة عن طرق متميزة أو عادات يمارسها الأفراد في تكوين وتناول المعلومات، بالإضافة إلى أن الأساليب المعرفية تتميز عن غيرها من المفاهيم كونها تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات، كما أنها تنمو ببطء ولا يمكن تعديلها بسهولة، بالإضافة إلى أن استقرارها واتساعها يجعل لها جذوراً عميقة في بنية الشخصية في جوانبها المختلفة.(Messick، 1984، p.p 60-61)

وقد أشار Messick(1984) أيضاً إلى وجود(19) تصنيفاً للأساليب المعرفية وأشار راينروورايدنج Rayner and ,Riding (1997) إلى وجود(23) تصنيفاً ، وفي دراسة جونسون، وجرابوسكي Jonassen &Grabowski (1993) فقد أشارت إلى وجود 25 تصنيفاً، ودراسة هايزوالينسون Hayes and Allinson's (1994) أوضحت وجود(27) تصنيفاً، ودراسة السنباني Al-Sanabani(1998) أشارت إلى وجود(45) تصنيفاً للأساليب المعرفية

تتكرر معظم التصنيفات بين تلك الدراسات، ويحظى بعضها بالدراسات الميدانية، منها الأسلوب المعرفي المحدد في هذه الدراسة، بينما البعض الآخر لا زالت الدراسات والأبحاث لم تلامسه بعد بشكل جاد

ونتيجة للكم الكبير من الأبحاث التي أجراها وتكن وزملاؤه (Witkin et al) منذ عام(1962) فقد جمعوا خصائص تميز الأساليب المعرفية في دراستهم عام(1977) والتي اتفق عليها معظم الباحثين في دراساتهم، منهم(عبد العال ،1986، 43) (عبد المقصو د، 1987، 22)، (علي، 1987، 28) ،(علي، 1988، 40-41)، (أبو العلاء، 1988، 21)(عجوة، 1989، 25)، (بدر، 1989، 40)، (عكاشة، 2003، 7)، الزغلول، 2003، 87)، (العتوم، 2004، 294) وهذه الخصائص هي

1. أن الأساليب المعرفية تتعلق بشكل Form النشاط المعرفي أكثر مما تتعلق بمحتوى Content هذا النشاط.

   لذلك فالأساليب المعرفية تشير إلى الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية، مثل الإدراك أو التفكير أو حل المشكلات، بصرف النظر عن موضوع أو محتوى هذه العمليات
2. أنها تمثل أبعاداً مستعرضة في الشخصية، فهي تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، ولذلك تعتبر من الوسائل الفعالة في تفسير سلوك الأفراد في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى إمكانية استخدام اختبارات الأساليب المعرفية في تقدير الصفات غير المعرفية في الشخصية، كما أنها تتخطى عيوب المقاييس اللفظية التي تتأثر باختلاف الثقافات.

3. أنها ثابتة نسبياً لدى الأفراد، ولا يعني ذلك أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل،فقد تتغير الأساليب المميزة لفرد ما ولكن ليس بسهولة وسرعة، وهذا الثبات النسبي يساعد على التوقع بالسلوك الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة، مما يساعد في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد.
4. أنها ثنائية القطب، ولذلك فهي تختلف عن الذكاء والقدرات العقلية، فالفرد الذي يحصل على درجة أكبر في اختبار القدرة هو أفضل من ذلك الذي يحصل على درجة أقل، أما بالنسبة للأساليب المعرفية فإن كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف وشروط خاصة، وأن اتصاف الفرد بخصائص أي من القطبين ثابت إلى حد كبير.

مشكلة البحث:

رغم أهمية الأساليب المعرفية في العملية التعليمية إلا أنها لم تحظى بالعديد من الدراسات في البيئة اليمنية، مما أكسب البحث أهمية خاصة، بالإضافة إلى أهمية الأسلوب الذي ركز عليه الباحث، وهو الاندفاع/التأمل والذي ركزت عليه الدراسات في المراحل العمرية المبكرة، وقل أو ندر التركيز عليه في المحيط الجامعي وتأثيره على التحصيل وفقاً لنمط الاختبارات الموضوعية، مما حدا بالباحث إلى خوض غمار بحثه في هذا الإطار محدداً مشكلة بحثه في الإجابة على السؤالين التاليين

س1 هل يختلف أسلوب الاندفاع التأمل لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء باختلاف الجنس والتخصص؟

س2 هل يختلف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة باختلاف الأسلوب المعرفي(الاندفاع/التأمل) لديهم وذلك في ضوء متغيري الجنس والتخصص؟

فروض البحث:

من خلال التساؤلات المشار إليها في مشكلة البحث فقد حدد الباحث الفروض التالية

1. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى معنوي(≤0.05) لمتغير(ي الجنس والتخصص) على درجة الطلاب في مقياس الأسلوب المعرفي الاندفاع/التأمل.
2. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى معنوي(≤0.05) لمتغيري الأسلوب المعرفي الاندفاع/التأمل والجنس(ذكر، أنثى) على التحصيل الدراسي للطلاب

مصطلحات البحث:

الأساليب المعرفية(Cognitive Styles)

يعرفها كيرتون Kirton(1980) بأنها الاختلافات الفردية في طرق تنظيم الخبرة إلى معاني، قيم، مهارات واستراتيجيات (Kirton، 1980، p-213)

كما يعرفها شريف(1982) بأنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما أنها تمثل الفروق الموجودة في الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات (شريف، 1982، 110)

أما الشرقاوي (1985) فيعرفها بأنها الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي أو المجالات المعرفية الأخرى، كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية(الشرقاوي، 1985، 89)

ويعرف البورت Allport(1937)الأساليب المعرفية بأنها وصف نموذجي للأشخاص أو عادات لحل المشكلات، التفكير الإبداعي والتذكر

(Riding and Cheema، 1991، p194)، ويعرفها رايدنج Riding (1993) بأنها الطرق التي يفكر بها الأفراد والتصورات الداخلية للمواقع في العالم الخارجي (Riding ، 1993، p-22)

كما يعرفها تننت Tennant (1988) بأنها ما تميز الأشخاص من خلال طرق تنظيم ومعالجة المعلومات (Riding, Glass and ، 1993، p 267 Douglas)

ويستخلص الباحث تعريفاً للأساليب المعرفية بأنّها الاختلافات الفردية في طرق التفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات وتكوين المفاهيم وطرق تناول المعلومات والتمييز بين الأفراد

الاندفاع/ التأمل Impulsivity/Reflectivity

يعرف الفرد المتأمل بأنه الذي يميل إلى معالجة مختلف البدائل والتقويم والتحقق من الاستجابة قبل إصدارها، أو قبل اتخاذ قرار ما، أما الفرد المندفع فهو الذي يميل إلى إصدار وتقديم أول استجابة تطرأ على ذهنه، والتي غالباً ما تكون غير صحيحة (Kagan and Messer، 1975، p244)

ويعرف موهان Mohan (1993) الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بأنهم أكثر تأنياً في تنفيذ المهمات وأكثر تفحصاً للعناصر المرتبطة بالمواقف، وبالتالي فهم أقل وقوعاً في الأخطاء أو اتخاذ قرارات متسرعة غير مدروسة، أما المندفعون فغالباً ما يتسرعون في أداء المهمات ولا يدققون في جميع عناصر المواقف، مما يتسبب في وقوعهم في أخطاء كثيرة أو اتخاذ قرارات متعجلة (الزغلول، 2003 ، 91)

ويعرف عكاشة(2003) المندفعين بأنهم من يميلون إلى إصدار وتقديم أول استجابة تطرأ على أذهانهم، والتي غالباً ما تكون غير صحيحة، بينما

المتأملون يميلون إلى معالجة مختلف البدائل، وتقديم الفروض، والتحقق من الاستجابة قبل إصدارها أو قبل اتخاذ قرار ما(عكاشة، 2003،236)

ويتبنى الباحث تعريف عكاشة (2003)

التحصيل الدراسي Achievement

يعرفه خير الله والكناني(1983) بأنه جميع ما يصل إليه الفرد في تعلمه وقدرته على التعبير عما تعلمه، كما يتضمن التحصيل المعلومات والمهارات التي اكتسبها الفرد إلى جانب الاتجاهات والميول والقيم، (حبيب، 2003، 8)

ويعرفه السنباني (1991) بأنه المستوى الذي وصل إليه الطالب في تحصيله للمادة الدراسية التي تعلمها، كما يستدل على ذلك من خلال مجموع الدرجات التي حصل عليها.(السنباني، 1991،43)

وعرفه جود Good (1973) بأنه المعرفة المتحققة والمهارات المتطورة في الموضوعات المدرسية، ونستدل عليه من خلال درجات الاختبارات أو العلامات التي يعطيها المدرسون للتلاميذ أو من كليهما(العبيدي، 2002، 10)

ويتبنى الباحث تعريف السنباني(1991)

الاختبارات الموضوعية:

اختار الباحث نمطين من الاختبارات الموضوعية هما

أ. **الاختيار من متعدد**:

ويتكون من مشكلة معروضة في جملة أو أكثر تسمى أصل الفقرة، وتوضع أسفل المشكلة عدة حلول أو إجابات، واحدة منها هي الإجابة الصحيحة، ويطلب من الطالب اختيار هذه الإجابة من بين الإجابات المعروضة في الفقرة، وتسمى الاختيارات، ويتراوح عددها بين 3 إلى 5 بدائل في الفقرة الواحدة، أو كتابة الاختيار المناسب أمام رقم الفقرة في ورقة الإجابة.

ب. فقرات الصواب والخطأ:

وفي هذا النوع من فقرات الاختبار تعرض على الطلبة مجموعة من العبارات، ويطلب منهم أن يبينوا ما إذا كانت كل واحدة منها صواباً أو خطأً، وذلك بالتأشير على أحد البديلين (الإجابتين المحتملتين) المعروضتين أمام العبارة وهما(صح،خطأ) أو(ص،خ) أو وضع علامة(✓) إذا كانت العبارة صحيحة وعلامة (X) إذا كانت العبارة خاطئة في المربع الموجود على يسار العبارة أو أمام رقم الإجابة في ورقة الإجابة

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة كلية التربية جامعة صنعاء المستوى الأول بقسميه العلمي والأدبي

الدراسات السابقة:

ركزت العديد من الدراسات السابقة على المستويات الدراسية دون الجامعة، وقليل جداً تلك الدراسات التي ركزت على أداء المتعلمين في المرحلة الجامعية من خلال استخدام الأساليب المعرفية، وتندر الدراسات التي ركزت على الأساليب المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي وفقاً لنمط الاختبارات الموضوعية، لذلك فقد حاول الباحث الاستفادة من تلك الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية والمراحل الأقرب، مرتباً إياها حسب التسلسل الزمني، وذلك على النحو التالي

1. دراسة فيج Faij (1976) والتي تناولت علاقة التأمل/الاندفاع بالتحصيل والتي أجراها على عينة تكونت من 45 طالباً، 45 طالبة بالجامعة، طبق عليها اختبار فيج Faij اللفظي لقياس الاندفاعية، وثلاث اختبارات تحصيلية في المواد مقدمة في علم النفس، مقدمة في الإحصاء، وعلم النفس التجريبي، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط سالب

بين الاندفاعية والتحصيل الدراسي في الإحصاء، حيث بلغ معامل الارتباط(0.40 -) ودال عند مستوى(0.01) بينما لم ترتبط الاندفاعية بالمقاييس الأخرى(عبدالعال، 68,1986)

2. دراسة فيج Fiej (1976) على عينة قوامها (60) طالباً جامعياً (45 ذكراً ، 15 أنثى)من طلاب قسم علم النفس ، تم تقسيمهم إلى 32 طالباً وطالبة ذوي تخصص رياضيات في المرحلة الثانوية، (28) طالباً وطالبة ذوي التخصص الأدبي في المرحلة الثانوية، وقد تضمنت أدوات الدراسة اختبار فيج اللفظي لقياس الاندفاعية واختبارات تحصيلية في علم النفس والإحصاء المتقدمين وعلم النفس التجريبي

وتشير نتائج الدراسة إلى أن طلاب الآداب أكثر اندفاعية بصورة دالة من طلاب الرياضيا ت ، كما وجد ارتباط سالب ودال إحصائياً بين الاندفاعية والتحصيل في الإحصاء (0.38 -) ودال عند مستوى (0.01)، ولم ترتبط الاندفاعية بأي من المقاييس الأخرى في التحصيل الأكاديمي(علي، 1988، 81)

3. دراسة دافيسون Davidson (1984) والتي اشتملت على ثلاث عينات مختلفة من طلاب الجامعة، طبق عليهم جميعاً اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة، كما طبق في الدراسة الأولى مقياسين للشخصية هما مقياس الاندفاعية يبحث في الشخصية لجاكسون(1984)، ومقياساً يتضمن (25) سمة للشخصية الاندفاعية يقيس خصائص مثل التهور، التلقائية، الطيش، قلة الصبر، الدهاء، المثابرة، الهدوء، والتحفز، والمقياس الآخر يقيس الحزم، الذكاء، التحمس، الواقعية، الحنو، العاطفية، المحافظة، العند، التشتت، الجاذبية، الإبداع، الأنانية، الدقة، المحايدة، الاعتماد، الخجل، التسامح، القلق، الثقة، والمرونة.

وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين على مقياس الشخصية أو على أي فقرة من فقرات مقياس الاندفاعية، كما لا توجد فروق دالة بين المندفعين/المتأملين على (25) سمة من السمات المرصودة ما عدا ثلاث ، حيث وصف المندفعون أنفسهم أنهم أكثر حلماً ، أكثر تسامحاً ، أقل ثقة بالنفس عن المتأملين ، أما الدراسة الفرعية الأخرى فقد طبق على المفحوصين بطارية كاليفورينا النفسية التي تقيس(18) سمة، وقد كشفت النتائج وجود فروق دالة بين المتأملين والمندفعين على سمة واحدة فقط هي الاستقلال في الانجاز، حيث وجد أن المتأملين أعلى دلالة من المندفعين في التوجه نحو التحصيل والإنجاز، ومن ثم لم توجد فروق دالة بين المتأملين والمندفعين في السمات الباقية وهي

السيطرة ، القدرة على بلوغ المكانة ، الميل الاجتماعي ، الحضور الاجتماعي ، تقبل الذات ، الشعور بالرضا ، المسؤولية ، النضج الاجتماعي ، ضبط الذات ، التسامح ، إظهار الذات في صورة مقبولة اجتماعياً ، التشيع (مجاراة النمط الاجتماعي الشائع)، إجادة الانجاز، الكفاية العقلية ، العقلية النفسية ، المرونة ، والأنوثة .(عجوة ، 1989، 114- 115)

4. دراسة بيرنسون Berenson (1986) هدفت إلى إمكانية ربط بعض الأساليب المعرفية بالتحصيل في الرياضيات

فقد تكونت عينة الدراسة من (134) تلميذاً في الصف الثامن ، طبق عليهم برنامجاً يطلق عليه اسم تعقب واوجد Trace and Find والذي من خلاله يتم تحديد كل من الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي ، وبعد التريث/الاندفاع ، ولقد حصل الباحث على درجات التلاميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات، وباستخدام معاملات الارتباط ،

توصل الباحث إلى النتائج الآتية

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي في الرياضيات وبين كل من الاعتماد/الاستقلال والتريث الاندفاع كأساليب معرفية
- إن بعد التريث الاندفاع ، وبعد الاستقلال/الاعتماد، يشكلان (40٪) من مجموع العوامل التي تحدد التحصيل في الرياضيات .
- إن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات يميلون عن الاستقلال في المجال ويكونون أكثر اندفاعاً ، في حين أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض يميلون إلى أن يكونو ا المعتمدين على المجال ومتريثين .

وعليه ومن خلال دراسة الأساليب المعرفية يمكن التوقع بالتحصيل الدراسي في بعض المواد الأكاديمية، وبالتالي تفيد دراستها في عملية توجيه الطلاب نحو التخصصات الأكاديمية المختلفة (رمضان، 1990 ،115 ـ 116)

5. دراسة الصراف (1986) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي متمثلاً في بعد (التريث/الاندفاع) وبين حل المشكلات بصفة عامة لدى عينة من طلبة كلية التربية ـ جامعة الكويت، فقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات، طبق عليهم اختبار مناظرة (تزاوج) الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه kagan et al (1964) ، وكذلك اختباراً لحل المشكلات وفيه يقاس كل من السرعة والدقة في الوصول إلى الحل الصحيح على بنود الاختبار ، حيث كانت المتغيرات التابعة هي زمن الاستجابة وعدد الأخطاء على اختبار حل المشكلات

وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات فقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مجموعتي الطلاب المتريثين والمندفعين في زمن الاستجابة على بنود اختبار حل المشكلات لصالح مجموعة الطلاب المتريثين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مجموعتي الطلاب المتريثين والمندفعين في عدد الأخطاء المرتكبة على بنود اختبار حل المشكلات، لصالح مجموعة الطلاب المندفعين (رمضان، 1999، 116).

6. دراسة جاميسون Jamieson (1987)التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاندفاع/التأمل والاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) وتحصيل اللغة الأجنبية الثانية بعد تعلمها بواسطة الكمبيوتر.

وقد تكونت عينة البحث من (46) من الراشدين من أقطار مختلفة، والذين كانوا يدرسون اللغة الانجليزية كلغة ثانية بواسطة الكمبيوتر، بالإضافة إلى الدروس العادية، وفي نهاية نصف العام طبق على العينة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، بالإضافة إلى اختبار لغة إنجليزية (TOEFL)، واختبار الإشكال المتضمنة

وفيما يختص بنتائج الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) فقد وجد أن الدقة كما تقاس بقلة الأخطاء ارتبطت ارتباطاً دالاً بالتحصيل في اللغة الانجليزية، كما وجد أن الأفراد الحاصلين على درجات عالية في امتحان اللغة كان أداؤهم يتميز بالسرعة والدقة، بعكس الضعفاء في التحصيل (علي، 1988، 84)

7. دراسة الشريف والصراف (1987) التي هدفت إلى محاولة التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التريث/الاندفاع) من جهة والأسلوب (المستقل/المعتمد على المجال الإدراكي) من جهة أخرى عندما يواجهون بعض المواقف الاختبارية .

فقد تكونت عينة الدراسة من (44) طالباً وطالبة بمختلف التخصصات بكلية التربية بالكويت، وطبق عليهم اختبار مناظرة (تزاوج) الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه Kagan et al (1964)، اختبار الأشكال المتضمنة إعداد الشرقاوي والخضري (1977) لقياس بعد الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، اختباراً للاستدلال المجرد، وكذالك اختبار الذكا ء اللغوي، ولقد حصل الباحثان على المعدلات التراكمية لأفراد العينة كمقياس للتحصيل الدراسي

وباستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ، أشارت النتائج إلى ما يلي

- أن الطلاب المتريثين يتميزون بأنهم أكثر استقلالية عن المجال الإدراكي بالمقارنة بالطلاب المندفعين الذين يتميزون بأنهم أكثر اعتماداً على المجال الإدراكي، وذلك أثناء مواجهتهم للمواقف الاختبارية المختلفة .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب المتريثين وبين أقرآنهم المدفعين في كل من الذكاء اللغوي، التفكير الاستدلالي، مستوى التحصيل والمعدل التراكمي الدراسي ، وذلك لصالح الطلاب المتريثين(رمضان، 1990، 117)

8. دراسة عبد المقصود (1987) والتي هدفت إلى دراسة أثر تفاعل الأساليب المعرفية ممثلة في إسلوبي(الاستقلال/الاعتماد)، (التريث/الاندفاع)

والمعالجات ممثلة في طريقتي (العرض، الاستقصاء) على التحصيل الدراسي والتذكر في مادة الفيزياء، وكذالك الكشف عن نوع هذا التفاعل

فقد تكونت عينة الدراسة من (277) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الزقازيق الثانوية للبنات، ومدرسة السادات الثانوية للبنات طبق عليهم اختبار الذكاء العالي إعداد السيد خيري، اختبار الأشكال المتضمنة من إعداد أنور الشرقاوي وسليمان الخضربي، لقياس بعد الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، مقياس بعد التأمل/الاندفاع من إعداد الباحثة، وكذلك اختبار تحصيلي في وحدة دراسية في مادة الفيزياء لقياس كل من التذكر والتحصيل بصفة عامة، وهو من إعداد الباحثة

وباستخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (222) وكذلك اختبار (ت) لدلالة الفروق ، أشارت النتائج إلى ما يلي

- وجود تفاعل دال إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (التأمل/الاندفاع) والمعالجات(عرض ـ استقصاء) بالنسبة للتحصيل في مادة الفيزياء، وكان التفاعل لصالح المتأملين.
- وجود تفاعل دال إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد) والأسلوب المعرفي (التأمل/الاندفاع) بالنسبة للتحصيل في مادة الفيزياء، وكان التفاعل لصالح التأمل/الاندفاع.
- عدم وجود تفاعل بين الأسلوبين المعرفيين (الاستقلال/الاعتماد)، (التأمل/الاندفاع) والمعالجات (عرض ـ استقصاء) بالنسبة للتحصيل في مادة الفيزياء

إجراءات البحث

أولاً: عينة البحث :

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية التربية جامعة صنعاء، والذين قام الباحث بتدريسهم مادة علم النفس التربوي في العام الدراسي 2003/2002، ومن التخصصات العلمية والأدبية، حيث بلغت العينة (792) طالباً وطالبه، منهم (311) طالباً، (481) طالبة موزعين على الأقسام العلمية (علوم الحياة والكيمياء) والأقسام الأدبية (علوم القرآن، والجغرافيا، الدراسات الإسلامية، الفلسفة)، والجدول رقم(1)يوضح وصف العينة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

جدول رقم(1)يوضح وصف العينة في ضوء متغيري الجنس والتخصص

التخصص /الجنس	ذكور	إناث	المجموع
علوم حياة	40	89	129
كيمياء	62	122	184
علوم القرآن	81	85	166
جغرافيا	57	85	142
إسلامية	60	81	141
فلسفة	11	19	30
الإجمالي	311	481	792

ثانياً : أدوات البحث :

أ - مقياس التأمل/ الاندفاع :

ركزت الدراسات السابقة على قياس بعد التأمل/الاندفاع عبر اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (Matching Familiar Figures Test) (M.F.F.T) الذي قام ببنائه وتطويره كجان وزملاؤه Kagan et al (1964)، ويتطلب هذا الاختبار من الطفل أن يماثل بين شكل أصلي مع شكل آخر من بين ستة بدائل أخرى، واحدة من هذه البدائل ستكون مطابقة تماماً للشكل الحقيقي

(Kagan and Saarni,1989,p.102)، (Kagan1980 p.,74)

وطبقاً لدرجات السرعة والدقة يرى كجان وزملاؤه Kagan et al أن الأفراد يمكن تقسيمهم إلى أربع مجموعات كما:يلي

المجموعة الأولى وهي التي تأخذ وقتاً في الاستجابة أكث ر من متوسط زمن العينة، وتقع درجاتهم أسفل متوسط العينة بالنسبة لمتوسط الأخطاء، ويطلق عليهم بطيء/دقيق (متأمل)

المجموعة الثانية هي التي تأخذ وقتاً في الاستجابة أقل من المتوسط الذي تأخذه العينة، وتقع درجاتهم أعلى متوسط العينة بالنسبة لمتوسط الأخطاء، ويطلق عليهم سريع /غير دقيق (مندفع)

ويرى كاجان أن هاتين المجموعتين عادة ما تمثلان (80٪) من إجمالي أي عينة يتم اختبارها،أما بالنسبة لـ(20٪) الباقية فتنقسم إلى المجموعتين التاليتين

المجموعة الثالثة هي التي تأخذ وقتاً في الاستجاب ة أكثر من متوسط الزمن الذي تأخذه العينة، وتقع درجاتهم أعلى متوسط العينة بالنسبة لمتوسط الأخطاء، ويطلق عليهم سريع /دقيق

المجموعة الرابعة وهي التي تأخذ وقتاً في الاستجابة أقل من المتوسط الذي تأخذه العينة، وتقع درجاتهم أسفل متوسط العينة بالنسبة لمتوسط الأخطاء، ويطلق عليهم سريع/دقيق (عبد المقصود 1987،31- 32)، كما أن هناك صورتين لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة، أحداهما للأطفال والأخرى للبالغين وتحتويان على(14) فقرة، فقرتان للتدريس،(12) فقرة للاختبار، وأصبح هذا المقياس مقبولاً للاستخدام كمقياس مقنن لقياس بعد التأمل/الاندفاع في أبحاث عديدة على مستوى العالم

وهناك اختبارات أخرى لفظية يمكن أن يقاس بها بعد التأمل/الاندفاع، وفي هذا النوع من الاختبارات تعرض مشكلة لفظية على هيئة سؤال ويطلب من الشخص أن يختار حل هذه المشكلة من بين عدد من الاستجابات اللفظية البديلة أيضاً ، وهذه الاستجابات في مضمونها تعبر عن سلوك الشخص المتأمل، وسلوك الشخص المندفع ، وعلى الفرد أن يختار الاستجابة التي يرى أنها تلائمه، ويطلق على هذا النوع من الاختباراتّ إختبارات المواقّف (عبد المقصود، 1987،33)

1ـ تقنين المقياس على البيئة اليمنية:

أختار الباحث المقياس الذي أعدته هانم عبد المقصود (1987) وطبقته في دراستها للحصول على درجة الدكتوراه، والمكون من (24) عبارة لفظية، كل عبارة لها أربعة خيارات (أ ، ب ، ج ، د)، وذلك لمعرفة الطلبة المتأملين والطلبة المندفعين بعد إعادة صياغته من خلال الاستبقاء على الخيارات التي تحدد الطلبة المتأملين والطلبة المندفعين فقط، مستبعداً المجموعتين الثالثة والرابعة المسماة بين أو متوسطي الأسلوب المعرفي التأمل/الاندفاع

وقام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية جامعة صنعاء في أقسام (علم النفس وأصول التربية ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية واللغة الانجليزية ومناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية) بعد أن

أعد تعليمات الإجابة للمقياس بما يتناسب وطبيعة وأهداف البحث الحالي، ملحق رقم(1)

وفي ضوء آراء المحكمين تم التأكيد على صلاحية الأربعة والعشرين فقرة كاملة، والتي حصلت كل منها على نسبة اتفاق (90٪) فأكثر، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة على بعض الفقرات لتتلائم مع بيئة وطبيعة البحث الحالي، وبذلك فقد أصبحت كل عبارة تحمل بديلين (أ ، ب) أحدهما يشير إلى الطالب المندفع، والآخر يشير إلى الطالب المتأمل، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة استخدام إعادة التطبيق على عينة قوامها (80) طالباً وطالبة تم اختيارهم من المستوى الأول بكلية التربية، وبفاصل زمني قدره (18) يوماً بين التطبيق الأول والثاني حيث يؤكد المختصون في القياس النفسي على عدم زيادة الفترة الزمنية على ثلاثة أسابيع (Adms ,1966 ,58)، وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون Berson بين درجات التطبيقين حيث بلغ معامل الثبات، (0.88)، ويعتبر معامل ثبات عالٍ إذا ما قورن بالميزان العام لتقويم معامل الثبات حيث يرى عيسوي (1974) أن معامل الارتباط للاختبار الثابت يتراوح ما بين (70 إلى 90) عيسوي، 1974 ،85)، وبذلك أصبح المقياس قابلاً للتطبيق على البيئة اليمنية

2ـ **تطبيق المقياس**:

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة بعد تصويره بأعداد كافية، وإعداد تعليمات استخدام المقياس وإرفاقه بمفتاح تصحيح المقياس، والذي احتوى على (24) موقفاً وأمام كل موقف أ ، ب)، بحيث يضع الطالب علامة (✓) تحت أي منهما، والتأكيد على الطلبة في عدم ترك أي فقرة دون إجابة، وقد أشرف الباحث على تطبيق المقياس وشرح التعليمات بنفسه خلال عشرة أيام.

3ـ **تصحيح الإجابات** :

قام الباحث بتصحيح الإجابات من خلال مفتاح التصحيح لتحديد المتأملين والمندفعين من أفراد العينة.

ب. الاختبار التحصيلي:

يتحدد الاختبار التحصيل ي لمقرر علم النفس التربوي بالاختبار من الموضوعيين الآتيين

1. **الاختيار من متعدد**:

احتوى اختبار الاختيار من متعدد على (25) عبارة، وتحت كل عبارة ثلاثة بدائل (أ ،ب،ج) أحد هذه البدائل هو الإجابة الصحيحة، وعلى الطالب كتابة رقم البديل المناسب أمام رقم العبارة في ورقة الإجابة

2. **اختبار الصح والخطأ**:

وقد احتوى اختبار الصح والخطأ على (25) عبارة أيضاً وعلى الطالب وضع علامة(✓) أمام رقم العبارة في ورقة الإجابة إذا كانت الإجابة صحيحة وعلامة(X) أمام رقم العبارة الخاطئة في ورقة الإجابة كذلك

وقد احتفظ الباحث بدرجات تحصيل الطلاب والطالبات المشار إليهم للفصلين الدراسيين من العام 2003/2002م، حيث كان الباحث هو أستاذ المقرر لعلم النفس التربوي وواضع الاختبار الموضوعي المشار إليه آنفاً

الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية

1. النسبة المئوية لحساب نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية فقرات المقياس.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس

3. SPSS لتحليل التباين الثنائي لقياس درجات الطلاب والطالبات على مقياس الأسلوب الاندفاع/التأمل في ضوء متغيري الجنس والتخصص والاختباران الموضوعيان.
4. اختبار شفيه للمقارنات المتعددة بين المتوسطات للمجموعات المختلفة لدراسة الفروق بين طلبة التخصصات المختلفة على مقياس الاندفاع/التأمل.

تحليل نتائج الدراسة:

سوف يتم تحليل النتائج في ضوء الإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار الفروض الخاصة بها واختيار الأسلوب الإحصائي الذي يتناسب وطبيعة كل فرض منه

الإجابة على السؤال الأولى وينص على ما يلي

هل يختلف أسلوب الاندفاع/التأمل لدى طلبة كلية التربية جامعة صنعاء باختلاف الجنس والتخصص ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلبة في مقياس أسلوب الاندفاع/التأمل بعد تصنفيهم طبقا للنوع (ذكر أو أنثى)، أو التخصص (علوم حياة، كيمياء، علوم قرآن، جغرافيا، دراسات إسلامية، وفلسفة)، حيث تم توضيح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات المختلفة على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع ـ التأمل) في جدول رقم (2)

جدول رقم (2) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في المجموعات المختلفة في مقياس الاندفاع / التأمل

الجنس	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكر	علوم حياة	40	18.63	4.19
	كيمياء	62	19.44	2.25
	علوم قرآن	81	19.83	2.66
	جغرافيا	57	18.00	3.95
	إسلامية	60	16.62	2.67
	فلسفة	11	20.09	3.56
	الإجمالي	311	18.65	3.32
أنثى	علوم حياة	89	16.83	3.32
	كيمياء	122	17.80	3.17
	علوم قرآن	85	19.02	3.32
	جغرافيا	85	17.79	3.57
	إسلامية	81	19.48	2.98
	فلسفة	19	18.11	3.45
	الإجمالي	481	18.13	3.38
الإجمالي	علوم حياة	129	17.39	3.69
	كيمياء	184	18.35	2.99
	علوم قرآن	166	19.42	3.04
	جغرافيا	142	17.87	3.71
	إسلامية	141	18.26	3.18
	فلسفة	30	18.83	3.56
	الإجمالي	792	18.33	3.37

والفرض الذي يتم اختباره للإجابة على السؤال السابق ينص على ما يلي لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى معنوي (≤0.05) لمتغيري (الجنس والتخصص) على درجات الطلاب في مقياس الأسلوب المعرفي

وقد استخدم الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلاب في مقياس الأسلوب المعرفي في ضوء متغيري النوع والتخصص والجدول رقم (3) يوضح نتائج ذلك التحليل

جدول رقم (3) يوضح تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلبة لمقياس الاندفاع /التأمل في ضوء متغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	44.48	1.00	44.48	4.29	0.04
التخصص	295.84	5.00	59.17	5.71	0.00
الجنس * التخصص	509.70	5.00	101.94	9.83	0.00
الخطأ	8087.79	780.00	10.37		
الإجمالي	275174.00	792.00			

واتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى اقل من (0.05) بين الذكور والإناث في أدائهم على مقياس الاندفاع/التأمل، ويتضح من الجدول رقم (2) أن هذه الفروق كانت لصالح الذكور، وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة داميسون (1984) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتأملين والمندفعين على مقياس الشخصية أو أي فقرة من فقرات الاندفاعية

كما يتضح وجود فروق دالة بين طلبة التخصصات المختلفة في أدائهم على مقياس الاندفاع/التأمل، ولبيان طبيعة تلك الفروق بين التخصصات تم إجراء اختبار شفيه للمقارنات المتعددة، كما هو موضحاً في جدول رقم (4)

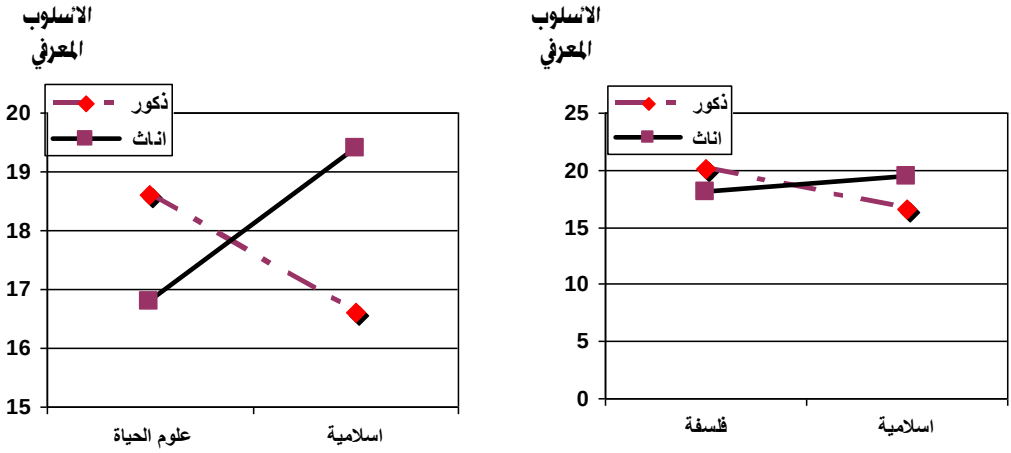
جدول رقم (4) يوضح نتائج اختبار شفيه للمقارنات المتعددة بين المتوسطات للمجموعات المختلفة

(I)التخصص	(J)التخصص	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
علوم حياة	كيمياء	-0.96	0.37	0.24
	علوم قرآن	-2.03	0.38	0.00
	جغرافيا	-0.49	0.39	0.91
	إسلامية	-0.87	0.39	0.42
	فلسفة	-1.45	0.65	0.43
كيمياء	علوم قرآن	-1.07	0.34	0.09
	جغرافيا	0.47	0.36	0.88
	إسلامية	0.09	0.36	1.00
	فلسفة	-0.49	0.63	0.99
علوم قرآن	جغرافيا	1.54	0.37	0.00
	إسلامية	1.15	0.37	0.08
	فلسفة	0.58	0.64	0.97
جغرافيا	إسلامية	-0.39	0.38	0.96
	فلسفة	-0.96	0.65	0.82
إسلامية	فلسفة	-0.57	0.65	0.98

يتضح من الجدول رقم (4) أن الفروق بين الطلاب والطالبات في التخصص اقتصرت على الفروق بين تخصص علوم الحياة وتخصص علوم القرآن، حيث كانت نسبة شفيه دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، كما وجدت فروق بين طلبة تخصص جغرافيا وتخصص علوم القرآن دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وبذلك تقتصر دلالة الفروق بين المتوسطات

نتيجة للتخصص على كل من الفروق بين طلبة علوم القرآن وتخصصي علوم الحياة والجغرافيا ، كما ظهر في الجدول رقم (3) دلالة تأثير التباينات الخاصة بالتفاعل بين كل من الجنس والتخصص عند مستوى (≤.0.01)

