جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث

The Degree of Embedding Islamic Education Textbooks for the Secondary of Multiple Intelligence Skills From the Perspective of the Teachers of the Subject

إعداد

اياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد محي الدين الكيلاني

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان 3 / 6 /2020

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث

إعداد

اياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد محي الدين الكيلاني

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان 3 / 6 /2020

قرار لجنة المناقشة

درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث

The Degree of Embedding Islamic Education Textbooks for the Secondary of Multiple Intelligence Skills From the Perspective of the Teachers of the Subject

إعداد

اياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد محي الدين الكيلاني

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 3 / 6 /2020

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور	الجامعة	التوقيع
أ.د طه علي الدليمي (رئيساً)	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	.....
د. ياسين علي المقوسي (عضواً)	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	.....
أ.د أحمد محي الدين الكيلاني(مشرفاً)	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	.....
أ.د ناصر أحمد الخوالدة (عضواً- مناقشاً خارجياً)	الجامعة الأردنية	.....

The World Islamic Science And

Education University

Faculty Of Graduate Studies

Dept Of Curriculum And Instruction

The Degree of Embedding Islamic Education Textbooks for the Secondary of Multiple Intelligence Skills From the Perspective of the Teachers of the Subject

Prepared by

Eyed Saad Ibrahim Hamdan

Supervised by

Prof. Dr. Ahmed Mohieddin Al-Kilani

This Thesis Submitted in partial fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of Curriculum And Instruction at The World Islamic Science and Education University

Amman:

3 / 6 /2020

التفويض

أنا الموقع أدناه إياد سعد إبراهيم حمدان أفوض جامعة العلوم الإسلامية العالمية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: إياد سعد إبراهيم حمدان

التاريخ:.....

التوقيع:.....

الإهداء

إلى سندي وعضدي في هذه الحياة.....والدي الغالي

إلى التي مازالت تمدني بطاقة إيجابية لا نظير لها..... والدتي الغالية

إلى روح أخي التي ماتزال أنفاسه تعطر أجواء البيت.....

إلى التي شاطرتني الأمل والألم وأشعلت شموع التضحية حباً وكرامة زوجتي الغالية

إلى قرة عيني ..... أبنائي

إلى الذين هم سندي في الحياة..... أخي وأخواتي

إلى كل من له فضل علي بعد الله تعالى....

أهدي لهم جميعاً هذا الجهد المتواضع ...

الباحث: إياد سعد حمدان

الشكر والتقدير

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد....

إن من أخلاق طالب العلم أن يعترف بالفضل من أصحاب الفضل، فقد حظيت بقطرة علم من بحور أساتذتي الأجلاء الذين مهما كتبت ومهما تكلمت لا أفي لهم العرفان، وأخص بالذكر منهم أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد محي الدين الكيلاني الذي شرفني بالإشراف على هذه الرسالة، والذي أنار لي طريقي بالتوجيهات القيمة وآرائه السديدة.

كما أتقدم بجزيل الشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور طه علي الدليمي، والدكتور ياسين علي المقوسي، والأستاذ الدكتور ناصر أحمد الخوالدة، وإنني على يقين بأن ملاحظاتهم سيكون لها الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة على صورتها الصحيحة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الذين ساعدوني في تحكيم أداة الدراسة، ولما أبدوه من ملاحظات وآراء سديدة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني، ويسر لي مهمتي في إتمام هذا العمل.

الباحث إياد سعد حمدان

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	ه
قائمة الجداول	و
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الملخص باللغة الإنجليزية	ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	3
أسئلة الدراسة	4
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة ومحدداتها	5
مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	7
الدراسات السابقة	68

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	77
مجتمع الدراسة	77
عينة الدراسة	77
أداة الدراسة	78
صدق الأداة	79
ثبات الأداة	80
متغيرات الدراسة	82
إجراءات الدراسة	82
المعالجة الإحصائية	83
الفصل الرابع: نتائج الراسة	
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	84
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	93
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	98
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	102
التوصيات والمقترحات	103
المراجع باللغة العربية	105
المراجع باللغة الإنجليزية	114
الملاحق	115

قائمة الجداول

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
1	وصف أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية	78
2	نتائج الصدق البنائي لفقرات مجالات مهارات الذكاء المتعددة	79
3	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة	81
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث	84
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء الاجتماعي	85
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء الوجداني	87
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء الجسدي	88
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء البيئي	90
9	تائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات مجالات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الجنس	93
10	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات مجالات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	94
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	95
12	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	96

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	اسماء السادة المحكمين	116
2	الاستبانة بالصورة الأولى	117
3	الاستبانة النهائية	123
4	كتب تسهيل المهمة	128

الملخص

درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث

إعداد: إياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف: الأستاذ الدكتور أحمد محي الدين الكيلاني

عمان: 2020/6/3

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجرى اختيار أفراد الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من معلمي مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء ماركا في العاصمة عمان وبلغ عدد أفراد العينة (96) معلماً ومعلمة، وأعد الباحث أداة الدراسة المتمثلة باستبانة بمهارات الذكاءات المتعددة واختصت بأنواع محددة من الذكاءات هي (الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، والذكاء الجسدي، والذكاء البيئي) وتكونت في صورتها النهائية من (45) فقرة، وجرى التأكد من صدق الأداة وثباتها. وأظهرت الدراسة عدد من النتائج أبرزها أن مستوى تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث كان متوسطاً، وقد حازت مهارة الذكاء البيئي على المرتبة الاولى ومهارة الذكاء الوجداني جاءت في المرتبة الثانية ثم مهارة الذكاء الجسدي في حين أن مهارة الذكاء الاجتماعي حازت على المرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية).

وفي ضوء هذه النتائج، وضعت بعض التوصيات والتي كان أهمها ضرورة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة بما لا يُخل بتوازنها.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، التربية الإسلامية، معلمي التربية الإسلامية.

Abstract

The Degree of Embedding Islamic Education Textbooks for the Secondary of Multiple Intelligence Skills From the Perspective of the Teachers of the Subject

Prepared by: Eyed Saad Ibrahim Hamdan

Supervised by: Prof. Dr. Ahmed Mohieddin Al-Kilani

Amman: 3/6/2020

The Study aimed at investigating the Degree of Islamic Education books for the secondary stage inclusion of Multiple Intelligence skills from the subject's teacher's point of view, The study was a descriptive study that used a survey, the participants were randomly chosen by the teachers of Islamic Education subject for the secondary stage of government schools affiliated to Marka District in the capital city of Amman, The number of the sample was (96) male and female teachers.

The researcher used a survey to identify the skills of Multiple Intelligences, it included specific types of Intelligences (social, emotional, physical, and environmental intelligence). It consisted in its final form of (45) sample, the researcher examined the validity and stability of the tool to reach the intended results.

The study showed number of results, the most notable one was that the level of inclusion of Islamic Education books for the secondary stage of the skills of Multiple Intelligences from the viewpoint of the teachers of the subject was average, the skill of environmental intelligence was ranked first, then the emotional intelligence, then the physical intelligence, while the skill of social intelligence was ranked last, there were no statistically significant differences at the level of significance (a=0.05) between the averages of the skill of including Islamic Education books for the secondary stage of the skills

from the subject’s teacher’s points of view, according to the demographic variables-gender, educational level and experience.

According to the results, some recommendations were drawn, The most important of which was the necessity of Islamic Education books’-for the secondary stage- inclusion of Multiple Intelligence skills that do not disturb the balance of the curriculum.