ولفهم طبيعة التباينات الخاصة بالتفاعل بين الجنس والتخصص والتي ظهرت في الجدول رقم (3) الخاص بتحليل التباين الثنائي، تم التمثيل البياني لمتوسطات الدرجات التي وجدت في اثر التفاعل في الخانات الخاصة بها وهي موضحة بالشكل رقم (1)



شكل رقم (1) يوضح أنماط التباين في التفاعل بين الجنس (ذكر ، أنثى) وبين التخصص

ويتضح من الشكل رقم (1) اقتصار دلالة التباين الذي حدث في التفاعل بين الجنس والتخصص على تخصص الدراسات الإسلامية مع تخصصي علوم الحياة والفلسفة في ضوء متغير الجنس

كما يتضح أن متوسط درجات الإناث في الدراسات الإسلامية كان أعلى من متوسط زملائهن من الذكور، بمعنى أن الإناث كن أكثر تأملاً من

الذكور، في حين كان الوضع على العكس من ذلك بالنسبة لطلبة علوم الحياة، حيث كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث، بمعنى أن الذكور هنا كانوا أكثر تأملاً من الإناث، وكذلك الحال بالنسبة لطلبة الدراسات الإسلامية مع الطلبة في تخصص الفلسفة

وهذه النتائج عكس الفرض الأول

السؤال الثاني : وينص على ما يلي:

هل يختلف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب باختلاف الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) لديهم وذلك في ضوء متغيري الجنس والتخصص ؟

وترجم هذا التساؤل للفرض التالي

لا يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى معنوي (≤0.05) لمتغيري الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) والجنس (ذكر، أنثى) على التحصيل الدراسي للطلاب، وتم اختبار هذا الفرض لثلاث نتائج خاصة بالتحصيل الدراسي حيث تم اختبار الطلاب على نموذجين للاختبارات التحصيلية، النموذج الأول وهو نموذج الاختيار من متعدد، والثاني نموذج اختبار الصواب والخطأ، والتحصيل الدراسي الإجمالي كان ناتجا من جمع درجتي الطلاب من نموذجين، ولذلك سيتم اختبار هذا الفرض للمجموع الكلي للتحصيل، ثم لنتائج درجات الطلاب على النموذج الأول (اختيار من متعدد)، وكذلك درجاتهم على النموذج الثاني (الصواب،والخطأ)، ولاختبار هذا الفرض تم تقسيم العينة في ضوء متغير الأسلوب المعرفي إلى مجموعتين، وذلك بعد استبعاد الدرجات التي تقع في الحدود (المتوسط ـ انحراف معياري= 15)، (المتوسط انحراف معياري= 21)، وأصبح حجم مجموعات التحليل بعد هذا التصنيف كما هو موضحاً في الجدول رقم (5)

جدول رقم (5) توزيع أعداد الطلاب طبقا للأسلوب المعرفي والجنس

المتغير	التصنيف	العدد
الأسلوب المعرفي	تأمل	151
	اندفاع	141
الجنس	ذكر	108
	أنثى	184

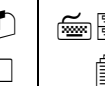
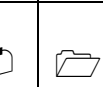
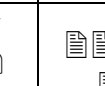
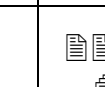
أ. تحليل التباين الخاص بدرجات الطلاب في إجمالي التحصيل:

اجري تحليل تباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلاب في التحصيل الكلي، وهو مجموع درجات الطلاب في امتحاني الاختيار من متعدد والصواب والخطأ ، ويوضح الجدول رقم (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في التحصيل، ولمعرفة دلالة تأثير التباينات الخاصة بمتغيري الأسلوب المعرفي (اندفاع تأمل) والجنس (ذكور، إناث) على التحصيل اجري تحليل التباين الثنائي الموضح بالجدول رقم (7)

جدول رقم (6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي موزعة في ضوء متغيري (الجنس ، والأسلوب المعرفي)

الأسلوب المعرفي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تأمل	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			
اندفاع	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			
الإجمالي	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			

جدول رقم (7) يوضح تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلبة في إجمالي التحصيل في ضوء متغيري (الأسلوب المعرفي والجنس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الأسلوب المعرفي					
الجنس					
الأسلوب المعرفي * الجنس					
الخطأ					
الإجمالي					

يتضح من الجدول رقم (7) عدم دلالة قيمة (ف) الخاصة بمتغير الأسلوب المعرفي، حيث كانت متوسطات التحصيل للمجموعتين هي (115.13، 117.77) للمتأملين ثم للمندفعين على الترتيب، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة جاميسون 1987، في حين ظهرت دلالة الفروق بين الذكور والإناث في التحصيل، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)، وهذه النتيجة عكس الفرض الثاني

وبمراجعة الجدول رقم (6) يتضح أن متوسط درجات الطالبات (117.9) أكبر على الدوام من متوسط درجات الطلاب (113.7) ولم تتضح دلالة قيمة (ف) بالنسبة للتباين الخاص للتفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس

ب. تحليل التباين الخاص بدرجات الطلاب في اختبار الاختيار من متعدد :

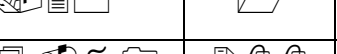
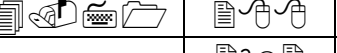
اجري تحليل تباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلاب في الاختيار من متعدد ، ويوضح الجدول رقم (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار الاختيار من متعدد ، ولمعرفة دلالة تأثير التباينات الخاصة بمتغيري الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) والجنس (ذكور ، إناث) على التحصيل اجري تحليل التباين الثنائي الموضح بالجدول رقم (9)

جدول رقم (8) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في الاختيار من متعدد موزعة في ضوء متغيري (الجنس ، والأسلوب المعرفي)

الأسلوب المعرفي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التأمل	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			
الاندفاع	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			
الإجمالي	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			

جدول رقم (9) يوضح تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلبة في الاختيار من متعدد في ضوء متغيري (الأسلوب المعرفي والجنس)

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلا
ب المعرفي					

نس					
المعرفي * نس					
طأ					
مالي					

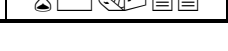
يتضح من الجدول رقم (9) عدم دلالة قيمة (ف الخاصة بمتغير الأسلوب المعرفي، حيث كانت متوسطات التحصيل للمجموعتين هي (55.52، 56.9) للمتأملين ثم للمندفعين على الترتيب، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة بيرنسون 1986، في حين ظهرت دلالة الفروق بين الذكور والإناث في التحصيل في اختبار الاختيار من متعدد، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى معنوية (0.01) وبمراجعة الجدول رقم (8) يتضح أن متوسط درجات الطالبات (57.35) أكبر على الدوام من متوسط درجات الطلاب (54.19)، ولم تتضح دلالة قيمة (ف بالنسبة للتباين الخاص للتفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس

ج. تحليل التباين الخاص بدرجات الطلاب في اختبار الصواب والخطأ :

اجري تحليل تباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلاب في اختبار الصواب والخطأ، ويوضح الجدول رقم (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار الصواب والخطأ، ولمعرفة دلالة تأثير التباينات الخاصة بمتغيري الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) والجنس (ذكور، إناث) على التحصيل اجري تحليل التباين الثنائي الموضح بالجدول رقم (11)

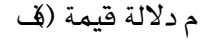
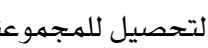
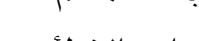
جدول رقم (10) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار الصواب والخطأ موزعة في ضوء متغيري (الجنس، والاسلوب المعرفي)

الاسلوب المعرفي	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التأمل	ذكر			

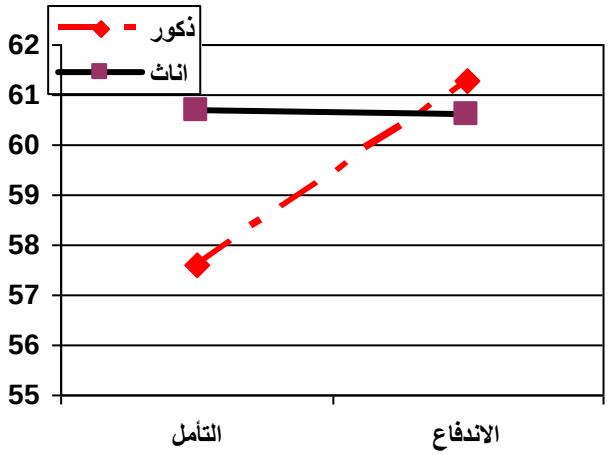
	أنثى			
	الإجمالي			
الاندفاع	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			
الإجمالي	ذكر			
	أنثى			
	الإجمالي			

جدول رقم (11) يوضح تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلبة في اختبار الصواب والخطأ

في ضوء متغيري (الأسلوب المعرفي والجنس)

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الد
ب المعرفي					
جنس					
ب المعرفي * جنس					
خطأ					
جمالي					

يتضح من الجدول رقم (11) عدم دلالة قيمة (ف الخاصة بمتغير الأسلوب المعرفي، حيث كانت متوسطات التحصيل للمجموعتين هي (59.62 ، 60.87) للمتأملين ثم للمندفعين على الترتيب ، كما لم تتضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في التحصيل في اختبار الصواب والخطأ، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة، وبمراجعة الجدول رقم (10) يتضح أن متوسط درجات الطالبات (60.64) مقارب لمتوسط درجات الطلاب (59.52)، في حين وجدت فروق دالة عند مستوى (0.05) للتباين الخاص بالتفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس والشكل التالي يوضح ذلك التفاعل



الشكل رقم (2) يوضح التفاعل بين الاسلوب المعرفي والجنس في اختبار الصواب والخطأ

ويتضح من الشكل رقم (2) تفوق الإناث المتأملات على أقرآنهن من الذكور في الأداء على اختبارات الصواب والخطأ ، في حين كان العكس بالنسبة للطلبة المندفعين، حيث تفوق الذكور على الإناث في أدائهم على نفس الاختبار

الاستنتاجات:

1. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من(0.05) بين الذكور والإناث في أدائهم على قياس الاندفاع/التأمل، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) بين الطلاب والطالبات اقتصرت على الفروق في تخصص علوم القرآن وتخصص علوم الحياة والجغرافيا.
3. متوسط درجات الإناث في الدراسات الإسلامية أعلى من متوسط درجات الذكور، أي أن الإناث كن أكثر تأملاً من الذكور، بينما كان العكس بالنسبة لطلبة علوم الحياة، حيث كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث، أي أن الذكور أكثر تأملاً من الإناث، وكذلك الحال بالنسبة لطلبة الدراسات الإسلامية مع الطلبة في تخصص الفلسفة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي الاندفاع/التأمل والجنس
5. وجود فروق دالة لقيمة (ف) عند مستوى معنوي (0.01) في التحصيل لاختبار الاختيار من متعدد لصالح الطالبات، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات (57.35)، بينما متوسط درجات الطلاب (54.19).
6. وجود فروق دالة عند مستوى(0.05) للتباين الخاص بالتفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس في اختبار الصواب والخطأ لصالح الإناث المتأملات على زملائهن من الذكور، بينما كان على العكس من ذلك بالنسبة للطلبة المندفعين، حيث تفوق الذكور على الإناث في أدائهم على نفس الاختبار.

التوصيات:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي

1. إجراء المزيد من الدراسات في الأساليب المعرفية بأصنافها المختلفة على البيئة التعليمية في اليمن، باعتبارها تفتقر إلى هذا النوع من الدراسات رغم الأهمية القصوى لها في عملية التعليم والتعلم.
2. توجه الباحثين نحو دراسة الأساليب المعرفية على طلبة الجامعات وتأثيرها على التحصيل الدراسي بشكل خاص، نظراً لندرة الدراسات في هذا المجال.
3. إعادة صياغة المناهج الدراسية الجامعية وفقاً لنمط الأساليب المعرفية، كي تلبي خصائص وسمات الطلبة، فتشتمل على التذكر والتفكير والتخيل وتكوين المفاهيم وحل المشكلات وغيرها.

فهرس المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو العلاء، مسعد ربيع (1988) أثر تفاعل الأساليب المعرفية لكل من المعلم والتلميذ على التحصيل الدراسي، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها ـ رسالة ماجستير غير منشورة.
2. الزغلول، رافع النصير، الزغلول، عماد عبدالرحيم (2003) علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع ـ عمان ـ الأردن.
3. السنباني، صالح عبد الله (1991) التعلم الفردي والتعلم الجماعي، دراسة تجريبية على طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء ـ جامعة صنعاء، كلية التربية ـ رسالة ماجستير غير منشورة.
4. الشرقاوي، أنور (1985) الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد4 ص89 ـ 113.
5. الصراف، قاسم (1986) الأسلوب التأملي/الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت، مجلة كلية التربية ـ جامعة الكويت، المجلد الثالث، العدد العاشر، ص134.163.
6. العبيدي، آلاء محمد (2002) قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، الجامعة اليمنية ـ رسالة ماجستير غير منشورة.
7. العتوم، عدنان يوسف (2004) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ـ الاردن.

8. بدر، رجب سرور (1989) التفاعل بين احد الأساليب المعرفية وكلٍ من التعلم الفردي الموجه والطريقة التقليدية في تدريس مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية وأثره على بعض المتغيرات، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشوره.

9. حبيب، جاسم كريم (2003) التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، الجامعة اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة.

10. رمضان، محمد رمضان (1995) أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب الاندفاعي، وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي، جامعة الزقازيق، كلية التربية، دراسة دكتوراه غير منشورة.

11. شريف، نادية، الصراف، قاسم (1987) دراسة عن الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية، مجلة كلية التربية، جامعة الكويت، المجلد الرابع، العدد الثالث عشر، ص156- 181.

12. شريف، نادية (1982) الأساليب المعرفية الإدراكية، وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد 12 ص109- 134.

13. عبد المقصود، هانم علي (1987) أثر تفاعل الأساليب المعرفية ـ المعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء، جامعة الزقازيق، كلية التربية ـ رسالة دكتوراه غير منشورة.

14. عجوه، عبدالعال حامد (1986) العلاقة بين الدوجماتية وبعض الأساليب المعرفية لدى طلاب كلية التربية ـ جامعة المنوفية، كلية التربية ـ رسالة ماجستير غير منشورة.

15. عكاشة، محمود فتحي (2002) علم النفس التعليمي الفروق الفردية شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ـ مصر
16. عكاشة، محمود فتحي (2003) الاستقلال الإدراكي كدالة للفروق الفردية في الشخصية، مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة.
17. علي، جمال محمد (1987) العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير، جامعة عين شمس، كلية التربية ـ رسالة دكتوراه غير منشورة.
18. علي، هاشم علي (1988) التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأسلوبين معرفيين محددين لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام بالمنيا، جامعة المنيا، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
19. عيسوي، عبد الرحمن (1974) القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Adams, G.S (1966) Measurement and Evaluation in Educational psychology and Guidance , New York .
2. AL-Sanabani,S.A.(1998) The relationship between the Cognitive Styles and Learning Performance Doctorial Dissertation, Birmingham University, School Of Education, U.K.
3. Hayes , J . and Allinson , C.W.(1994) cognitive style and its reference For management practice , *British Journal of Management* , 5 , pp .53-71.
4. Jonassen , D.H.and Grabowski , B.L(1993)Handbook if Indivisual Differences , Learning and Instruction ,(Hillsdale, New Jersey.
5. Kagan , J .P and Messer , S.(1975) Are ply to some misgiving about the matching familiar figures test , as a measure of reflection / impulsivity , *Developmental psychology*, 11,pp.244-248.
6. Kirton, M. J.(1985)Adaptors and innovators in organisations, *Human Relation*, 3,pp.213-214.

7. Kogan, N.(1980) Cognitive Style and reading performance, *Bulletin of Orton soeiety*,30,pp.63-78.
8. Kogan, N. and Saarni, C.(1989) Cognitive style in Children: some evolving trends, *Early Child Development and Care*, 43,pp.101-128.
9. Messick,S.(1984) The nature of cognitive Styles problems and promise un educational Practice, *Educational Psychology*, 19,2, pp.59-74.
10. Rayner, S, and Riding, R.J.(1997) Towards a categorisation of cognitive Styles and Learning Styles , *Educational Psychology*, 17 ,pp-5-25.
11. Riding, R.J.(1993) A Trainer's Guide to Learning Design, (Sheffield Learning Methods Branch, Employment Department, Moor foot).
12. Ridinig , R.J.and Cheema,I.(1991) Cognitive styles- an overview and integration, *Educational Psy*chology, 11,pp.193-215.
13. Witkin, H,A, Goodenough, D.R.and Cox, P. W.(1977) Field-dependent and Field independent Cognitive style and their educational implications, *Review of Educational Research*, 47, pp.1-64.

تفعيل دور المعلم من منظور إسلامي لمواجهة تحديات المستقبل

. د بلقيس غالب الشرعي
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

مقدمة :

إن التغيرات التي يشهدها عالمنا اليوم والتي تتسارع وتيرتها وتتعدد مجالاتها تتطلب من مؤسسات الدولة المختلفة إظهار الحد الأدنى من القدرة على التأقلم والتكيف مع طبيعة التغيير وسرعته ، في مجالات الحياة وصورها المختلفة ، من تكنولوجيا واتصال وتواصل وتطور معرفي وانفجار معلوماتي وثورة رقمية ، ولكي تحافظ مؤسسات الدولة على بقائها لا بد من قيامها بأداء أدوار جديدة في الوقت الذي تؤدي فيه أدوارها التقليدية الأصيلة ، وهو ما يمثل تحدياً قوياً - على مستوى المؤسسة والفرد - تتنافر وتتجاذب فيه الثقافات ، وتكون القيم المؤسسية والفردية معرضة للمساومة والذوبان

والمؤسسة التربوية ، كما هو حال بقية مؤسسات الدولة ؛ تعيش تطوراً ونمواً وتزايداً في المفاهيم والقيم والمعارف والممارسات يتطلب منها التوقف لتشخيص أوضاعها ومراجعة أدوارها بشكل مستمر وعلى فترات ليست بالبعيدة . يشير الحر (2001 17) إلى أنّ مستقبل التربية ذو طبيعة شفافة ، لأن التحديات التي تواجهها ذات طبيعة متحركة ومتغيرة ، والضغوط الخارجية والداخلية متشابكة ومعقدة ، لذلك ، فإن التوقع الذي يمكن وضعه يجب أن يأخذ في الاعتبار ملامح المستقبل العام لحياتنا ، وطبيعة التحديات التي تواجهنا

وبما أن المعلم يمثل أحد الأركان الرئيسة للعملية التربوية والتعليمية ، فإن تفعيل دوره من منظور جديد مع المحافظة على أصالة ذلك الدور يسهم في تمكين المؤسسة التربوية من أداء رسالتها في إطار مفهوم الأصالة والمعاصرة

وكون المعلم يحمل رسالة الأنبياء ، وله من الأدوار ما يمكنه من صناعة العقول القيادية في المجتمعات ، فإن البحث في إعداد المعلم من منطلق يمكنه من التعامل بكفاءة مع المستجدات التي تمثل تحدياً قوياً للدور الذي يقوم به يعتبر ركيزة أساسية لنجاح العملية التربوية والتعليمية ، وتأسيساً على ذلك سوف يركز هذا البحث على تفعيل.دور المعلم من منظور إسلامي معاصر

مشكلة البحث:

لا يزال المعلم بحاجة إلى تجديد وتغيير في الأدوار التي يقوم بها بما ينسجم مع القيم الدينية والأهداف التربوية السامية التي تلبي احتياجات الحاضر وتخدم متطلبات المستقبل ، لذا نجد أن الجدال في وجهات النظر حول دور المعلم مسالة قائمة ومستمرة ، بين رأي يرفع من شأنه وما يقدمه من خدمة جليلة لمجتمعه ؛ ورأي آخر يقلل من تلك الأهمية وذلك الدور.

وإيماناً بأهمية دور المعلم وقدرته على الصمود أمام التحديات نرى أنه من الأهمية بمكان إعادة الصورة الحقيقة لدور المعلم ، وتأصيل ذلك الدور المبني على ربط الماضي بالحاضر واستشراف المستقبل، وذلك من خلال محاولة الإجابة على الأسئلة التالية

1. ما دور المعلم من منظور إسلامي ؟
2. ما أهم التحديات التي تواجه معلم المستقبل؟
3. ما دور معلم المستقبل في مواجهة تلك التحديات المعاصرة؟

أهمية البحث :

يعد البحث عن تفعيل دور المعلم من منظور إسلامي لمواجهة تحديات المستقبل من أهم القضايا التي يتوجب على الباحثين والدارسين العرب خاصة والمسلمين عامة البحث فيها ، لمحاولة الوصول إلى إجابة للتساؤلات التي تثار بين حين وآخر حول المعلم المسلم ومدى قدرته على التطور والنمو في ظل المتغيرات المتسارعة ، كونه مشدوداً بشكل أو بآخر إلى الماضي ، وليست لديه مهارات التأقلم والتعامل مع متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل

وتكمن أهمية هذا البحث في كونه يبحث من منظور إسلامي معاصر لتفعيل دور المعلم لمواكبة حركة التطور التي تنشأ عنها فرص نمو وتحديات تتطلب التعامل معها وفقاً لرؤية تمثل الحاضر ، وتستمد قوتها من الماضي ، وتتطلع إلى تلبية متطلبات المستقبل ، في ظل ثورة المعرفة التكنولوجية المعلوماتية الرقمية لما لها من أثر بالغ في تشكيل الهوية الثقافية للنشء

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى مسح الأدبيات المتوفرة التي تتناول دور المعلم في مواجهة التحديات والمخاطر التي تحدق بالعملية التربوية والتعليمية ، كون المعلم يعتبر حجر الزاوية لأي تغيير منشود ، حيث يشير حسن (2002م 9) إلى أن " ثورة التجديد التربوي لا يمكن أن تنجح دون أن يكون على رأسها المعلم ، فتكنولوجيا المعلومات لا تعني التقليل من أهمية المعلم ، أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض ، بل تعني في الحقيقة دوراً مختلفاً له ، ولا بد لهذا الدور أن يختلف باختلاف مهمة التربية ، من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية ، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً ، فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها ، بل الموجه المشارك لطلبته ، في رحلة تعلمهم واكتشافهم

المستمر ، لقد أصبحت مهمة المعلم مزيجاً من مهام القائد ، ومدير المشروع البحثي ، والناقد والموجه"، وعلى وجه الخصوص فإن البحث يهدف إلى

1. التعرف على دور المعلم من منظور إسلامي معاصر
2. التعرف على التحديات التي تواجه معلم المستقبل
3. الخروج بتوصيات لتفعيل دور معلم المستقبل في مواجهة تلك التحديات

محاور البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم تقسيمه إلى المحاور التالية

أولاً : دور المعلم من منظور إسلامي معاصر .

ثانياً : أهم التحديات التي تواجه معلم المستقبل الممثلة في :

1. الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي
2. تطور البحث العلمي في مجالات العلوم المختلفة
3. العولمة وأثرها على الهوية الثقافية

ثالثاً : تفعيل دور معلم المستقبل من منظور إسلامي معاصر الممثلة في :

1. مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم
2. قدرة المعلم على توظيف التفكير العلمي والإبداعي
3. دور المعلم كشخصية قيادية للمحافظة على الهوية الثقافية

منهجية البحث :

يقوم هذا البحث على المسح التحليلي الوصفي المكتبي للرؤية الإسلامية لدور المعلم المبني على مراجعة مفاهيم المعلم و أدواره و تفسيرهما ، والتي تطرقت إليهما بعض الدراسات والأبحاث السابقة بشكل مباشر أو غير مباشر ، من خلال رؤية إسلامية لتفعيل دوره وإعداده لمواجهة التحديات المستقبلية

أولاً : دور المعلم من منظور إسلامي معاصر :

للمعلم مكانة وشأن خاصين في الماضي والحاضر، وتزداد تلك المكانة وذلك والشأن في المستقبل، حينما تتعقد شؤون الحياة البشرية وتتداخل وظائفها ، وذلك من أجل إيجاد الإنسان الصالح النافع لنفسه ومجتمعه ، يقول فرحان (1991م 12): لما انتصرت ألمانيا في الحرب السبعينية قال قائل "لقد أنتصر معلم المدرسة الألمانية "، وقال قائل لما انهزمت فرنسا في الحرب العالمية :الثانية" إن التربية الفرنسية متخلفة" ، وقال قائل أمريكي لما غزا الروس الفضاء بإطلاقهم القمر الصناعي الأول (سبوتنيك)" ماذا دهى نظامنا التربوي والتعليمي"؟ ، فرجعوا إليه ينقحونه و يطورونه ليعد لهم العلماء الذين يصنعون المستقبل "، أليس ذلك يستدعي منا كمسلمين أن نقف وقفات جادة ، ونسأل أنفسنا ماذا دهى نظامنا التربوي والتعليمي؟ وهل الرؤية الإسلامية لدور معلم المستقبل واضحة أم لا ؟

من هذا المنطلق نسعى إلى محاولة تأصيل دور المعلم و فاعليته التربوية من خلال منظور إسلامي يحتكم إلى فكر إسلامي، مبني على القرآن الكريم ، والسنة النبوية المطهرة ، والتراث الإسلامي، ويتماشى مع متطلبات العصر وتطلعات المستقبل

ينظر الإسلام باهتمام بالغ إلى المعلم، ودوره، والرسالة التي يحملها، وبتفضيل من الله سبحانه وتعالى في أكثر من موضع في كتابه العزيز يؤكد دور العلم والعلماء، قال تعالى" إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاء " فاطر 28، واستدعت حكمة الله العليم الخبير ، في تنزيل أول آياته في القرآن الكريم عن العلم والمعرفة اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" العلق 1- 5 ، فمعاني هذه الآيات ليست حرفية أو مجردة، وإنما كل مدلولاتها تدعو الإنسان إلى تحريك كوامن

العلم والمعرفة لديه، واستخدام الأساليب والأدوات التي تجعل منه إنساناً مميزاً عن سائر المخلوقات، بخروجه من ظلمات الجهل إلى طريق النور والمعرفة ، بداية من معرفته وعلمه بخالقه إلى أن يوظف تلك المعرفة والعلم في خدمة الإنسانية وتطويرها ، لقوله تعالى" يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانفُذُوا لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَانٍ الرحمن (33)

ولقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم أول معلمٍ ومربٍ لنقل هذه الرسالة للأمة الإسلامية ، وبه يقتدي كل معلم باحث للمعرفة والعلم من أجل تربية الأجيال، وتنظيم شؤون حياتهم، وميادين علومهم المختلفة ، قال تعالى " هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ الجمعة (2) ، وأيضاً قال تعالى" كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ " البقرة (151) يشير محمود (1994 34) إلى أنّ التربية الإسلامية راعت ذلك منذ اللحظات الأولى لبزوغ فجر الإسلام ، فالمعلم الأول للمعلمين المسلمين محمد صلى الله عليه وسلم لم يهتم بالجانب العقلي للمتعلم فقط، ولم يكن همه صلى الله عليه وسلم ينصب على النمو المعرفي له دون غيره؛ بل كان عليه الصلاة والسلام والداً معلماً ومرشداً وموجهاً وقائداً في التغيير الاجتماعي، وكذلك كان أصحابه رضوان الله عليهم فكل منهم كان ذا مسئوليات متعددة تنبع من إيمانه بالرسالة التي يلتزم بأدائها

من هذا المنطلق تحددت شخصية الإنسان المسلم ، وحددت أهدافه في المشاركة في بناء مجتمع مسلم خيِّر وحضارة إنسانية خيِّرة ، ولهذا يقول تعالى " كُونُواْ رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ" آل عمران (79) .

وقال الغزالي (1996 63) في هذا الشأن" فمن علم وعمل فهو الذي يدعى عظيماً في ملكوت السماوات ، فإنه كالشمس تضئ لغيرها ، وهي

مضيئة في نفسها، وكالمسك الذي يطيب غيره وهو طيّب ، فالاشتغال بالتعليم والتربية أمر عظيم وخطير، فمن اختاره الله له فقد وضع في عنقه أمانة عظيمة، وقلده أمراً خطيراً، ورث مهمة الأنبياء والصالحين

ومن خلال ذلك الفكر التربوي للتصور الإسلامي لدور المعلم، ومدى أهمية الدور وانعكاسه على ترسيخ المبادئ التربوية، وانطلاقاً من مسئولية المعلم كونه يمثل ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية، فإنه ينبغي على متخذي القرار في المجتمع إعطاء أولوية للاعتراف بهذا الدور، ممثلاً في إعداده وتدريبه ورفع كفاءته الشخصية وقدراته العلمية، إيماناً منهم بأن رسالته لا تقل أهمية عن رسالة الأنبياء

ويؤكد ذلك شمس الدين (1984:79،80) فيشير إلى أن ابن خلدون أفترض أن التعليم صناعة، نجاحها وفشلها مرتبطان بالقائمين بها، وأن المعلمين هم سند هذه الصناعة، لذا لا بد من أن تتوافر فيهم شروط وآداب وقوانين، ويستشهد ابن خلدون ببعض الذين ارتحلوا ممن يعرفهم لطلب العلم على المشاهير، فقد رجع بعضهم بعلم وفير ومفيد وبتعلم حسن، ويعود الفضل لمن حذق منهم لتوافر معلمين ملمين مبرزين بصناعة التعليم ، وهكذا فإن توافر المعلم القادر والحاذق ضرورة أولى في عملية التعليم"

كما يشير الصاوي (1999 : 94) إلى أن الغزالي قد حرص "على أن يبين أن التمسك بالمبادئ، والعمل على تحقيقها ، يجب أن يكون من صفات المعلم المثالي، فنصح المعلم بألا ينادي بمبدأ ويأتي بفعل يناقض هذا المبدأ ، ولا يرتضي المعلم لنفسه من أعمال ينه ى عنها تلاميذه، وإلا فإن المعلم سوف يفقد هيبته، ويصبح مثاراً للسخرية والاحتقار، فيفقد بذلك قدرته على قيادة تلاميذه ، ويصبح عاجزاً عن توجيههم وإرشادهم "، ويقول الغزاليّ مثل الرشد من

المسترشدين مثل النقش من الطين ، والظل من العود ، فكيف ينقش الطين بما لا نقش فيه ، ومتى يستوي الظل والعود أعوج"؟

فإذا ما استوعب المعلم دوره بهذا الشكل تكمن مكانته في المجتمع وتُحدد الكيفية التي يمكن تطوير الرسالة التي يؤديها في ضوء المستجدات من العلم والمعارف، وترك العلم أو الاستزادة منه بحجة انتهاء المرحلة التعليمية والغوص في الحياة العملية ، بل بالعكس لا يكون معلماً معطياً ومجدداً ما لم يكن معلماً مستمراً للإطلاع والدراسة ، يقول الغزالي (67:1996) إنه ينبغي (للعالم أن لا يغفل عن العلم والاستذكار والاستحضار فيبقى مجتهداً مشتغلاً بالعلم قراءة وإقراءً، ومطالعة وتعليقاً، ومباحثه وتحقيقاً وتصنيفاً، ولا يألو جهداً في المزيد من المعلومات والتعمق في العلوم، فقد قال ابن عون ثلاث أحبهن لي ولإخواني هذا القرآن يتدبره الرجل ويتفكر فيه فيوشك أن يقع على علم لم يكن يعلمه، وهذه السنة يتطلبها ويسأل عنها، ويذر الناس إلا من خير.)

من ذلك نخلص إلى أن المفاهيم التربوية الإسلامية تعزز من شأن المعلم وقدراته العلمية، وتحثه على الاستزادة من العلم والتعليم ، إن الأمر ليس فقط أداءاً في الأسلوب بقدر ما هو إيمان منهجي واتجاه إيجابي في فكر المعلم ، فالآيات البليغة التي تشير إلى أهمية العلم والعلماء والتزود بالعلم ترفع من مكانته ، يقول تعالى" يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ المجادلة (11)

لذا يقول القاضي (278:2002) إن الماوردي طالب المتعلمين بالتبكير في طلب العلم والاستمرار في طلبه، وكان أكثر تأكيداً على المعلمين بذلك ، فكما قيل في منثور الحكم ،إذا علمت وكنت ذا علم فلا تفكر في كثرة من دونك من الجهال، ولكن أنظر إلى من فوقك من العلماء،حتى لا تقنع بما حصلت عليه من العلم وتكتفي، بل تستمر في طلب المزيد منه،وتزود المعلم

بالعلم الذي يثري فكره، ويعلي قدره بين أقرانه وطلابه، ويشبع حاجات طلابه العلمية منه، بل و يوفر بيئة صالحة لميلاد علم جديد

يؤكد قمبر وآخرون (1999 343) أن تاريخ العلم أو تاريخ الحضارة أو تاريخ البشرية أو الأنسنة أو الإنسية هو تاريخ المعلم نشوءاً وارتقاءً، وشراح الحضارات ودارسوا الثقافة الإنسانية يجدون في طريق إعداد المعلم نتاجاً لتقويم الحضارة وفلسفة الثقافة من عصور السحر والكهنة إلى عصور الذرة والتلفزيون وغزو الفضاء

يقول شمس الدين (1984:89،90) إن أبن خلدون أدرك أن الفكر الإنساني ينمو ويتطور تدريجياً ويتأثر بما يكتسبه من معلومات ومهارات ، وما يعرض له من خبرات ، هذه جميعها تتحكم كماً وكيفاً في سلامة هذا النمو وإنجاحه سلباً وإيجاباً، لذا لزم أن تراعى في المتعلم تلك الطبيعة التي تتهيأ وتزداد استعداداً للفهم والقبول بالتدريج ، وكلما أكتسب فناً جديداً أو علماً جديداً يزيدها استعداداً لتقبل فنون وعلوم أخرى ، ومن هنا تكمن أهمية المنهجية التعليمية التربوية التي قدمها ابن خلدون للمعلم ودوره في اكتساب المهارة وتربية الملكة، إذاً هو شيء لا يكون موجوداً يصبح موجوداً بالاكتساب ، ويبدأ عن طريق الحواس، أي من المحسوسات ويترقى إلى الفكر

ودعوة ابن خلدون هي دعوة للمعلم للإبداع والابتعاد عن التقليد عن طريق تنمية الفكر واكتساب المهارات ، لذا نجد قمبر وآخرون (1999:344،346) يشير ون إلى أن الإمام محمد عبدّه في فكره وأسلوب تعليمية يرفض عملية التقليد والتلقين التي من شأنها أن تنشئ جيلاً من المقلدين الذين لا يتوقون إلى الاستقلال في الرأي، أو إلى تحكيم العقل والمنطق، ويرفض إلقاء المعلم ما يعرفه أو ما لا يعرفه بدون أن يراعي المتعلم ودرجة استعداده للفهم، وهو يقول (بأن الفكر إنما يكون فكراً له وجود صحيح إذا كان

مطلقاً مستقلاً يجري في مجراه الطبيعي الذي وصفه الله تعالى إلى أن يصل إلى غايته) فذهب إلى تدريب الطلاب على تحكيم العقل السليم والقياس على المنطق، غير أنه لا يدع العقل وحده ، بل تسليمه بنصيب الشرع من الهداية في أمور الحياة الدنيا ، فالعقل الخير هو الذي يعلم ويزداد علماً ، ويعلمَ الناس ويزيدهم تعليماً، ويرقي الوطن ويزيده رقياً، والعقل الخير هو الذي يتلقى العلو ويصيغه مهما كان مصدره ، وعليه أن يسهم في إعادة بناء حضارة كانت لنا هادية للبشرّ

لاشك أن هذا التصور الفكري لاكتساب العلوم والمعارف يعمل على تزويد المعلم والمتعلم بمهارات كبيرة في تطوير القدرات الذاتية الإبتكارية والإبداعية، فالإنسان يولد على الفطرة، فعن طريق خبراته وتجاربه المحسوسة وغير المحسوسة يستطيع أن ينمي ملكاته العقلية وتفكيره العلمي السليم .

قال تعالى " وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" النحل (78)

خلاصةً القول أن المنظور الإسلامي لدور المعلم يؤكد على ضرورة توفر صفات سلوكية ومعرفية وعلمية في شخصية المعلم ليتمكن من تأدية الأدوار التالية

1. دور حامل الرسالة الربانية المتصف بصفات إيمانية وأخلاقية وتربوية تتجسد في سلوكه وأفعاله
2. دور المرشد والموجه والقائد في عملية التغيير الاجتماعي
3. دور المهتم بالجانب العقلي والمعرفي في آن واحد
4. دور الباحث والموظف للمعرفة والعلم في خدمة الإنسانية وتطويرها

ثانياً : أهم التحديات التي تواجه معلم المستقبل

1. **الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي :**

يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003 5) إلّى عدم وجود نظم فعالة للإبتكار ولإنتاج المعرفة في البلدان العربية، وغياب سياسات رشيدة تضمن تأصيل القيم والأطر المؤسسية الداعمة لمجتمع المعرفة ، وقد عمق هذه المشكلة الاعتقاد الخاطئ بإمكانية بناء مجتمع المعرفة من خلال استيراد نتائج العلم دون الاستثمار في إنتاج المعرفة محلياً، والركون في تكوين الكوادر العلمية على التعاون مع الجامعات ومراكز البحث في البلدان المتقدمة معرفياً، دون خلق التقاليد العلمية المؤدية لاكتساب المعرفة محليّاً

أي أن التطور السريع للمعرفة والتكنولوجيا نتج عنهما تضارب فجوة معرفية وتكنولوجية بين المنتج والمتلقي .ذلك بما يتصف به مجريات العالم اليوم وأحداثه من نقلة نوعية وسريعة في مصادر الحصول على المعرفة، مما شكل تحدياً كبيراً للعالم والدول النامية على وجه الخصوص، لما تعانيه من عجز في الإمكانات المادية، ولاشك أن ذلك انعكس بشكلٍ أو بآ خر على العملية التعليمية وكيفية اكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة وتقنياتها المتعددة، التي تحتاج إلى نظرة مستقبلية لتطوير مجالات التقنية العلمية والبحثية، لمواكبة التطورات السريعة في العالم

في ظل هذا الجو من التراكم المعرفي والتكنولوجي بدأت الدعوة إلى ضرورة إعادة النظر في العملية التعليمية ، سواء كان ذلك عبر الندوات أو اللقاءات أو عبر الكتابات المتخصصة، فنجد على سبيل المثال مدكور (10:2000) يشير إلى أنّا نحتاج إلى تعليم يؤدي إلى تنوع البشر وتمايزهم ومقدرتهم على تلقي المعلومات وحسن استخدامها في التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات، وقبل كل شيء نحتاج إلى عقيدة الإيمان باللّه، والأخوة

في الله، والأخوة في الإنسانية، وترسيخ قيم العلم والحرية، والوحدة، والإحسان في العمل، وإقامة مشاعر العدل والسلام في عقول البشر، نريد تعليم اً يبني قناعات التغيير من الجمود إلى المرونة، ومن التمركز الجغرافي إلى الانتشار، ومن الاعتماد على الحكومات إلى الاعتماد على الذات والمؤسساتّ

ويتمثل دور المعلم لمواجهة هذا التحدي بالتركيز على تشجيع وتطوير التعلم الذاتي وإعادة النظر في آليات بناء إنتاجية المعرفة والتركيز على تطويرها وتفعيلها بالطرق السليمة ، وعليه كذلك أن يتولى الاهتمام بالوسائل والطرق المختلفة لمواكبة المستجدات في الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي

ولكي يتحقق ذلك لابد من إعداد الأجيال للقيام بهذا الدور، والمعلم الكفؤ هو القادر على القيام بهذه المهمة ، يقول داوود (65:2002): إننا بحاجة إلى إيجاد الإنسانّ الذي (تعلم كيف يتعلم) أي الإنسان الذي يفرز ويبوب ويحذف ويضيف إلى السيل المتدفق من المعرفة حتى تتم عملية قبوله أو رفضه للتغيير بصورة سوية تمكنه من النمو دون اعوجاج ومن التطور دون ضياع"

على الرغم من التقدم العلمي والثورة المعرفية والتكنولوجية، التي كان من المفترض في الأعم أن توظف لتطور حياة الإنسان وتقدمه وتغير أنماط حياته وأسلوب معيشته وطريقة تفكيره، إلا أن استخدامها بشكل غير سليم وكذا نظرة الإنسان لها بمنظار النفعية والمادية وتخليه عن كثير من القيم الأخلاقية الإنسانية، وتبنيه المعرفة الهدامة المفسدة لأخلاق الناس، والمهدرة لكرامة الإنسان المبثوثة عبر المرئيات الفضائية نتج عنها سوء علاقات بين الناس والمجتمعات، والهيمنة الاقتصادية، واحتكار الثروات الطبيعية التي أدت إلى انتشار الفقر والظلم والفساد بين الناس والشعوب، كل ذلك يمثل تحدياً أمام القيادات التربوية من أجل إعداد كفاءات مدربة ومؤهلة لكي تستطيع أن تعيد

الثقة بأهمية استخدام الجانب المعرفي والتكنولوجي وتطويرهما وتوظيفهما في تعزيز القيم الإيجابية البناءة وغرسها في حياة الإنسان

إن ما نشهده اليوم من ثورة تكنولوجية وسرعة في التغيير المعرفي له من التأثير البالغ على أسلوب ونمط تفكيرنا في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية، ومهمة العملية التعليمية التربوية وفي ظل هذه المتغيرات ليس بالأمر الهين، حيث يترتب عليها تغيير في الأهداف، كما تتطلب خبرات وأساليب جديدة تعتمد على الإبداع والابتكار، في ظل المتغيرات ووفق الثوابت القيمية

يشير التل وآخرون (668:1993) إلى أن معلم اليوم يعيش في وسط اجتماعي دائب التغير، وتغيره ماثل أمام كل عين ، وهو اليوم أشد سرعة مما كان عليه في الماضي فالمعارف والمعلومات والعلوم والمكتشفات تتزايد وتتعاظم كماً ونوعاً بصورة مذهلة ، حيث شكلت أكبر التحديات لعمل المؤسسات الاجتماعية والتربوية التقليدية ، وجعلتها تشعر بالعجز عن مواكبة سرعة التقدم وما ينتج عنه من تحديات، وخاصة إذا ما استمرت هذه المؤسسات بالتعامل مع التحديات بالأساليب التقليدية التي دأبت على ممارستها في التعاطي مع المتغيرات"

كما أن مدكور يشير (282:2003) إلى أن التقدم الهائل في حقول المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بقدر ما هو عون نوعي لتقدم الإنسانية وإغناء للمعرفة البشرية، إلا أنه يشكل في الوقت نفسه خطراً متزايداً على المجتمعات المتلقية، ومنها المجتمعات العربية، فهو يؤدي في المقام الأول إلى عملية إحلال الثقافات الأخرى على مستوى القواعد الجماهيرية، ابتداء من العادات والممارسات والسلوك اليومي، إلى سلم القيم ونمط الحياة، مما يغير

شخصية تلك المجتمعات، بإعادة صياغتها على نمط كوني معين، هدفه في نهاية الأمر سياسي واقتصادي".

ويأتي دور المعلم في هذا الشأن ابتداءً باستيعاب تطورات ثورة المعلومات وتطبيق أساليب التكنولوجيا والتفكير الإيجابي لبناء العقل الذي يستوعب مستحدثات العصر، وتوظيف تكنولوجيا الحوار والمناقشات والتعاون والاتصال المباشر بين زملاء المهنة عبر شبكة الاتصال لتنمية قدرات ومهارات المتعلمين

هذا ما يؤكد عليه جروان (12:1999) عندما تناول دور المربين حيث قال "إن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم كعملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمر مع الإنسان كحاجة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته ، ومن هنا تكتسب شعارات "تعليم الطالب كيف يتعلّم "وتعليم الطالب كيف يفكّر أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية، إن التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف جديدة"

إن قيمة التكنولوجيا وتقنياتها المختلفة من تعدد في مواقع الإنترنت، وبرامج التشغيل الرقمية والصوتية والمرئية، تكمن في مدى قدرة الدول العربية والدول الإسلامية على توظيف معلميها وتأهيلهم في مختلف المجالات العلمية والإنسانية، لتكون أداة فاعلة في بناء الحوار الحضاري والإنساني القائم على الإيمان بمبدأ وجود الإنسان المادي والمعنوي

2. **تطور البحث العلمي في مجالات العلوم المختلفة** :

تشكل العلوم والمعارف جزءاً أساسياً في تطور الشعوب وسرعة تقدمها العلمي والفكري، وبناءً على ذلك تولي الدول والشعوب الواعية أهمية كبيرة للبحث العلمي وسبل تطويره، حيث به تستطيع أن تمتلك العلم والمعرفة، وعن طريقه تمتلك القوة، وتوظف كل ذلك لخدمة الإنسان، وهو الأمر الذي يشكل

تحدياً كبيراً للباحثين والعلماء والتربويين الذين يسعون إلى تنشئة الأجيال بما يواكب تطلعات العصر وطموح المستقبل

إن ما يزيد الأمر تعقيداً هو اتساع الفجوة في البحث العلمي بين العالم العربي وبقية الدول، حيث يشير حوات (2002 146، 148) إلى أن الإحصاءات في مجال البحث العلمي تشيّر إلى أن العرب يشكلون حوالي (6 4٪) من سكان العالم في منتصف التسعينات ، وأن نصيبهم من الإنفاق على البحث العلمي بلغ عام 1994م (4 0٪)، أي أقل من عُشر نصيبهم من سكان العالم ، كما تعتبر المجلات المحكمة معياراً على الإنتاج العلمي، وخاصة في المقارنات الدولية، ووفقاً لدليل النشر العلمي يتدنى نصيب الدول العربية من النشر العلمي في عام 1995م إلى أقل من سدس نصيبهم من سكان العالم".

أما فيما يتعلق بعدد النشرات العلمية فيشير عبيد(2001:43،44) "إلى أنه بإلقاء نظرة مقارنة على بعض الإحصاءات، المتعلقة بالتعليم والبحث والتطوير التقني في تقرير التنمية البشرية لعام 1999م، والتقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 1999م، وغيرها من الإحصاءات ، نجد الفجوة الهائلة التي مازالت تفصل العالم العربي عن العالم المتقدم ، على الرغم من ازدياد الوعي بهذه التطورات وبعض المحاولات لبلوغها ، كما تظهر الإحصائيات العالمية مدى الهوة في عدد النشرات العلمية ، فعلى سبيل المثال، بلغ عدد النشرات العلمية لكل مليون مواطن في الولايات المتحدة الأمريكية (1020) نشرة، و(450) نشرة في فرنسا و(18) نشرة في البرازيل، و (16) نشرة في الهند، و (15) نشرة في العالم العربي كله. كما تمثل ميزانية البحث العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية (3.2٪) من الناتج القومي، وفي أوربا (2.5٪)، وفي كوريا الجنوبية (1.91٪)، بينما في الدول العربية تتراوح بين الصفر و(0.5٪) من الناتج القومي الإجمالي"

أما فيما يتعلق بمجال البحث العلمي فيشير تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003 4) إلى أنّه بالإضافة إلى شح الإنتاج فيه، يشكو البحث العلمي في البلدان العربية من ضعف في مجالات البحث الأساسية، وغياب في الحقول المتقدمة، مثل تقانة المعلومات والبيلوجيا الجزئية، ويعاني البحث العلمي في البلدان العربية من انخفاض الإنفاق عليه ، " إذ أن إنفاق الدولة في الوقت الراهن على البحث والتطوير لا يتجاوز أثنين بالمائة من إجمالي الدخل المحلي، ويدفع أغلبيته كرواتب".

وبما أن البحث العلمي يعنى بدراسة الظواهر والمشكلات في شت ى مجالات الحياة ، وتقديم الحلول وأساليب الحياة الإنسانية لها، وبما أن إنسان اليوم يتطلع إلى ما يقدمه العلم من خيارات من منطلق الإيمان بأهميته في دفع مسيرة التقدم والتطور، محاولا التمييز بين العلم النافع والعلم الضار، وكيف يمكن أن يشكل ذلك تحدياً كبيراً في صياغة تفكيره، الأمر الذي يتطلب منه التوقف إزاء نوعية العلم والمعارف وتقييمها

يؤكد ذلك النجار(160:1990) حين يقول" لا شك أن العلم النافع هو كل معرفة تزيد الإنسان صلة بالله، وتمكنه من القيام بواجبات خلافته في الأرض، وعمران الحياة فيها وإقامة العدل الإلهي بين الناس، فالعلم في الإسلام مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأخلاق، فتسخير العلم من صنع القنابل الذرية والنووية والجرثومية وغيرها من أسلحة الدمار اللاأخلاقية ليست من العلم النافع ، وأجهزة التجسس والتصنت لكشف عورات الناس والمجتمعات لا تدخل في إطار العلم النافع، فالعلم في الإسلام مرتبط بالعمل الصالح، فهو ليس ترفاً ذهنياً معزولاً عن الحياة ومشاكلها، لأن ذلك يخرجه عن إطار النافع".

حمل هذا المفهوم اركون (153:1988) حين قال" إن الإسلام ينظر إلى البحث العلمي والتفكر كواجب عل ى المسلم القيام به ،فالقرآن يحث

المؤمنين بإلحاح على "النظر في العوالم المخلوقة من أجل أن يقيسوا مدى عظمة الله وجبروته ، فالمعرفة العلمية بالطبيعة والكواكب والسماوات والأرض والحيوان والنبات لا تفعل إلا أن تزيد من إيمان المسلم وتقويته ، كما أنها تضيء له الإشارات الرمزية والعلامات الواردة في القرآن"

وفي ظل غياب استراتيجية بحثية للدول العربية خاصة والإسلامية عامة سيظل البحث العلمي وتطوره يمثل تحدياً قوياً وعقبة كأداء أمام تطور مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسة التربوية، والتي يمثل المعلم أحد أركانها الأساسية، يوضح محمد (1997 103،102) أنه في إحدى الدراسات يشير صاحبها إلى "أن أي مهتم بالشؤون العربية في وقتنا الراهن لا يستطيع أن يتجاوز الإحساس بالقلق ومحدودية التفاؤل وهو يرى شعوب الدنيا من حوله تتسابق إلى استخدام عقولها وتسخير البحث العلمي لاستشراف المستقبل والإعداد له، بينما يعاني البحث العلمي في الوطن العربي من الضعف النسبي مقارنة بما هو قائم في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية وهو ما يشكل غياب إستراتيجية بحثية على المستوى القومي تتحرك داخلها مؤسسات البحث التربوي المختلفة، مما أدى إلى الاهتمام فقط بالمشكلات الآنية التي يعاني منها النظام التعليمي ولم تتخطها إلى المشكلات المحتملة، والتي سوف تفرضها بالضرورة التطورات المستقبلية"

إن توافر البيئة المناسبة لتطور البحث العلمي هي الخطوة الأولى نحو الخروج من هذه الدائرة المغلقة ، كما يشكل العلم العنصر الحيوي والمحرك للبيئة التي يعيش فيها الإنسان، كما أن تجاهل التطور العلمي والبحث يكون عاملاً محبطاً للمجتمعات، وعلى هذا الأساس لابد أن تكون هناك آليات معينة للتعامل مع العلم والعلماء وتقدير ما ينتج من أبحاث ودراسات علمية في شتى

مجالات الحياة، من اقتصاد وثقافة واجتماع وتقنيات حديثة، فضلاً عن تو ظيف العلم في تحفيز الكوامن الإبداعية والعقلية التي تمثل فريق العمل الواحد

يؤكد ذلك ما جاء في تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003 4) من أن البحث العلمي في الوطن العربي يعاني أيضاً منّ غياب الدعم المؤسسي له، وعدم توافر البيئة المواتية لتنمية العلم وتشجيعه، إضافة إلى انخفاض أعداد المؤهلين للعمل فيه، فلا يزيد عدد العلماء والمهندسين العاملين بالبحث والتطوير في البلدان العربية ع ن (371) لكل مليون من السكان، وهو أقل بكثير من المعدل العالمي البالغ (979) لكل مليون من السكان "

أما عبد الدائم (105:1998) فأوضح أنّ التغيرات الكبرى في عالم العلم والمعرفة والثقافة، تمل ي على التربية في شتى بلدان العالم، ولاسيما في بلدان العالم الثالث نقلة نوعية في مناهجها وفي طرائقها وفي فروعها وتخصصاتها، وتفرض بوجه خاص بناء نظام تربوي مرن، متنوع المسارات، متكاثر التخصصات، مرتبط بحاجات البحث العلمي، فضلاً عن ارتباطه بحاجات سوق العمل المتجددة".

ولأن هذا العصر يتسم بالتقدم العلمي والكم المعرفي، فهو يحمل دلالات أهمية الدور التربوي الذي يمثله ناقل هذه المعرفة وهذا العلم، ولهذا ينبغي على المعلم أن يكون مطلعاً لكل ما هو جديد في ميدان الأبحاث العلمية والدراسات الميدانية ،لهذا يقول محمد (104:1997)" قد آن الأوان للتفكير في المشكلات التي يمكن أن يأتي بها المستقبل ، إذ أن إهمال النظرة المستقبلية ، وضعف الإيمان بالتخطيط ، والانغماس في مشكلات الحاضر ، وإغفال ما يمكن أن يأتي به الغد ، هو وراء الكثير من المشكلات التربوية التي نعاني منها الآن، ومن غير المعقول أن تبقى التربية وحدها ثابتة لا تتغير ، وهناك

من الأسباب ما يدعو إلى أن مكانة التربية ستكون أهم بكثير مما كانت عليه في أي عصر آخر نتيجة لهذا التغيير".

وفي هذا الإطار على المعلم أن يعي أهمية وفاعلية دوره إزاء تطور البحث العلمي في مجالات العلوم المختلفة، بأن يعمل على تنمية وتطوير مهاراته في التعلم الذاتي، واكتساب المعرفة، والاستفادة من التجارب ذات العلاقة، وتطويعها لتكون بمثابة إطار مرجعي يستفاد منه في عملية البحث والتطوير ، كما أن على المعلم أن يعي أن أحد هذه الدوافع الهامة في عملية التعلم هو الاكتساب المستمر للمعرفة الذي يساعده على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها ، والرغبة في معالجة الموضوعات المختلفة بصورة علمية منهجية.

3. ***العولمة و أثرها على الهوية الثقافية***:

تمثل العولمة تحدياً كبيراً لحياة الشعوب واستقرارها في العالم، وعلى وجه الخصوص المجتمعات الإسلامية ، لما تمتلكه من خصوصية دينية وثقافية لها مكانة في إثبات هوية المجتمعات، إن التحدي الحضاري الحقيقي الذي يقلق الحضارة العربية الإسلامية كما يراه الخضيري (26:2000) هو أن العولمة تمثل تحدياً ثقافياً غير مسبوق، تحدياً ذا طابع ارتقائي خاص قائم على الاجتياح الثقافي، وينم هذا الاجتياح عن ثلاث نتائج هي

أولاً تفقد الدول الصغيرة ثقافتها تحت ضغط الاجتياح الثقافي العالمي، وتبدأ في التخلي بالتدريج عن خصائصها الثقافية لصالح الثقافة العالمية

ثانياً الانقسام والتفكك والتشرذم الداخلي، وظهور الشروخ والصدوع الثقافية والحضارية، وظهور الثقافة الوطنية في صورة باهتة وعاجزة عن تقديم التصورات، وعن تقديم الشخصية الذاتية

ثالثاً ظهور روابط وجسور وأدوات تحليلية مهمتها الرئيسة إيجاد معايير قيم للعبور عليها إلى الثقافة العالمية، والوصول بالفكر الثقافي العالمي إلى أرجاء المعمورة، ومن ثم يحدث نوع من التواجد الثقافي

وفي تحديد للهوية الثقافية، علينا أن ننظر إليها بمنظار شمولي لا يقتصر على وجه دون الآخر، أي أن هناك من المظاهر الخارجية ما يمكن أن يشكل الهوية الثقافية، مثل الملابس والأزياء والأطعمة واقتناء الأدوات والمعدات التي تأخذ حيزاً كبيراً في حياة الإنسان، في الوقت نفسه هناك ما هو أكثر أهمية من ذلك، كالقيم والمبادئ الدينية والاجتماعية والثقافية، وكل ما له علاقة بتشكيل شخصية الفرد وهويته، والتي تمثل تحدياً من اجل تحقيق مصالح مجتمعه وأمته، من هنا تمثل العولمة تحدياً للهوية الثقافية

وتظهر آثار العولمة جلياً في صور مختلفة ، أشار إليها الخضيري (2000:33، 34) بقوله: إنه قد أصبح للعولمة آثاراً واضحة غير خفية، يمكن لمسها بسهولة، آثار ذوبان الدولة، وذوبان الشخصية القومية، وتلاشي الفواصل السياسية، و تعاظم الفواصل الاقتصادية إن هذا كله يقودنا لنقرر، أن العولمة في ماهيتها ما هي إلا تطور وحدث طبيعي ، وهي نتيجة حتمية لثورة الاتصالات وثورة التكنولوجيا ويهمنا هنا أن نؤكد أن هذا التطور الطبيعي لم يكن وليد قوى عشوائية وارتجالية جاهلة، بل كان صناعة قوى عاقلة منظمة، قوى بوعي وإرادة أوجدت قرية كونية متشابهة ذات اقتصاد كوني شمولي يعمل على توحيد أسواق العالم.

أما أثار العولمة بمفهومها الثقافي فهي تمثل عاملاً مؤثراً رئيسياً في تشكيل الهوية الثقافية، من خلال ما تبثه الوسائل الإعلامية والفضائية بمختلف مؤسساتها المرئية والمقروءة، فما نشاهده من برامج تمثل في محتواها ثقافة غربية ذات نمطٍ تكراري في حياة الشعوب العربية والإسلامية أدى إلى تأثير وتشويه

التذوق الفكري والتميز القيمي، وانعكاسها على نمط حياة الإنسان المسلم وأسلوبه

في تناول موضوع الآثار السلبية للعولمة يشير الخضيري (130:2000)إلى الآثار التالية

- سحق الهوية الشخصية الوطنية المحلية، وإعادة صهرها وتشكيلها في إطار هوية وشخصية عالمية ، أي أن الانتقال من الخصوصية إلى العمومية، بحيث يفقد الفرد مرجعيته ويتخلى عن انتمائه وولائه، ويتنصل من جذوره.
- سحق الثقافة والحضارة المحلية الوطنية، وإيجاد حالة اغتراب ما بين الإنسان والفرد وتاريخه الوطني، والمورثات الثقافية والحضارية

ونحن إذ نتفق مع الخضيري نشير إلى أننا نؤمن بالتغييرات، وأنها سنة كونية، والنظرة الفاحصة والبناءة في تشخيص واقعنا بما يحويه من سلبيات وإيجابيات، ستكون بداية انطلاق ة حقيقية للتغيير، علينا أن نتخلص من ازدواجية التفكير في مناهج تعليمنا، وفي حواراتنا الفكرية، وفي اتخاذ قراراتنا المصيرية، فلابد أن تكون هناك رؤية واضحة لأهداف تربوية تعليمية يسير عليها النشء الجديد، حتى نتمكن من إخراج كفاءات وقدرات تحمل في ذاتها الاعتزاز أولاً بالهوية الثقافية ، ومن ثم التحصيل العلمي والمعرفي، والتفكير المنهجي الذي على ضوئه يمكن مواجهة التحديات المختلفة

وفي ذلك يرى الحر (20:2001)إلى أن التعليم هو الأساس للتغلب على التحديات التي تعيشها المجتمعات بشكل متفاوت، ولكنّ الجميع بلا استثناء يعمل على مواجهة هذه التحديات و التعامل معها بشكل أو آخر، وأكثر الدول نجاحاً هي الدول التي استطاعت أن تجعل من التعليم قضية وطنية ، يتم التعامل معها على أعلى مستوى من صناعة القرار السياسي، وهي الدول التي تنظر

للتعلم كاستثمار طويل الأجل، وهي الدول التي لديها رؤية واضحة وخطة شاملة تسير عليها ويؤدي التعليم فيها دوراً مهما".

ولتفادي إشكالية تحديد الهوية في إطار العولمة، لابد أن تتكاتف الجهود في جميع مؤسسات التربية والتعليم ممثلة في الأسرة والمدرسة ووسائل الأعلام والمسجد والمنابر الثقافية والاجتماعية المتعددة ، من اجل التأكيد على الخصوصية الثقافية للمجتمع العربي الإسلامي، والحفاظ على القيم الدينية، كما أن للمعلم دوراً كبيراً من خلال النظام المدرسي المعاصر في إخراج جيل متماسك قوي ومرن

ويرى الخضيري (34:2000)أنه بالعودة إلى الماضي يمكن استلهام دروس تساعدنا على الحفاظ على هويتنا ، والمساهمة في بناء الحضارة الإنسانية حيث يقول "إن العودة للتاريخ ليست عودة إلى الماضي كما يعتقد البعض، وإنما هي استخلاص لنتائج التجربة واستلهام للعبر ، واستنهاض روح الهمم، حتى ننطلق إلى مستقبل ولدينا من رصيد الخبرة ما يؤهلنا للتغلب على مفاج آته وأزماته، فنحن نملك من الرصيد الحضاري للإنسانية ما يؤهلنا لقيادة تيار العولمة الإنساني والأخلاقي وبجبهة واسعة عريضة، وبقوة متفاعلة".

إجمالاً يمكن القول : إن أهم الأدوار التي ينبغي على معلم المستقبل أن يقوم بها تتمثل فيما يلي

1. مواكبة سرعة التغيير والتطوير المعرفي والتكنولوجي في شتى مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية، والتي تتطلب منه التطور والنمو بما يجعله قادراً على ربط الماضي بالحاضر واستشراف المستقبل
2. اكتساب مهارات التعليم والتعلم وقدراتهما بما يجعله قادراً ومتمكناً من أداء دوره وإيصال رسالته بلغة العصر ومتطلباته

3. تنشئة الأجيال وتوعيتها بالتطور المعرفي والتكنولوجي ، وتوجيهها للاستفادة من الجوانب الإيجابية ، وإدراك خطورة الجوانب السلبية على الهوية الثقافية

4. توظيف العلوم والتقنيات الحديثة لتكوين طاقات بشرية صالحة تنظر بمنظار الخير للبشرية أجمع

ثالثاً : تفعيل دور معلم المستقبل من منظور إسلامي :

إن وجود نظرة إسلامية لدور معلم المستقبل منبثقة من تعاليم الإسلام الحنيف ومتمثلة في توجيهات معلم البشرية محمد صلى الله عليه وسلم ، تمثل هدفاً لمواجهة متطلبات العصر، فالمعلم المسلم يجب أن ينظر إلى المستقبل بمنظار التطوير والتمكين والفاعلية ، وفيما يلي استعراض لكيفية تفعيل دور معلم المستقبل من منظور أسلامي

1. **مهارات استخدام تكنولوجية التعليم :**

إن ما نشهده من ثورة معلوماتية وتكنولوجية وما سنشهده من تطور هائل في مجال المعلومات والتكنولوجيا سوف يفوق طاقة تخيلنا اليوم عن ماذا سيكون عليه المستقبل ، يشير إلى ذلك عبيد(2001 8) حين يقول إن الدكتور ليونارد ادلمان (Leonard Adelman) عالم رياضيات وأستاذ علوم الحاسوب في جامعة ساذرن في كاليفورنيا أكّد أن حواسيبّ الدنّا العملاقة ستكون أسرع بملايين المرات من أحدث أجهزة الحاسوب العملاقة الحالية، وسوف تغير بشكل جذري طريقتنا في العيش، ونوع العالم الذي نعيش فيه، وسوف يجمع حاسوبّ الدنّا العملاق كلاً من علوم المعلومات وعلوم الحياة معاً في ثورة تقنية واحدة، وسوف يتمتع بقوة إعادة تشكيل العالم "

إن مثل هذا التطور السريع يتطلب إعداد مهارات وقدرات علمية لها من الصفات ما يجعلها مشاركة إلى حدٍ ما وغير متلقية فقط في مجال تطوير

استخدام التكنولوجيا، وأولى الخطوات في ذلك إعداد معلم المستقبل وتفعيل دوره حيث نر ى معلم اليوم يعيش كما يقول راشد (1996 16) في عصر التقدم العلمي والتكنولوجيا عصر الذرة والإلكترونيات والصواريخ ومراكب الفضاء، عصر التفجر الثقافي والتطور السريع ، عصر الابتكارات والتجديد، ويتجلى هذا بوضوح في ازدياد المعرفة الإنسانية المتطورة القائمة عل ى اكتشاف حقائق وقوانين ونظريات جديدة كل يوم بشكل لم يسبق له مثيل من قبل"

كل هذا يمثل عبئاً ومسؤولية كبيرة على المعلم، كما أنه يعتبر مؤشراً لمدى قدرته على مواكبة مستجدات الحاضر والتطلع إلى المستقبل، وحمل رسالة إعداد الأجيال القادمة إعداداً يتناسب مع المتغيرات ، ويحافظ عل ى المقومات والثوابت الأساسية والهوية الثقافية

إن من أولى خطوات تفعيل دور معلم المستقبل فيما يتعلق بتنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم هي القدرة على استيعاب الجديد من حقول المعرفة، القدرة على تنمية خبرات المتعلمين، التأثير في سلوكهم، وتعويدهم على التعلم الذاتي، وذلك يتطلب استخدام اً لتكنولوجيا التعليم، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق استخدام كافة وسائل التكنولوجيا التعليمية المتطورة، التي توفر كثيراً من الجهد في اكتساب العلوم والمعارف

يؤكد هذا المطلب حسن (1995 :61) حينما يقول" إن الدور الجديد للمعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم يتطلب منه مهارات في كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم ، إضافة إلى تخليه عن مهمة إعطاء المعلومات وتلقينها لطلبته، ويجعل همه توظيف مهاراته وكفاءاته التعليمية في تشخيص مستويات المتعلمين ، وتحديد أولوياتهم وأنماط تعلمهم، وتقويم مستويات تحصيلهم وإنجازاتهم لتهيئة بيئة ومواد تعليمية وأنشطة مناسبة لكل متعلم أو مجموعة من المتعلمين في ضوء الأهداف المنشودة وكذلك مع

اختصاص الوسائل والتقنيات التربوية في اختيار مواد وبرامج تناسب طلابه أو التعاون معهم في إنتاج برامج ومواد تعليمية ت تفق مع الحاجات والأهداف والمستويات التي تتناسب مع هذا الأسلوب من التعلم".

إن المطلوب اليوم من المعلم ،هو إعادة النظر في الدور الذي يقوم به مستخدماً مهارات تكنولوجيا التعليم، وأن يكون شعاره دائماً وأبداً كما أوردته مفيدة إبراهيم (1999 183) عن الغزالي "لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل" ، كما أنه يجب ألاّ يكتفي بطلب العلم ، بل عليه أن يوظفه بطريقة صحيحة، مستخدماً ومفعلاً كل الوسائل المتوافرة

كل تلك التحديات تتطلب أن يؤدي المعلم دور الميسر والمسهل والمناقش الذي يعمل على إطلاق طاقة وتنمية المتعلم، وان يعمل على التقويم الشامل المتكامل لجوانب شخصية المتعلم وطاقاته وإبداعاته بالطرق المنهجية العقلانية ، والمنطق الرشيد، من خلال توظيف التقنية وإبداعاتها

حيث يقول التل وآخرون (1993 669) "إنه لمواجهة التحديات والتصدي لها بروح المعاصرة البناءة، ينبغي على المعلم أن يكون منظماً للتعليم والتعلم وليس مصدراً أو ملقناً للمعلومات، وميسراً للتعلم والنمو والتكيف وليس معيقاً أو معرقلاً، بل موجهاً نحو التفاعل، كما يحرص على مشاركة المجتمع المحلي واستخدام البيئة المحلية بمختلف عناصرها ، ويجعل من المدرسة بيئة حياتية كبرى، ومن كل عائلة في المجتمع مدرسة صغرى، ومن أولياء الأمور وغيرهم معاونين له في أداء مهامه ومسؤولياته"

هذه هي بعض الأدوار المطلوبة من معلم المستقبل الذي يستطيع أن ينظم فرص التفاعل ويهيئ بين البيئة التعليمية بكل ما تعنيه من وسائل وأدوات تعليمية تكنولوجية وبين البيئة المحيطة من مؤسسات تربوية مختلفة، ولا شك أن كل

ذلك يتطلب قدرات ومهارات تحتاج إلى إعداد و تدريب جاد ليقوم المعلم بالدور المطلوب والمتوقع منه

وفي ذلك يقول السنبل (2002 126 ، :127)" إن معلم اليوم هو العنصر الأساس في أي تجديد تربوي ، لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ ، ومكانة المعلم في النظام التعليمي تتجدد أهمية من حيث إنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، وتضفي التغيرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة في المناهج والممارسة التربوية أهمية متزايدة وشأناً أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية، فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم دوماً وأبداً "

إن إعداد المعلم المؤمن بالله قيماً وسلوكاً مع مراعاة الجوانب الوجدانية والعقلية والجسمية التي تعمل على تجسيد الدور الفعلي للمعلم ، والتي تساعد على إعداد الشخصية المؤمنة بالعمل والإنتاج والإتقان وتقبل التغيير وسرعة الاستجابة له والمرونة في مواجهته ، والمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يغرس الإبداع والابتكار لدى المتعلم ، ويعمل على تنمية المهارات والقدرات لديه ، ليكون قادراً على الإسهام في صنع المستقبل، كما أن دور معلم المستقبل يمتد إلى تدريب المتعلم على اكتساب التفكير الناقد والمنهجية العلمية، وتقبل التكنولوجيا وإتقان استخدامها وتوظيفها

أما احمد، زيدان (2003 340) فيشيرا إلى أن الإعداد المهني للمعلم وخبرته في مجال التعليم والتعامل مع الطلاب يفرضان عليه أن يكون من أوائل المهتمين والمتخصصين في تصميم الخبرات التعليمية ، وذلك في ضوء إلمامه بقدرات طلابه واستعدادهم، وميولهم، واحتياجاتهم، ومستوياتهم التحصيليه، وخلفياتهم العلمية السابقة، وكذلك في ضوء طبيعة المادة الدراسية وبنيتها، وطريقة عرضها وتعليمها، بحيث يقوم المعلم بتصميم تلك الخبرات وبرمجتها إذا كانت لديه القدرة ويمتلك مهارات البرمجة".