Kay words: Multiple Intelligences, Islamic Education ,Teachers of Islamic Education.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيدنا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه، ومن اهتدى بهديه وسار على دربه إلى يوم الدين، أما بعد:

التربية طريقة من الطرائق الهامة لاكتساب المعرفة والعلم والقيم والاتجاهات؛ لدورها الأساسي والفاعل في بناء الطالب وتهيئته لمواجهة الحياة، ولدورها في إحداث تغييرات ملموسة في المجتمعات حيث إنها تعطي مؤشراً هاماً للتنمية الفاعلة في المجتمع؛ لأنها تسهم في الكشف عن حجم الإسهامات المقدمة للأفراد وتعطي إضاءات على مستقبل التطوير والتحديث الذي ستحدثه في المجتمع؛ لذلك حاول المختصون تصميم المناهج المختلفة للتربية التي تراعي طبيعة البشر وتغيّر الظروف والأحوال من زمان لآخر.

وتُعد التربية الإسلامية الأساس المتين الذي يُعتمد عليه في تربية النشء وتقويم أخلاقه، فهي تساعد في صقل جميع جوانب الشخصية الإسلامية المتميزة: الفكرية، والنفسية، والجسدية، والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس الشريعة الإسلامية ومبادئها وتشريعاتها، وقد أشار مدكور(1987) في تعريف للتربية الإسلامية بأنها نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة، التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى الطلبة فيها؛ بهدف إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وبذلك يكونون قادرين على القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وتطورها وترقية الحياة فيها وفق منهج الله.

وتكمن أهمية التربية الإسلامية في كونها فريضة وضرورة مصيرية، وتكشف جوهر الإسلام ومبادئه وروحه وتشريعاته، وتكوُّن الوعي السليم والمتكامل لدى المسلم، فقد جاء الإسلام بأروع نظام تربوي عرفته البشرية؛ نظام يتناول حياة الإنسان من جميع نواحيها و يهيئ لكل ناحية منها منهجاً تربوياً متكاملاً صعد بها إلى أعلى درجة يمكن أن يصل إليها الإنسان (اشتيوة،2011).

وتعد المناهج المدرسية من أهم عناصر النظام التربويّ، لما لها من مكانة حيوية في العملية التربوية، فهي العمود الفقري له، والمنهل الذي زود الطلبة بالمعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات وغرس ذلك في نفوسهم، ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعاً للتغيرات البيئية والثقافية والعلمية، فلابد للمناهج الدراسية أن تتطور لتكوّن باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته (الهاشمي وعطية،2009).

ولما كانت المقررات الدراسية في جميع مراحل التعليم تلعب دوراً حيوياً في عملية التعلم والتعليم؛ حيث إنها أحد مصادر المعرفة ومن أقوى الوسائل التي تُسهم في تشكيل عقلية الطلبة، وتنمية مواهبه وتكوين قدراته وإكسابه المهارات المختلفة؛ لهذا يحتل المقرر المدرسي الصدارة في التعليم، فهو التعبير الحقيقي للمنهاج، ودليل المعلم في التعليم، ومنارة لأولياء الأمور في مساعدة أبنائهم في عملية التعلم ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي، فإنه يتطلب أن يكون مزوداً بثروة معرفية ومنوعاً في الخبرات ويحتوي على ما يُغني حاجات الطلبة من ألوان النشاط العملي، والتدرب على المقارنة بين المعلومات والأفكار والآراء، لأن من شأن الكتاب المدرسي المتميز أن يُسهم في رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية، ويُحسن أداء المعلم وتطورّه مما ينعكس بالتالي على مخرجات الطلبة، حيث إن الكتاب المدرسي يُعد أهم مصادر التعلم، وأكثرها تأثيراً على الطالب (الشبول،2013).

ونتيجة للتطور الذي يشهده العالم في جميع مجالات الحياة تتجه النظم التربوية في كثير من دول العالم إلى تطوير البرامج التعليمية، ومنها مجال التربية والتعليم ومما ساعد في ذلك الأبحاث التي قامت على الدماغ وظهور نظريات فسرت الذكاء الإنساني بإعادة النظر في عملية التدريس؛ لأن عملية التدريس لم تعد تتم بطريقة واحدة بل أصبحت تتم بطرق كثيرة وتخاطب الطلاب جميعاً على اختلاف نوعياتهم، بل وأكثر من ذلك أصبحت تدخل إلى الطلبة في الغرف الصفية.

مما تقدم يتبين لنا الحاجة الماسة لاستمرارية تطوير كتب التربية الإسلامية، وإن كانت عملية تحليل المحتوى للكتب الدراسية عملية مهمة، فإن الأهمية تزداد عندما تواجه تحليل مبحث التربية الإسلامية لا سيما أن محتوى كتب التربية الإسلامية يتم التركيز فيها على نوعية المعارف التي يتم إيصالها للطلبة، ولأن هدف تطوير كتب التربية الإسلامية السير نحو الأفضل؛ فقد ظهرت الحاجة للنظر في إمكانية تحليل وإعادة بناء كتب التربية الإسلامية وفق نظرية الذكاءات المتعددة التي تهتم

برفع جودة التعلم و كفاءة الإنتاج خاصة في زمن الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي المتسارع، وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة (نظرية معرفية) تحاول وصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، تتناول وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، وهكذا يُعرف نمط التعلم عند الفرد :"بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي"(الشبول،5:2013).

كما أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على توسيع دائرة استراتيجياتهم التدريسية، ليصلوا لأكبر عدد من الطلبة على اختلاف ذكاءاتهم، وتقدم نموذجا للتعلم ليس له قواعد محددة حيث إنها تقترح حلولاً يمكن للمعلمين في ضوئها أن يصمموا مناهج جديدة، كما أنها تمد المعلمين بإطار عام يمكنهم من تقديم أي محتوى تعليمي بطرق تدريس فاعلة، كما أنها تتيح الفرصة لجميع الطلبة التعلم والتعبير عما يجول بخواطرهم أو ما يفهمونه بالطريقة التي تناسبهم.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مؤشرات الذكاءات المتعددة في المحتوى التعليمي لكتاب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية والتعرف على درجة توزيع وتوازن الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في الأردن.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من إحساس الباحث بوصفه معلماً لمبحث التربية الإسلامية أن هناك افتقار لملامح نظرية الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية.

وتوصيات المؤتمرات التربوية التي عُقدت في الأردن منذ عام 1987م إلى عام 2015م (من مثل مؤتمر التطوير التربوي 2015) والتي اهتمت بضرورة تكوين شخصية إنسانية متكاملة في جميع أبعادها سواء بما يتعلق بالبعد الاجتماعي والوجداني والجسدي والبيئي، وذلك من خلال تصميم المناهج التعليمية وفق نظريات الذكاء وبالأخص نظرية الذكاءات المتعددة، حيث إنها نظرية تسهم في تحقيق ذلك.

وأهمية التربية بشكل عام والتربية الإسلامية بشكل خاص حيث إن لها دوراً مميزاً في صقل شخصية المتعلم من جميع الجوانب، وإنها تُعد إطاراً مرجعياً لسلوكيات الطلبة وتصرفاتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وتظهر هذه الأهمية في كتب التربية الإسلامية، وعلى الرغم من قيام وزارة التربية والتعليم

بإجراء تعديلات وتطويرات على كتب التربية الإسلامية إلا إنها ما تزال تعاني من الضعف في محتواها وقد أكد ذلك نتائج دراسات كثيرة منها الشبول (2013).