وتعتبر الجامعة هي الحلقة الأولى نحو إعداد معلم يمتلك القدرة والقابلية والمرونة، حيث يرى شتا في دراسته (1999) ضرورة تطويع الجامعة للتغير الحديث، واستخدامها في عملية تعليم الطلاب وإعدادهم، وذلك من خلال الدور الوظيفي لكليات التربية في إعداد المدرس بناء على السياسة التربوية التي تتطلب نوعية من المعلمين الذين يسهمون في إعداد الأجيال وصياغة شخصياتهم وتنمية معارفهم ومهاراتهم أو إكسابهم الخبرات

ويرى راشد (1996 18، 19) أن مسئولية كليات التربية تبدأ من اختيار المعلم إلى إعداده نظرياً وعملياً وسلوكياً حيث يقول" وهنا تكمن مسئولية كليات التربية عند اختيار معلمي المستقبل وإعدادهم ليستطيعوا أن يلبوا كل الاحتياجات سالفة الذكر، بحيث يكون هذا الاختيار بناءً عل ى شروط صحيحة ومعايير حقيقية، ويكون الإعداد داخل هذه الكليات ليس فقط إعداداً علمياً من الجوانب النظرية، ولكن أيضاً من الجوانب العملية التطبيقية، وأن يستفاد من الخبرات المتنوعة التي يكتسبها الطلاب المعلمون في إثراء خبراتهم علمياً وخلقياً وبدنياً ونفسياً واجتماعياً "

يؤكد ذلك شنودة (1997) الذي رأى أهمية إدخال الحاسب الإلكتروني في جميع أقسام كلية التربية وشعبها ، وكذلك زيادة أجهزة

الحاسبات الإلكترونية بقدر الإمكان في مدارسنا المختلفة ، كون الحاسب الإلكتروني دخل بأكثر من صورة في مجال العملية التعليمية والتربوية ، سواء أكان مادة دراسية تدرس داخل الصف الدراسي، أم كمساعد في عملية التعليم والتدريب داخل الفصل، أم كمساعد في عملية إدارة المدرسة

إن إعداد المعلم بما يتواكب مع هذا التطور الذي يتزايد ويتنامي بسرعة فائقة ويتطلب أن يمتلك المعلم قدرة التعامل مع التقنيات الحديثة وتفعيلها في ميدان التعليم بمختلف مستوياته لا يلغي دور المعلم الإنسان ، لأنه يظل المحور الحيوي والأساسي في العملية التعليمية، يقول أحمد، زيدان (2003 340): أنه

" مهما تعاظمت وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأدواتها وتطور أداؤها، وتنوعت إمكانات الاستفادة منها في مجال التربية، فإن دور المعلم الإنسان سيظل، وسيزداد أهمية، وينبغي أن تحرص نظم التربية والتعليم عل ى ذلك، لأن التربية في حد ذاتها عملية إعداد أفراد للحياة في مجتمع، كما أن للآلات دور اً محدوداً ومرسوماً تقوم به ولا تتجاوزه، وبالتالي فإن الكمبيوتر أو غيره من آلات وتقنيات معلوماتية لا يمكن أن تحل محل المعلم كمرب،أو تفقده أهم أدواره"

أي أنه مهما تعالت أهمية التقنيات التعليمية، لابد أن يكون هناك معلماً خبيراً بكيفية هذه التكنولوجيا، وفهم أسرارها، وتكون العلاقة بين المعلم والطالب قائمة على أساس إنساني، وتبادل وجهات النظر، والحوار الفعال، والمعلم هو الشخص الوحيد المؤهل لتلك المسئولية بفاعلية

وهنا تأتى أهمية المعلم الإنسان في حسن استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية للحصول على تعليم نوعي، كونه يعتبر الأداة الفعالة للقرن الحادي والعشرين ، حيث أشار إلى ذلك الحر (2001 35) حين وصفه بأنّه الأداة الفعالة التي نستطيع أن نستخدمها كسلاح للتعايش مع القرن الجديد بثورته المعرفية وانقلابه التكنولوجي وتغيراته السريعة وعالميته الواسعة ، ولكن

على التعليم أن يفيد من أهدافه ومضامينه وأساليبه التقليدية حتى يستطيع أن يكون الأداة الفعالة لإدارة العصر الجديد وقيادته ، ولا بد من نظرة جديدة للتعليم تجعل منه محضناً للأجيال ومصنعاً للرجال، يتجاوب مع تحديات هذا القرن ومعطياته".

إن معلم المستقبل يجب أن يكون ميسراً للمعرفة، متعدد المواهب والقدرات ، ذا مهارة في استخدام تكنولوجيا التعليم، حيث يقول في ذلك الكندري (2001 94): إنه وفي إطار التغيرات التي يشهدها العالم حالياً فإنه من المنتظر إن يتحول دور المعلم من محتكر للمعرفة والحقيقة إلى ميسر لعملية التعلم، مهمته حشد طاقات طلابه، واستثارة حماسهم، وإثارة فضولهم، وبعث دافعيتهم ورغبتهم في التعلم داخل المدرسة وخارجها ، والبحث في المستقبل واحتمالاته، ولذلك فإن هذا المعلم ينبغي أن يكون متعدد المواهب والقدرات، وإن كان يجيد تخصصاً واحد اً ، ولكن لابد من زيادة تخصصات مجموع المعلمين، وأن يتدرب جيداً على استخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات التربوية"

من خلال ذلك يمكن التأكيد على أن دور المعلم لا يقتصر على أدا ئه لوظيفته، يشير أحمد وزيدان (2003:339،340) إلى أن المعلّم ينبغي أن يمارس دور الخبير التعليمي الذي يستطيع التشخيص، والتوجيه، والتدريب، والمتابعة، والإرشاد، وتقديم النصح والمشورة، سواء للطلاب أم للأفراد العاديين ، وذلك في ضوء قدرته على حل المشكلات واتخاذ القرار، وخبرته في مجال التطبيقات التكنولوجية الحديثة وكيفية استخدامها، وسبل الاستفادة المثلى "منها

إجمالاً كل ذلك يتطلب منا التفكير بطرق علمية وجادة في كيفية إعداد المعلم في ضوء الرؤية الإسلامية المبنية عل ى العمل والإخلاص والإتقان، والبحث ومواكبة التطور العلمي والاستفادة منه، وأن يكون قدوتنا في ذلك

المعلم الأول للعالمين محمد صلى الله عليه وسلم، فقد جاء برسالة العلم والتفكر العقلي، نابذاً الجمود والتبعية والتقليد، قائداً للتغيير ، وذلك استناداً لقوله تعالى: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ) الجمعة(2)

2. **قدرة المعلم على توظيف التفكير العلمي و الإبداعي** :

هناك بعض التساؤلات تطرح حول ماهية معلم المستقبل وخصائصه فيما يتعلق ببناء قدراته العقلية والفكرية والإبداعية، وهل يمكن أن يتعلمها وينميها ويكسبها ؟ جاء في عدس (39:1996) أن(L. COST ARTHUE) يقول :

" هناك اعتقاد موروث مفاده أن في مقدور كل إنسان أن ينمي قدراته العقلية، ويعمل على تطويرها باستمرار، من خلال ما يواجهه في حياته من تجارب، وما يكتسبه فيها من خبرات"

لقد أصبح تعلم التفكير في أيامنا هذه هدفاً عاماً، وحقا لكل إنسان في هذا الوجود، بغض النظر عن مستواه العقلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي ، أو العرق أو اللون أو الدين الذي ينتمي إليه، معوقاً كان أم موهوباً، ثرياً كان أم فقيراً، ذلك أن كلاً منا قادر على أن ينمي قواه العقلية، وأن يزيد من قدرته على الإبداع، كل في المجال الذي خلق له ،حيث أودع الله فيه الموهبة اللازمة لما خلق له

إن المعلم اليوم بحاجة إلى أدوات ومهارات جديدة تتلائم مع متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل، يقول الحر (120:2001)" إن العصر الذي نعيشه يحتاج لأدوات جديدة، فأدوات الماضي ومهاراته لن تكون صالحة للتعامل مع معطيات المستقبل وتحدياته، فسرعة التغيرات في المجتمعات وفي المعرفة من التزايد بمكان بحيث لا يمكن التوقع بسرعة التغير ولا اتجاهاته، لذلك فلابد

من إعداد المتعلمين بمهارات تفكير عالية حتى يستطيعوا التعامل مع المستقبل بظروفه".

أي أنه أمام هذا التزايد الكمي في مجال المعرفة يتطلب إعداد موارد بشرية تتميز بالإبداع والابتكار في شتى ميادين العلوم الإنسانية والعلمية المختلفة ، وإذا أردنا أن ننطلق الانطلاقة الصحيحة في هذا الأمر، علينا أن نشخص واقع معلم اليوم وأسلوبه وكيفية أدائه، وكيف يمكن أن ينمو ويتطور، فمعلم اليوم في كثير من أساليبه ووسائله لا يزال تقليدياً ونمطياً، فهو ناقل للمعرفة وليس مطوراً لها، وهو عارض للمعلومة وليس محللاً مبدعاً لها، متجاهلاً لقدرات طلابه، يركن إلى تقليدهم ما يسمعونه منه دون تفكير أو تركيب أو تحليل ، ولا يصلون إلى نتيجة إلا ما توصل أو أستند إليها المعلم

في حقيقة الأمر أن ما يجري اليوم في مدارسنا ليس إلا عملية تقليد الطالب للمعلم دون حراك فكري وإعداد للحياة العملية، وفي هذا يقول التل وآخرون (662:1993): إننا لو راجعنا علاقة المعلم الحالية بتلميذه في المدرسة لوجدنا أنها تستوحي كثيراً من علاقات التعليم بالصبينة ، فالتلميذ حالياً لا يستطيع مبدئياً أن يخرج إلى الحياة العملية إلا بعد أن يمضي عدة سنوات إن لم نقل عشرات السنوات في عهدة المعلم"

للأسف الشديد إن هذه النوعية من المعلمين هي نتاج لنظام تعليمي تربوي لا يزال يتسم بالنمط التقليدي، الذي يحتاج إلى وقفات جادة في إعادة تجديد برامجه، بما يتواكب مع احتياجات المجتمعات من معلمين يحملون كفاءات وقدرات ومهارات تحقق طموح المستقبل

يؤكد ذلك ما جاء في دراسة الفيومي (2003) من ضرورة التحول إلى نظام التعليم القائم على البحث وتحصيل المعرفة بدلاً من نظام التعليم التقليدي القائم على التلقين والتفكير المسير، بحيث يتحول دور المعلم إلى منسق ووسيط

لمساعدة الطلاب إلى الوصول للمعلومات، ومن ثم تحصيل المعرفة ، دون الحاجة إلى التدخل، ويشير إلى أن وزارة التربية والتعليم بالأردن قد اتخذت إجراءات عديدة للتعامل مع هذا الموضوع، ففي عام 2002 بدأت الوزارة بتدريب ما يزيد على سبعة آلاف معلم ، وتأهيلهم لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات وأساليب التعليم الحديثة، ومن أهم التوصيات المستقاة من هذه التجربة

- ضرورة الانتباه إلى أهمية العناية بالموارد البشرية - وعلى وجه الخصوص المعلم - وتنمية قدراتها ووعيها بما يتناسب ومتطلبات التعليم الإلكتروني
- ضرورة أن يكون المعلم والموظف قادرين على استخدام التكنولوجيا بوعي وبشكل يخدم العملية التعليمية ، إضافة إلى تنمية الإبداع لديهما فيما يتعلق بأساليب التعليم واستغلال التقنيات

فها هو نتاج الثورة المعرفية والتقدم العلمي المتسارع في مختلف التقنيات يتطلب إعداداً خاصاً للمعلم وتمهينه وتطوير قدراته العلمية والعملية، التي بدورها تساعده على أداء دوره الفاعل في العملية التربوية، يشير الحر (84:2001) إلى ذلك بالاسترشاد بما دعا إليّه (Hargreaves and Lo lo2000) بلقول" بأن مهنة التدريس هي الوحيدة التي تتحمل مسؤولية بناء الإنسان وتنمية مهاراته وتفجير طاقته التي من شأنها تمكين المجتمعات من العيش والنجاح في عصر المعلومات"

أما عبد الدائم (116:1998) فيقول" هكذا يتبين لنا أن تربية المستقبل، تربية التغيير، تتطلب تفجير الطاقة الذاتية لدى كل فرد، وإطلاق العنان لها، وتمكينها من إغناء نفسها بنفسها دونما حد، بحيث تعمل بذاتها، وبحيث تكون المعين الذي يروي نفسه بنفسه عبر رحلة الحياة كلها ، أو بتعبير موجز إن آلية التغيير في حياة العالم تستلزم آلية لدى الفرد تعمل وتتحرك بقواها الذاتية، وهذا هو المعنى العميق للتعلم الذاتي"

وفي ضوء ذلك يتوجب الاهتمام بالمعلم وبالدور الذي يقوم به من إعادة صياغة عقل النشء وتفكيرهم ، يقول عدس (1996:120) إن ما يكتشفه الطالب بنفسه هو الذي يبقى محتفظاً به، له الأثر العميق في نفسه، ومن هنا كان علينا أن نأخذ بيده للأخذ بمبدأ التعلم الذاتي، حتى ننمي عنده حب المطالعة الحرة، والتزود بالمعرفة، وسعة الإطلاع، مما يجعله واسع الأفق، قادراً على اكتشاف الحقائق والربط بين الأفكار، واستنباط الحلول"

أي أن المعلم يمكن أن يطبق هذه الأدوار عملياً مع طلابه ، من خلال تدريبهم على المهارات العلمية في كتابة الأبحاث والتقارير والمقالات، وإكسابهم القدرة على التفكير العلمي من خلال النقاش والحوار المنطقي البناء ، وأن يطبقها على نفسه من خلال التعلم الذاتي واكتساب المهارات المناسبة لطبيعة عمله، كما أن إيمانه بالتربية المستمرة ـ كما يقول عبد الدايم (113:1998) ـ

" من شأنه أن يساعد على تحقيق مطلب أساسي يفرضه العصر وتغير طبيعته وطبيعة المعرفة العلمية منه، ونعني به العناية أولاً وقبل كل شيء ؛ بحسن إعداد المواقف والاتجاهات والقدرات الملائمة لعصر العلم والثقافة ولعصر التغير والتجدد، من قدرة على التعاون مع الآخرين، وامتلاك لروح الخلق والإبداع، وامتلاك الروح العلمية الحقة، وقدرة على فهم المبتكرات العلمية الجديدة والتعامل معها، وعلى رأسها الحاسوب والعلوم المعلوماتية والعلوم البيولوجية، فضلاً عن معرفة أساليب البحث العلمي والتمرس بها".

وفي جانب آخر هناك دراسة اللميع والعجمي (2003) المتعلقة بالتعليم التعاوني ومدى أثره في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث الثانوي ـ المقررات بدولة الكويت ـ والتي هدفت إلى إظهار أهمية التعليم التعاوني كما يراه التربويون كأحد الطرق التعليمية التي تساعد المعلمين على تنمية المهارات الأساسية لعملية التفكير الإبداعي، وكون أن كثيراً من المعلمين

يتبعون طرقاً تقليدية في التدريس، ولا يهتمون بتنمية القدرات التعليمية المهمة ، كالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلاب المستوى الثالث من المرحلة الثانوية - نظام المقررات - فقد توصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات أهمها

- أن التعليم التعاوني أوجد موقفاً إثرائياً وتنموياً لعملية التفكير أكثر مما هو الحال في التدريس التقليدي
- تتيح طريقة التعليم التعاوني مساحة من الوقت أكبر من الطريقة التقليدية للتفكير و النقاش وإبداء وجهات النظر
- يعمل التعليم التعاوني على زيادة دافعية الطالب نحو التعلم من خلال طريقة التدريس

لذا ينبغي على المعلم أن يثير المخزون المعرفي والتراكمي لدى الطالب، مما يساعده على التفكير والإبداع، والخروج من الإطار النمطي والتقليدي في تقديم الحلول للمشكلات المستقبلية، وتوقع تطورات قادمة عن طريق استخدام كل ما هو متوافر من تقنية معاصرة

وللأسف الشديد أنه لا يزال هناك من المعلمين من يتعامل مع الطلبة على أن لديهم جميعاً خصائص مشتركة مما يؤدي إلى فشل عملية اكتشاف المواهب الإبداعية وتنميتها، وفي ذلك يقول عدس (1996:144،153): إنه لا يزال هناك من المعلمين من يتعامل مع الطلبة من منطلق اعتقادهم أنهم جميعاً مخلوقات بشرية، تجمعهم خصائص مشتركة ، لهم جميعاً العواطف نفسها، ويمرون في نموهم بالمراحل نفسها كذلك، كما أن لهم الحاجات الأساسية الحياتية نفسها، ويفكرون بنفس الأساليب التي يفكر بها غيرهم، إلا أنهم باعتقادهم هذا يهملون ما تنفرد به كل نفس من خصائص تختلف بها عن غيرها، والتي تحفظ لكل منهم كيانه الخاص الذي يتميز به عن الكائنات البشرية الأخرى، على المعلم أن يكون ذا بصيرة نافذة يستقرئ بها الأمور، وأن يكون ذا

قدرة على إدراك ما يبدر من الطلبة من دلائل وإيحاءات يستقرئ بها ما في داخل نفوسهم، وما يفكرون به .أي أن التنوع في الأنشطة عامل هام في الحفاظ على انتباه الطلبة وتحديد قواهم كما أنه يوفر لهم الفرصة للإبداع وتنمية قدراتهم الإبداعية".

وهذا ما سعت إلى إثباته دراسة البكر (2002) الذي حاول من خلالها تحديد معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم العام ، والتعرف على الفروق في معوقات تنمية الإبداع لديهم ، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما:يلي

أ- ضرورة إعادة النظر في الأنشطة التعليمية ، من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب، وتوفير الإمكانيات والتجهيزات

ب- ينبغي أن تبتعد المناهج الدراسية عن التركيز على الحفظ والاستظهار، وأن تشجع المبادرة والتجريب

ج.توفير وسائل التعليم وتقنياته التي تزيد من تشوق الطلاب للتعلم

د- تشجيع الطلاب على إبداء وجهات نظرهم

و- الاهتمام بإعداد المعلم وتطويره

إضافة إلى ما سبق هناك اتجاه تربوي يدعو إلى تفريد التعليم ، يقول عبد الدائم (1998:115) إنه (إلى جانب التقنيات الحديثة، توجد وسائل عديدة في وسع المدرسة أن تفيد منها في تكوين القدرة على التعلم الذاتي، من بينها (تفريد التعليم) أي توجيه التعليم إلى كل طالب بمفرده تبعاً لقابليته واهتماماته، بدلاً من توجيهه إلى طالب مجرد لا وجود له ، ومنها اللجوء إلى طرائق في العمل والنشاط المدرسي تعتمد على مبادرة الطالب نفسه وجهده الشخصي (كما في طريقة "المشروعات وفي طريقة العمل الجماعي في فرائق" ، وسوى ذلك) ، ومنها تعويد الطالب على الرجوع إلى مضامين المعرفة الأساسية

كالمعاجم والموسوعات، وفضلاً عن تعويده على ارتياد المكتبات العامة ومراكز المعلومات، وغير ذلك كثير، والأهم في هذا كله أن يتحول دور المعلم تدريجياً من دور الإلقاء والتلقين ونقل المعرفة إلى دور الإرشاد والتوجيه والحث على تحصيل المعرفة، يبلغ الطالب في نهاية المطاف مرحلة يستطيع فيها أن يحصل المعرفة بنفسه، وأن يعلم نفسه بنفسه وأن يثقف قدرته على التخيل والإبداع ، وأن ينمي مواهبه الأدبية والفكرية والجسدية).

إن إيجاد المعلم المفكر الناقد المبدع الفعال يعتبر خطوة أساسية نحو إيجاد تربية مستمرة تتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما يسمى بالتعلم الذاتي، وذلك من خلال اكتساب المعارف والمعلومات الشاملة، مهارات العمل، تحقيق أعلى إنتاجية، الجودة في الإنتاج، القدرة على الاستقلالية، تحمل المسؤولية الكبرى إزاء المجتمع، وتحقيق الأمانة التي استخلف من اجلها الإنسان

وخلاصة القول: إن معلم المستقبل بشخصيته الحاسمة وقيادته الفاعلة، وامتثاله لهويته الثقافية، يمثل عنصر قوة في تأثيره على الأجيال، فمعلم المستقبل معاصر الحاضر لا ينبغي أن يكون مقلداً ملقناً محبطاً للمواهب والإبداعات الفكرية، بل يكون معيناً على فتح آفاق العلم والتفكر للمتعلمين في مختلف منابع المعرفة والعلم، بداية من معرفة خالقه، ثم الآيات الكونية المحيطة به ، لقوله تعالى سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ فصلت(53)

3. دور المعلم كشخصية قيادية للحفاظ على الهوية الثقافية :

للمعلم شأن كبير في الفكر التربوي الإسلامي، لما يقدمه من مهمة عظيمة وجليلة، تمثل مهمة الرسل والأنبياء وتجسدها على امتداد مراحل التاريخ الإنساني، فالمعلمون هم الذين يهيئون الإنسان ويؤهلونه للحياة الكريمة الفاضلة، ولا شك أن هذه المنزلة قد استمدت من أهمية الرسالة والهدف الذي دعى الله سبحانه وتعالى الإنسان إليهما، حيث كانت أول آية أنزلت في القرآن الكريم اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ العلق (1-5)، فما تفسره الآيات هو استدعاء للمعلم الأول ممثلاً في شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم، ليحمل رسالة ربانية من خلالها تمثل الهوية الفكرية التي على الإنسان أن ينقلها لكافة البشرية، ألا وهي العلم بكافة مجالاته واتجاهاته المعنوية والمادية، وذلك يمثل تحدياً حقيقياً للإنسان لكي يثبت من خلالها كينونته وهويته، فالإنسان بهويته الثقافية والفكرية لا يمكن أن يقر بوجوده ما لم يحمل القدرة والكيفية على استمرارية تلك الهوية

وفي هذا يقول راشد (18:1996): إننا وقبل كل شيء بحاجة "إلى المعلم المسلم الذي يؤمن بأن الأصول الإسلامية المتمثلة في كتاب الله عز وجل وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم بحق ينابيع غنية بالقيم والمبادئ والتوجيهات السليمة ، ويجب أن ينهل منها قدر استطاعته، فيكون للنش ء القدوة الصالحة في الأقوال والأفعال، ويربي فيهم القيم والمبادئ الإسلامية الحقة"

إن الثقافة الإسلامية مليئة وغنية بكل مقومات البقاء والاستمرارية الصالحة لكل زمان ومكان، ولكنها بحاجة إلى توظيف القدرات الفكرية والعلمية بما يتوافق مع التطور العصري، والفهم والاستيعاب الجديد لها، ولاسيما أننا نواجه الآن تحديات ثقافية تمس صلب القيم الأخلاقية والسلوكية

التي نؤمن بها، وهذا يتطلب منا أن نفهم ونعي جيداً أهمية ثقافتنا وهويتنا ، وكيف يمكن تعزيزها لدى النشء في المراحل التعليمية المختلفة، لكي يستطيعوا مواجهة التطلعات المستقبلية المختلفة ومواكبتها ، من إثبات للذات، وتطوير للعلم ، واستخدام للتقنيات المعاصرة ، ولاشك أن ذلك يتطلب معلماً متميزاً بصفات وخصائص تمثل التطلع المستقبلي

كما يقول السويدان ، وباشراحيل (150،147:2002): "إنه لا بد أن يكون قائداً عملاقاً صبوراً ، يعمل على تحقيق حلمه إلى واقع، صاحب رؤية مستقبلية يردد إن عملاً كادحاً بلا رؤية يعطي عبودية، ورؤية بلا عمل تظل حلماً وسراباً، رؤيتي تمتزج بمنهج عملي لأنها تشعل حماسي وتفجر طاقاتي يهتم بتجميع المعلومات وتوظيفها لخدمة التفكير، المصمم لصياغة رسالة المؤسسة، المبدع والمبتكر والطامح لصعود القمة، صاحب نظرة عميقة ذات بعد استراتيجي طويل الأجل، يهتم بالخلوة الانفرادية للتأمل والتصور، يحب التفكير في التغيير الواقعي".

هذه هي شخصية المعلم التي نحن بأمس الحاجة إليها اليوم، حتى نتمكن من تفعيل الموروث القيمي والعقائدي، ليصبح حيوياً ديناميكياً في سلوك النشء، فالمتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي نعيشها في المجتمع المعاصر ما هي إلا نتاج لتطور الفكر الإنساني، وقدرته وتفعيله وتنميته عبر الأجيال ، فمعلم اليوم عليه أن يستمد رؤيته وتطلعه للمستقبل، من خلال استدراكه لرواد الحضارة الإسلامية عبر مراحل التاريخ ، وتجسيد ذلك بما يتوافق مع متطلبات العصر ويلائم رؤيته

والمعلم المعاصر عليه أن يجسد ثقافته وتراثه، وألا يناقض سلوكه وعمله فكره ومنهجه التربوي حتى لا يشكل فجوة كبيرة لطلابه ممثله فيما يتعلمونه وما يشاهدونه ، فيما يرثونه من عادات وتقاليد وقيم ذات أصالة عريقة وما

يتعلمونه ويلمسونه من تطور تكنولوجي حديث يمكن أن يخدم الإنسان للرفع من شأنه ومكانته في الحياة.

إن إدانة التطور التكنولوجي ما هو إلا سلاح العاجزين، يقول العلي (2002:77،78): إن العلماء يرون أن الثورة التكنولوجية وثورة الاتصال والمعلومات ما هي إلا وسائط وأدوات لا يمكن إدانتها في ذاتها، كما لا يمكن الحكم عليها إلا في ضوء الهدف الذي استخدمت من أجله ، فهذه الوسائط والأدوات والأفكار يمكن أن تستخدم بطريقة تحافظ على شخصية الفرد والأمة، ويمكن أن تسخر في مسخ شخصية الفرد وهدم أساسيات الأمة ، لذلك فالثورة التكنولوجية الثالثة وثورة الاتصال والمعلومات تحتاج إلى رؤية ذات مضامين كلية للكون والإنسان والحياة توجه هذه الثورة الوجهة السليمة في تحقيق أهدافها وتحافظ على شخصيتها وهويتها".

وهذا ما تؤكده دراسة هيكل (2002) التي تنظر إلى الهوية الثقافية كقضية هامة وحساسة ومصيرية يجب المحافظة عليها ، من خلال الهوية القومية وثقافة المجتمع الأصيلة، إلى جانب الاحتكاك والتعرض للثقافات المجتمعية الأخرى، حيث حاولت الدراسة الإجابة على التساؤل الآتي: كيف يمكن بناء الشخصية الإنسانية في المجتمع البشري في إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى ؟ وقد تم مناقشة ذلك من خلال المحاور التالية: وضوح مفاهيم التربية والتنشئة والثقافة والعولمة وارتباط هذه المفاهيم بحركة المجتمع نحو المحافظة والتغيير ، التربية والحفاظ على ثقافة المجتمع الأصلية، والتربية على الاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى

ومن خلال العملية التربوية والتعليمية يمكن أن نعد الإنسان الحضاري والنموذج الإنساني الذي يتسم بالشخصية المرنة المنفتحة على الثقافات الأخرى، في ظل توازن قيمي وتكيف مع معطيات المتغيرات الثقافية المختلفة، عن طريق

تكوين التفكير العقلي البناء الناقد المحلل، المنتج ، المهتد إلى قوله تعالى" يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ " الحجرات(3)، وبما أننا نعيش في قرية صغيرة زادتها احتمالات التأثير والتأثر، أردنا أم لم نرد، يتوجب أن نعد المعلم الإنسان الذي يتصف بالقوة والمرونة

يقول الشبيني (74 :2000) ونحن في عصر التكنولوجيا الذي يعيشه مجتمعنا في الوقت الحاضر ، والأدوات التي تستخدم في بث المعلومات والمعارف عن طريق الأقمار الصناعية والحاسوب والإنترنت والوسائل الالكترونية والأجهزة الإعلامية، أصبح العالم ((قرية صغيرة)) وكلما طالت فترة الاحتكاك الثقافي بين المجتمعات وتنوعت مظاهر الاتصال بينهما زاد التغير الثقافي " .

وهذا ما سعت إلى إثباته دراسة الضبع، جاب الله (2002) التي هدفت إلى عرض سمات المدرسة العصرية التي يتطلع إليها جمهور التربويين في العصر الحديث الذي يتسم بالتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي والتغيرات السريعة في شتى مجالات الحياة، وسعت الدراسة إلى الإجابة عن العديد من الأسئلة منها ما هو دور المعلم في المدرسة العصرية ؟ وكيف يمكن له الحفاظ على قيم المجتمع الإسلامي السامية، وكذا إرشاد التلاميذ وتوجيههم إلى التوافق مع المتغيرات التكنولوجية والتعامل مع أدوات العصر ؟ ومن التحليلات تبين أن المعلم هو جوهر العملية التربوية، وينبغي له أن يكون قادراً على الانفتاح على كل ما هو جديد في مرونة تمكن صاحبها من الإبداع والابتكار في عصر العلم

ومن خلال ذلك التأكيد على مهمة المعلم في العملية التربوية، أن يعمل على بث قيم العلم والتعلم في شتى مجالات العلوم، وفي جميع مراحله وأشكاله، داخل المدرسة وخارجها، والحفاظ على الهوية الثقافية، حتى لا نصل إلى حالة من

التخبط والتبعية ، كما يقول الحر (18،17:2001) "إن التحدي ممثلاً في التحدي الثقافي والفكري والقيمي (تحدي التغيير) مثل ثقافة العولمة التي تعني فقدان الخصوصية الحضارية والثقافية من ناحية، والانصهار في بوتقة عالمية واحدة وتقبل إنتاج الآخرين، ولأن عالم اليوم يغزوك عنوة في داخل بيتك (التلفزيون، الإنترنت، والحاسوب) ويمكن أن تؤدي بنا هذه التغيرات إلى الوصول إلى حالة من التخبط إن لم نأخذ في الحسبان هذه التطورات".

يؤكد على ذلك التل وآخرون (1993 688) عندما يقول "هذا ما يدعو إلى ضرورة أن تكون هناك رؤية إسلامية لدور المعلم كشخصية قيادية، لا يقتصر دوره على المحافظة على الوضع الراهن وديمومته واستمراريته، وإنما يكون عنصر تغيير، حين يكون التغيير حتمياً ، وعنصراً محافظاً حين تكون المحافظة لا تعني الجمود دائماً وإنما صياغة المثل والقيم السامية التي تتميز بها الأمة، وثقافتها الأصيلة، وعنصر نقد بناء لبعض القيم الهشة، وعنصر سبق وحفز للتعلم، ورائد بحث واستكشاف، يوجه التطور النوعي من التربية نحو آفاق جديدة نافعة للفرد والبيئة والمجتمع".

إن إدراك المعلم لدوره ومهمته في العملية التربوية المستقبلية تمثل نصف طريق عملية الإصلاح والتغيير في البنية الثقافية ، وذلك يتمثل في اعتماده على مهاراته وقدراته في التنمية الذاتية ، وتمكنه من فاعلية التأثير والإقناع مع من يتعامل معهم، فالقيادة التربوية ليست تكنولوجيا أو تطوراً مادياً فقط، وإنما تخطيطاً إستراتيجياً لبناء علاقات إنسانية متفاعلة

ومن خلال ما يقوم به المعلم من دورٍ كبيرٍ في المؤسسة التربوية، كموجه ومرشد للبناء العلمي والفكري والأخلاقي والسلوكي لطلابه، فإن ذلك يتطلب من معدي المعلم أن يعطوا القضية أهمية وأولوية كبيرة ، وأن يعملوا على إعداد

البرامج التأهيليه كخطوةٍ أولى نحو إعداد معلم المستقبل ، وتفعيل دوره لمواجهة التحديات، والانتقال به من التلقين والنقل إلى الإبداع والابتكار

أخيراً إن تفعيل دور معلم المستقبل في ض وء الرؤية الإسلامية يمكن بلوغه من خلال تفعيل العديد من التوجيهات والأنشطة منها

1. التخلي عن الكثير من الأساليب التعليمية التقليدية التي لا تساعد المتعلم على تنمية قدراته الفكرية والعقلية (كالتلقين وسرد المحفوظات)، وإتباع الأساليب الحديثة من تحليل وتطبيق عملي
2. تعزيز مقومات التفاعل بين المعلم والمتعلم والبيئة المحيطة
3. تصميم البرامج والأنشطة التعليمية المتطورة والهادفة
4. تدريب معلم المستقبل على كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم داخل الصف و خارجه

الاستنتاجات :

إنه ليس من الصعب أن يكون لدينا منظور إسلامي لدور المعلم المستقبلي، وإنما علينا أن نوظف الجهود والإمكانيات صوب الهدف المنشود، بناءً على رسالة وهدف محدد، وتسخير كل ذلك عبر إصلاح للنظام التعليمي، لأننا نؤمن بأن المعلم يحمل تلك الرسالة التي تحتوي على التغيير والتجديد لتنشئة أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، تحمل في طياتها مقومات الاستمرارية بما تحمله من علم ومعرفة، تجسيداً لقوله تعالى" هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ "مُّبِينٍ الجمعة (2)

إن معلم اليوم هو نتاج معلم الأمس، وتطلع لمعلم المستقبل، وبالتالي فالمنظور الإسلامي لدور معلم المستقبل يتمثل في الشخصية المؤمنة، الكفؤة، المنفتحة، المرنة، المتفاعلة مع أدوات العصر في أداء رسالتها، والمعتزة بهويتها الثقافية ، إن توافر أو اكتساب هذه الصفات والمهارات لا يتم إلا من خلال قناعات المعلم وإيمانه بأهمية دوره ورسالته الربانية التي تخلص النية لله أولاً ثم لأداء واجب ووظيفة للمشاركة في التنمية المجتمعية

إن خلاصة ما تم استعراضه أن إعداد معلم المستقبل من خلال المنظور الإسلامي لم يعد أمراً قائماً على التخمين أو الظن أو التقليد والتبعية، وإنما يتطلب الأمر إعداداً وتجهيزاً وتنميةً لمعارف المعلم ومهاراته وسلوكه واتجاهاته القائمة على المنهجية العلمية، كما أن النظرة الإسلامية لإعداد معلم المستقبل ترى أن إعداده لا يتعلق بتوافر الإمكانات المادية فقط ، وإنما يتعلق باستثمار الطاقات الإنسانية بكليتها

وبناءً على المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتق المعلم فإنه وفقاً للنظرة ألإسلامية للدور المطلوب منه القيام به لابد من

1. أن يكون للمعلم رؤية ورسالة واضحة، يؤديها كما هو الحال للمؤسسة التربوية والتعليمية
2. أن يعمل المعلم وفقاً لأهداف واضحة قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل ، قائمة على مرتكزات اجتماعية وثقافية منبثقة من التشريع الإسلامي الحنيف، تعتز بقيمها وذاتها، وتعمل على قبول الآخر
3. أن يكون المعلم مؤمناً بدينه ورسالته التي يحملها، مفكراً متأملاً بنظراته الثاقبة لأسرار هذا الكون، منتجاً في عمله، بهذا يكون المعلم قد مثل الدور الروحي والاجتماعي والأخلاقي والعلمي والمعرفي والمادي
4. أن يكون أميناً صادقاً في أقواله وأفعاله وتوجيهاته وتعليماته
5. أن يوظف التقنيات التكنولوجية والمعرفية بطرائق واعية وإيجابية لإخراج متعلمين متمكنين من استخدام أدوات العصر، والمشاركة في تطويرها وتنميتها، مع المحافظة على هويتهم الثقافية
6. أن ينمي مفهوم التعلم الذاتي المستمر لدى المتعلم ، حتى يتمكن من اكتساب مهارات تساعده على تنمية ذاته ، وتطوير معارفه ، وصقل مهاراته، والعمل بعلمه، ليكون مشاركاً فعالاً في بناء حاضر مجتمعه ومستقبله

ولإنجاح دور المعلم لمواجهة تحديات المستقبل لابد من توافر البيئة المناسبة لإعداده، فبالرغم من توافر الحد الأدنى من تقنيات التعليم في الجامعات العربية ، إلا أنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من الجهود البحثية التي تدعم استخدام هذه التقنيات بشكل فعال، إضافة إلى تطويرها لتعزيز عملية التعليم والإعداد للمعلم

التوصيات :

إن إعادة النظر وبشكل جاد في الفلسفة التربوية للعملية التعليمية، مبنية على نظرة إسلامية مستقبلية واضحة المعالم، ترتكز على منهجية إسلامية، تحافظ على الخصوصية الثقافية، وتنمي المهارات الفكرية والعقلية الإبداعية، مستوعبة في الوقت نفسه التطورات التكنولوجية ، والنظر إلى المستقبل هادفةً إلى بناء الشخصية القوية المستقلة المتوازنة ، التي تعتز بذاتها وتفرد في الوقت نفسه مكاناً لاستيعاب الآخر، ولتحقيق ذلك تم وضع التوصيات التالية

1. إعادة النظر في الرؤية الفلسفية والتربوية للعملية التعليمية للمعلم، بحيث ترتكز على منهجية الفكر الإسلامي، مستوعبة في الوقت نفسه معطيات العصر ومتطلبات المستقبل
2. التطوير الجاد في منهجية برامج إعداد المعلم وأنشطتها ، والتوظيف النوعي لتقنيات التعليم التي تكسب المعلم شتى أنواع مهارات التعلم المطلوبة لمعلم المستقبل
3. التدريب الدائم والمستمر ، وإقامة الندوات والمحاضرات التي تهتم ببناء الفكر الإسلامي القائم على مبدأ الصلاحية لكل زمان ومكان، وتعزيز الهوية للثقافة الإسلامية
4. تحسين عملية التدريس، والاستفادة من ثورة المعارف، وتوظيفها لتطوير طرائق التدريس ووسائله عملياً وتطبيقياً
5. استخدام أساليب التدريس الحديثة ووسائل التعلم، حتى تمتد إلى حياة المتعلم ويتم اكتساب صفة التعلم المستمر والتعاوني.