أيضاً نتائج اختبارات ضبط النوعية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم (2005-2015م) والتي أكدت على وجود ضعف لدى المتعلمين في مبحث التربية الإسلامية كما أُوردتها دراسات كثيرة منها دراسة النعانعة والكيلاني (2016)، والنعانعة (2015).

والمكانة التي تحتلها المرحلة الثانوية في العملية التربوية في العملية التربوية والمكانة التي تحتلها الكتب المدرسية في هذه المرحلة باعتبارها أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية والوسيلة التي لا يستغني عنها الطلبة في الحصول على العلوم والمعارف والخبرات العلمية والتربوية، فهذا يتطلب مواكبة التطورات والمستجدات التي يجب على مؤلفي المناهج ومصمميها أن يأخذوها بعين الاعتبار عند القيام بتصميم المناهج الدراسية.

بالإضافة إلى ما نتج عن الدراسات السابقة مثل دراسة الجبوري (2016) والشبول (2013) من افتقار كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة وأنها تتوزع فيها بشكل يُخل بتوازنها بالمقارنة بتعريف جاردنر للذكاءات المتعددة.

لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما:

الاهمية النظرية:

قدمت هذه الدراسة بُعداً معرفياً عن نظرية الذكاءات المتعددة وكذلك أداة لتقويم كتب التربية الإسلامية في ضوء بعض مهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

الاهمية التطبيقية:

قد تُفيد هذه الدراسة كلاً من:

- مؤلفي مناهج التربية الإسلامية وكتبها في الأردن، بتقديم الإرشادات والمقترحات التي من شأنها تقويم تصميم المحتوى التعليمي وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.

- معلمي مبحث التربية الإسلامية في التعرف إلى الذكاءات المتعددة وأهميتها في تحقيق النتاجات التعليمية لمبحث التربية الإسلامية اثناء عملية تدريس المحتوى التعليمي.

- باحثين آخرين في توظيف ما بدأته هذه الدراسة من الرغبة في تطوير المناهج التربوية وفق متغيرات أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

- اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا في محافظة العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020 .

- اقتصرت الدراسة على أربع مهارات للذكاءات المتعددة وهي: (الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، والذكاء الجسدي، والذكاء البيئي).

- كما تحددت نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات الأداة المستخدمة في جمع بياناتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

درجة تضمين: هي مستوى توافر مهارات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية من خلال الاستبانة التي أُعدت لهذه الغاية، وتُقاس من خلال إجابات معلمي التربية الإسلامية على فقرات أداة الدراسة.

كتب التربية الإسلامية: يقصد بها الكتب التي أُقرت لمرحلة التعليم الثانوي، والمقررة من قِبل وزارة التربية والتعليم في الأردن في عام 2018-2019 والتي تُعنى بالتربية الإسلامية.

المرحلة الثانوية: المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة التعليم الأساسي العليا، ومكونه من الصفين الحادي عشر والثاني عشر، ويتألف من مسارين هما التعليم الثانوي الشامل والتعليم الثانوي التطبيقي حسب تقسيمات المراحل الدراسية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2016-2017.

مهارات الذكاءات المتعددة: عرفها ثوماس آرمسترونج (13:2006)"بأنها نموذج معرفي يهدف لأن يصف كيفية استخدم الأفراد لذكاءاتهم من أجل إيجاد الحلول للمشاكل التي يواجهونها، أو ليشكلوا المنتجات".

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها المؤشرات التي تدل على امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لأربعة ذكاءات وهي (الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، والذكاء الجسدي، والذكاء البيئي)، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها معلم التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية على مقياس الذكاءات الأربعة والذي أعده الباحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل محورين، المحور الاول الإطار النظري الذي يشمل الحديث عن التربية الإسلامية، ومعلم التربية الإسلامية، ونظرية الذكاءات المتعددة،

والمحور الثاني تناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

أولاً- الإطار النظري

التربية الإسلامية

تُعد التربية الإسلامية أحد فروع علم التربية الذي يُعنى بتربية وإعداد الإنسان في مختلف جوانب حياته من منظور الدين الإسلامي الحنيف، وعلى الرغم من شيوع مصطلح " التربية الإسلامية " في عصرنا الحاضر؛ إلا أنه لم يكن مُستخدماً وشائعاً في كتابات سلفنا الصالح، ولم يكن معروفاً في تُراثهم العلمي الكبير.

هناك اختلافٌ بين المهتمين بالقضايا التربوية حول مفهوم التربية حيث تتعدد الآراء ووجهات النظر في هذا الشأن؛ نظراً لتعدد الأطراف المُشاركة في العملية التربوية، واختلاف الزوايا التي يُنظر من خلالها لهذه العملية، ونحو ذلك من العوامل الأخرى، فقد جاء في تعريف التربية إنها تعود إلى أصول لغوية ثلاثةٍ ورد في لسان العرب "ربا الشيء بمعنى زاد ونما وأربيته أي نميته"(ابن منظور،82:1994)، وجاء في المعجم الوسيط "تربى أي نشأ وتغذى وتثقف، وجاء فيه أيضاً ربّاه بمعنى نمّى قواه العقلية والجسدية والخلقية، وجاء في القرآن الكريم في قوله تعالى (يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ) (البقرة،276) أي يزيدها"(أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد،320:2004). وهكذا نرى أن المعنى اللغوي لكلمة تربية يتضمن مجموعة عناصر هي (النمو، الزيادة، التغذية، التنشئة، التثقيف).

على نفس الخطى اختلف التربويون في تعريفهم للتربية الإسلامية، فقد ورد عن يالجن (20:1988) أنه ذكر في تعريفها بأنها: "إعداد المسلم إعداداً كاملاً من كل النواحي في جميع مراحل نموه استعداداً لمواجهة الحياة الدنيا والفوز بالآخرة ضمن المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام"، وذكر النجار(85:1995) :"بأنها النظام التربوي القائم على معالم وقيم الإسلام بمعناه الشامل المتكامل"، أما النقيب (17:1996) فيرى أن المقصود بالتربية الإسلامية: "ذلك النظام التربوي والتعليمي الذي يهدف إلى إيجاد إنسان يتحلى بقيم وأخلاق القرآن الكريم والسُنة الشريفة سلوكاً مهما كانت مكانته أو حرفته أو مهنته".

وذكر عبدالله والخوالدة والصمادي (19:2008) في تعريف التربية الإسلامية: "بأنها عملية مقصودة تستضيئ بنور الشريعة وتستهدي بهديه، تهدف إلى إعداد جوانب الشخصية الإنسانية جميعها بهدف تحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم فيها أفراد ذوو كفاءة عالية بتوجيه وتنظيم تعلم أفراد آخرين وفق طرق وأساليب ملائمة مستخدمين محتوى تعليمي محدد وطرق تقويم مناسبه للعملية كاملة".

كما يرى رشيد (9:1986) بأن المقصود من التربية الإسلامية: "إعداد وتنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية وتنظيم سلوكها على أساس مبادئ وقيم الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام وغاياته في شتى مجالات ومناحي الحياة والفوز بالدار الآخرة".

مما سبق يستخلص الباحث أن المناهج في التربية الإسلامية هو "نظام متكامل من القيم والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية شاملة إلى الطلبة فيها بقصد تنميتهم تنمية شاملة وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يُمكنهم من عمارة الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله سبحانه".

وفي هذا الصدد لابد من الإشارة إلى قضية هامة وهي خلط الكثير من الناس بين مفهومي التربية الإسلامية والتربية الدينية، فالأخيرة مفهوم تربوي انتشر بسبب تداخل الثقافات وتمازج الشعوب وبخاصة في الغرب، وأساسه يقوم على تدريس ديانات مختلفة للطلبة متعددي الثقافات والمرجعيات الدينية، فعلى سبيل المثال المجتمع الإنجليزي الذي تتعدد فيه المعتقدات الدينية للطلبة بحيث يصعب على منهاج التربية الدينية تبني تعليم دين واحد لجميع الطلبة فمنهم المسلم والمسيحي والبوذي واليهودي...؛ فللخروج من هذا الموقف قامت بعض المجتمعات الغربية على تبني فكرة

التربية الدينية التي تقوم فلسفتها على تدريس كل الديانات على أن الدين ظاهرة اجتماعية لابد من تعريف الطلبة بأهم سماته وخصائصه ويطلق على هذا التصور ما يسمى بمنهج الظاهرة الدينية (Phenomenological Approach)، يظهر من هنا أن مفهوم التربية الدينية وفق الفلسفة الغربية يختلف عن مفهوم التربية الإسلامية في أسسه الثقافية والفلسفية وملابساته التاريخية، فمفهوم التربية الإسلامية يهتم بدراسة الإسلام على أنه منهجاً للحياة، ويهتم بتعريف الطلبة بشرائع الإسلام ومبادئه السامية؛ لأنها اصولٌ تنظم شؤون الحياة بأبعادها المختلفة، وأن مفهوم التربية الدينية من المنظور الإسلامي يقصد به تفعيل دور الدين في الحياة، وتوجيهه لها لا حصرها في ظاهرة اجتماعية، وعليه فالتربية الدينية هي التربية الإسلامية عينها لا فرق بين الدين والإسلام من حيث معناها العام والواسع قال تعالى (إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ)(آل عمران،19)، أما ما يراه البعض من اعتقاد بحصر الدين في مجموعة من المعارف الدينية التي يهدف منها التثقيف الفكري والعقلي، دون ربطها بواقع الحياة وتمثلها في سلوك قويم أو قيم فاعلة، فهو لا يتوافق مع الرؤية الإسلامية لحقيقة التربية الدينية والدور الهام الذي تؤديه في تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة (الجلاد،2011).

مصادر التربية الاسلامية

تبرز مكانة وأهمية التربية الإسلامية من أهمية مصادرها ، فلابد لأي تربية من مصادر تستسقي منها أسسها وفلسفتها وقيمها، وبما أن التربية الإسلامية نابعة من توجيهات الدين الإسلامي فإن مصادرها هي نفسها مصادر هذا الدين الحنيف الذي ابتغاه الله سبحانه للعالمين قال تعالى (الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا)(المائدة،3).

القرآن الكريم يعد أول هذه المصادر وأهمها؛ حيث إنه رباني المصدر ويحوي العديد من المعالم التربوية وهذه المعالم جمعت معاني الخير والفلاح للناس في الدنيا والآخرة والقرآن الكريم كتاب تربية وضع للإنسانية جمعاء منهجاً تربوياً فريداً، ووضع العديد من الأفكار التربوية التي لاتزال مدارس الفكر البشري تقف أمامها حائرة تائهة، كأصل الإنسان والكون، وماهية الحياة وفلسفتها، والغاية من وجود الإنسان، وأهداف التربية وغايتها (الجلاد،2011).

وقد أوردت الشمري (32:2003) أهم الأصول التربوية التي تضمنها وأقرها القرآن الكريم ومنها:

أولها: تحقيق العبودية لله سبحانه وهي القاعدة الاساسية للتربية، حيث إن غاية التربية تتجلى في تحقيق العبودية لله؛ فالله سبحانه هو خالق الكون والإنسان والحياة وهو المستحق للعبادة قال تعالى (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ)(الذاريات،56) فالعبادة هي أسمى غايات التربية الإسلامية وأعلاها.

ثانيها: تأصيل القرآن الكريم للمنهجية العلمية؛ فقد وضع القرآن مبادئ تربوية أساسية تحكم تفاعل العقل البشري مع عوالم الأشياء والأفكار وهو بذلك خالف الفلسفات الوضعية التي حجرت على العقل البشري وأثقلته بالعديد من الأوهام والخرفات التي قيدت تفاعله مع الأفكار وحطت من قيمته، ومن هذه المنهجية أنه بنى الحقائق على البراهين، وحارب معيقات التفكير السليم، واهتم بالاستقراء، ووضع معالم الشخصية الإنسانية فاهتمام القرآن لا ينحصر بجانب دون آخر بل تناول الإنسان بأبعاده كافة الجسمية والعقلية والروحية وأشواقه الوجدانية.

السنة النبوية الشريفة تأتي في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم من مصادر التربية الإسلامية، فكما اشتمل القرآن الكريم على مبادئ تربوية شاملة متكاملة فكذلك أيضاً السنة الشريفة وقد أورد الجلاد (2011:39) بعضاً من هذه الأصول ومنها:

أولها: أنها التطبيق العملي لمنهج التربية الإسلامية وهذا ما يميز التربية الإسلامية عن النظريات التربوية التي نادى بها العلماء حيث إن الكثير من هذه النظريات قوالب جامدة غير قابلة للتطبيق، بينما السنة النبوية هي ميدان الفعل والعمل كما كان القرآن الكريم منبر الدعوة والتأصيل.

ثانيها: تأصيل السنة النبوية للعديد من المبادئ التربوية النفسية، فالعديد من هذه المبادئ أشارت اليها السنة النبوية تفصيلاً واجمالاً كأهمية العلم والمعلم، وآداب التعلم وأساليبه غاياته، والفروق الفردية وتكافؤ الفرص، والتدرج في التعليم، والثواب والعقاب والتعزيز وأثارة الدافعية وتعديل السلوك.

ثالثها: تأصيل السنة النبوية الشريفة للعديد من طرائق التدريس وإجراءاته ووسائله، فقد استخدم الرسول ﷺ العديد من طرائق التدريس المتنوعة فمنها القدوة والقصة وضرب الأمثال

والوعظ والحوار والمناقشة والاستجواب، واستخدم التكرار والتدرج وكان الرسول ﷺ يراعي أحوال المتعلمين وقدراتهم العقلية والنفسية.

العقل يُعد المصدر الثالث من مصادر التربية الإسلامية ويقصد به توظيف الإنسان قدراته وملكاته العقلية في فهم ما جاء به القرآن الكريم والسنة النبوية من أصول تربوية ومبادئ وأن يستنبط منهما الدلالات والتوجيهات التربوية بأبعادها كافة، والاستفادة من التراث الإنساني ومحاكمته في ضوء معايير القرآن الكريم والسنة النبوية، وقد اهتمت التربية الإسلامية بالعقل السليم وأعلت من مكانته وحررته من القيود والأوهام، ومن الجدير بالذكر أنه لا يوجد تعارض ما بين صحيح المعقول وصريح المنقول، فأي تعارض ظاهري بينهما إما أن يكون لضعف سند المنقول وإما لخطأ في عملية الاستنباط والاستدلال، وإن كان احتمال وجود تعارض فإن المرد فيه إلى الوحي المعصوم على استدلال العقل المظنون(اشتيوة،2011).