6. التوعية المستمرة بالتطورات التكنولوجية والثقافية وعوامل التغيير الأخرى ومتطلباتها، وإعداد المعلم للقيام بدوره في العملية التعليمية والمحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية
7. اتخاذ كل الإجراءات التي تهيئ للمعلم وتوفر له الاستقرار النفسي الاجتماعي والتعليمي مادياً ومعنوياً
8. تعزيز المناهج التربوية الثقافية لتأصيل الثقافة الإسلامية
9. إعادة النظر وبشكل جاد في اختيار الطلاب المعلمين، وفق معايير تتسم بالشمولية والتكامل.

المراجع :

1. العلي، أحمد عبد الله، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002م
2. إبراهيم، مفيدة محمد، أزمة التربية في الوطن العربي، دار مجدلاوي، الأردن، عمان، ط1، 1999م
3. أحمد، شاكر فتحي وزيدان، همام بدراوي، التربية المقارنة (المنهج - الأساليب - التطبيقات)، مجموعة النيل العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1، 2003م
4. أركون، محمد ، معارك من أجل الأنسنة في السباقات الإسلامية ، دار الساقي، لبنان، بيروت، ط1، 2001م
5. أركون، محمد، الفكر الإسلامي (نقد واجتهاد)، دار الساقي، لبنان، بيروت، ط3، 1988م
6. البكر، رشيد بن النوري، معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، مستقبل التربية العربية، المجلد الثامن، العدد 25، إبريل 2002م
7. التل، سعيد وآخرون، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 1993م
8. الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2001 م
9. الحمد، تركي، الثقافة العربية في عصر العولمة، دار الساقي، لبنان، بيروت، ط2، 2001 م
10. الخضيري، محسن أحمد، العولمة مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر اللا دولة، مجموعة النيل العربية، ط1، 2000م

11. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2002م
12. السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل عمر، صناعة النجاح ، دار الأندلس الخضراء، المملكة العربية السعودية، ط3، 2002م
13. الشبيني، محمد، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية (رؤية حديثة للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م
14. الصالح، بدر بن عبد الله، التقنية ومدرسة المستقبل خرافات وحقائق، ورقة مقدمة لندوة: مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك السعود، 22 ـ 23 10 2002 م، الرياض
15. الضبع، ثناء يوسف وجاب الله، منال عبد الخالق، المدرسة العصرية بين أصالة الماضي واستشرا ف المستقبل، 22 ـ 23 10 2002م، كلية التربية، جامعة الملك سعود
16. الغزالي، حجة الإسلام محمد بن محمد أبي حامد، أيها الولد، تحقيق علي محي الدين القره داغي، مطبعة زيان، اربيل، العراق، ط 3، 1996م
17. الفيومي، نبيل، التعلم الإلكتروني في الأردن، خيار إستراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية، التحديات، الإنجازات، وآفاق المستقبل، الندوة الإقليمية حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم الإلكتروني، الاتحاد الدولي للاتصالات، دمشق، تموز، 2003م
18. القاضي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، عالم الكتب، الطبعة الأولى 2002م

19. الكندري، عبد الله عبد الرحمن، جودة التربية ومدرسة المستقبل، بحوث المؤتمر التربوي الثلاثين، جودة التعليم خيار المستقبل، 7- 10 أبريل، 2001م

20. اللميع، فهد خلف والعجمي، حمد بليه، أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات بدولة الكويت، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد التاسع، العدد 28 يناير، 2003م

21. النجار، زغلول راغب، أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1990م

22. تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو إقامة مجتمع المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المكتب الإقليمي للدول العربية، الأردن، عمان، 2003م

23. حسن، السيد محمد أبو هاشم (www.alrashed.net)، 2002م

24. حسن، محمد صديق محمد، التعلم الذاتي ومتغيرات العصر، مجلة التربية، العدد 112، مارس 1995م

25. حسن، محمد صديق محمد، المعلم المقيم وهموم المهنة، مجلة التربية، العدد123، ديسمبر 1997م

26. حوات، محمد علي، العرب والعولمة (شجون الحاضر وغموض المستقبل)، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 2002م

27. داوود، حسان، ما هي تربية المستقبل، دار الأمان، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، الطبعة الأولى، 2002م

28. راشد، علي ، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية ، دار الفكر العربي، مدينة نصر، 1996م

29.راشد، علي ، شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الإسلامية ، دار الفكر العربي، مدينة نصر، 1997م

30.راشد، علي، خصائص المعلم العصري وأدواره (الإشراف عليه - تدريبه)، دار الفكر، القاهرة، ط1، 2002م.

31.شتا، السيد علي ، المدرس في مجتمع المستقبل، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ط1، 1999م

32.شمس الدين، عبد الأمير ، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية ، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، لبنان، بيروت، 1984م

33.شنودة، اميل فهمي حنا، فعالية الحاسب الإلكترونية في العمل اليومي للمعلم العربي، دراسة عينية، التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل، المؤتمر العلمي الخامس، 29 -30 أبريل، المجلد الثالث، جامعة حلوان - كلية التربية

34.عبد الدائم، عبد الله، دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، دار الطليعة، لبنان، بيروت، ط1، 1998م

35.عبيد، نايف علي، العولمة: مشاهد وتساؤلات، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات، أبو ظبي، ط1، 2001م

36.عدس، محمد عبد الرحيم، المدرسة وتعليم الفكر، دار الفكر للطباعة، الأردن، عمان، ط1، 2000م

37.عدس، محمد عبد الرحيم، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، 1996م

38.مدكور، علي أحمد، التربية وثقافة التكنولوجيا، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2003 م

39. مدكور، علي أحمد، الشجرة التعليمية (رؤية متكاملة للمنظومة التربوية)، دار الفكر، مدينة نصر، 2000م

40. فرحان، إسحاق أحمد، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، إربد، ط3، 1991م

41. قمبر، محمود وآخرون، دراسات في دراسات التربية ، دار الثقافة ، قطر ، الدوحة، ط6، 1999م

42. محمد، السعيد محمد رشاد، أنماط الدراسات المستقبلية وأساليب منهجها ودورها في توجيه البحث العلمي التربوي نحو المستقبل، التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل، المؤتمر العلمي الخامس، 29 ـ 30 أبريل، 1997م، المجلد الثالث، جامعة حلوان ـ كلية التربية

43. محمود، عبد الله عبد الحميد، إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية، دار البخاري، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، ط 1، 1994م

44. مدبولي، محمد عبد الخالق، التنمية المهنية للمعلمين والاتجاهات المعاصرة ـ المداخل ـ الاستراتيجيات ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة، العين، ط1، 2002م

45. هيكل، سالم، تربية وتنشئة الفرد في إطار متوازن بين ثقافة مجتمع ه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى (دراسة مفاهيمية تحليلية)، ندوة مدرسة المستقبل، 22 ـ 23 10 2002م، كلية التربية، جامعة الملك سعود

JOURNAL OF SOCIAL STUDIES

An Academic Biannual Refereed Journal, Published by the University of Science & Technology

Editor-in-Chief
Prof. Dawood A. Al-Hidabi

Editorial Board Members
Dr. Abdullah O. Al-Hammadi **Dr. Noori A. Al-Genae'e**

Advisory Board

Prof. Saleh Ali Basorah	**Prof. Abdulaziz Al-Makaleh**
Prof. Nasser Abdullah Al-Awlaqi	**Prof. Hasan M. Al-Ahdal**
Prof. Abdulwahed Al-Zendani	**Prof. Reyad Al-Kershi**
Prof. Mohammed A. Al-Soofi	**Prof. Mohammed Al-Afandi**
Prof. Azza Ghanem	**Prof. Abdulrahman Al-Shoga'a**
Prof. Abdelrahman Abdrabou	**Prof. Abdul-Wahhab L. Al-Dailamy**
Prof. Mohammed H. Al-Mekhlafy	**Prof. Mohammed Al-Robaidy**
Prof. Mohammed S. Al-Jalal	**Prof. Ismail Masoud**
Prof. Abdul-Ghanee K. Al-Sharjabi	**Prof. Mahmmud F. Okasha**

Journal of Social Studies : Volume (10) , Issue (20), July – Dec. 2005

Address all correspondence to the Editor-in-Chief of
Journal of Social Studies, University of Science & Technology
P.O. Box: 13064, Sana'a - Yemen, Tel: 373240 Fax: 373234
E-mail: jss@ust.edu

Publication Rules and Procedures

General Rules :

Research papers sent for publication in the *Journal of Social Studies* should meet the following requirements:

1. The journal publishes research papers in Arabic and English provided that they comply with the following conditions:
   a) The research should be original and fulfill the requirements of the scientific research. It should be based on the widely-known scientific and methodological techniques followed in academic research papers. The research can be in the fields of economics, administration, education and social sciences.
   b) A sound language should be used . Drawings and Graphs, if any, must be clear and precise. The research must be typed using (IBM) computer, (Font 12) and (Times New Roman). Research paper should not exceed (40) pages including footnotes and references.
   c) It is desirable that tables and graphs be inserted in the correct place including captions and necessary explanations. The size of the graphs and tables should not exceed that of the paper (11 cm) .
   d) Research must be well-documented. References and source materials must be appropriately used. Footnotes and references are to be included in the following way:

- **Source materials:**

  For source materials to be included, the information is to be mentioned in the following order.
  - Author's full name
  - Date of publication within brackets.
  - Source address.
  - Name of investigator or translator.

- Publisher.
- Place of publication.
- Page number

- **References:**

When references are used, the information is to be listed in the following order:

*** When books are used as a reference:**

- Author's full name.
- Date of publication.
- Book title underlined.
- Publisher
- Place of publication.
- Page number.

*** When Periodicals are used as a reference:**

- Author / authors' full name.
- Date of publication within brackets.
- Article title underlined.
- Volume number.
- Issue number.
- Number of pages.

2. The research paper must not have been previously published or considered for publication elsewhere.
3. The journal reserves the right to print the research and present its captions according to its own style.
4. The journal welcomes abstracts of dissertations in the fields of social, human and administrative sciences provided that they have been defended and approved. They should be prepared by the author him/herself.

Publication Procedures.

1. Researches, studies and all correspondence is to be sent to the following address:

Republic of Yemen, Sana'a
University of Science & Technology
Social Studies Journal - Quality Assurance Unit.
P.O. Box : 15201 - Tel : 373240 - Fax : 373234
E-mail : jss@ust.edu

2. Three copies of the manuscript, on A4 sheets, are to be sent to the journal address. They should be double-spaced and printed in (IBM floppy diskette 1.5). Research cover must show researcher's name, the degree he/she hold and the place of work.
3. An abstruct of the manuscript (100-150 words) in both Arabic and English must be submitted .
4. A brief C.V must also be sent including researcher's address in details, home and work telephone number and fax to facilitate necessary contact with the researcher.
5. If research gains initial appreciation, it will be sent to referees with strong credentials in the same subject area. Their identity is kept confidential and similarly the identity of the researcher will not be revealed to them. They will assess the research in terms of its originality, scientific value, and researcher commitment to research methodology. Referees are asked to decide whether or not research is valid for publication in the journal.
6. Researcher is informed of the referee's decision in three months' time after its submission. If research is to be published, researcher will be informed about date of publication and issue number in which the research will appear.
7. Referees comments, if any, will be sent to the researcher in order to enable him/her to make necessary modifications. The

modified version of the paper should be returned in no more than a month's time.

8. Research which is not considered for publication shall not be returned to the author(s).
9. Authors of research papers shall receive one copy of the issue of the journal that includes their paper.
10. All publication rights belong to the Journal (JSS).

Opinions expressed in the journal are merely those of their authors and do not reflect those of the journal or the University.

Contents

Research Title	Page Numbers
A Quranic Perspective on the Nature of Man Dr. Omar Nakib	9
Cash Management in Selected Large Scale Public Limited Industrial Companies of Jordan Dr. Abdul Naser I.H. Nour	33

A Quranic Perspective on the Nature of Man

Dr. Omar Nakib
International Islamic University
Selango Darul Ehsan
Malaysia

Introduction

Al-Qur'ān, preserved in its original form in pure divine language is the last message of Allah (s.w.t) to mankind. Islam, being the last religion and final synthesis of divinely revealed truth, draws in itself all the essential aspects of truth about God and man that were expressed in earlier religions (Austin, 1978). By virtue of being a revelation, Islam aims to establish the leading Muslim *Ummah* in human life through providing a comprehensive system of thought and action that provides moral guidance in all walks of life.

Since *al-Qur'ān* lays the foundations of the Islamic way of life, Islam emerges as a comprehensive educational system that aims to build the perfect human personality in such a way to achieve the aims of human existence. So, "any genuine discussion of Islamic education requires sound understanding of its principles" (Abdurrahman, 1982, p.7).

Any theory of education must stand on a set of philosophical foundations. For *al-Qur'ān*, the philosophical foundations of education, as understood by the present day educators, have not been mentioned explicitly. However, the analysis of *al-Qur'ān* and the authentic *Sunnah* would lead to realize that such philosophical foundations have been systematically treated. Such a treatment could be a basis for the formulation of a comprehensive system of education ever known by mankind. The reason for such an attitude is that Islam, as a final revelation, is particularly detailed in this respect and erects a vast structure of interrelated norms of action and conduct that enable

man to saturate his life in unceasing awareness of the divine reality (Algar, 1978) [1].

Some methodological considerations

A historical experience

The historical experience of the Muslim world confirms that the Quranic theory of education had been actually adopted on the ground by the Muslims either in the prophetic era or the prophet's companions. Austin (1978) supports this view and asserts that Islam draws together many strands of truth expressed in the Judaic and Christian traditions, creating from the synthesis the complete and final form of Allah's religion. So, the life of the prophet Muhammad (s.a.a.s) unites in one man the truth about man. In his life, the prophet (s.a.a.s), combines the dual role of man as solitary and social being, as slave and vicegerent of Allah (s.w.t), as a servant and messenger, prophet and king. He is the archetype or norm of humanity by excellence in which all aspects of being unite at the center in perfect harmony and balance[2]. Al-Maududi (1978) also asserts that this reality is not a dream or utopia. The prophet of Islam and his companions developed and established a complete model of Islam on earth for mankind to follow[3]. Furthermore, the ideas, which are discussed briefly in one location *al-Qur'ān*, may be discussed in more detail in another in order to be more appropriate to human understanding and real application because *al-Qur'ān* is an integral book and not merely a segment of unrelated verses. So, the indispensability to deal with *al-Qur'ān* from an integral point of view

(1) Cited in Altaf.Gawhar.1978. *The Challenge of Islam*, p.285. Islamic Council of Europe, Grosvenor Garden. London, Great Britain. Published by Percetakan Zafar Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia.

(2) Cited in Altaf.Gawhar.1978. *The Challenge of Islam*, p. 70. Islamic Council of Europe, Grosvenor Garden. London, Great Britain. Published by Percetakan Zafar Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia.

(3) *Cited in Altaf.Gawhar.1978. The Challenge of Islam, p. 14. Islamic Council of Europe, Grosvenor Garden. London, Great Britain. Published by Percetakan Zafar Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia*

to ensure an accurate understanding of its meanings and their implications as well emerges as a methodological necessity.

A revealed model

The most outstanding aspect of *al-Qur'ān* and *as-Sunnah's* analysis of the philosophical foundations is their complete distinction from the attempts made by mankind. Al-Kurdi (1992) asserts that when discussing the issue of the nature of knowledge in *al-Qur'ān*, the matter is, from the beginning, totally different from any man-made philosophical attempts by virtue of being a source of knowledge based uniquely on revelation"[4]. It is observed in this context that human theories about ultimate realities based on reason never achieved the level of certainty and their authors conscious of their limitations, do not present them as conclusive proved [5](al-Maududi, 1978).

Based on the above, *Al-Qur'ān* is not only a source of revealed knowledge, but also a standard for evaluating human knowledge itself[6]. On this basis, it is necessary to consider this difference and this distinction between *al-Qur'ān* as a reveled source of knowledge and the man-made philosophical attempts in the field of education in the general sense of the term, and achieved either by the Muslim or non-Muslim scholars.

A principal reference, *al-Qur'ān*

From *al-Qur'ān'*s perspective, the philosophical foundations of education should be discussed as developed in *al-Qur'ān* and *as-Sunnah*. Books of *tafsir* represent the principal source of reference. The comments of Muslim or, non-Muslim scholars on the matter are mentioned merely as a supporting evidence since the basic reference is

(4) See Kurdi.R.A.1992. *Nazariyyah al-Ma'rifah baina Al-Qur'ân wa Al-Falsafah.* (Theory of Knowledge Between *al-Qur'ân* and Philosophy). p. 429. 1st edition. *Dar al-Muayyid*, Riyadh, Saudi Arabia.

(5) Cited in Altaf.Gawhar.1978. The Challenge of Islam, p. 5. Islamic Council of Europe, Grosvenor Garden. London, Great Britain. Published by Percetakan Zafar Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia

(6) Kurdi.R.A.1992. Nazariyyah al-Ma'rifah baina Al-Qur'ân wa Al-Falsafah. (Theory of Knowledge Between *al-Qur'ân* and Philosophy). p. 429. 1st edition. *Dar al-Muayyid*, Riyadh, Saudi Arabia.

tafsir of *al-Qur'ān* and *as-Sunnah* because the Islamic theory of education is fundamentally based upon the Quranic concepts[7] (Abdurrahman, 1990, p. 43). Pointing out the difference between the Quranic philosophy of education and the attempts of the Muslim scholars to grasp the essential elements of this philosophy is a matter of a great necessity. The consideration of the Quranic educational concepts, i.e. man, society, knowledge, aims of education, as the philosophical foundations of education is based on the assumption that these concepts form the basic elements on which *al-Qur'ān* has developed its own theory of education. Together, these concepts are referred as the Quranic philosophy of education. Furthermore, when dealing with the above-mentioned concepts it has not been focused on the theoretical-linguistic analysis of the terms since this kind of analysis is provided by other previous studies. However, the functional dimension of the terms as used in *al-Qur'ān* is emphasized. However, the nature of man represents the central focus of this paper.

A realistic perspective

By its harmony, integration and inclusiveness of the different dimensions of the human personality, as well as the other foundations i.e. society, knowledge and aims of educations, *al-Qur'ān* presents a particular view about man[8]. This is because *al-Qur'ān* deals with the human nature from a realistic perspective that takes human being as he is in the real life with respect to the whole dimensions of his personality, spiritual, material and intellectual. Below is an account on the nature of man as treated by *al-Qur'ān* and *as-Sunnah.*

(7) Mentioning to *al-Qur'ān* must necessarily include *as-Sunnah* since the latter is the model explanation and the perfect application of *al-Qur'ān*. So, it will not be mentioned to *as-Sunnah* when pointing out to *al-Qur'ān*.

(8) See Qutb. M. 1987. *Al-Insān baynal Māddiyati wal Islām* (Man between the materialism and Islam). p. 69. 10th edition. *Dar al-Shurûk.* Beirut. Lebanon.

The Nature of man

The notion of al-Khalq (creation)

The primary concept used to analyze the nature of man in al-Qur'ān is Khalaqa (create). For instance, in surah al- Mu'minun (The Believers), Allah (s.w.t) says about the origin of man:

Man We did create from a quintessence, of clay. (23:16)

Ibnu Kathir (1999) says that in this verse, Allah (s.w.t) describes the creation of man from clay, and man here, is Adam who has been created by Allah (s.w.t) from sounding clay. Ibnu Kathir confirms that Allah (s.w.t) informs mankind on his origin i.e. Adam who is from clay[9]. This verse consists of two ideas that relate to the nature of man. The first idea is that the creator is We, (Allah, s.w.t) Who created man and expressed by the Arabic term, *khalaqna* that means We created. So, it becomes clear that the term *khalaqna l'Insān* means We (Allah) have created man, and therefore, *Insan* (man) is the creature of Allah. The second idea concerns the origin of man, which is also mentioned here to be *tīn* (dust). Alongside ibnu Kathir's comment, the commentators on *al-Qur'ān* assert that when *al-Qur'ān* uses the term tin (dust) the concerned creature here is Adam (s.a.a.s) who has been created directly from dust as the first father of mankind. The following verse from *surah as-Sajdah* supports this comment:

He Who created all things in the best way and He began the creation of man from clay and made his progeny from a quintessence of despised fluid (32: 7-8).

Ibnu Kathir again says that "*And He began the creation of man from clay*" means that Allah (s.w.t) created the father of mankind, Adam, from clay"[10].

On the basis of the above discussion, man is a creature of Allah

(9) Ibnu Kathir.A.1999. *Tafsîr al-Qur'ân al-'Azîm.*(Exegesis of the Qur'ân). p. 264. 1st edition. *Darussalam.* Riyadh, Saudi Arabia.

(10) Ibnu Kathir.A.1992. *Tafsîr al-Qur'ân al-'Azîm.*(Exegesis of the Qur'ân). p. 504. 1st edition. *Darussalam.* Riyadh, Saudi Arabia.

(s.w.t). However, it appears that the Quranic verses that are concerned with the creation of Adam (s.a.a.s)), the origin and the evolution of the human specie give preponderance to the divine kindness that granted man with those human particularities since the first moment of his creation. This is to refute the notion of evolution from unknown animal specie as argued by the Darwinism. So, evolution, in the history of human life, is no more than the progressive appearance of the innate and original human particularities by the means of growth and training while facing the different challenges of life over the time[11].

Al-Qur'ān also notes that creating man from dust is only the first step in the whole process of creation of human being. This process includes more than one stage. These stages are called in *al-Qur'ān al-Karim atwa'ra* as mentioned in *surah al-Jinn* and stated in a clear order in many *surah*, namely *al-Mu'minun*, *al-Hajj* and *as-Sajdah* where Allah (s.w.t) says:

> *He Who created all things in the best way. And began the creation of man from clay. And made his progeny from a quintessence of despised fluid. But he fashioned him in due proportion and breathed into him of His spirit. And He gave you the faculties of hearing and sight and understanding. Little thanks do ye give! (32: 7-9).*

The next stage after al-*khalq* (creation) of man in these verses is "*wa nafakha fīhi min ru'hih*" (and breathed into him of His spirit). Then, He instilled into him the necessary faculties and tools of knowledge and learning, *as-sam'a* (hearing), *al-basar* (sight) and *al-af'idah* (mind). While those faculties have been forwarded by the necessity of *Shukr*, (thankfulness and gratitude to Allah, (s.w.t) in this *surah*, in *surah an-Nahl*, they have been connected with *Lā ta'lamuna shay'a* (you knew nothing). That is, these Allah's grants are to be the

(11) Qutb.S.1986. *Fi Zilâl al-Qur'ân* In the Shadow of the *Qur'ân*). p. 12. 22nd edition. *Dar al-Shurûk*, 9th edition. Beirut, Lebanon.

means which would drive man to face that state of inborn-ignorance in order to learn how to spend his life, achieve the aims of his existence and how to thank Allah (s.w.t) for those invaluable grants.

Three fundamental dimensions

Based on the above, it can be inferred that human personality consists of three main components: *jism* (body), *ruh* (spirit) and *aql* (mind).

a. The body represents the physical and biological components of human being. It manifests itself by the biological necessities and desires. Those necessities and desires are concerned with the preservation of human life and ensuring its continuity in two ways, the preservation of the self by eating, drinking and the likes, and the preservation of human specie by sexual reproduction.

b. The mind represents the human part, which is concerned with the function of helping and enabling the human to identify the best ways to fulfill his human needs in such a way to be different from the animal species. The function of the human mind, however, is not limited at this stage, but it goes so far beyond because the divine will have instilled into the human creature a motive with a continuous insistence to be satisfied, the need to discover the unknown and acquire its knowledge. So, the historical evolution of human life and its progress owes this motive great thanks

c. The spirit has a different nature from the body and the mind. Therefore, its mission in the human life is also different. It is concerned with the assurance of a continuous spiritual relation with Allah (s.w.t), the Creator[12].. This kind of relation is known in *al-Qur'ān* by the concept of *ibādah* (worship). In *surah al-baqarah*, *al-Qur'ān* mentions this concept connected with the concept of *khalq* (creation). He (s.w.t) said:

(12) Qutb.M.1987. *Manhaj at-Tarbiyyah al-Islâmiyyah* Method of Islamic Education). p. 69. *V.1*,14th edition . Dar al-Shurûk. Beirut, Lebanon.

> *O ye people! Worship your Guardian Lord Who created you and those who came before you that ye may become righteous (2-21).*

Here, Allah (s.w.t) has associated between the concepts of *Khalq* (creation) and *Ibādah* (worship). Such an association is meant to remind human beings with their origin as a creature of Allah (s.w.t) and their obligation to worship Him (s.w.t) as a sign of thankfulness and confession toward Him (s.w.t) the most merciful.

The concept of Fitrah

The concept of *fitrah* or as al-Faruqi (1978) calls it man's innate perfection[13] – *Tawhid*, is another dimension in the human personality. Its interpretation has been a controversial issue between Muslim scholars[14]. However, a deep reflection in the Quranic verses and prophetic tradition might enable us to find out that when *al-Qur'ān* says:

> *So set thou thy face truly to the true religion being upright the nature in which Allah has made mankind (30: 30),*

It means that man is born as a Muslim, who believes in one God, Allah (s.w.t), the creator and the Lord of the universe. This interpretation is supported by a narration from abu Huraira[15]. Al-Faruqi (1978) comments on this verse by asserting that man, either Muslim or non-Muslim, possesses what Islam calls *dinul fitrah* or natural religion. This consists of the unerring discoveries of the *sensus numinis* by which man recognizes Allah (s.w.t) as transcendent and holy, and hence worthy of adoration. Based on this, what Allah (s.w.t) has implanted in human nature, the recognition of His transcendence,

(13) See: Ismail Raja al-Faruqi. 1978. Islam and Other Faiths

(14) Dureyni.F.1988. *Dirâsât wa Buhûth fî al-Fikr al-Islâmi al-Mu'âsir.* (Studies on Contemporary Islamic Thought). p.482. 1st edition. *Dar Kutaibah* Publishers and Distributors, Beirut, Lebanon.

(15) This Hadith is narrated by abu Hurarayrah, Book of *Qadar*. *Sahih Muslim bi Sharh an-Nawawi*. Vol. 16. (*al-Matba'ah al-Misriyah bil-Azhar*. 1930).

unity, holiness and ultimate goodness is prior to any tradition, and *dinul fitrah* is properly speaking, Ur-Religion or original. So, its possession by every man defines his humanity and casts upon him a very special dignity[16]. However, the meaning, which is reported by abu-Hurairah is supported by another verse in *surah al-A'rāf*:

> *When thy Lord drew forth from the children of Adam from their loins their descendents and made them testify concerning themselves (saying): Am I not your Lord (Who cherishes and sustains you)? They said: "Yea! We do testify!" (7: 172-173).*

Ibnu Kathir's comment on this Quranic statement is that Allah (s.w.t) drew forth the children of Adam from their loins their descendents naturally testifying that Allah (s.w.t) is their Lord. Fethi Dureyni (1988) supports this interpretation and asserts that when *al-Qur'ān* compares between *ad-Din* (Islam) and *fitrah* as its other side, it means to show that the real nature of *fitrah* is originally created in a full state of goodness in such a way to make the harmony between Islam and *fitrah* a possible matter[17].

Being the innate nature of human being, *fitrah* would be one of the main aims of education in *al-Qur'ān*, to be preserved from any kind of corruption and to prevent it from devil. One way to achieve this aim is the process of *Tazkiah* (purification) to enable man to keep himself close related to the true path of Islam, that is, to preserve his *fitrah* in its original shape.

A religious creature

One of the important conclusions, which can be made when discussing the concept of *fitrah*, is that man is a religious creature. So,

(16) Cited in Altaf.Gawhar.1978. The Challenge of Islam, p. 95. Islamic Council of Europe, Grosvenor Garden. London, Great Britain. Published by Percetakan Zafar Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia

(17) Dureyni.F.1988. Dirâsât wa Buhûth fî al-Fikr al-Islâmi al-Mu'âsir. (Studies on Contemporary Islamic Thought). p.492. 1st edition. *Dar Kutaibah* Publishers and Distributors, Beirut, Lebanon.

to worship Allah (s.w.t) is an innate need for man, and because of this universal reality one does not find that any stage of human history is void of any kind of worship, or religion[18]. As a matter of fact, religion is a natural component in human personality. However, the problem, man is continuously encountered with, is the extent to which he can success in determining the true path towards his True Lord, Allah (s.w.t). The success is subject to two crucial factors, man's pure and continuous effort and then, Allah's help for the success, which as a result of the sincere human effort, as Allah (s.w.t) says in *surah al-'Ankabut*:

> *And those who strive in our cause, We will certainly guide them to our paths (29-69).*

An innate goodness

When discussing the concept of *fitrah*, another issue emerges, the goodness of man. This issue may be considered as the other face of *fitrah*, Islam and goodness. Human beings are good by nature. The most suitable interpretation of this goodness is that man is born free of any kind of corruption. However, this concept is not in conflict with the effects of the hereditary factors, because when one admits the goodness of man he does not adopt man as *tabula rasa* as claimed by john Lock (1632-1704), since the influence of the hereditary factors should not be totally neglected. Some *hadiths* (prophetic traditions) support the notion of the innate goodness of man. For instance, al-Bukhari reports in his *sahih* a narration from abu Hurayra that the prophet (s.a.a.s)) explained when mentioning the issue of *fitrah*, how human beings are born:

> There is no newborn child who is not born in a state of fitrah. His parents then make him a Jew, a Christian, or a Magian, *Just as an animal is born intact. Do you observe any among them that are maimed (at birth)?*

(18) Cited in Altaf.Gawhar.1978. *The Challenge of Islam*, p. 314. Islamic Council of Europe, Grosvenor Garden. London, Great Britain. Published by Percetakan Zafar Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia.

One of the Muslim scholars who commented on this *hadith* is al–Kurtubi. He says that the child is born free of al-*Kufr* (disbelief) according to the *mithāk* (covenant), as mentioned in *surah al-A'rāf*. In this context, human beings, Muslims as well as non-Muslims, are hence members of one family, and their religious differences are domestic. In other word they are referable to, and corrigible in terms of a common parental origin, which is *dinul-fitrah*.

This issue has been discussed by some western educators, one of the most prominent of them Jean Jacques Rousseau (1712-1878) who claimed the natural goodness of man, and that any kind of corruption is the result of social factors. However, he overstated the how to preserve that goodness especially when he emphasized the absolute free-will that should be given to child before the age of twelve, the period where the child should be put in a direct contact with the nature without any kind of social interference[19].

A dual potentiality

Human personality is set upon the principle of duality, a kind of a spiritual potentiality to either preserve or corrupt the *fitrah*. That is, human's ability to either remain in the state of goodness, or tend toward the state of evildoing. This twofold condition is essentially based on the principle of free will and accountability toward Allah (s.w.t) in the Day of Judgment. So, the belief in the Day of Judgment is of crucial importance in determining man's choice. *Al-Qur'ān* emphasizes this issue because it is of great importance in Islamic education. This principle is mentioned in *surah* ash-Shams by the following statement:

> *By the soul, and the proportion and order given to it. and its inspiration as to its wrong and its right. Truly he succeeds that purify it. And he fails that corrupts it. (91: 7-10).*

(19) See: Jean Jacques Rousseau's book, Emile.

Ibnu Kathir says that Allah (s.w.t) created man free of any kind of corruption and inspired him with the disposition to follow either *taqwâ* (piety and devoutness) or *fujur* (corruption and evildoing)[20]. In this Quranic statement, we are facing a twofold human condition, the innate disposition to either remain in the state of goodness or the conversion to the state of evildoing and corruption. However, Allah (s.w.t) is He Who made up mankind upon this dual condition, which is stated in *al-Qur'ān* by the verb *sawwāhā* (equalizing between both, goodness and evildoing). For the verse "*and its inspiration as to its wrong and right*", mankind is not subject to any kind of accountability toward Allah (s.w.t) because it is a matter of divine will out of man's choice. While for the verse, "*Truly he succeeds that purify it. And he fails that corrupts it*", is, as we shall see latter, the educational dimension where human being is subject to accountability because it is set upon his consciousness, free will, rather, under the limits of his capabilities to chose freely and consciously the way he prefers, but with the spirit of accountability. Ibnu Kathir reports two different interpretations about these two verses:

> *Truly he succeeds that purify it. And he fails that corrupts it. (91: 9-10).*

The first interpretation is that Allah (s.w.t) is He Who decides whether man has to follows the first or the second way so as man's will has nothing to do with this matter, as reported from ibnu Abbas. The second interpretation is that man's will is the crucial factor in that decision; this is the narration of Qatādah and others. However, the right interpretation of these verses is the combination between the two reported interpretations in such a manner to affirm that choice is a fully-human matter regarding the different kinds of innate abilities man has been granted with from Allah (s.w.t). Allah (s.w.t) knows any intended decision from man concerning this condition. However,

(20) Ibnu Kathir.A.1992. *Tafsîr al-Qur'ân al-'Azîm.*(Exegesis of the Qur'ân). p. 547. 1st edition. *Darussalam.* Riyadh, Saudi Arabia.

being the Almighty, Allah (s.w.t) can change man's decision at any time, but for a determined wisdom. So, He lets man enjoy his free-choice and free- will but to try him whether he will follow the right or the wrong path as *al-Qur'ān* states:"

That so He may see how ye act" (7: 129).

From these verses, it can be understood that when Allah (s.w.t) sees that man is trying to follow the true path, He, because of His kindness, Will help him to achieve his aspirations. On the other hand, if man decides to follow the path of evil, He, Allah (s.w.t), will let him alone do what he likes because Allah (s.w.t) does not help anyone who follows the path of evil. In addition to be an outstanding human particularity unlike the other creatures, based on the principle of free will, human choice is a sign of Allah's *takrīm* (conferment) of human race:

We have honored the sons of Adam…and conferred on them special favors, above a great part of our creation. (17: 70).

This statement leads to point out the concept of human potentiality regarding the right and the wrong. Man has the power to purify himself and then to enhance his nearness from Allah (s.w.t) to the extent to be spiritually higher that the angels, while he also has the ability to fall down to the extent to be worse than the animal[21]. These two conditions are mentioned in many parts of *al-Qur'ān* namely *surah al-A'rāf* (7: 179), *al-Furqān* (25: 44) and *Mohammad* (47: 12).

An educational matter

On the basis of the above discussion, it would be clear that the process of preserving the innate human nature is an educational matter and not a pre-determined fate despite the support of Allah (s.w.t)

(21) Ibnul Kayyim,J.1992. *al-Fawâid.* (The Benefits). *Darul-fikr*. Damascus, Syria.

given to His servants as a reward for their good and right intention toward Him and His teachings.

> *Truly he succeeds that purify it. And he fails that corrupts it. (91: 9-10).*

Therefore, this point is highly considered in the Quranic education. As a matter of f act, the preservation of *fitrah* is considered as one of the important aims the Quranic education is seeking for. Based on this consideration, any attempt to develop a curriculum to educate the Muslim should observe such a crucial necessity. The reason of such an emphasis is that from the Quranic perspective, human nature is the first *amānah* (trust) Allah (s.w.t) has granted man with. So, the insurance of the eternal life happiness is subject to the extent to which human being is able to preserve such a *fitrah* in its original shape and nature. A careful reading of the above-mentioned verses of *surah as-Shams* elucidates this matter.

A privileged position in the universe

Al-Qur'ān privileges human being with a particular position in the universe. It starts by pointing out that man is the most glorious and venerated Allah's creature.

> *We have honored the sons of Adam, provided them with transport on land and sea, given them for sustenance things good and pure; and conferred on them special favors, above a great part of our creation. (17: 70).*

This exalted position of man in the universe is due to the nature of his personality itself that is totally different from the other creatures. *Al-Qur'ān* justifies this human's privilege by some considerations; the most important of them is being breathed by Allah's spirit, which is not the case for all the other creatures:

When I have fashioned him in due proportion and breathed into him of My spirit, fall down in obeisance unto him. (15: 29).