ويرى الباحث إن ما قامت عليه التربية الإسلامية من إعلاء شأن العقل لهو دليل على مكانته في الإسلام ورفعة شأنه، وهو ردٌ على من هاجم الإسلام وادعى بأن نصوص الإسلام وقواعده ما هي إلا قوالب جامدة لا تقبل التغيير ولا التبديل ولا التطوير، ولا مكان للدور الإنساني فيها.

خصائص التربية الاسلامية

على الرغم من وجود النظم التربوية المتعددة التي يشهدها الفكر الإنساني المعاصر، والتي كانت متغيرة في مناهجها وغاياتها وأهدافها تبعاً لفلسفتها ورؤيتها، فالتربية الإسلامية تتوافق مع غيرها من النظم التربوية وتختلف معها أيضاً مما يُطفى عليها مجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من هذه النظم ومن هذه الخصائص:

أولاً: ربانية المصدر والغاية، ويقصد به أن مصدرها الأول والأساسي هو الله رب العالمين والمتمثل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فهما يشكلان الإطار المرجعي الذي يحكم تعامل العقل البشري، ويضبط منهجه في التفاعل مع عوالم الأشياء والأفكار.

وأما ربانية الغاية أي أنه جعل غاية الإنسان الأخيرة، وهدفه البعيد هو حسن الصلة بالله سبحانه، وبالتالي الفوز برضا الله، واتصاف التربية الإسلامية بهذه الخاصية له آثاره الإيجابية على الفرد والمجتمع فبها يتضح تصور التربية الإسلامية لحقائق الوجود الكبرى، وهو ما يميزها عن باقي

النظم التربوية والفلسفات الوضعية وبها يتحدد الهدف والغاية من وجود الإنسان، مما يحقق الطمأنينة القلبية له والامن النفسي (الشافعي،2006).

ثانياً: الشمول، فهي تربية شاملة في نظرتها للحياة وجوانبها المتعددة، وشاملة في تصورها للإنسان فهي تشمل جوانبه كاملة (الجانب الفكري، والاجتماعي، والاقتصادي، والمهاري، والوجداني، والنفس حركي....)، وهي غير محصورة بزمن محدد، فهي تربية الماضي والحاضر والمستقبل صالحة لكل زمان ومكان ومصلحة له، وهي لا تنحصر بمكان معين ولا تنحصر بأشخاص معينين بل تتجاوز البقاع والأشخاص، فالله سبحانه وتعالى أضفى عليها صفة العالمية والكونية، ومن آثار الشمول تكوين شخصية الفرد المتكاملة بكل جوانبها وبكل أبعادها العقلية والروحية والجسدية، وتُعده للدارين الأولى والأخرة، والأهم أنها تراعي قدرات وإمكانات الإنسان ومواهبه وميوله المتعددة والمختلفة (حجازي،1986).

ثالثاً: التوازن، بمعنى أن التربية الإسلامية تعطي كل مكون من مكونات التربية وكل عنصر من عناصرها حقه دون زياده أو نقصان والتوازن أو التوسط أو التعادل بين طرفين متقابلين أو متضادين، بحيث لا ينفرد أحدهما بالتأثير ويطرد الطرف المقابل، وبشكل لا يأخذ أحدهما أكثر من حق الأخر ويطغى عليه أو يحيف عليه، وخاصية التوازن منهجية فريدة جاءت بها التربية الإسلامية دون سواها من التربيات، حيث إن التوازن يمثل سلوكاً وسبيلاً يعجز الإنسان عن طرح سماته ومنهجيته (القرضاوي1977).

للتوازن في التربية الإسلامية مظاهر متعددة، فمنها أنها وازنت بين مكونات الشخصية الإنسانية سواء العقلية أو الجسدية أو الروحية، ووازنت ما بين التمتع بالحياة الدنيا دون الغفلان عن الحياة الأخرة وبالعمل والاستعداد لها، والتوازن ملازم لخاصية الشمول ومكمل له.

ويرى الباحث إن التربية الإسلامية بهذه الخاصية تخالف النظريات الفلسفية الوضعية التي غلبت مصلحة الفرد على ما سواه من مثل الوجودية والبرجماتية، أو النظريات التي تنحاز إلى مصلحة المجتمع مثل الماركسية والاشتراكية.

رابعاً: الثبات والمرونة، وحيث إن التربية الإسلامية ثابتة في أصولها وكلياتها إلا أنها مرنة في فروعها حسب الحاجة، وهذا نابع من أن التربية الإسلامية تُستمد من عقيدة ثابتة قائمة على أركان لا تتبدل، وتقوم على أدلة قطعية في الثبوت والدلالة، وأما الفروع المتصلة بالجزئيات الصغرى فإن الباب فيها مفتوح للنظر والتطوير لتحقيق المصالح الكبرى، ومن مظاهر الثبات والمرونة أيضاً أن التربية الإسلامية ثابتة في أهدافها الكبرى، فهي لا تتغير لكنها مرنة ومتغيرة في الوسائل والأساليب المستخدمة في تحقيق هذه الغايات ومتجددة بتجدد المكان والزمان (الجلاد،2011).

خامساً: الإيجابية فالتربية الإسلامية تتميز بنظرة فاعلة ومؤثرة بحيث تستثمر كل الإمكانات والدواعي للاستفادة منها والارتقاء نحو الأفضل مستعدة للسلبيات والمعيقات ومتهيئة لمواجهتها والتغلب عليها، فنظرتها الإيجابية تشمل الحياة والكون والإنسان وللنظرة الإيجابية آثارها التربوية حيث إنها تّكون إنساناً إيجابياً مندفعاً نحو العمل هدفه الارتقاء بالإنسانية فكراّ وسلوكاً وتطبيقاً مدرك لفهم عميق عن حقيقة الحياة وصاحب نظرة للجانب المشرق من الحياة، وبالتالي مُكتسب للطمأنينة والراحة النفسية، وهي ما يهدف اصحاب النظريات والنظم التربوية الأخرى الوصول إليها وتحقيقه دون جدوى لافتقارهم للعديد من القيم والخصائص والسمات المتواجدة في التربية الإسلامية (الشافعي،2006).

أَهداف التربية الإسلامية

إن كل ظاهرة من ظواهر النشاط الكوني لها نتائجها، والقرآن الكريم يقرر مبدأ الغائية في الخلق وجعله أصلاً من الأصول التربوية فكل مخلوق في هذا الكون خُلق لهدف معين قال تعالى (إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ)(القمر،49)، وواقع حياة الناس يشهد تفاوت واختلاف في إدراكهم لأهدافهم وغاياتهم فمنهم من لم يقف مع ذاته ليحدد أهدافه مما يجعل حياته فارغة دون معنى وفي المقابل هناك من حدد أهدافه ورسمها بدقة وانطلق لتحقيقها مما يجعل حياته واضحة المعالم؛ والسبب في ذلك يعود إلى نظرة كل شخص وفهمه لحقيقة الحياة واستعداداته العقلية والتربوية (الكيلاني،1988).

والتربية عملية لها أهدافها المقصودة وغاياتها التربوية المنظمة التي تسعى لتحقيقها، والتربية الإسلامية لا تختلف عن سائر النظم التربوية في تبنيها لمجموعة من الأهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها وإنجازها والمشتقة من فلسفتها وبالتالي تعكس تصوراتها ورؤاها (الشمري،2003).

والتربية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية لها مجموعة من الغايات والأهداف المستمدة من رؤيتها ومن هذه الأهداف كما أوردتها وزارة التربية والتعليم الأردنية ودراسات سابقة كدراسة إبراهيم (2015) والشبول (2013) وعجو (2013) وتتمثل فيما يأتي:

1- تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية.
2- بناء شخصية الطالب الإسلامية بصورة شاملة ومتوازنة، في جميع أبعادها العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية.
3- إكساب الطالب التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، بما يساعد إيمانه وإستقامة أمره على منهج الله تعالى.
4- استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.
5- الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة.
6- تركيز الإيمان بأركان العقيدة الإسلامية في نفس الطالب على اليقين والتبصر والإقناع بشكل يحميه من الخرافات والأوهام والبدع، ويجعله قادراً على مواجهة التيارات الفكرية المخالفة.
7- تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية في نفس الطالب بما يسهم في تحقيق ذاته، وتمكينه من القيام بدوره في الحياة.
8- إدراك الطالب للنظم الإسلامية التي تعالج الشؤون الحياتية للفرد والمجتمع.
9- تنمية روح التعاون والنظام في نفس الطالب؛ لاهتمام الإسلام بتماسك الجماعة ووحدتها، وتحقيق التكامل الاجتماعي بين أفرادها، وأهمية النظام في المجتمع المسلم.
10- تحقيق الاطمئنان النفسي والتوازن الشخصي في نفس الطالب، مما يجعله واثقاً من قدرته على الإنجاز والإبداع، متفاعلاً مع مجتمعه، متحملاً لمسؤولياته، متفتحاً على عصره، قادراً على التعامل مع مستجداته.
11- تبصير الطالب بالواقع التطبيقي للإسلام من خلال تناول مواقف من حياة الرسول ﷺ وحياة الصحابة والتابعين والعلماء في عصور الإسلام المتتابعة، لما ينبغي أن يكون عليه في فكره ووجدانه وعمله.
12- تبصير الطالب بأصول الفقه المقررة في الشريعة الإسلامية لاستنباط الأحكام الشرعية بما ينمي قدرته على التفكير والإبداع.

مرحلة التعليم الثانوية

مرحلة التعليم الثانوي من أهم وأخطر المراحل التي يعيشها الطلبة؛ لأنه يمر خلالها في فترة نمو حرجه ويحتاج فيها للمساعدة والعون لتعرضه لكثير من الاضطرابات والمشكلات والأزمات النفسية والاجتماعية الناتجة عن التغيرات المختلفة الطارئة لأشكال النمو المختلفة، إذ أنه يقضي منها جزءاً ليس بالقليل في المرحلة التعليم الثانوي (بكار،2010).

من الملاحظ في التعليم الثانوي في الوقت الحالي أن مشكلته تنحصر في عجزه عن مواكبة التطورات في مختلف المجالات، بالإضافة للانفجار المعرفي الهائل والمتسارع، وهذا العجز يظهر من جانب المعلم ومن القائمين على تصميم المناهج وهو ما أوردته دراسة تنيره (2010).

إن الهدف الأسمى المرغوب تحقيقه من هذه المرحلة لا يقتصر على إعداد الطلبة لدخول مرحلة التعليم العُليا فحسب، وانما يهدف لإعدادهم لمواجهة الحياة بصعوباتها، وأيضاً تكوين المواطن السوّي المعتدل المؤمن بالله سبحانه وتعالى، ولم تعد مهمة المعلم تقتصر على نقل المعلومات والتلقين فقط وإنما أصبح مُيسراً للعملية التعليمية وموجهاً الطلبة للتفكير والإبداع (تنيره،2010).

ولأهمية مرحلة التعليم الثانوي قام العديد من علماء النفس بدراسة هذه المرحلة، وحاول الكثير منهم تعريفها واختلفوا في تعريفها لمحاولة كل عالم التركيز على جانب من جوانب النمو فيها فقد ذكر العالم هوروكس (Harrocks) بأنها الفترة التي يخرج فيها الإنسان من شرنقة الطفولة إلى العالم الخارجي المحيط به، ليبدأ في الاندماج والاختلاط فيه، والتعامل مع من فيه والتفاعل معهم، وذكر ستانلي هول (Stanley Hall) أنها مرحلة من مراحل العمر تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواطف الجياشة والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة، كما قال عنها اوسبل (Ausbel) بأنها المرحلة الذي يحدث فيها التحول في الوضع البيولوجي للفرد، يلاحظ من التعريفات السابقة تركيز العلماء على مسألة الانتقال من الطفولة إلى الشباب والتفاعل مع العالم الخارجي والاعتماد على النفس في حين أن اوسبل قد ركز على التغيرات التي تصيب الجانب الجسدي للمراهق، فالمراهقة هي عبارة عن المرحلة الزمنية من حياة الإنسان التي تمتد ما بين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سن الرشد، تتميز هذه المرحلة بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الإنسان (الزغبي،2010).

ومن التعريفات السابقة يستخلص الباحث بأن المراهقة هي فترة زمنية في حياة الفرد تنتهي بها فترة الطفولة وتبدأ فترة الشباب، ويمر الفرد بها بتغيرات جسدية ونفسية واجتماعية، ويظهر بخصائص مُغايرة لما كان عليه، ويبدأ معها مُساءلة الفرد عن الأعمال والتكاليف المطلوبة منه شرعاً واجتماعياً.

ومن المعلوم إن هذه المرحلة تختلف بتأثيرها من شخص لآخر وفق مجموعة من الاعتبارات منها البيئة الجغرافية والحضارية والسلالة سواء أكانت مُتمسكة للتقاليد او مُطلقة العنان والآفاق للفرد وتختلف أيضاً من الريف للمدينة للبادية، وسبب الاهتمام بمرحلة المراهقة عن باقي المراحل في كونها بداية بارزة في تكوين شخصية الفرد وتحديد مقوماتها، فدراستها تساعد المراهق وذويه ومعلميه على سلوك الطريق السوي وحمايته من الانحراف والشذوذ (تنيره،2010).

يتصف الفرد في هذه المرحلة بالعديد من الصفات التي تميزها عن غيرها من المراحل وقد أوردتها الشبول (44:2013) ومن أهمها مايلي:

1- الحساسية الشديدة اتجاه أقل المثيرات بسبب رقة المشاعر، فقد يتأثر من الانتقاد وإن كان صحيحاً، والانفعالات المتضاربة غير المستقرة، مما يؤدي إلى الوحدة والانطواء على الذات.

2- محاولة إثبات الشخصية ويفضلها أن تكون عن طريق التنمر والعصيان ومخالفة الجماعة، وقد يظهر لديه الاعتماد على الذات وإنجاز الأعمال بنفسه.

3- الوعي العقلي والديني لدى المراهق، والتحرر من الخيال والأوهام المتعلقة بمرحلة الطفولة، والاقتناع بأن التشريعات الدينية موافقة لتنظيم حياته السوي.

4- تطور المعرفة والانتقال من التفكير الواقعي الملموس إلى التفكير المجرد، وتنضج عنده القدرة على المجادلة ومحاولة تقديم وإثبات وجهة نظره في الأمور والوقائع.