By this statement, *al-Qur'ān* not only places mankind in the highest hierarchical level of Allah's creatures, but also makes him the vicegerent of Allah (s.w.t) so as the whole universe is subjected to him. Another distinction is that man is the sole creature being trusted with the mission of *khilāfah* (vicegerency). So, he has been created, his personality has been formulated and the universe has been subjected to him in such a manner to enable him to fulfill the requirements of that *Amānah* (trust), the vicegerency of Allah (s.w.t) on earth. Fethi Dureyni (1988) justifies these privileges by the fact that the trust is something given to a person over whom he has a power of disposition; he is expected to use it as directed and expected, but he also has the power to use otherwise. In fact, there is no trust if the trustee has no power of choice and free will as well as the different abilities that enable him to perform successfully his mission[22] through the achievement of *Maqāsid ash-Shari'ah* (objectives of the divine message) in human life[23]. That is to mean, man has been appointed as a *khalifah* (vicegerent) under certain conditions under Allah's supervision and according to His teachings.

Finally, by a deep reflection in *al-Qur'ān's* treatise of the human personality one can find out that its concern was not a simple theoretical treatise, but actually a formulation of a pattern that would be the perfect practical example to be followed by man whenever he wants to achieve the aims of his existence. Furthermore, Allah (s.w.t) has sent the prophet (s.a.a.s)) as the perfect application of that pattern ever experienced by man. So, howsoever that may be, human being can no longer seeks guidance and orientation out of this pattern that is crucial to ensure his righteousness and salvation …in the present life

(22) Dureyni.F.1988. *Dirâsât wa Buhûth fî al-Fikr al-Islâmi al-Mu'âsir.* (Studies on Contemporary Islamic Thought). p.106-109. 1st edition. *Dar Kutaibah* Publishers and Distributors, Beirut, Lebanon.

(23) See ash-Shātibi. 1995. *al Muwāfaqāt fī Usul ash-Shari'ah*, book of al-Maqāsid.

and success in the hereafter.

A noble and purposeful mission

With regard to the special position man occupies in the universe amongst all Allah's (s.w.t) creatures; it becomes obvious that the principle of creation has never been a purposeless one. *al-Qur'ān* elucidates this reality by stressing that creating man is a sign of the Divine Wisdom. And, Allah's (s.w.t) Will can not be understood otherwise. In the following verse of *surah al-Mu'minun, al-Qur'ān* emphasizes such a reality:

> *Did ye then think that We had created you in jest, and that ye would not be brought back to Us (for account). Therefore, exalted be Allah, the King, the Reality: There is no god but He, the Lord of the Throne of Honor (23-115,116).*

While commenting on this verse, al-Qurtubi said that "*in jest* is a state where human being is discarded, abandoned and left over without any equipment to face the challenges ahead of his life. So, in this verse, Allah (s.w.t) wants to remind mankind that they have not been created in this universe and then left over in a purposeless manner without any accountability because Allah (s.w.t) as the Lord of the universe is exalted"[24].

Meanwhile, ash-Shanquiti, in his *Adhwâ'ul Bayân* supports this view by asserting that "it should not be understood that you, mankind, have been created without any purpose or wisdom in this life so as you will not be subjected to any kind of accountability in the Day of Judgment. However, the reality is otherwise"[25]. Based on this Quranic statement it would become unconceivable to admit that human being has been created without a determined mission to be performed in this life in a purposeful manner meant by the divine will. *Al- Qur'ān* itself confirms such an assumption and makes it a *sine qua non* in the

(24) Al-Qurtubi. 1994. *al-Jāmi' fī Ahkām al-Qur'ān*. p.156.
(25) As-Shanquiti. 1992. *Adhwâ'ul Bayân*. p. 831.

human life. However, *al-Qur'ān* does not content with the indication of mere mission but it confirm its specificity, which is one of the most outstanding features of Allah's (s.w.t) conferment of mankind over the other Allah's creation. For instance, in *surah al-Ahzāb* such a mission is called *al-Amānah* (the Trust):

> *We did indeed offer the trust to the Heavens and the Earth and the Mountains; but they refused to undertake it, being afraid thereof: But man undertook it: He was indeed unjust and foolish (33-72).*

Al-Qurtubi says that "al-*Amānah* implies all kinds of religious obligations that ae recommended by the Divine Will"[26]. Meannwhile, in *surah al Baqarah* the mission is more elucidated when Allah (s.w.t.) calls it *Khilāfah*. He says:

> *Behold thy Lord said to the angels:*
> *"I will create a vicegerent on earth" (2: 30).*

The first attribute ever given to man since the beginning is to be the vicegerent of Allah (s.w.t) on earth with the aim to execute the divine ordinance. This is supported by the prophetic tradition when the prophet (s.a.a.s) said in one *hadith*:

> *Whoever enjoys the right and forbids the wrong*
> *Is the vicegerent of Allah on earth.*

So, from a Quranic perspective, the purification of human personality cannot be achieved unless the revealed system of life is observed. To do so, mankind must set one's life under the guidance of such a system and deal with the universe in such a way to exalt and glorify the Lord, and seek for His love, His pleasure and then ensure the eternal happiness in the hereafter. These meanings are stated in *surah Hud*: Allah (s.w.t) said:

(26) Al-Qurtubi. 1994. *al-Jāmi' fī Ahkām al-Qur'ān*. p.162-163.

It is He Who hath produced you from the earth
And settled you therein. Then ask forgiveness
Of Him and turn to Him in repentance. (11: 61).

This verse encompasses three major issue related to the existence of mankind on earth. The first is the source of creation of man; "*it is He Who hath produced you from the earth"*. The second is his historical mission, *and settled you therein*, (so, He asks you to explore earth according to His teachings). The third is the aim that must be achieved through the performance of that mission in the light of Allah's teachings, "*then ask forgiveness of Him and turn to Him in repentance"* (to worship Him and seek His pleasure on you to ensure prosperity and eternal happiness in the hereafter).

Through this guidance, Allah (s.w.t) instills in mankind the spirit of confidence, optimism and hopefulness. So, Allah (s.w.t) reminds man that whenever one repents to Him with a pure intention to please His Lord and devote himself to His Will, Allah (s.w.t) is *karībun mujīb* (Allah is close to His servants, ready to respond the prayer of every suppliant, and provide help, blessings and success of his efforts. "Such providence is to make mankind feels that he is not alone, and not unleashed on the earth as an irresponsible savage as claimed by Aristotle"[27]. Actually, Allah (s.w.t) upon creating man Has sent down to mankind His books and His messengers as leaders to ensure for mankind salvation and happiness. Allah (s.w.t) also promised to man that He will fulfill the needs and help whenever man follows His messengers and observes His commends. From this perspective, Islamic education takes into account all the dimensions of the human personality in such a way to qualify mankind to successfully perform his mission.

In this context, a deep reading in the meanings of the different

(27) Qutb.S.1982. *Fi Zilâl al-Qur'ân* (In the Shadow of the *Qur'ân*). p. 146. 22nd edition. *Dar al-Shurûk*, 9th edition. Beirut, Lebanon.

terms used in *al-Qur'ān* to elucidate the mission of man in history leads to understand that such a mission can be summarized in two meanings, which imply one vision, the actualization of the Divine Will in human life and according to Allah's (s.w.t) teachings. These two meanings are *at-Ta'abbud* (worhip) and *at-Ta'bīd* (enabling others to worship). For the former, it implies the duty of man to keep himself close related to the true path of Islam, that is, to preserve his *fitrah* in its original shape through a certain process of education, which can be called *Tazkiah* (purification) or *Ta'dīb* as al-Attas prefers to term it in his "*The concept of education in Islam"* in order to organize one's life as prescribed by the Teachings of the Divine Will. While the latter, implies the duty of mankind to lead others to the true path of worshiping Allah (s.w.t) by means of what is called in Islamic literature *ad-Da'wah* (preaching for Islam) in the general meaning of the term. This second duty is one of the meanings that justify the existence of man in this life and impart to it a historical significance; as well as that ensure his salvation in the Day of Judgment. *Al-Qur'ān* elucidates this meaning in the following verse from *surah al-Jinn*:

> *Say: "No one can deliver me from Allah (if I were to disobey him) nor should I find refuge except of Him unless I deliver what I receive from Allah and his Message. For any that disobey Allah and His Messenger for them is Hell: they shall dwell therein for ever (72-22, 23)*

This conclusion is really confirmed by another Quranic statement, which explain in an explicit manner that in order to ensure righteousness in the present life and success in the hereafter, human life must be undertaken according to the teachings of the Divine Will.

> *Say: "Truly, my prayer and my service of sacrifice, my life and my death are (all) for Allah, The Cherisher of the Worlds: No partner hath He: this am I commended, and I am the first of those who submit to His Will (6-162,163)*

That is, the whole life of mankind must be devoted to this sacred aim, or the actualization of the true meaning of *al-ibādah* in one's life. This is in contrary to some interpretations of the meaning of *Ibādah* that restrict it in the limits of determined prayers in space and time.

Through the above analysis, it may become obvious that mankind has actually been created purposefully to perform a determined mission in the present life. This is regarding his privileged position in the universe amongst all Allah's (s.w.t) creatures by virtue of his being equipped by a set of spiritual and intellectual faculties that qualify him for such a mission. However, such a position is also marked by its dual specificity, privilege and accountability. That is, if mankind is privileged in the present life, he, on the other hand, will be called for account in the Day of Judgment. The meaning of accountability is elucidated in the next paragraphs.

An accountable fate

Based on the above discussion and Quranic statements, it may become obvious that one of the fundamental creeds of Islam is the belief in *al-Ākhirah* (life in the hereafter). It is one of the required articles of faith in Islam. A denial of this creed is a denial of Islam as a whole even though one may have belief in Allah (s.w.t), in the prophet (s.a.a.s) and in *al-Qur'ān*. In this context, *Al-Qur'ān* defines the concept of life in such a manner to be different from the *man-made* attempts in its nature, effects and consequences on man's destiny. Furthermore, Islamic education aims to prepare man for both, the present life and the hereafter. This is unlike the different types of *man made* educational attempts, which consider the present life as the utmost aim of any educational process[28]. So, from *al-Qur'ān'*s perspective, the concept of life is not limited to the period spent by mankind in the present world, i.e. from birth to death. This period is no more than a first phase which precedes the eternal life called in *al-*

(28) Abdurrahmane. 1988.

Qur'ān, al Hayawān, (the true life) where man would never experience the fact of death, as mentioned in *surah al-Ankabūt*:

> *What is the life of this world but amusement and play*
> *But verily the home of the hereafter, that is al-Hayawān*
> *–life indeed*29. *(29: 64).*

Due to the importance of this concept in respect of man's destiny, *al-Qur'ān* makes it obvious that the eternal happiness of man depends on the extent to which man perceives the present life, its nature, aims and destiny and how would one spend it? Therefore, man's life in the hereafter is actually no more than the appropriate *djazā' (*fitting recompense) in accordance with one's present life's behavior, rather, in accordance with the extent to which one's has preserved the trust. Accordingly, the belief in *al-Ākhirah* (the hereafter) has a strong influence and a direct effect on man's behavior in the present life especially when man reminds continuously aware with the fact that his sayings, actions and behavior will be subjected to accountability in the Day of Judgment. Al-Maududi (1978) clarifies this effect by asserting that due to that belief, man finds a permanent guard stationed within himself, who cautions him, admonishes him whenever he deviates from the right path. The guard within him is ever on the alert, ready to seize him whenever he transgresses. The consciousness of this inner presence makes him fear God even when he is alone. He discharges his duties honestly, and refrain from doing anything that is prohibited. It is the belief in the hereafter that helps man, under all circumstances to conform to God's scheme of permanent values. It is for this reason that Islam attaches great importance to belief in the hereafter[30]. Without it, even belief in God and the prophet is not sufficient for man's guidance. Based on the importance of the association between *ad-Dunia* (the present life) and *al-Ākhirah* (the hereafter) in the Quranic worldview, belief in the hereafter is considered as one of the fundamental creed of Islamic

(29) Surah al-'Ankabūt, ayah. 64.
(30) Cited in Altaf.Gawhar.1978. *The Challenge of Islam*, p.285. Islamic Council of Europe, Grosvenor Garden. London, Great Britain. Published by Percetakan Zafar Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia.

faith. When *al-Qur'ān* discusses the concept of *ad-Dunia*, (the present life), it emphasizes two dimensions. The first is the worthlessness of the present life when compared with the hereafter in terms of value and duration. So, it is no more than *la'ibun wa lahw* (amusement and play). The second is that *ad-Dunia* is a fateful period for man to ensure a successful destiny in the hereafter. So, the belief in the hereafter represents the most influential creed in the human life at all. Its crucial importance manifests itself by the fact that believing or not in the hereafter is the crossroads between two kinds of mankind, rather, between two destinies. "Human life will never be straightened on the true path, the way of Allah (s.w.t), unless mankind accepts that the true reward or punishment depends on the consideration or not of that creed"[31]. Therefore, it would be conceivable to consider ad-*Dunia* as a *preparatory* phase for the next life after the Day of Judgment.

In achieving this utmost aim, to ensure the happiness of man in the hereafter, *al-Qur'ān* reminds man that one has not been unleashed on earth as an irresponsible savage. Rather, one is accountable to Allah (s.w.t) for one's actions. Today's life is only a test and an examination, and at the end one will be called upon to render a complete account of his acts of commission and omission to Allah (s.w.t). It is Allah (s.w.t) Who fixes the time of accountability and man will stand by himself *helpless* and *alone* to render his account and await the pronouncement of judgment that shall be in the power of Allah (s.w.t) alone. Judgment will rest on question: Did man conduct himself in submission to Allah (s.w.t), in strict conformity with the truth revealed to the prophets, and with the conviction that he would be held responsible for his conduct in life on the Day of Judgment. If the answer is affirmative, the reward will be Paradise, and if it is negative, punishment will be Hell.

Through this systematic and emotional method based on yearning and awe, reward and punishment, *al-Qur'ān* takes the human being and puts him on the *path* to be qualified for his real position in the universe as a preparatory phase to the hereafter.

(31) Qutb.S.1982. *Fi Zilâl al-Qur'ân* In the Shadow of the *Qur'ân*). p. 24-25. 22nd edition. *Dar al-Shurûk*, 9th edition. Beirut, Lebanon

Concluding remarks

The Quranic treatment of the philosophical foundations of education provides a comprehensive guidance to fulfill the innate needs of the human nature as well as to achieve the aims of the human existence. The outstanding aspect of such a treatment is that it is inspired by revelation that makes it distinguished from any other man made attempts. The historical experience in the Muslim world has proved the availability of such a model as well as the possibility of a new re-consideration in the light of the current Muslim world's situation. *Al-Qur'ān* is the principal source of reference, while *as-Sunnah* is the interpretation par excellence and the application of the Quranic meanings. The four philosophical foundations that have been treated are the nature of man, society, knowledge and aims of education. However, the focus of this paper was the Quranic treatment of the nature of man. Allah (s.w.t) is the creator of man. The process of creation involves many stages. The concept of *fitrah* is an essential dimension in the human personality. Imam Muslim in his *Sahih* summarizes its meaning in term of being born Muslim. As a matter of fact, man is a religious creature. Harmony between *fitrah* and Islam is a possible matter. Free choice based on accountability is a human particularity. Human being, therefore, is set upon a dual potentiality. So, he is able to either remain in the state of goodness or tend toward the state of evildoing. The belief in the Day of Judgment is of crucial importance in determining the choice of mankind. The process of preserving the innate human nature or, *fitrah* is an educational matter and not a pre-determined fate. Due to the nature of his personality, man is privileged with a particular position in the universe.

It can be concluded that the Quranic approach aims to one and final end, qualifying man to be fit enough for the true and eternal life, there, in the heaven. That is why Islamic *Shari'ah* has been sent down with the aims to preserve its objectives in the human life, failing to do so, the human life would be harmful, never be saved from corruption in the present life and the manifest loss in the hereafter[32].

(32) See ash-Shātibi. 1995. *al Muwāfaqāt fī Usul ash-Shari'ah*,V.I. p.4.

Cash Management in Selected Large Scale Public Limited Industrial Companies of Jordan

Dr. Abdul Naser I.H. Nour
Al-Isra University
Amman - Jordan

Abstract :

This paper examines the cash inventory of listed Jordanian Industrial Companies during the period 1993-2002. The evidence reflects the fact that most of the companies hold relatively either high or lower cash balance than the operational requirements.

The results also reveal that most of the well-Known determinants of cash and marketable securities holdings are not applicable to the companies under the study also volume of cash maintained in different industrial companies should be based on their operational requirements. Any excess cash should be deposited in short term investment.

Introduction

Cash is a liquid asset which is of great importance for the daily operations of business companies. The effective control of cash is one of the most important requirements of successful financial management. Cash is the life blood of business enterprise. and its steady and healthy circulation throughout the entire business operation has been shown separately to be the basis of business solvency.

Cash in terms of number of days' operational requirements is an important measure to assess the sufficiency of cash. It is influenced by the company's cash flow return. maturity schedule of its current obligations and its ability to procure extra funds in case of need. But financial analysts have concluded that a business enterprise should keep its cash and near cash reserves equal to 30 days normal expenditure. If cash and near cash reserves are more than this limit, that would be excessive cash. The fundamental objectives of cash management are: to ensure sufficient cash to meet the currently maturing obligations in time, to control the cash flow to maximise the availability of cash by accelerating cash inflows and containing cash outflows and to put the surplus cash to productive efficiency(1). This section presents an introduction about cash management. It also focuses on the analysis and interpretation of data related to the objective, to verify the availability of cash and bank balances as per operational requirements and liquidity and solvency of the selected industrial companies.

The crux of working capital management exercise in cash management. It is well known that a healthier profit position does not always indicate efficient cash management. For smooth running, an enterprise needs a proper flow of cash and a proper operating cycle. Among the various components of working capital cash is perhaps the most important one which reflects its liquidity position, and if not managed properly can run affairs of even profit making enterprise into do idrums. The purpose of this section is to find out the efficiency with which the industrial companies managed their cash. The study of cash management should be studied from the following angles.

- Analysis of the size of the cash.
- Adequacy of the cash maintained.
- Adequacy of cash in terms of Liquidity and Solvency.
- Analysis of current liabilities position vis-à-vis liquid funds.
- Coverage of current liabilities.
- Control of cash in the industrial companies.

Statement of the Problem

A study on the cash inventory management of the selected large Scale Public Limited industrial companies of Jordan. In other words, this paper attempts to provide answers to the following two questions:

1. What is the proportion of cash to total assets (liquidity) and the value of total sales in the industrial companies during the period under study.
2. What are the determinants of cash and cash equivalent.

Objectives of the study

The main objectives of the study are as follows:

1. To verify the availability of cash and bank balances as per operational requirements.

Samples of the Study

For the purpose of an in-depth analysis of various aspects of the cash management and their implication on managerial effectiveness a set of twenty-one industrial companies have been selected. The selected industrial companies have been divided into seven sectors. In order to maintain a homogenous selection and to maintain an accountancy with satisfactory result. the research investigator has selected three major industrial companies under each sector according to the availability of data.

Limitation of the Study

The present study is confined to the period of one decade i.e.. 92-93 to 2001-2002. The reason behind selecting this period is the availability of data which the researcher found most recent and appropriate for the study. Another important reason for selecting this period of time is that. it's long enough to analyze the change in behavior and the efficiency of cash and to see how far it is maintained from different angles.

The selected industrial companies for the purpose of the present study are as follows:

1. **Chemical and Petroleum Industrial Sector:**
    a. Jordan Petroleum Refinery Company Limited.
    b. Intermediate Petrochemical Industrial Company Limited.
    c. Jordan Sulpho-Chemicals Company Limited.
2. **Construction Industrial Sector:**
    a. The Jordan Cement Factories Company Limited.
    b. The Jordan Ceramic Industrial Company Limited.
    c. Jordan Rockwell Industrial Company Limited.
3. **Consumables and food industrial sector:**
    a. The Industrial Commercial and Agricultural Company Limited.
    b. Arab Investment and International Trade Company Limited.
    c. The National Industrial Company Limited.

4. **Pharmaceuticals Industrial Sector:**
    a. The Arab Pharmaceuticals Manufacturing Company Limited.
    b. Dar Al-Dawa Development and Investment Company Limited.
    c. The Arab Center for Pharmaceuticals and Chemicals Limited.
5. **Engineering Industrial Sector:**
    a. Arab Aluminum Industrial Company Limited.
    b. National Cables and wire Manufacturing Company Limited.
    c. The Jordan Pipes Manufacturing Company Limited.
6. **Textile Industrial Sector:**
    a. The Jordan Worsted Mills Company Limited.
    b. Jordan Tanning Company Limited.
    c. The Woolen Industrial Company Limited.
7. **Paper and Packing Industrial Sector:**
    a. Jordan Paper and Cardboard Factories Company Limited.
    b. The Arab Paper Converting and Trading Company Limited.
    c. Jordan Printing and Packing Company Limited.

Sources of Data and Data Collection

The study is primarily based on the analysis and restructurisation of data contained in the annual reports of the industrial companies of Jordan. The data used in the present study is mainly secondary data. Other relevant secondary data which is not available in the annual balance sheets and Income Statements was taken from the various records of the industrial companies as well as from the various issues of Annual Reports and other monthly, quarterly, annually published bulletins like Jordan shareholding guide, the Ministry of industry and Trade, Ministry of planning, Amman Financial Market and Central Bank of Jordan . . . etc.

Apart from all these, the information referred to various relevant materials available in the library in order to supplement the data further.

Methods of Analysis

The study is an attempt to analyse Cash Management of the selected industrial companies of Jordan. The approach adopted is basically analytical and interpretative in nature. As stated earlier, the present study is based on adiverse financial data available in the annual reports of industrial companies. The analytical and descriptive approach is followed because of the fact that it seeks to analyse and interpret inventory management over the period under study from 92-93 to 2001-2002.

The analysis of the series is of great significance because of the fact that it helps to have a trend analysis which involves computing the ratios of a particular company for several years and comparing the ratios over time to see whether the company is improving or deteriorating. Gross-Section analysis involves comparison between the average of each sector and the overall industrial average. and also the average for each company under the respective sector with the sector's average.

Studies related to cash management

Cash is an important current asset for the operations of business. It is the basic input needed to keep the business running on a continuous basis. A wide range of researches related to cash management is available, and summaries of some of them are presented below.

Gaharan's (1988)[(2)] study. "A comparison of the effectiveness of the operating funds flow measures of cash net quick assets and working capital in predicting future cash flow". The researcher obtained data for 454 firms from compustat for a period of ten-years. i.e.. from 1976 to 1985.

Results of tests of the first part indicated that working capital from operations was the best predictor of future cash flow. The second test indicated that the effectiveness with which each of the operating funds flow measures predicts future cash flow varies across industries and the third part was inconclusive.

Mattson and Hackbart (1990)[(3)] in their study. "State and Corporate Cash Management: A comparison". tried to compare and

analyse the practices and procedures of state and private sector portfolio managers. The study indicated that though they operate in different environments, similarities in assets held investment criteria and the denomination of investment assets can be found among other similarities. At the same time, some differences in actual assets held and in relative portfolio holding were noted.

Foster and Ward (1997)(4) conducted a study entitled. "Using Cash Flow Trends to Identify Risks of Bankruptcy". This study focused and discussed how cash flow trends and interactions can help identify businesses that will become bankrupt. The sample included 82 bankrupt businesses and 264 non bankrupt businesses. They found out from the study that: (A) trends in the cash flows reveal more important information than just a comparison of the average flows for the two groups.

Supriyadi (1998)(5) conducted a study entitled "The Association Between Accounting Information and Future Cash Flows: An Indonesian case study". The study evaluated the value relevance of accounting information in Indonesia to predict a firms future operating cash flows. The study evaluated five cash flow prediction models that employed various selected accounting variables extracted from Indonesian companies financial statements for the year 1990-1997. The results of his study supported the proposed hypothesis that cash flow data provides better information to assess future cash flows than earnings data. Adding some explanatory variables of current accruals and revenues into the models did not significantly change the domination of cash flow over earnings variables.

Sathyamoorthi (1999)(6) conducted a study entitled. "Cash Flow of Selected Medium Scale Enterprises in Botswana. an Empirical Study". He conducted an empirical study on the pattern of cash flows of selected medium business enterprises in Bolswana for the period 1994 to 1996. The main objectives of the study were. (1) to differentiate between profit from trading operations and the operating cash flow. (2) to examine the pattern of cash inflow from various activities and to identify the areas where such funds were utilized. (3) to measure the dependence on external borrowing for financing business activities.

He concludes that there was a growing tendency of operating cash flow to fall from year to year. The operating cash flow of the selected medium scale companies fell by 21 percent in 1995 as compared to 1994 and by another 10 percent in 1996 as compared to 1995.

Rajeswari (2000)[7] conducted a study entitled "Liquidity Management of Tamil Nadu Cement Corporation Limited – A case Study". The study was an attempt to evaluate the efficiency of liquidity management in Tamil Nadu Cement corporation and analyse its liquidity position for a period of five years starting from 1993-94 to 1997-1998. The data was collected from the annual Reports of TANCEM. The analysis had been done in two ways (i) Analysing Liquidity position and (ii) Analysing Liquidity ratios.

He concluded that the liquidity position of TANCEM was not stable. During the year 1995-96 and 1996-97. liquidity ratio were below the standard ratio and the firm suffered from lack of liquidity.

Some other papers examine the impact of holding cash on the performance of companies. Some of these studies include (1994). Kim et al.[8] (1998). Opler et al.[9] (1999) Harford (1999)[10]. Harford and Haushalter (2000)[11]. Mikkelson and Partch (2001)[12]. Omet and Maghyereh[13]. On average, the available evidence suggests that "firms with large cash holdings have median operating performance that is greater than the performance of firms matched by size and industry and greater than or comparable to the performance of firms matched by prosperity to retain high cash reserves. In addition, high cash firms grow faster, undertake higher levels of investment and have higher ratios of market to book values of assets.

The need of this paper comparing to these studies is to verify the availability of cash and bank balances as per operational requirements.

Analysis of the size of the cash

Table (1) shows the size of the cash and the value of total sales in the industrial companies during the period under study. i.e.. 1993 to 2002.

Table (1)
The Size of Cash and the Value of Total Sales in the Industrial Companies During 1993 to 2002
(Value in Thousand JD.)

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	9,125	15,088	1,788	10,056	44,452	35,520	30,312	13,847	20,650	2,334	183,172
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	1,060	761	5,870	5,896	1,759	730	806	813	877	289	18,859
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	10	43	223	148	187	634	32	129	78	68	1,550
Sub-Total	10,194	15,892	7,880	16,100	46,397	36,884	31,150	14,789	21,604	2,691	203,582
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	144	1,691	3,912	2,195	3,290	3,036	1,769	441	690	747	17,914
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	442	445	176	109	602	267	786	918	1,901	2,292	7,938
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	38	19	292	210	128	143	79	816	811	724	3,262
Sub-Total	624	2,155	4,380	2,515	4,020	3,446	2,633	2,175	3,402	3,763	26,113
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	165	95	191	334	596	437	509	2,816	564	348	6,057
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	49	51	204	123	264	280	297	1,175	468	572	3,483
c. The National Industries Co. Ltd.	197	310	207	159	394	156	608	313	389	677	3,411
Sub-Total	412	457	602	616	1,254	873	1,415	4,304	1,421	1,597	12,951

4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	166	749	770	1,420	1,150	4,963	3,130	2,802	3,550	2,891	21,591
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	119	280	407	1,185	1,369	1,271	6,986	4,899	5,213	4,723	26,451
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	7	84	492	668	3,500	1,008	772	953	1,096	1,351	9,932
Sub-Total	292	1,112	1,669	3,273	6,018	7,242	10,889	8,654	9,859	8,965	57,974
5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	1,588	1,672	385	2,245	2,743	6,019	7,943	7,402	4,477	5,389	39,865
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	128	645	2,041	2,298	1,991	2,227	4,382	2,866	2,847	2,258	21,683
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	712	74	55	329	429	524	731	2,132	1,743	1,863	8,592
Sub-Total	2,428	2,391	2,482	4,872	5,163	8,770	13,056	12,400	9,067	9,511	70,139
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	192	58	34	18	38	28	47	310	14	6	746
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	46	23	32	52	52	17	288	1,859	1,438	1,377	5,184
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	8	1	3	2	3	32	68	13	44	32	205
Sub-Total	246	82	69	72	93	77	402	2,181	1,495	1,415	6,134
7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	971	461	1,310	276	1,723	1,133	1,226	1,040	422	209	8,769
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	9	71	56	65	280	113	215	699	219	58	1,782
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	2	75	4	5	23	8	0	2	21	7	148
Sub-Total	980	607	1,369	346	2,025	1,253	1,441	1,741	662	274	10,699
Grand Total	15,176	22,696	18,452	27,794	64,971	58,545	60,986	40,246	47,512	28,216	390,593
Value of Total Sales	353,749	355,803	429,986	496,918	525,061	623,713	672,144	685,973	734,661	755,086	5,633,095

Source: Annual Reports of the Companies

Looking at the overall industrial scenario. we can see that the size of cash has been varying from Jordanian Dinar (JD) 15.176 thousand to JD 64.971 thousand during the period under study which witnessed a lot of ups and downs. The trend indicates that the size of cash increased from JD 15.176 thousand in 1993 to JD 27.794 thousand in 1996. In the year 1997 it touched the highest level and it shot up to JD 64.971 thousand. After that, with slight variations, it gradually came down to JD 47.512 thousand in 2001. The year 2002 witnessed a sudden slump in the overall industrial cash size when it came down to JD 28.216 thousand.

The variation in the size of cash seems pretty consistent. although not in exact proportions with a tendency towards an increase in the value of total sales over the whole period under study. Thus we find that the value of total sales have gone regularly upwards from JD 353.749 thousand in 1993 to JD 755.086 thousand in 2002 i.e. more than double during the period under study.

In summing up, we may say that the size of cash during the period from 1993 to 1996 was low. The value of total sales also reflected the same trend. The size of cash from 1997 to 2001 was much higher than that during the first four years. i.e. 1993 to 1996. This can be considered as the peak period as the value of total sales was also well above that of the first four years. The year 2002 recorded a sharp decline in the size of cash while the value of total sales continued to rise till the last year of the study.

An indepth analysis of each sector and its related companies reveals that the Chemical and Petroleum Industrial Sector and the Engineering Industrial Sector had the tendency to maintain the cash balance much higher than the other sectors throughout the period. In the case of company no. 1a we find that it maintained a very high level of cash as compared to company no. 1b and company no. 1c. This may be due to the differential magnitude of the companies' operations and the respective size. The Engineering Industrial Sector recorded an increase in the size of cash in 1996 when it was JD 4.872 thousand as compared to JD 2.482 thousand in 1995. This increase continued till 2002 when cash size was at its peak. i.e., JD 12.400 thousand after which it came down to JD 9.511 thousand in 2002.

The Textile Industrial Sector maintained the cash balance much below other sectors and had a total of JD 6.134 thousand for the period of ten years. Company no. 6c in particular recorded very small cash size throughout the period and had a total of just JD 205 thousand for the decade out of its sector's total of JD 6.134 thousand due to the magnitude of its operations.

The Pharmaceuticals Industrial Sector showed a sudden jump in the cash size from the year 1996 onwards. From JD 1.669 thousand in 1995 the cash size suddenly shot up to JD 3.273 thousand in the year 1996. This trend continued till 1999 when the cash size was at the maximum level of the decade. i.e.. JD 10.889 thousand. After that it came down gradually to JD 8.965 thousand in 2002. A similar trend was observed in all the three companies under this sector.

The Paper and Packing Industrial Sector maintained the cash size and had a total of JD 10.699 thousand for the decade. Company no. 7c. in particular. had a very small balance throughout the period with the total just up to JD 148 thousand out of its sector's total of JD 10.699 thousand.

The Construction Industrial Sector had a total cash size of JD 29.113 thousand out of the grand total of JD 390.593 thousand during the period under study. As compared to other sectors. this sector showed less fluctuation over the years and from year 1994 to 2002 the size of cash ranged between JD 2.155 thousand (minimum) to JD 4.380 thousand (maximum) with fewer deviations over the period as compared to other sectors.

The size of cash however does not indicate the exact liquidity of the company and adequacy of the cash maintained. For this purpose we need to look at the figures in context of the current ratio, liquid ratio, cash in terms of days' operational requirement and the percentage of the net cash flow with respect to total current liabilities.

Adequacy of the Cash maintained

The proportion of cash in current assets signifies the extent of absolute liquidity of the concern. Strictly speaking. cash and bank balances form the only liquid part of the current assets available for utilization at any point of time. Moreover the higher the proportion of cash in the current assets. the higher is the liquidity of the company to pay. Cash in the current assets is the part which is required in order to meet the day-to-day operational requirements of the enterprise.

A good measure to assess sufficiency of cash is to compute the cash in terms of days' operational requirements. The size of cash is influenced by the pattern of cash flow. the timing and pattern of operating expenses. and other current obligations of the individual firm. Although cash ensures absolute liquidity, a heavy cash buildup which is higher than the requirement is also not a good sign. A firm should have as much portion of cash as is sufficient for meeting the daily operational requirement. Higher cash than required signifies idle cash for which the firm indirectly incurs the carrying cost of the cash and may result in loss opportunity.

Table (2) shows the cash in terms of anaual operational requirements for cash in the industrial companies during the period of the study. i.e. 1993 to 2002.

Table (2)
Cash in Terms of Annual Operational Requirements for Cash in the Industrial Companies From 1993 to 2002

(In Days)

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Average of Ten Years
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	16	27	3	15	67	42	34	15	22	2	25
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	95	64	276	272	133	58	69	72	128	40	121
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	1	4	19	10	14	57	4	11	5	7	13
Sector-wise Ratio	18	28	13	23	67	43	34	16	23	3	27
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	3	36	77	27	31	25	12	3	4	5	22
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	164	150	32	14	83	26	73	66	140	150	90
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	36	10	69	55	70	68	28	367	343	317	136
Sector-wise Ratio	10	42	72	27	35	26	16	13	19	21	28
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	12	6	10	11	12	8	8	72	15	11	16
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	21	11	73	80	68	21	42	187	64	73	64
c. The National Industries Co. Ltd.	62	115	66	21	65	21	84	36	27	67	56
Sector-wise Ratio	21	20	24	15	21	11	19	79	24	33	27
4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	9	45	26	43	34	139	75	72	105	81	63
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	22	35	30	69	74	53	214	127	127	130	88
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	12	72	132	198	884	153	98	78	186	248	205
Sector-wise Ratio	12	43	36	61	107	109	132	97	122	115	83

5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	146	103	19	116	136	259	302	302	179	224	179
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	31	89	104	100	107	118	182	96	81	81	99
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	86	8	3	27	37	32	44	178	151	145	71
Sector-wise Ratio	104	72	44	89	103	150	195	187	127	147	122
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	16	4	2	2	2	2	4	19	1	0	5
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	22	10	10	6	3	1	15	79	36	44	23
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	13	1	2	1	2	5	28	7	25	16	11
Sector-wise Ratio	17	5	4	3	3	2	12	52	25	25	15
7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	122	58	112	20	120	118	142	113	32	17	85
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	6	60	30	30	145	47	75	116	43	5	56
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	1	29	1	1	5	2	0	1	6	2	5
Sector-wise Ratio	85	52	84	17	97	76	95	93	30	10	64
Overall Industrial Ratio	21	31	22	29	63	46	46	33	33	20	34

Source: Annual Reports of the Companies

Table (2) reveals that the overall industrial average maintained cash equivalent to 34 days of its operational requirements. The year-wise analysis shows that from 1993 to 1996 the companies maintained a cash balance of about 21 days to 31 days of its operational requirements. In the year 1997 it recorded a sudden increase with the average of cash in terms of days' requirements being 63 days. It then gradually fell over the years and came down to just 20 days in 2002.