هذا ولا تخلو مرحلة المراهقة من التعرض للمشكلات حالها كحال أي مرحلة عمرية يمر بها الفرد وقد أورد محمود (69:1981) ومن المشكلات التي قد تواجه المراهق مايلي:

1- الصراع الداخلي: ويتكون من عدة أشكال من الصراعات فمنها صراع مرحلة الطفولة ومتطلبات مرحلة الشباب، وصراع إثبات الذات والاعتماد على الأسرة، وصراع بين رغبات المراهقة والعادات والقيم الاجتماعية، وصراع أحلام المراهقة، والتقصير بالواجبات المطلوبة منه، وصراع المعرفة ما بين عصره الذي يعيش فيه والمعرفة والأفكار لمن سبقه.

2- التمرد والخروج عن المألوف: حيث إن الفرد في مرحلة المراهقة يحاول إثبات ذاته، ومحاولة التمرد والهروب من أي سلطة تُلغي ذاته وشخصيته، ويظهر لديه العناد والمكابرة مما يُخل بمعايير النقد لديه.

3- الخجل والانطواء على الذات: ويعود للتطورات الجسدية والعقلية التي تحدث للمراهق، فقد تتسبب له بالإحراج في بعض الأحيان مما يؤدي إلى الانطواء، وقد تؤدي في بعض المواقف إلى ظهور العصبية وحدة الطبع بسبب حالة التوتر الشديد التي يعانيها المراهق.

4- الميول للجنس الآخر: حيث إن المراهق يكون لديه النفور من الجنس الآخر أو عدم الاهتمام به في مرحلة الطفولة، لكن في مرحلة المراهقة يبدأ هذا النفور بالاختفاء بشكل تدريجي، ويحل محله الاهتمام بالجنس الاخر والرغبة به والميول له، بل تصل لمحاولة لفت انتباهه، وهذا من دواعي النمو الجسدي الذي يمر به، ويُعد المراهق محاولة جلب الانتباه له من دواعي إثبات الذات.

ولا بد من الإشارة لخلط الكثير من الناس بين مفهوم المراهقة ومفهوم البلوغ، فالبلوغ أو الاحتلام يعني: اكتمال الاجهزة الجنسية عند الإنسان، وقدرتها على أداء وظيفتها، أما المراهقة فتشير إلى التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي وعلى هذا الأساس، فالبلوغ ما هو إلا جانب من جوانب المراهقة، كما أنه من الناحية الزمنية يسبقها، فهو أول المعايير لدخول الفرد في مرحلة المراهقة (الزغبي،2010).

التربية الإسلامية ومرحلة المراهقة

يعتقد الكثير من علماء النفس الغربيين إن التربية الإسلامية مُتحجرة على نفسها، وإنها صالحة للزمن الذي نزلت فيه ولا تصلح لما بعده من أزمان واوقات، ومن اعتقاداتهم أيضاً أنها لم تراع مرحلة المراهقة ولم تنظر في مشاكلها ولم تتعرض للحديث عنها، وهذه المعتقدات باطلة وغير صحيحة نهائياً.

فالتربية الإسلامية تعرضت للحديث عن هذه المرحلة، وفرضت أُسساً ومعايير للتعامل مع أفرادها تحسُباً للوقوع باي معضلات، واقترحت الحلول لأي مشكلة قد يتعرض لها أفراد هذه المرحلة، وقد ذُكرت هذه المرحلة في القرآن الكريم فقال الله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ)(النور،58) والمقصود بالذين لم يبلغوا الحلم في قوله تعالى أي الاطفال المقبلين على الدخول بمرحلة المراهقة، وقوله تعالى: (وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ)(النور،59)، وقوله تعالى: (وَابْتَلُواْ الْيَتَامَى

حَتَّىَ إِذَا بَلَغُواْ النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُواْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ)(النساء،6)، وقوله تعالى: (وَلاَ تَقْرَبُواْ مَالَ الْيَتِيمِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ) (الإسراء،34)، وأما ذكر هذه المرحلة في أحاديث الرسول ﷺ فمنها ما روي عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن الرسول ﷺ قال: لابي طلحة "ألتمس لي غلاماً من غلمانكم يخدمني حتى أخرج إلى خيبر، فخرج بي أبي طلحة مردفي وأنا غلام راهقت الحلم أخدم النبي ﷺ"(البخاري،2893:2002)، وحديث الرسول ﷺ "رفع القلم عن ثلاث: عن النائم حتى يستيقظ ، وعن الصغير حتى يكبر، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق" (ابن ماجه،2041:1998)، ومخاطبته ﷺ للشباب في قوله: "يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء"(البخاري،5065:2002) فهذه الآيات والأحاديث وغيرها الكثير تضع معايير التعامل مع المراهقة (تنيره،2010).

أما عن نظرة التربية الإسلامية للمراهق، فهي راعت الإنسان بكل جوانبه العقلية والروحية والجسدية والنفسية واهتمام التربية الإسلامية بهذه الجوانب الإنسانية تجعل المجتمع قوياً في نفسه وفي أفراده، والرسول ﷺ بادر قبل كل علماء النفس بوضع القواعد والأُسس للتعامل مع المراهق فقد قال ﷺ: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر" (أبي داود،495:1998)، وروي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: "لاعبوهم سبعاً، وأدبوهم سبعاً، وصادقوهم سبعاً" (الشيباني،1988).

وعدت التربية الإسلامية التعاون والتكافل من أهم ضوابط مرحلة المراهقة فهي تجعل الفرد يخدم مجتمعه وبالتالي يخدمه المجتمع، ولا يحق لأحد تجاهل الدور الهام الذي تقوم به الأسرة والبيئة التي ينشأ بها الفرد فإنه بحاجة من يتفهم حالته النفسية ويراعي متطلباته الجسدية وصديق يجيب عن كل تساؤلاته بفهم وعاطفة دون سخرية أو مقاطعة، فقد أمر عمر بن الخطاب رضي الله عنه بقوله السابق الأسرة بملاعبة الطفل وتأديبه ومصادقته، فالإنسان يعيش بالعاطفة والحنان كما يعيش على الطعام والشراب (تنيره،2010).

والقيام بهذه الدور لا بد أن يكون بأسلوب جميل هادئ وانتقاء للكلمات بحذر شديد، ومن مهام الاسرة والمنهج والمدرسة والمعلم والمجتمع أيضاً إشراك الفرد المراهق في النشاطات الاجتماعية، فعدمها تؤدي به إلى الانطوائية على الذات، ولا بد من إنشاء وسيلة تواصل معه وإذا كان هناك انتقاداً فلا يكون لشخصه وإنما لفعله الخاطئ، ولابد من فتح المجال أمامه لإثبات الذات ضمن القيم التي تدعو لها التربية الإسلامية، ومن الأهمية بمكان معرفة أن التعامل مع مرحلة المراهقة فناً وليس

كالتعامل مع أي مرحلة أخرى، كما أكدت التربية الإسلامية على أهمية بناء جسور الثقة ما بين الفرد المراهق والمجتمع الذي يعيش فيه؛ لمواجهة الصراع النفسي الذي يعانيه جراء ما يتلقاه من مبادئ قيم العفاف والطهارة التي يجب أن يتحلى بها وما يواجه من انحلال أخلاقي سواء في المجتمع والأصدقاء، أو ما يشاهده على شاشات التلفاز أو متصفحات الإنترنت، فإن أراد المجتمع من الفرد المراهق الامتناع عن تصرفات او انحلال أخلاقي لابد على المجتمع من توفير البديل الصالح له (الشيباني،1988).