An indepth study of each sector and its group of companies reveals that the Chemical and Petroleum Industrial Sector showed a steep downfall with frequent fluctuation in the size of cash maintained through the period under study which directly led to the reduction in cash maintained for daily operational requirement. As this sector maintained a very high cash size as compared to other sectors, its cash on an average was sufficient to meet operational requirements of just 27 days. Company no. 1c. in particular maintained cash on an average for about 13 days only. With regard to company no. 1a which had a very high size of cash. we find that when looked from the angle of days' requirements, this was not sufficient to meet even 25 days of requirements on an average. On the other hand, company no. 1b. on an average. maintained cash equivalent to 121 days of its operational requirements. Throughout the period this was well above the sector's average and also the overall industrial average. In 1993 it had cash sufficient for 95 days' operational requirement which shot up to 276 days and 272 days in the years 1995 and 1996 respectively. After that it came down quite sharply to 40 days in 2002 with slight deviations over this period. The main reason for this maintenance of cash requirement in company no. 1b can be found from its inventory position of the comparative years. The percentage of the inventories show that the inventory in 1995 was just 90.10 per cent with regard to that in the base year 1993 and it was 120.78 per cent in the year 1996. Thereafter it picked up and went up to about 281.81 per cent in 1999 and afterwards it came down again to 145.37 per cent in 2002. This inventory trend seems to have had a direct effect on its cash position. As in 1995 the inventory level was on the lower side. the cash was maintained up to 276 days of its operational requirement. As the money locked up in inventory was comparatively lower. the liquidity

seems to be higher. Similarly as the investment in inventory rose. the cash maintained (in terms of operational requirement) went down. In 2000 and 2001 again the amount of investment in inventory came down which helped in improving the cash position. On the whole we can say that in the Chemical and Petroleum Industrial Sector. the investment in inventory almost doubled which was higher as compared to its sales growth rate over the period of ten years under study and it directly led to a tightened cash position.

As far as the Construction Industrial Sector is concerned, we find that the sector improved its holding cash position in terms of daily operational requirement. The cash maintained which was sufficient to meet operational requirement of 10 days in 1993 went up to 21 days in 2002 with the sector average of 28 days during the ten years of the study. Company no. 2a. in particular. maintained cash of about 22 days of its operational requirements on an average for the period of ten years. For this company. the size of cash was just JD 144 thousand in 1993 and it went up to as high as JD 3.912 thousand in 1995 and again fell to JD 747 thousand in 2002 (Table 1). Due to this factor, the cash maintained which was sufficient to meet operational requirement of 3 days in 1993 has went up to 77 days in 1995. As already explained although it again came down to meet operational requirement of 5 days in 2002. Company no. 2b and company no. 2c had an average of 90 days and 136 days respectively which is well above their respective sector's average as well as the overall industrial average.

The position of the Consumables and Food Industrial Sector seems to be very similar to that of the Construction Industrial Sector. Its cash, which was sufficient to meet 21 days' operational requirement in 1993 strengthened and was sufficient to cover 33 days' operational requirement in 2002. Company no. 3b. in particular. has fared appreciably well as its cash maintained was equivalent to 21 days of operational requirement in 1993 which improved substantially and was equivalent to 73 days of operational requirement in 1996. In this sector one finds that the average increase in inventories and receivables was lower than that of total sales. The sector thereby has

been able to avoid excessive blocking and ensure more mobility of the funds. Thus the cash position seems to have improved.

The Pharmaceutical Industrial Sector showed an increasing tendency to maintain a high balance of cash. The cash balance which was sufficient to meet 12 days of operational requirement in 1993 went up to 115 days of operational requirement in 2002. Nearly all the companies of this sector under study excelled in sufficiency to meet the days' operational requirement. The main reason for this factor seems to be the strict control exercised by the sector over the growth of receivables and the inventory. The overall percentage of increase in receivables was lower than that of sales. The sector therefore was able to realize cash and avoid blocking of funds in receivables.

The Engineering Industrial Sector was able to maintain a healthy cash balance in terms of days' operational requirement. In the initial three years under study the cash maintained was on a gradual decrease when it went down to 44 days' operational requirement in 1995 from 104 days in 1993. From the year 1996 onwards the cash maintained in terms of daily operational requirement was very high and gradually on the rise. In all the years after 1997 the cash maintained was equivalent to more than 100 days' operational requirement. On an average, over the decade, the sector maintained cash equivalent to 122 days' operational requirement. This has also been corroborated by the fact that the percentage of cash with regard to current assets was as high as 29.09 per cent. Throughout the period with a few exceptions, the extent of cash maintained was very high, i.e. above 25 per cent on an average (Table 8). Company no. 5a. in particular, maintained a very high cash balance throughout the period of ten years (with an exception in 1995) and the average cash maintained in the decade was around 179 days. In the case of company no. 5c too, the cash position went up from 3 days in 1995 to 145 days' operational requirement in 2002.

The condition of the Textile Industrial Sector completely deteriorated from 1993 to 1998 as far as the cash maintained and liquidity are concerned. Thereafter it marked a complete turn around and improved its position substantially. The cash maintained in terms of days' operational requirement which was 17 days in 1993 came

down drastically to merely 2 days' requirement in 2002. The period after that witnessed an increase in the cash maintained thereby ensuring a better liquidity as compared to earlier years. Therefore, the cash maintained in terms of days' operational requirement increased to 25 days in 2002. In the case of company no. 6a. however, the cash position was not satisfactory at all. Thus, the cash maintained in terms of days' operational requirement went down from 16 days in 1993 to 0 days in 2002 indicating that at the end of 2002 the cash balance was not even sufficient to meet 1 day's operational requirement. With regard to company no. 6b and company 6c we find that they followed the pattern in line with the whole sector as such.

As far as the Paper and Packing Industrial Sector is concerned. as we have discussed in the preceding paragraph. the sector seemed to have a much lower cash balance than the other individual industrial sectors. But Table (2) shows that this balance was sufficient to meet the operational requirement of cash of about 64 days which is around double the overall industrial average. This may be due to the peculiarity of the type of industry and the pattern of the requirement of the cash in the operations. Looking at the entire period of ten years, one can see a trend of fluctuation in the days' operational requirement for the cash maintained. During the period from 1993 to 1995 the sector seemed to have enjoyed a good cash position in terms of its operational requirements. In the year 1996 there was a sudden fall and the cash maintained was just up to 17 days of the operational requirement. From 1997 to 2000 again the position improved and the cash maintained on an average was more than 90 day's operational requirement. In the last two years under study again the cash maintained in terms of days requirement went down to 30 days and 10 days respectively. Despite all this. the sector on the whole maintained more cash balance in terms of daily operational requirement and the reason for this lies in the pattern of the receivables maintained in the sector. In this sector, the growth of receivables was up to 127.42 per cent over the ten years against the increase of 158.52 per cent in sales. This clearly indicates that the sector on an average was able to lower the investment in debtors as compared to the industrial sector and

thereby was able to increase the cash maintained in terms of daily requirement.

Financial analysts are of the view that a business enterprise should keep its cash and near cash reserves below the requirements of one month's normal expenditure. If cash and near cash reserves happen to be more than this limit, it may be considered that excessive cash is being carried by the company. In view of this, we find that all the industrial companies kept cash either below or much above one month's normal operational requirements. So, as per operational requirements for cash, the size of the cash maintained in most of the industrial companies was excessive, whereas in other industrial companies there was shortage of cash during the period under study.

Adequacy of Cash in Terms of Liquidity and Solvency

According to Professor Walter. the liquidity and solvency may be judged in two ways: (a) Actual liquidity and solvency (b) Technical liquidity and solvency. The actual liquidity and solvency of the industrial companies is mainly based on the percentage of the net cash flow with regard to current liabilities and coverage of current liabilities. While the technical liquidity and solvency position of the industrial companies is shown through current and liquid ratios.

Current Ratio, which is a measure of the short-term solvency of any concern indicates its ability to meet its short term obligations. This means that it determines the extent to which the concern is able to meet its current obligations out of its current assets. i.e., those assets which in an ordinary course, can be converted into cash in a short time span. The higher this ratio is, the higher is the ability of the firm to meet its current obligation and the greater safety to its creditors. Ideally any current ratio of 2:1 indicates a sound position. A liquid ratio is a refined version of current ratio and it considers only the moving portion of the current assets and thereby the inventories are excluded. Ideally if the ratio is 1:1. it is considered satisfactory.

Tables (3) and (4) show the current ratio and the liquid ratio in the industrial companies during the period of the study i.e.. 1993 to 2002.

Table (3)
Current Ratio in the Industrial Companies From 1993 to 2002

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Average of Ten Years
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	1.55	1.54	1.84	1.48	1.49	1.44	1.38	1.33	1.22	1.15	1.44
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	0.82	0.96	1.13	1.21	1.34	1.28	1.32	1.46	1.25	1.07	1.18
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	2.35	1.24	1.87	1.84	2.84	1.65	0.97	0.95	0.85	0.98	1.55
Sector-wise Ratio	1.52	1.50	1.76	1.47	1.50	1.43	1.37	1.33	1.21	1.14	1.42
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	0.67	0.63	0.61	0.46	0.50	0.49	0.52	0.55	0.78	0.84	0.60
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	2.15	1.29	1.36	1.66	1.40	1.29	1.24	1.55	1.81	2.50	1.62
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	0.80	1.04	1.65	2.01	1.59	1.70	1.83	5.35	4.18	4.78	2.49
Sector-wise Ratio	0.70	0.66	0.68	0.52	0.54	0.54	0.57	0.62	0.86	0.93	0.66
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	1.08	1.15	1.30	1.57	1.49	1.47	1.27	1.05	1.01	1.00	1.24
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	1.49	1.39	1.35	2.40	1.40	1.43	1.26	3.00	3.04	2.39	1.91
c. The National Industries Co. Ltd.	0.41	1.74	1.01	0.46	0.58	0.47	0.55	0.58	3.41	1.36	1.06
Sector-wise Ratio	0.81	1.28	1.22	1.18	1.25	1.22	1.11	1.03	1.37	1.16	1.16

4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	1.39	1.35	1.27	1.61	1.71	1.35	2.16	1.95	2.19	2.40	1.74
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	1.45	1.46	1.40	1.76	1.63	1.43	3.49	3.23	2.69	3.58	2.21
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	0.62	0.68	1.57	1.45	1.61	2.87	2.36	1.89	2.55	4.46	2.01
Sector-wise Ratio	1.34	1.31	1.32	1.62	1.68	1.44	2.48	2.18	2.37	2.83	1.86
5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	1.74	1.31	1.53	2.42	2.10	2.23	1.97	2.07	2.07	1.99	1.94
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	0.97	2.02	1.52	2.15	2.93	2.04	2.11	1.73	1.57	1.55	1.86
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	4.95	1.91	1.71	2.28	3.28	2.81	2.15	5.78	2.89	2.56	3.03
Sector-wise Ratio	1.72	1.71	1.58	2.26	2.58	2.25	2.06	2.16	1.94	1.84	2.01
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	1.14	1.13	1.12	1.18	1.67	1.43	1.29	2.31	1.49	1.60	1.44
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	1.35	1.42	1.62	1.40	1.43	1.60	1.92	2.42	1.79	2.98	1.79
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	2.38	2.30	2.56	1.79	1.99	2.99	3.72	6.11	5.78	4.87	3.45
Sector-wise Ratio	1.19	1.18	1.18	1.24	1.61	1.50	1.45	2.42	1.60	1.82	1.52

7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	2.19	2.43	3.46	1.55	2.31	4.46	4.23	3.35	2.37	2.23	2.86
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	0.68	0.69	0.91	1.21	6.84	4.98	2.44	5.58	2.48	2.71	2.85
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	1.05	1.02	0.98	1.17	1.14	1.16	1.34	1.42	1.62	1.41	1.23
Sector-wise Ratio	1.65	1.66	2.32	1.44	2.33	3.46	3.19	3.41	2.32	2.32	2.11
Overall Industrial Ratio	1.27	1.27	1.35	1.25	1.28	1.27	1.30	1.31	1.28	1.25	1.28

Source: Annual Reports of the Companies

Table (4)
Liquid Ratio in the Industrial Companies From 1993 to 2002

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Average of Ten Years
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	0.71	0.81	0.74	0.76	0.91	0.80	0.81	0.80	0.83	0.75	0.79
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	0.36	0.22	0.90	0.91	0.60	0.33	0.27	0.50	0.42	0.32	0.48
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	0.99	0.40	0.53	0.52	0.40	0.41	0.18	0.16	0.35	0.30	0.42
Sector-wise Ratio	0.69	0.76	0.75	0.76	0.90	0.78	0.78	0.78	0.82	0.74	0.78
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	0.08	0.10	0.16	0.08	0.12	0.11	0.10	0.07	0.11	0.14	0.11
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	0.98	0.63	0.34	0.29	0.50	0.29	0.33	0.43	0.79	1.19	0.58
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	0.62	0.72	1.30	1.37	1.01	1.18	1.19	3.72	2.72	2.93	1.68
Sector-wise Ratio	0.11	0.13	0.20	0.11	0.14	0.13	0.12	0.11	0.17	0.20	0.14
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	0.42	0.55	0.43	0.54	0.46	0.52	0.58	0.38	0.39	0.45	0.47
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	0.53	0.62	0.60	0.89	0.69	0.77	0.49	1.83	1.24	1.14	0.88
c. The National Industries Co. Ltd.	0.22	1.34	0.74	0.24	0.37	0.30	0.28	0.33	1.53	0.81	0.61
Sector-wise Ratio	0.34	0.69	0.53	0.44	0.47	0.50	0.51	0.43	0.56	0.56	0.50

4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	1.02	1.02	0.89	1.04	1.10	0.89	1.40	1.12	1.53	1.80	1.18
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	1.06	1.09	1.05	1.29	1.10	0.90	2.62	2.42	2.02	2.70	1.63
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	0.26	0.31	0.95	0.82	1.23	1.87	1.68	1.39	0.38	2.47	1.14
Sector-wise Ratio	0.97	0.97	0.93	1.07	1.12	0.94	1.70	1.41	1.63	2.07	1.28
5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	1.34	0.86	0.77	1.65	1.15	1.81	1.51	1.15	1.16	1.48	1.29
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	0.31	0.77	0.86	1.20	1.46	1.01	1.22	0.83	0.72	0.76	0.91
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	2.06	0.24	0.37	0.40	0.47	0.53	0.40	2.47	0.88	0.99	0.88
Sector-wise Ratio	0.94	0.61	0.68	1.10	1.13	1.26	1.19	1.09	0.88	1.00	0.99
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	0.46	0.34	0.20	0.34	0.50	0.55	0.52	1.01	0.74	0.69	0.53
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	0.57	0.61	0.98	0.85	0.88	1.10	1.30	1.63	1.34	1.74	1.10
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	0.43	0.23	0.22	0.63	0.54	0.91	1.10	1.58	1.53	1.82	0.90
Sector-wise Ratio	0.48	0.37	0.26	0.43	0.61	0.67	0.66	1.14	0.86	0.82	0.63

7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	1.42	1.27	2.25	0.69	1.42	2.09	2.17	1.52	1.33	1.33	1.55
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	0.31	0.23	0.47	0.44	3.68	1.46	0.83	2.45	0.65	0.86	1.14
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	0.23	0.34	0.20	0.31	0.30	0.28	0.36	0.38	0.77	0.07	0.31
Sector-wise Ratio	0.98	0.80	1.41	0.60	1.33	1.40	1.46	1.48	1.01	1.10	1.16
Overall Industrial Ratio	0.57	0.61	0.61	0.61	0.69	0.65	0.70	0.70	0.75	0.73	0.66

Source: Annual Reports of the Companies

For the ten years under study. these industrial companies had an overall average current ratio and liquid ratio of 1.28:1.00 and 0.66:1.00 respectively. The current ratio was 1.35:1.00 in the year 1995 which is higher than the overall average and it was 1.25:1.00 in the year 1996 which is lower than the overall average. During remaining period the current ratio was quite constant with only marginal variations. While the liquid ratio increased form 0.57:1.00 in 1993 to 0.73:1.00 in 2002. A sector-wise analysis reflects a lot of variations in each sector. The Construction Industrial Sector had the lowest average current ratio and liquid ratio of just 0.66:1.00 and 0.14:1.00 respectively. The Consumables and Food Industrial Sector had an average current ratio and liquid ratio of 1.16:1.00 and 0.50:1.00 respectively which is below the overall industrial average. The Chemical and Petroleum Industrial Sector with a current ratio of 1.42:1.00 fared quite well and all other sectors had a current ratio of well above 1.5:1.00.

An indepth study of each sector and its related companies reveals that the Chemical and Petroleum Industrial sector had an average current ratio of 1.42:1.00. This ratio was 1.52:1.00 in 1993 and went up to 1.76:1.00 in 1995 and thereafter it registered a constant decrease and came down to a mere 1.14:1.00 in 2002. Interestingly the liquid ratio of the sector was more or less constant over the period and for the decade it was 0.78:1.00. In the case of company no. 1c we find a dismal performance both in current ratio as well as liquid ratio. From 2.35:1.00 in 1993 the current ratio was constantly on the decline (with an exception in 1997) and it went down to 0.98:1.00 in 2002. Similarly the liquid ratio went down to 0.30:1.00 in 2002 from 0.99:1.00 in 1993. The main reason for the poor liquidity management was the large size of inventories. This directly put a stress on the liquidity of the company and thereby the liquidity deteriorated over the years.

The Construction Industrial Sector fared very poorly both the current ratio and the liquid ratio tests. The current ratio over the years on an average was just 0.66:1.00 and the liquid ratio was 0.14:1.00. Thus a bulk of the current assets probably consisted of inventories and other non-moving items which blocked up the flow of funds.

The Consumables and Food Industrial Sector seems to have improved its position in both the current ratio and the liquid ratio. From 1993 to 1997 the current ratio increased from 0.81:1.00 to 1.25:1.00 thereafter a gradual decline in the current ratio and with certain variations, it came down to 1.16:1.00 in 2002. The liquid ratio on the other hand went upwards and it was 0.56:1.00 in 2002 as against 0.34:1.00 in 1993. This improvement was mainly possible due to the proper control exercised by the sector over the size of inventories. Thus increase in the investment in inventories over the years was lower than increase in sales. The average increase in sales over the years was 238.60 per cent whereas the corresponding increase in inventory was just about 200 per cent. Moreover, the composition of current assets seems to have improved. That is why in the later period of the decade, although there has been a decline in the current ratio, the liquid ratio does not seem to have been affected much. In the case of company no. 3b and company no. 3c we find that they improved their liquidity position over the years. Thus. company no. 3b. had a current ratio of 1.49:1.00 in 1993, but it increased to 3.04:1.00 in 1995 and came down to 2.39:1.00 in 1996. The liquid ratio over the period also went up from 0.53:1.00 in 1993 to 1.14:1.00 in 2002. Similarly. in the case of company no. 3c. the current ratio went up from 0.41:1.00 in 1993 to 3.41:1.00 in 2001 and came down to 1.36:1.00 in 2002. The liquid ratio also improved from 0.22:1.00 in 1993 to 0.81:1.00 in 2002.

What emerges from the discussion so far is that the Pharmaceuticals Industrial Sector is one of the few sectors which was able to check disproportionate growth in the size of receivables and also in the size of inventories. This was perhaps the main reason why this sector fared reasonably well as far as the current ratio and the liquid ratios are concerned.

The overall current ratio of the sector which was 1.34:1.00 in 1993 went up to 2.83:1.00 in 2002. Similarly the liquid ratio which was 0.97:1.00 in 1993 went up to 2.07:1.00 in the year 2002. The growth in both the ratios was constant and gradual throughout the period of ten years. The sector seems to have molded this ratios into this type of a situation. Thus, this sector seems to have adopted a

proper policy of working capital management and thereby the liquidity position improved constantly. All the companies under study in this sector fared well. Company no. 4c. in particular staged a remarkable recovery in the current ratio and the liquidity. The current ratio which was just 0.62:1.00 in 1993 steadily rose up to 2.55:1.00 in 2001 and thereafter it shot up to 4.46:1.00. Similarly the liquid ratio which was just 0.26:1.00 in 1993 went up to 2.47:1.00 in the year 2002.

The Engineering Industrial Sector had a current ratio of 2.01:1.00 on an average and the liquid ratio of 0.99:1.00 which indicates healthy position but the trend in which the sector moved is somewhat disturbing. The increase in the inventory level was quite sharp since 1997 onwards. This factor directly affected the liquidity position of the sector in the future years and from 1997 to 1998 there was a fall in the current ratio from 2.58:1.00 to 1.84:1.00. The liquid ratio also went down from 1.26:1.00 in 1998 to 1.00:1.00 in 2002. All the companies in this sector moved in a similar fashion. There was a rise in the current ratio as well as the liquid ratio till 1998 (with marginal ups and downs). But thereafter there was a slump throughout the rest of the period under study. Although the growth of receivables was lower than the growth of the sales, this factor was not sufficient to counter the blockage of funds caused by disproportionate growth in inventories. Thus, although the figures at the end of ten years do not reflect a deteriorated condition, it is certain that they indicate a deteriorating trend.

The Textile Industrial Sector did not enjoy sufficient liquidity in the initial years but the situation seems to have improved after 1996 and thereafter there was a regular increase in both the current ratio and the liquid ratio. From 1.24:1.00 in 1996 the overall current ratio went up to 1.82:1.00 in 2002 which indicates an improvement in the conditions. Company no. 6c. in particular. substantially improved its current ratio from 1.79:1.00 in 1996 to 4.87:1.00 in 2002 with an average of 3.45:1.00. The overall liquid ratio of the sector also increased in a similar fashion. The ratio. which was just 0.48:1.00 in 1993. further went down to 0.26:1.00 in 1995. In 1996 it was 0.43:1.00 and thereafter there was a regular upward movement and it

reached 0.82:1.00 in the year 2002. Company no. 6c. which had a liquid ratio of just 0.43:1.00 in 1993 recorded a liquid ratio of 1.82:1.00 in the year 2002 thus indicating a continuously improving liquidity of the company and the sector as a whole.

The Paper and Packing Industrial Sector witnessed regular ups and downs in the liquidity positions throughout the period of ten years under study. Although both the current ratio and the liquid ratio were well above the overall industrial average, there were regular hiccups. The main reason for this seems to be the relative growth in receivables and inventories as compared to sales. In certain years we find the increase in the sales is higher than the receivables and in some years we find the opposite trend. Thus, from 1993 to 2000 the increase in sales was more than that of receivables but the increase in inventories was higher than that of sales. From 2000 to 2002 the increase in receivables was higher than the sales and the same in tune of inventory too. The overall average current ratio was 2.41:1.00 and the liquid ratio was 1.16:1.00. The ratios were very high from 1998 to 2000 when the increase in receivables was lower than the increase in sales. Thereafter as the receivables went up. it put some strain on the liquidity and in the corresponding years both the current ratio and the liquid ratio went down. Company no. 7c especially recorded a negative liquid ratio in the year 2002.

Traditionally a current ratio and a liquid ratio of 2:1 and 1:1 respectively are taken as a satisfactory standard for the liquidity and solvency of a firm. It indicates the soundness of the current financial position of the company and a satisfactory degree of safety provided to creditors.

Analysis of current Liabilities Position Vis –A- Vis Liquid Funds

Professor Walker(14) has suggested that instead of matching current assets with current liabilities or quick assets with current liabilities. better results can be obtained by matching current obligations with net cash flow. In the long run net cash flow is more important since they are flows whereas current liabilities only indicate the outstanding obligations on a particular date which are continuously being replaced.

Throughout the analysis of the industrial sectors one witnesses a heavy investment in inventory and excessive blocking of funds in total receivables coupled with increased percentage of bad debts. This evidently put a stress on the cash position of the company and it resulted in reduction in percentage of the net cash flow with regard to current liabilities (Table 5) and also in the percentages of the liquid funds in relation to current liabilities (Table 6).

Table (5) and (6) show the percentage of net cash flow with regard to current liabilities and the percentage of liquid funds in relation to current liabilities in the industrial companies during the period of the study. i.e. 1993 to 2002.

Table (5)
Percentage of Net Cash Flow to the Current Liabilities in the Industrial Companies
From 1993 to 2002
(*In Percentage*)

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**Average of Ten Years**
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	20.22	17.83	22.53	12.72	6.17	4.64	4.89	4.84	4.57	4.09	10.25
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	17.23	17.15	22.52	31.06	26.28	21.42	6.48	4.07	-2.08	-15.47	12.87
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	123.34	4.77	108.10	78.04	98.91	55.63	16.83	-1.24	-1.55	-15.52	46.73
Sector-wise Ratio	21.28	17.30	24.17	14.89	7.56	5.92	5.13	4.68	4.35	3.56	10.89
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	61.27	39.95	29.78	24.50	20.24	30.90	34.02	33.14	36.17	36.17	34.61
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	76.04	70.45	89.27	85.09	92.10	106.93	86.64	111.62	90.47	142.84	95.15
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	-2.89	13.91	56.44	28.18	-20.51	11.74	31.40	11.97	25.67	0.15	15.61
Sector-wise Ratio	60.12	40.23	33.06	26.53	21.94	33.43	36.66	36.58	38.76	40.26	36.75
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	9.97	14.10	21.25	46.11	24.93	22.84	20.06	5.69	9.21	2.91	17.71
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	-13.03	-1.27	-12.73	-8.99	8.19	28.07	4.21	6.20	17.21	14.26	4.21
c. The National Industries Co. Ltd.	-16.37	-67.20	55.58	5.55	4.04	12.97	9.18	10.85	46.29	-31.20	2.97
Sector-wise Ratio	-3.63	-1.32	27.12	28.22	17.77	21.21	16.46	6.94	13.44	-2.02	12.42

4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	10.24	10.11	19.25	27.07	17.00	13.03	25.85	5.27	19.74	34.14	18.17
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	18.08	28.10	34.14	52.89	37.77	37.78	70.92	73.39	44.01	67.15	46.42
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	7.55	12.70	32.43	11.35	14.90	73.01	47.99	27.64	47.19	53.05	32.78
Sector-wise Ratio	11.33	13.75	23.08	30.97	20.73	21.72	38.29	21.84	28.88	43.85	25.44
5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	55.90	56.92	72.18	143.38	100.73	101.66	103.08	91.67	62.42	68.72	85.67
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	13.54	25.32	79.27	119.74	111.57	45.24	32.26	27.12	15.81	10.90	48.08
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	72.62	34.93	36.81	27.24	31.37	32.54	30.47	53.56	25.85	14.21	35.96
Sector-wise Ratio	38.10	40.85	64.09	101.17	92.37	66.34	60.58	57.35	31.39	28.22	58.05
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	25.24	17.33	5.12	13.54	25.90	18.25	15.49	26.86	23.83	21.26	19.28
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	21.19	21.89	45.63	35.64	31.25	38.42	51.23	61.43	27.72	57.25	39.17
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	14.84	34.98	71.95	25.79	40.58	31.18	28.89	80.41	41.62	64.71	43.50
Sector-wise Ratio	24.36	18.10	9.36	17.67	27.98	22.79	21.38	34.98	24.79	26.01	22.74
7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	59.03	57.79	152.35	58.65	176.38	116.56	111.92	80.03	47.53	39.46	89.97
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	-8.51	-5.16	24.84	35.12	58.53	34.50	15.00	81.02	22.29	20.87	27.85
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	47.89	26.39	26.38	40.15	36.70	18.10	41.89	30.26	41.06	-9.65	29.92
Sector-wise Ratio	39.41	32.56	95.01	52.08	141.89	72.53	71.95	71.35	37.41	30.78	64.50
Overall Industrial Ratio	28.54	23.01	29.53	24.02	18.34	17.76	18.58	16.58	14.12	12.52	20.30

Source: Annual Reports of the Companies

Table (6)
Percentage of Liquid Funds to the Current Liabilities in the Industrial Companies From 1993 to 2002

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Average of Ten Years
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	14.42	21.13	2.98	9.15	36.49	23.02	16.92	7.21	8.50	0.83	14.06
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	26.69	15.54	82.14	81.25	43.48	13.65	16.55	24.79	24.15	8.18	33.64
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	1.17	1.45	16.86	7.70	18.14	27.29	1.04	2.71	1.57	1.59	7.95
Sector-wise Ratio	14.97	20.06	11.50	13.52	36.56	22.78	16.65	7.39	8.59	0.93	15.29
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	0.49	4.77	9.49	3.91	4.76	4.71	2.60	0.63	1.14	1.26	3.38
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	76.62	44.77	9.87	5.67	27.38	10.86	21.36	27.48	59.83	90.10	37.37
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	5.59	2.41	20.85	26.48	14.63	17.99	10.31	179.24	136.19	153.63	56.73
Sector-wise Ratio	2.04	5.79	9.86	4.27	5.59	5.09	3.63	2.96	5.29	6.05	5.06
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	4.04	2.36	5.06	6.18	7.06	4.72	4.34	21.14	4.78	3.02	6.27
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	7.37	7.14	32.68	30.80	17.28	13.43	23.94	137.52	59.10	52.44	38.17
c. The National Industries Co. Ltd.	5.08	32.92	12.51	4.41	11.83	4.39	16.33	7.08	27.27	26.49	14.83
Sector-wise Ratio	4.76	8.03	9.94	6.54	9.43	5.86	8.47	23.14	10.14	10.53	9.68

4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	1.51	6.08	3.93	9.06	7.54	22.33	21.96	16.21	27.07	23.18	13.89
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	4.96	8.64	7.83	23.59	28.39	18.10	148.25	96.05	78.69	99.19	51.37
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	0.63	5.42	26.37	26.80	81.40	64.19	31.71	23.55	102.42	122.63	48.51
Sector-wise Ratio	2.01	6.51	6.27	14.11	24.69	23.50	50.87	32.74	47.38	48.90	25.70
5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	76.27	66.77	14.68	92.66	67.22	137.69	124.50	104.56	96.44	129.67	91.05
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	5.77	39.08	37.89	54.40	74.28	50.08	66.74	36.29	34.21	28.72	42.75
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	141.14	3.01	1.46	13.46	30.57	29.22	25.80	191.16	67.77	81.07	58.47
Sector-wise Ratio	50.52	36.11	21.06	53.58	63.25	82.65	82.75	77.06	58.36	66.43	59.18
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	3.95	0.81	0.34	0.20	0.61	0.29	0.43	4.51	0.09	0.05	1.13
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	4.45	2.54	3.69	2.70	1.98	0.64	14.12	105.25	41.42	85.57	26.24
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	7.66	1.14	1.70	0.53	0.75	10.31	20.64	6.35	19.09	10.65	7.88
Sector-wise Ratio	4.10	1.01	0.63	0.64	1.00	0.62	3.06	24.67	8.17	9.50	5.34

7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	53.08	26.27	73.87	10.18	78.10	114.74	102.74	67.39	17.44	7.84	55.17
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	0.77	6.43	5.44	8.65	165.34	42.06	34.99	161.17	12.44	4.55	44.18
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	0.66	17.38	0.93	1.19	3.89	1.31	0.01	0.56	3.57	2.76	3.23
Sector-wise Ratio	32.81	18.45	42.38	8.89	68.34	67.15	64.56	72.41	13.86	6.53	39.54
Overall Industrial Ratio	11.18	14.43	10.75	11.84	25.29	19.49	18.54	13.37	12.21	6.76	14.39

Source: Annual Reports of the Companies

On an average, the percentage of net cash flow with regard to the current liabilities of the overall industrial companies in Jordan went down from 28.54 per cent in 1993 to just 12.50 per cent in 2002. With this, the liquid funds of the industries as a whole, which were 11.18 per cent of its current liabilities, went down to a mere 6.76 per cent in 2002. Although in the initial years up to 1997 the percentage of liquid funds with regard to current liabilities increased and went up to 25.29 per cent. It recorded a constant decrease thereafter and was just 6.76 per cent in 2002.

An in-depth analysis of each sector and its related companies reveals that the Chemical and Petroleum Industrial Sector showed a reduction in the percentage of net cash flow with regard to current liabilities over the period of ten years under study. The percentage which was 21.28 per cent in 1993 rose to 24.17 per cent in 1995 and thereafter there was a gradual decrease in the percentage and it was just 3.53 per cent in 2002. The percentage of liquid funds with regard to current liabilities also went down from 14.97 per cent in 1993 to .93 per cent in 2002. Particularly after 1997 this percentage went down sharply. The sector increased its inventory level almost by 100 per cent and the increase in gross receivables went up to 5.77 times over the period of ten years against the corresponding increase in sales of about 2 times. This blocking up of funds had a direct impact on the percentage of net cash flow in respect of current liabilities. In the case of company no. 1c. in particular, we find a sharp decline in the percentage from 123.34 per cent in 1993 to 16.83 per cent in 1999 and after that the percentage was negative. Company no. 1b also seemed to have followed a similar trend, which showed a decline in the percentage from 31.06 per cent in 1996 to 4.07 per cent in 2000 and in the last two years under study it went on negative side. The Construction Industrial Sector also had a declining trend in the percentage of net cash flow with regard to current liabilities in the first five years under study. Thus. from 60.12 per cent in 1993 the percentage fell to 21.94 per cent in 1997. Thereafter the sector applied more and more funds to current liabilities and the percentage of net cash flow with regard to current liabilities was on the upswing and it was up to 40.26 per cent in 2002. All the companies under this

sector followed an almost similar pattern but company no. 2b showed the tendency toward an increase in the percentage of net cash flow with regard to current liabilities right from the beginning. Thus from 70.45 per cent in 1994 the percentage went up to 142.84 per cent in 2002.

The Consumable and Food Industrial Sector witnessed ups and downs in the percentage of net cash flow with regard to current liabilities over the period of ten years under study. But on the whole, the sector seemed to have improved its position over the years. In the year 1993, the overall percentage was negative and most of the companies seemed not to have applied much funds towards current liabilities. Thereafter the sector seemed to have applied more and more funds towards current liabilities and with certain variations. on an average. the sector maintained the percentage of 12.42 per cent. The percentage of liquid funds with regard to current liabilities also increased from 4.76 per cent in 1993 to 10.53 per cent in 2002. Company no. 3b. in particular. recorded a remarkable upswing after 1996. Till 1990, the percentage of net cash flow with regard to current liabilities was negative and after that with ups and downs there was an increasing trend of applying funds towards current liabilities. In the year 2002, the company applied about 14.26 per cent of net cash flow to current liabilities.

The Pharmaceutical Industrial Sector is one of the few sectors that was able to exercise a strict control on the size of inventories and receivables. Thereby the position of current liabilities improved a lot over the period of ten years. In the sector, the overall increase in the size of inventories and the size of receivables was lower than the increase in the sales. Therefore the sector seemed to have enjoyed more and more liquidity over the period and the percentage of net cash flow with regard to current liabilities increased from a mere 11.33 per cent in 1993 to as high as 43.85 per cent in 2002. The corresponding percentage of liquid funds maintained with regard to current liabilities also moved upwards from a mere 2.01 per cent in 1993 to as high as 48.90 per cent in 2002. In the case of company no. 4c. in particular. we find an appreciable increase in the percentage of net cash flow with regard to current liabilities, and the percentage which was just

7.55 per cent in 1993. Went up to 53.05 per cent in 2002. Company no. 4b also reflected a somewhat similar trend.

Thus, control over the size of receivables and inventories helped this sector greatly and thereby the sector ensured more and more liquidity through the operations and paid the current liabilities out of the operations.

The Engineering Industrial Sector recorded an upward trend in the percentage of net cash flow with regard to current liabilities from 1993 to 1996. Thus, the percentage went up from 38.10 per cent in 1993 to 101.17 per cent in 1996. Thereafter, the utilization of funds towards current liabilities was on the decline. Therefore, the percentage gradually came down from 101.17 per cent in 1996 to just 28.22 per cent in the year 2002. Roughly in tune with this trend, the liquid funds maintained as a percentage to current liabilities has been hovering. From 50.52 per cent in 1993 the percentage of liquid funds maintained to current liabilities went up to 82.75 per cent in the year 1999. And thereafter it gradually came down to about 66.43 per cent in the year 2002. Such a decreasing trend seems to be the direct impact of the increase in inventories as compared to the level of sales. Thus, the increase in sales over the years was up to about 252 per cent and the corresponding increase in the size of inventories was up to more than 350 per cent.

The Textile Industrial Sector on the whole seemed to have maintained its utilization of funds towards current liabilities. And this utilization was substantially on the lower side. On an average, the percentage of net cash flow with regard to current liabilities was 22.74 per cent. We find a similar trend in the percentage of liquid funds maintained to total current liabilities. The percentage was 5.34 per cent on an average which itself speaks of inadequate maintenance of cash to meet the current liabilities. The main reason for this appears to be excessive increase in receivables and inventories. Thus, cash generation through operation was poor and it affected the current liability position. A company-wise analysis shows that the companies under this sector moved in slightly different way. Company no. 6b recorded an increase in the percentage of net cash flow with regard to current liabilities from 21.19 per cent in 1993 to 57.25 per cent in

2002. On the other hand, company no. 6a recorded a reduction in the percentage from 25.24 per cent in 1993 to 21.26 per cent in 2002.

The Paper and Packing Industrial Sector had an average 64.50 per cent of net cash flow with regard to current liabilities. The year-wise position was fluctuating. From 1993 to 1995 the percentage increased from 39.41 per cent to 95.01 per cent. The year 1996 recorded a sharp decrease and the year 1997 recorded a sharp increase up to 141.89 per cent. Thereafter the percentage gradually went down to just 30.78 per cent in 2002. However. the percentage of liquid funds maintained to current liabilities in 1993 and 1994 was on the lower side. This percentage was appreciably higher in the period from 1997 to 2000. In the years 2001 and 2002 the percentage of liquid funds with regard to current liabilities went down sharply from 72.41 per cent in 2000 to 13.86 per cent in 2001 and 6.53 per cent in 2002. Company no. 7b. in particular, was able to improve its net cash flow with regard to current liabilities position from –8.51 per cent in 1993 to as high as 81.02 per cent in 2000 and then it came down to 20.87 in 2002.

Thus. from the preceding analysis. it is indicated that the industrial companies in general were not able to generate cash out of their operations to meet the current liabilities. A firm, to be actually liquid and solvent should have 100 per cent or more net cash flow with regard to current liabilities ration. A firm having the percentage of net cash with regard to current liabilities lower than 100 per cent may also be liquid and solvent because ratio of net cash flow to current liabilities always provide additional safety to current creditors. Every firm maintaining a positive ratio of net cash flow to current liability can be considered liquid and solvent. However, the higher the ratio, the greater is the degree of liquidity and solvency of the firm. But the overall industrial average of the industrial companies under study revealed a low percentage of net cash with regard to current liabilities. i.e. 20.30 per cent during the period 1993 to 2002.

Control of Cash in The Industrial Companies

One of the major objectives of cash management from the standpoint of increasing return on investment is to economize on the cash holdings without impairing the overall liquidity requirements of the firm. This can be done by effecting tighter control over cash flows. The following ratios indicate the achievement of the industrial companies in this regard.(15)

1. Ratio of Cash to Current Assets;
2. Ratio of cash Turnover.

Ratio of Cash to Current Assets

Table (7) shows the ratio of cash to current assets in the industrial companies during the period of the study. i.e. 1993 to 2002.

Table (7)
Cash to Current Assets Ratio in the Industrial Companies From 1993 to 2002
(*In Percentage*)

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**Average of Ten Years**
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	9.28	13.68	1.62	6.19	24.47	16.03	12.28	5.41	6.99	0.73	9.67
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	32.72	16.27	72.61	67.05	32.49	10.70	12.50	16.93	19.38	7.66	28.83
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	0.50	1.17	9.01	4.17	6.39	16.50	1.08	2.85	1.84	1.63	4.51
Sector-wise Ratio	9.85	13.40	6.53	9.22	24.42	15.88	12.16	5.57	7.10	0.82	10.49
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	0.73	7.59	15.44	8.47	9.62	9.52	4.98	1.15	1.47	1.51	6.05
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	35.69	34.76	7.11	3.42	19.56	8.41	17.23	17.71	32.98	36.08	21.30
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	6.98	2.31	12.63	13.16	9.19	10.57	5.64	33.49	32.59	32.16	15.87
Sector-wise Ratio	2.91	8.84	14.54	8.19	10.39	9.46	6.35	4.74	6.16	6.47	7.81
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	3.74	2.05	3.91	3.93	4.74	3.21	3.41	20.15	4.75	3.03	5.29
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	4.95	5.15	24.18	12.85	12.37	9.41	19.02	45.86	19.46	21.93	17.52
c. The National Industries Co. Ltd.	12.46	18.94	12.40	9.49	20.25	9.31	29.67	12.32	7.99	19.48	15.23
Sector-wise Ratio	5.88	6.27	8.13	5.53	7.53	4.79	7.63	22.56	7.42	9.08	8.48

4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	1.08	4.49	3.10	5.63	4.41	16.57	10.15	8.33	12.37	9.66	7.58
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	3.42	5.92	5.59	13.42	17.40	12.62	42.47	29.76	29.23	27.70	18.75
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	1.01	8.03	16.84	18.46	50.56	22.37	13.45	12.47	40.16	27.50	21.08
Sector-wise Ratio	1.50	4.96	4.76	8.69	14.74	16.27	20.53	14.99	20.01	17.28	12.37
5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	43.72	50.91	9.62	38.23	31.98	61.85	63.31	50.58	46.65	65.13	46.20
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	5.92	19.32	24.98	25.33	25.36	24.53	31.70	21.03	21.78	18.51	21.84
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	28.52	1.57	0.85	5.89	9.32	10.39	11.97	33.08	23.46	31.69	15.68
Sector-wise Ratio	29.29	21.07	13.31	23.73	24.55	36.77	40.20	35.72	30.12	36.09	29.09
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	3.48	0.71	0.30	0.17	0.36	0.21	0.34	1.95	0.06	0.03	0.76
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	3.28	1.79	2.28	1.93	1.38	0.40	7.36	43.49	23.16	28.69	11.38
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	3.21	0.49	0.66	0.30	0.38	3.45	5.54	1.04	3.30	2.19	2.06
Sector-wise Ratio	3.43	0.85	0.53	.52	0.62	0.41	2.12	10.19	5.11	5.23	2.90

7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	24.25	10.80	21.33	6.57	33.84	25.70	24.29	20.13	7.34	3.52	17.78
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	1.14	9.37	6.01	7.13	24.16	8.45	14.31	28.90	5.02	1.68	10.62
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	0.63	17.00	0.94	1.01	3.42	1.13	0.01	0.39	2.21	1.96	2.87
Sector-wise Ratio	19.92	11.10	18.28	6.16	29.28	19.43	20.25	21.25	5.98	2.81	15.45
Overall Industrial Ratio	8.83	11.39	7.94	9.44	19.74	15.39	14.25	10.22	9.54	5.42	11.22

Source: Annual Reports of the Companies

It can be seen from Table (7) that on the whole, the industrial companies in Jordan seemed to have lower tendency to keep the current assets in cash form over the period of ten years. The overall industrial average shows that only 11.22 per cent of the current assets were in cash form. Especially after 1997 the liquidity fell sharply, and the percentage of cash which was 19.74 per cent in 1997 regularly moved downwards and in the year 1996 it was just 5.42 per cent. The sector-wise analysis shows that the average percentage of cash with regard to current assets from 1993 to 2002 was the highest at 29.09 per cent in the Engineering Industrial Sector followed by the Paper and Packing Industrial Sector at 15.45 per cent and the lowest at 2.90 per cent in the Textile Industrial Sector as against the overall industrial average of 11.22 per cent for the ten years of the study. The rest of the sectors showed an average lower than the overall industrial average except the Pharmaceuticals Industrial Sector and the Chemical and Petroleum Industrial Sector which were close to the overall industrial average during the period.

An indepth study of each sector and its group of companies reveals that the Chemical and Petroleum Industrial Sector recorded a steep downfall in the proportion of cash maintained. Although in the initial years under study. the percentage of cash with regard to total current assets had been fluctuating till 1997 but after 1991 there was fall in the cash maintained from 24.42 per cent in 1997 to as low as 0.82 per cent in 2002. Company no. 1a maintained the same trend with its sector. Company no. 1b maintained about 28.83 per cent of its percentage of cash with regard to current assets on an average for the period of ten years. In the first five years it had a very high percentage as compared to the later period. The main reason for such a maintenance of cash requirements in company no. 1b can be analyzed from its inventory position of the corresponding years. The percentage trend of the inventories shows that the inventory in 1995 was just 90.10 per cent as compared to that in the base year 1993 and it was 120.78 per cent in the year 1996. Thereafter it picked up and went up to about 281.81 per cent in 1999 from where it came down again to 145.37 per cent in 2002. This inventory trend seems to have had an effect on its cash position. In 1995 the inventory level was on the

lower side, as the money locked up in inventory was comparatively lower, the liquidity was higher. In 2000 and 2001 again the amount of investment in inventory came down, the cash position was healthier. Company no. 1c. in particular, maintained about 4.51 per cent of cash with regard to current asset on an average for the period of ten years. Although from 1995 to 1998 it was above the decade's average of 4.51 per cent with an exception of 1996. In the rest of the years it was very low. In the Chemical and Petroleum Industrial Sector, the investment in inventory almost doubled which was higher as compared to its sales growth rate over the period of ten years under study and it led to a tightened cash position.

As far as the construction Industrial Sector in concerned, we find that it improved its cash position in terms of percentage to current assets. A year-wise study reveals that the percentage of cash with regard to total current assets which was just 2.91 in 1993 went up to 6.47 in the year 2002. Although the period witnessed many ups and downs in the percentage, the average percentage was 7.81 per cent for the period of ten years. Thus, the period witnessed lots of ups and downs in cash maintained, but the overall position seems to have improved.

The Consumables and Food Industrial Sector also seems to have moved in same direction as the Construction Industrial Sector. The Cash, which was 5.88 per cent of the current assets in 1993 increased to 9.08 per cent in 2002. Company no. 3b. in particular. fared appreciably well when its percentage rose from 4.95 per cent in 1993 to 21.93 per cent in 2002. In this sector one finds that the average trend increase in inventories and receivables was lower than that of total sales. The sector thereby was able to avoid excessive blocking and ensure more mobility of the funds. Thereby the cash position seems to have improved.

The Pharmaceutical Industrial Sector showed an increasing tendency to maintain adequate liquidity and to maintain current assets in cash form. The percentage of cash with regard to current assets which was just 1.50 per cent in 1993 went up to 17.28 per cent in 2002. Nearly all the companies of this sector under study excelled in maintaining an increased proportion of cash to current assets. The

main reason for this factor seems to be the strict control exercised by the sector over the growth of receivables and inventory. The overall trend percentage of increase in receivables was lower than that of sales. The sector thereby was able to realize cash and avoid blocking of funds in receivables.

The Engineering Industrial Sector was able to maintain a healthy cash balance in terms of percentage of cash with regard to current assets. This has been corroborated by the fact that the percentage of cash with regard to current assets was as high as 29.09 per cent. Throughout the period, with a few exceptions, the extent of cash maintained was quite high. i.e., nearly above 25 per cent on an average. Company no. 5a in particular maintained a very high percentage of cash with regard to current assets throughout the period of ten years (with an exception in year 1995) and the average percentage maintained in the decade was around 46.20 per cent. Company no. 5c also gradually increased its percentage of cash with regard to current assets from 1.57 per cent in 1994 to 31.69 per cent in 200.

The Textile Industrial Sector experienced unfavourable condition from 1993 to 1998 as far as cash maintained and liquidity are concerned. Thereafter it marked a complete turn around and improved its position substantially. The percentage of cash maintained to current assets, which was 3.43 per cent in 1993 dramatically came down to 0.41 per cent in 1998 thereby marking heavy buildup in inventories and receivables besides other current assets. The period after that witnessed an increase in cash maintained. The percentage of cash maintained increased from 0.41 per cent in 1998 to 5.23 per cent in 2002 thereby ensuring better liquidity as compared to earlier years. In the case of company no. 6a. however, we find that the deteriorating trend continued throughout the period with the exceptions of 1993 and 2000. Thus, the percentage of cash with regard to total current assets continued to fall throughout the period. From 3.48 per cent in 1993, the percentage went as low as 0.03 per cent in the year 2002. Company no. 6b and company 6c followed the pattern in line with the whole sector as such.

As far as the Paper and Packing Industrial Sector is concerned, one can see a lot of ups and downs in the percentage of cash with regard to current assets during the period of ten years. During period of 1993 and 1995, the sector maintained sufficient cash to meet its daily operational requirements. In the year 1996, there was a sudden fall and the percentage was just 6.16 per cent. From 1997 to 2000 again the cash position improved and it was on an average more than 20 per cent. In the last two years under study, the cash maintained in terms of percentage with regard to current assets went sharply down to 5.98 per cent and 2.81 per cent respectively. With regard to company no. 6a and company 6b we find that, with slight variations throughout the period under study, both the companies followed a pattern in line with the whole sector. Company no. 7c recorded an average of 2.87 per cent which is well below the sector's average and the overall industrial average during the period under study.

Thus. the industrial companies as a whole had a fluctuating trend in the percentage of cash to current assets during the period under study. In the initial period. i.e., from 1993 to 1997, the percentage of cash with regard to current assets increased from 8.83 per cent to 19.74 per cent. Thereafter it declined to 5.42 per cent in 2002. But compared to the cash position in 1993, the percentage of cash with regard to current assets in all the years was higher except in 1995 and 2002 when it declined a little. It is well known that the proportion of cash to total current assets directly affects the profitability of a company. The lower the proportion the greater is the profitability of the company. A downward trend in this ratio over a period indicates tighter control whereas an upward trend reveals a slack control over such resources. For example, during the last twenty years. U.S.A. has witnessed an ever increasing sophistication in cash management and the trend has been to reduce cash balances to the minimum possible level thus lowering the cost of holding.

This trend is due to the increasing cost of borrowings, higher return on marketable securities and the ever increasing requirements for working capital, due to the rapid expansion of business activities.

In this light, we may conclude that there was scope for most of the industrial companies to reduce the share of cash in the total current

assets. specially in the case of company no. 1b. 2b. 2c. 3b. 3c. 4b. 5a. 5b. 5c. and 7a. In these companies, the average percentage of cash with regard to current assets was between 15.23 per cent and 46.20 per cent. Although in 1995 the percentage was 72.61 in the case of company no. 1b but it reduced to 7.66 per cent.

It can be observed from the above analysis that the average percentage of cash with regard to current assets in most of the industrial companies was much higher than the overall industrial average. This, on the one hand, shows a sound liquid position while, on the other hand, it shows that a huge amount of cash balances remained idle in the company which could have been profitably utilized. A look at the turnover of cash in the industrial companies may clear this further. The turnover of cash is derived by dividing the operational requirements for cash by the cash balances in the industrial companies at the end of the year. It is shown in Table (8).

Ratio of Cash Turnover

Cash turnover in general indicates the efficiency with which cash. i.e., the liquid funds of an organization have been put to use. The higher the turnover, the higher is the optimal utilization of cash and liquid funds. But at times this higher turnover also indicates that the cash maintained is lower than the operational requirement of the cash or that the operational requirement is more than the cash maintained. On the other hand, where the turnover is on the lower side, it indicates either inefficient use or idleness of the cash maintained.

Table (8) shows the turnover of cash in the industrial companies during the period of the study. i.e., 1993 to 2002.

Table (8)
Turnover of Cash to in the Industrial Companies From 1993 to 2002
(*In Times*)

INDUSTRIAL COMPANIES / YEARS	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**Average of Ten Years**
1. Chemical & Petroleum Industrial Sector											
a. Jordan Petroleum Refinery Co. Ltd.	22.35	13.30	120.00	23.61	5.45	8.66	10.63	24.36	16.51	148.73	39.36
b. Intermediate Petrochemical Industries Co. Ltd.	3.83	5.72	1.32	1.34	2.75	6.24	5.31	5.07	2.84	9.21	4.36
c. Jordan Sulpho – Chemicals Co. Ltd.	327.78	94.04	19.21	36.43	26.92	6.45	102.96	33.35	70.35	53.74	77.12
Sector-wise Ratio	20.71	13.15	28.75	15.57	5.43	8.57	10.59	23.38	16.15	131.36	27.37
2. Construction Industrial Sector											
a. The Jordan Cement Factories Co. Ltd.	144.61	10.06	4.76	13.43	11.68	14.60	30.29	126.59	85.44	79.43	52.09
b. The Jordan Ceramic Industries Co. Ltd.	2.23	2.43	11.38	26.88	4.41	14.19	4.98	5.56	2.61	2.43	7.71
c. Jordan Rockwool Industries Co. Ltd.	10.19	35.20	5.31	6.70	5.20	5.33	13.09	0.99	1.07	1.15	8.42
Sector-wise Ratio	35.52	8.70	5.06	13.45	10.39	14.19	22.22	28.41	19.05	17.47	17.44
3. Consumables & Food Industrial Sector											
a. The Industrial Commercial & Agri. Co. Ltd.	31.43	61.99	36.80	33.86	29.73	48.16	43.60	5.09	23.76	31.78	34.62
b. Arab Investment and Int. Trade Co. Ltd.	17.07	31.90	4.97	4.56	5.39	17.21	8.68	1.95	5.66	4.99	10.24
c. The National Industries Co. Ltd.	5.92	3.17	5.51	17.13	5.62	17.03	4.36	10.22	13.28	5.44	8.77
Sector-wise Ratio	17.49	18.66	15.26	23.69	17.04	32.66	19.39	4.61	14.93	11.02	17.48

4. Pharmaceuticals Industrial Sector											
a. The Arab Pharmaceuticals Manuf. Co. Ltd.	40.61	8.14	13.86	8.48	10.66	2.63	4.87	5.08	3.48	4.53	10.23
b. Dar Al-Dawa Development & Invt. Co. Ltd.	16.94	10.33	12.08	5.31	4.92	6.89	1.71	2.86	2.87	2.82	6.67
c. The Arab Center for Pharm. & Chemicals Co. Ltd.	30.45	5.04	2.76	1.84	0.42	2.38	3.71	4.65	1.96	1.47	5.47
Sector-wise Ratio	30.72	8.46	10.15	5.98	3.40	3.34	2.76	3.78	2.99	3.17	7.47
5. Engineering Industrial Sector											
a. Arab Aluminium Industry Co. Ltd.	2.50	3.54	19.38	3.14	2.68	1.41	1.21	1.21	2.04	1.63	3.87
b. National Cables & Wire Manuf. Co. Ltd.	11.65	4.09	3.50	3.65	3.40	3.10	2.00	3.79	4.51	4.49	4.42
c. The Jordan Pipes Manufacturing Co. Ltd.	4.27	48.35	105.28	13.57	9.87	11.40	8.31	2.05	2.41	2.52	20.80
Sector-wise Ratio	3.50	5.08	8.23	4.08	3.55	2.44	1.87	1.95	2.89	2.48	3.61
6. Textile Industrial Sector											
a. The Jordan Worsted Mills Co. Ltd.	22.67	85.58	149.71	218.33	151.30	192.07	100.71	19.10	485.59	0.00	142.51
b. Jordan Tanning Co. Ltd.	16.65	37.82	35.29	61.12	120.48	498.59	23.79	4.64	10.16	8.38	81.69
c. The Woolen Industries Co. Ltd.	28.47	250.49	151.82	296.75	207.30	24.69	13.17	52.13	14.59	23.10	106.25
Sector-wise Ratio	21.74	74.98	96.74	106.77	135.55	188.25	30.94	6.97	14.60	14.84	69.14
7. Paper & Packing Industrial Sector											
a. Jordan Paper and Cardboard Factories Co. Ltd.	3.00	6.27	3.25	18.58	3.05	3.09	2.56	3.22	11.38	21.54	7.59
b. The Arab Paper Converting & Trading Co. Ltd.	58.28	6.12	12.12	12.26	2.51	7.73	4.86	1.14	8.48	70.25	18.58
c. Jordan Printing and Packing Co. Ltd.	273.55	9.27	168.97	175.59	43.20	125.73	0.00	350.53	32.19	101.81	128.08
Sector-wise Ratio	3.98	6.62	4.10	19.72	3.43	4.29	3.52	3.66	11.09	33.99	9.44
Overall Industrial Ratio	17.61	11.81	16. 67	12.70	5.75	7.84	8.00	10.94	10.94	18.40	12.07

Source: Annual Reports of the Companies

The general trend in Jordan's industry in respect of cash turnover present a mixed picture. The overall industrial figures show that the average cash turnover for the period under study was 12.07 times as against 17.61 times in 1993. But the yearly movements show somewhat different trends in the two halves. Thus from 1993 to 1997, the turnover gradually came down from 17.61 times to 5.75 times. In the corresponding period we can see similar reduction in receivables turnover and inventory turnover. The main reason for this is that the level of operations did not increase in tune with the corresponding increase in cash maintained. In other words, one can say that the cash maintained was at a higher level as compared to the operational. This has been again corroborated by the fact that the cash maintained in terms of days operational requirements went up from 21 days to 63 days in the corresponding period (Table 2). The period after 1997 shows a completely different picture when the cash turnover increased from 5.75 times in 1997 to 18.40 times in 2002. Cash maintained in terms of days operational requirement also came down from 63 days to 20 days. A sector-wise study reveals different results and their magnitude in various sectors.

An indepth study of each sector and its related companies reveals that the Chemical and Petroleum Industrial Sector had an average cash turnover of 27.37 times for the ten years under study. The trend of cash turnover was quite similar to the overall industrial trend. The turnover reduced from 20.71 times in 1993 to 5.43 times in 1997. Thereafter it witnessed the reverse trend and the turnover gradually moved upwards and in the year 2002, it was exceptionally high. i.e., 131.36 times. This period is marked by a sudden and disproportionate increase in receivables and the inventory levels as compared to the percentage of sales growth. This put a stress on the cash position and thereby the cash turnover also went up. This indicates that the total operational requirement of cash was much higher than the size of the cash or the liquid funds maintained. Cash maintained in terms of days operational requirement went down and in 2002 the maintained cash was just sufficient to meet the operational requirement of 3 days as against 67 days in 1997. All the companies in this sector performed in a somewhat similar fashion. In the case of

company no. 1c. the frequency of variations was quite high. Although the overall average was in tune with the sector's trend, the deviation levels were quite high in the company. The cash turnover which was 327.78 times in 1987, suddenly came down to 19.21 times in 1995. Thereafter there were constant ups and downs in the turnover. In 1998, it was 6.45 times and suddenly in 1999 it was 102.96 times. In the year 2002, it was 53.74 times with the decade's average of 77.12 times. These variations indicate somewhat inconsistent cash management policies adopted by the company.

The Construction Industrial Sector faced many ups and downs over the decade in respect of the industrial cash turnover ratio. In the initial years from 1993 to 1995, the turnover came down from 35.52 times to 5.06 times. In the year 1997, the turnover was 10.39 times which gradually went up to 28.41 times in 2000, after which it again rolled down to 17.47 times in 2002. This uneven trend is also observed in the trend percentage of the inventories and the receivables as compared to the growth of sales. Thus the operations were not at all consistent with the level of the working capital maintained. In other words, the sector was not able to apply its working capital in an optimum manner, which resulted in reduction of the cash turnover ratio. The cash maintained in 1994 was equivalent to 10 days of operational requirements and in 1995, with reduction in cash turnover. the cash maintained was about 72 days of operational requirements, This indicates excessive idle cash or inefficient utilization. Thereafter with cash turnover going upwards from 1991 onwards, the cash maintained in terms of operational requirements came down and in the year 2002 the cash maintained was about 21 days' requirements.

Such a deviation in the cash position is simulated due to the disproportionate level of the receivables maintained inconsistent with that of the sales. The individual figures of the companies are very different from each other. This may be due to the difference in the magnitude of the operations of each of the company concerned. Company no. 2a. throughout maintained lower cash in terms of the operational requirements. Thereby the turnover throughout was on the higher side as compared to the sector's average. The cash turnover which was as high as 144.61 times in 1993 suddenly slumped down to

4.76 in 1995. The period after 1997 to 2000 again had a rising turnover and it rose to 126.59 times in 2000. On the other hand, company no. 2b seems to have maintained a very high level of cash and so the average turnover was on the lower side. i.e., of 7.71 times. In the case of company no. 2c. in last three years. the cash maintained was more than 300 days of operations, whereas it was less than 75 days in the initial 7 years. The cash turnover. Thus, was quite low in the last 3 years.

As in the case of the Construction Industrial Sector, the Consumables and Food Industrial Sector also witnessed ups and downs in the cash maintained and thereby also in the cash turnover. The overall turnover for the decade was 17.48 times. In the year 1993, the turnover was 17.49 times and with ups and downs over the years it went up to 32.66 times in 1998. The next two years witnessed a sudden downfall and the cash turnover was at its lowest at 4.61 times in 2000 after which it again recovered and in the year 2002 it was 11.02 times. This again can be explained from the levels of operations and corresponding inventories and receivables trend. The operations were not in tandem with those of the inventory and the receivables and vice versa. All the companies somehow behaved in tune with the behavior of the sector as a whole. The year 1998 did exceptionally well in the sales and operational performance and thereby the turnover of cash in all the companies in that particular year was on the higher side. On the other hand, there was a sharp reduction in sales in 2000 which had a direct impact on the cash turnover and most of the companies recorded a reduction in their respective cash turnover to the lowest level of the decade.

In the Pharmaceuticals Industrial Sector. the cash turnover went down over the years. However. this was not due to inefficient application of the liquid funds. The study indicates that this is the only sector which was able to keep the growth of inventory and receivables under control. The sector has substantially reduced its receivables level over the years and thereby the sector seemed to have enjoyed more and more liquidity. This excess inflow of cash seems to have made an impact on the cash turnover. The operations did not go up at the same pace at which cash reserves went up, thereby the cash

turnover went down over the years. The cash turnover in the year 1993 was 30.72 times which came down to 10.15 times in 1995. After that there was a sharp reduction in 1996 when the turnover was 5.98 times. The period after 1996 also witnessed a reduction in cash turnover although the reduction was not as sharp as in 1996. In the year 2002, the cash turnover was 3.17 times. All the companies, substantially reduced their respective cash turnovers over the years. Especially in company no. 4a and company no. 4c. the reduction was substantial. In the case of company no. 4a. the turnover was as high as 40.61 times in 1993 and it was as low as 4.53 times in 2002. Whereas in the case of company no. 4c. the turnover, which was 30.45 times in 1993, came down to as low as 1.47 times in 2002.

The Engineering Industrial Sector also witnessed a reduction in cash turnover over the years, although the reduction was not substantial. For the period of ten years, the overall turnover was 3.61 times. The sector had a cash turnover of 3.50 times in 1993 which came down to 2.48 times in 2002. In the initial years, the turnover seems to have improved till 1995 when it was 8.23 times. The period from 1996 to 1999 registered a regular downward movement in cash turnover and in 1999 the turnover was at its lowest of 1.87 times. The period after 1999 showed a bit of recovery when the cash turnover touched 2.48 in 2002. Company no. 5c had a trend similar to that of the sector. But the company's performance was exceptional in 1995 when its cash turnover went as high as 105.28 times as compared to 4.27 times in 1993. After that, in tune with the sector. the cash turnover reduced gradually until the last two years which showed some improvement. In 2002, the company had a cash turnover of 2.52 times. On the other hand, company no. 5b followed the trend of the sector but the year-wise performance was different at times. The sector improved its cash turnover in the initial three years whereas company no. 5b continued on the path of deterioration in cash turnover right from 1993 to 1999 when the turnover came down from 11.65 times to 2 times. However. after that the turnover gradually improved and in 2002 it was 4.49 times.

The Textile Industrial Sector as whole witnessed two sharp trends as far as cash turnover is concerned. The cash turnover was

21.74 times in 1993. This recorded a sharp upward movement till the year 1998 when the turnover was as high 188.25 times. Thereafter a downward trend started. From 1998 to 2002, the cash turnover sharply went down to 14.84 times in 2002, and in 2000 the turnover was exceptionally low at 6.97 times. Such a performance was due to the cash levels maintained by the sector as a whole. From 1993 to 1998, the cash maintained in terms of days' operational requirement fell sharply to just 2 days in 1998 from 17 days in 1993. Thereby, throughout this period. the sector maintained relatively lower amount of cash. However, the operations continued to increase. This enabled the sector to improve the corresponding cash turnover during this period of time. Afterwards as the cash reserves of the sector started increasing, the corresponding cash turnover went down. If we study the company-wise position, we find that as against the sector's average. Company no. 6a increased its cash turnover especially in the year 2001 when it was 485.59 times (which is exceptionally high due to remarkable accumulation of funds from operations in the last two years under study) as compared to 22.67 times in 1993. On the other hand, the performance of company no. 6b and company no. 6c was somewhat similar to that of the sector. From 1993 to 1997-1998. the cash turnover went up and thereafter it fell sharply.

The Paper and Packing Industrial Sector as a whole multiplied its cash turnover over the years. But in the year-wise analysis we find that in some years there were odd downward movements. Cash turnover for the sector in 1993 was 3.98 times, which gradually improved to 19.72 times in 1996. Thereafter it sharply came down to 3.66 times in 2000. But the period after that again recorded an increase in the cash turnover and it went up to 11.09 times in 2001. The year 2002 recorded an exceptionally improved performance on the cash turnover front when its turnover zoomed to all time high of 33.99 times. But this trend is due to a mixed effect of some increase in operation and a partial reduction in the cash level maintained. Company no. 7b applied a major chunk of its resources in acquisition of fixed assets in the last 2 or 3 years, thereby the operations of the company seem to have increased in the following years. The company in the last 2 or 3 years increased its funds from operations as well.

Thus we can say that whatever resources the company had, were utilized quite efficiently in the last 2 or 3 years. And so in the last 3 years the company substantially improved its cash turnover from 3.14 times in 2000 to 70.25 times in 2002. In the case of company no. 7a. however, the story is somewhat different. This company also remarkably increased its cash turnover in the last three years under study. But a closer analysis reveals that it is not due to improvement in the operations of the company. It is the worsening cash position of the company (working capital depleted sharply in the last 2 or 3 years) that made the corresponding cash turnover increase.

Summary and Conclusions

Cash management is also at the center of the overall working capital management apart from the inventory and receivables management. It is said that the cash maintained should be sufficient to cover one months operational requirements. But in the overall analyes it is found that the industrial companies had either higher cash balance or lower cash balance than the operational requirements. Out of all the sectors, the Pharmaceuticals Industrial Sector and the Engineering Industrial Sector and the Paper and Packing Industrial Sector had a cash balance much higher than operational requirements thus showing idle funds. The idle cash is unproductive in nature and therefore keeping high cash balance reduces the profitability of the concern.

In contrast to this, the Textile Industrial Sector, on an average maintained cash balance of 15 day's for operational requirements, which is quite insufficient. This reveals that there was no proper planning of cash in the industrial companies of Jordan. The adequacy of cash in terms of the liquidity and solvency position shows that the liquidity position remained more or less the same whereas the solvency position slightly improved during the latter period under study. Both the liquidity position and solvency position were well below the standard norm of current ratio 2:1 and liquid ratio 1:1. Due to inefficient operational performance, the overhead costs increased at an exorbitant rate and reached to 94.49 per cent. Due to operating cost the funds from operations were not enough to pay the current

liabilities. Therefore the coverage of current liabilities in most of the companies went down. The Chemical and Petroleum Industrial Sector showed the worst results with the coverage of current liabilities of just about 4.40 per cent.

Keeping in view all this, the following suggestions can help the management in the long run to improve the overall cash management and in turn increase their respective profitability.

1. For improving liquidity and solvency, there should be reduction in the investment in raw materials, stores and spare parts, effective timing and scheduling debts, increase in net cash flows through better receivables and cash management.
2. Volume of cash maintained in different industrial companies should be based on their operational requirements. Any excess cash should be deposited in short term investment.
3. Frequent analysis of current ratio and liquid ratio should be made to control the liquidity and volume of cash. Efforts must be made to avoid idle cash by proper planning and control.
4. To control inflow and outflow of cash, various techniques like cash forecast, cash budget, concentration banking, lock-box system, electronic funds transfer services should be followed properly. Internal control of cash should also be strengthened.
5. Percentage of net cash flow with regard to the current liabilities and coverage of current liabilities should be calculated from time to time to have a better control of cash.
6. A suitable cash discount policy should be designed and implemented to encourage the speed of debtors and to minimize the percentage of bad and doubtful debts.

Suggestions for further research:

Any research is conducted with a view to tackling a specific problem. But many times it is observed that at the end of the research, the specific problem is solved, but certain new trends are observed which necessitate further study. While studying the cash inventory management in the industrial companies of Jordan, it is felt that there are certain areas, which are needed to be studied separately and exhaustively, such areas, which are observed, are listed as follows:

1. A separate study may be under taken on the medium and small industrial companies in Jordan to have a better idea about the difference in the problems of cash inventory management.
2. A specific indepth study be made for each of the components of cash inventory management.
3. A detailed study on the causes of rise in overhead costs must be made to find out the factors responsible for low gross margin and reduction in the earning power of the industrial companies.

References

1. Field. K., **Corporation Finance**, The Ronald Press Company, New York: 1983.
2. Gaharan, C.I., **A Comparison of the Effectiveness of the Operating Funds Flow Measures of cash, Net Quick Assets, and Working Capital in Predicting Future Cash Flow** (The Lousisiana state university and Agricultural and Mechanical Col.). AAC 8819939 Pro Quest-Dissertation Abstracts international, DAL-A 49-08, February 1989, p. 2292.
3. Mattson. K. and Hackbart. M., **State and Corporate Cash Management: A Comparison. Public Budgeting Finance**, United States, Winter 1990, Vol. 10, Issue 4, p. 18.
4. Foster, B.P. and Ward, T.J., **Using Cash Flow Trends to Identify Risks of Bankruptcy**, CPA Journal. New York State Society, New York, September 1997, Vol. 67 Issue 9, p. 60.
5. Supriyadi, **The association Between Accounting Information and Future Cash Flows: An Indonesian Case Study**, University of Kentucky, order Number DA 9922640. Dissertation Abstracts International. Vol. 60, No. 3, Sept 1999, p. 799-A.
6. Sathyamoorthi, C.R. **Cash Flow of Selected Medium Scale Enterprises in Botswana. an Empirical Study**, Finance India, Vol. XIII, No. 3, September 1999, pp. 873-886.
7. Rajeswari, N., **Liquidity Management of Tamil Nadu Cement Corporation Limited – A Case Study**, The Management Accountant, Vol. 35, No. 5, May 2000, pp. 377-378.
8. Kim, C.D., Maner and A. Sherman. **The Determinants of Corporate Liquidity: Theory and Evidence**, Journal of Financial and Quantitative Analysis, 1998, 33: p. 335-359.
9. Opler, T.L. Pinkowitz, R. Stulz, and R. Williamson. **The Determinants and Implications of Corporate Cash Holdings**, Journal of Financial Economics, 1999, 52: p. 3-36.
10. Harford, J. **Corporate Cash Reserves and Acquisitions**, Journal of Finance, 1999, 54: p. 1969-1997.
11. Harford, J., and D. Haushalter. **Cash Flow Shocks. Investment,**

and Financial Constraint: Evidence From a Natural Experiment, working paper, University of Oregon, 2000.

12. Mikkelson, W., and M. Partch. **Do Persistent Large Cash Reserves Hinder Performance ?** Working Paper, 2001, University of Oregon.
13. Omet, Ghassan and Maghyereh', **Corporate Cash Holdings: An Empirical Investigation of Listed Kuwait Companies**, Dirasat, Administrative Sciences, volume 30, No 2, 20032, p 424.
14. Walker, as cited by Sharma, B.S., **Financial Planning in Public Sector**, **A management Approach**, Delhi – India: Vikas Publishing House, 1994.
15. Orgler, Y.B., **Cash Management Methods and Models**, California Wardsworth Publishing Company, 1999.
16. Amman Financial Market, **"Jordanian Shareholding Companies Guide"**, issue No 16, 2002.
17. Ministry of planning, **"Five Year Plan for Economic and Social Development"**, 1998-2002, Amman, 1998.
18. Investment Promotion Corporation, **"Business and Investment Opportunities in Jordan"**, Amman – Jordan, second edition 1997.
19. JICA, Jordan office, **"Small and Medium Scale Industries in Jordan"**, 1998.