ولا يمكن إغفال أهمية الصحبة وما لها من أثر شديد في مرحلة المراهقة على الفرد سواء في السعي لإصلاحه أو الحث على فساده وقد حذر الله سبحانه وتعالى من الرفيق السوء وحث عن الابتعاد عنه قال تعالى: (وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا 27 يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا 28 لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا)(الفرقان،27-29) وقوله تعالى (وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا) (الكهف،28)، وقد حث الرسول ﷺ على أهمية حُسن اختيار الصاحب فقال ﷺ: "مَثَلُ الجَلِيسِ الصَّالِحِ والجَلِيسِ السَّوْءِ كَمَثَلِ صَاحِبِ الْمِسْكِ، وَكِيرِ الْحَدَّادِ، لاَ يَعْدَمُكَ مِنْ صَاحِبِ الْمِسْكِ إِمَّا تَشْتَرِيهِ، اَوْ تَجِدُ رِيحَهُ، وَكِيرُ الْحَدَّادِ يُحْرِقُ بَدَنَكَ اَوْ ثَوْبَكَ اَوْ تَجِدُ مِنْهُ رِيحًا خَبِيثَةً"
(البخاري2101:2002)، وقول الرسول ﷺ: "الرجُلُ على دينِ خليلِه فلينظرْ أحدُكم مَن يُخالِلُ" (ابي داود،4833:1998)، وغيرها الكثير من النصوص الدالة على أهمية حُسن اختيار الصاحب وأثره على الشخص (تنيره،2010).

واهتمت التربية الإسلامية كذلك بأهمية استثمار طاقات المراهقين في كل ما هو مفيد له وملائم لمتطلبات الروح وحاجات الجسد، وحاولت القضاء على أوقات الفراغ التي تُشعر الفرد المراهق بالملل قال رسول الله ﷺ: "اغتنم خمساً قبل خمسٍ: حياتك قبل موتك، وصحتك قبل سقمك، وفراغك قبل شغلك، وشبابك قبل هرمك، وغناك قبل فقرك" (الألباني،7242:1988)، فالنفس إذ لم تشغلها بالحق شغلتك بالباطل (الشيباني،1988).

إن مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية خطيرة في حياة كل فرد كما يراها علماء النفس ولكن يزول هذا الخطر في حالة تحصن الفرد المراهق بالأخلاق الإسلامية، وهذه المرحلة العمرية موجودة حقيقة في حياة الفرد ولكن يتم تقييمها ورؤيتها بحكم تدين الفرد وأخلاقه، وقيم وأعراف مجتمعه

عوامل مساعده على اتزانه النفسي والسلوكي، ولا بد من مراعاة هذه المرحلة في المناهج الدراسي وخصوصاً المواد التربوية كاللغة العربية والتربية الاجتماعية (تنيره،2010).

وقد أفرزت الحضارات المعاصرة آثار ومضاعفات سلبية في حياة الأفراد أهمها ما سماه علماء النفس والتربية الحديثة (بالمراهقة)، وهذه دعوةٌ وتسميةٌ خاطئة أصدرها علماء النفس، تبريراً منهم للسياسات الجائرة والممارسات الطائشة التي يمارسها مترفو العصر، فالمراهقة (بمعنى الاضطراب) ليست مرحلة حتمية في تطور العمر الزمني للإنسان، ويمكن تجنبها آثارها كلياً، وسبب وجودها وبقائها هو بقاء الأفراد دون عمل أو رسالة في الحياة مما يستهلك قدراتهم وطاقاتهم العارمة، فيدخل هؤلاء في صراع مع طاقاتهم وقدراتهم، المراهقة إذن هي مصارعة الطاقات المحبوسة (الكيلاني،1987).

ويرى الباحث أن مرحلة المراهقة لم تُستغل بالشكل الإيجابي والجيد عند علماء التربية بالدول الغربية، وهذا العجز التقصير قد أنعكس سلباً على أصحاب هذه المرحلة (المراهقين) وانعكس على ذويهم أيضاً؛ مما دفع أصحاب هذه المرحلة للاتجاه والانصياع إلى الضياع والانحراف والشذوذ وارتفاع حالات الانتحار في هذه الدول لهو أكبر دليل على عدم تمكن هذه الدول من احتواء أصحاب هذه المرحلة واستغلال طاقاتهم على الرغم من تقدمها في سائر مناحي ومجالات الحياة إلا أنها فقدت وخسرت أهمه ثرواتها وكنوزها ألا وهي عنصر الشباب.

وقد خصت التربية الإسلامية المرحلة الثانوية بأهداف خاصة بها تميزت عن سائر المراحل كما ذكرها الهاشمي(1993)، والشيباني(1988) ومنها:

1- مساعدة الطلبة بتنمية معرفته ومعلوماته وخبراته ومهاراته واتجاهاته، وعلى الأخص مهارة التفكير العلمي الصحيح، وتقويم الاتجاهات المتمثلة في حب العلم والرغبة في تحصيله والكشف عن معالمه وأسراره والشعور باللذة والمتعة في طلبه.

2- تربية الطلبة على الحفظ والفهم والتفكير السليم ودقة الملاحظة ودقة الإدراك الحسي، وتشجيعه على الحوار والنشاط والمثابرة في تحصيل العلم، وتعويده على الشجاعة والمبادأة والأصالة والاستقلال في الرأي.

3- تيسير العملية التعليمية على الطلبة بحيث تحقق أكبر قدر ممكن من الأهداف المرغوبة، وتوفر الجهد والطاقة المبذولين فيها، وتوفر الزمن والإمكانيات اللازمة لها.

4- خلق جو صالح للتعليم قوامه الثقة والاحترام المتبادلان بين المعلم والطلبة والعلاقة الطيبة بينهما، ورفع معنويات الطلبة وحثهم المستمر على التعلم والنشاط.

المشكلات التي تواجه مناهج التربية الإسلامية

إن واقع الأمة العربية برمته يشهد ضعفاً في جودة مناهج التربية الإسلامية المعاصرة مقارنةً مع مناهج العلوم والاجتماعيات والرياضيات واللغة العربية وغيرها من المناهج، ويقصد بالمشكلات هنا الصعوبات والتحديات والعقبات التي تعيق تدريس التربية الإسلامية عن تحقيق أهدافه وغاياته بالصورة المطلوبة، وهذا يعود لأسباب كثيرة ومتنوعة منها أنه لا يوجد في النظم التربوية الأخرى مناهج للتربية الدينية حتى نسير على دربهم ونقلدهم في تطويرها كما حدث في المناهج الأخرى، ومنها إن معلمي التربية الإسلامية يتخرجون من جامعات غير تربوية لذلك يكون اهتمامهم بتطوير مناهج التربية الإسلامية أقل من غيرهم، ومنها أيضاً وهم مصممو المناهج من أن تطوير مناهج التربية الإسلامية يعني تغيير ما تتضمنه من حقائق وقيم ومعلومات وأن المواد الدينية لا تقبل التغيير ولا التبديل، وكذلك قلة الدراسات المقارنة لمناهج التربية الإسلامية في البلاد المختلفة بقصد أن يفيد بعضها بعضاً وعدم بناء مقاييس موضوعية للمفاهيم الدينية لدى الطلبة، وتراجع طرق التدريس وأساليبه والتقويم وأدواته (هندي،2009).

وفي محاولة لتشخيص المشكلات التي تواجه مناهج التربية الإسلامية نذكر مجموعة من المشكلات الأساسية والمهمة واقتراحات لتلافيها أو طرق علاجها على النحو التالي:

المشكلة الأولى: كثرة تفريع المحتوى العلمي الديني إلى فروعاً كثيرة كالفقه والتوحيد والتفسير والأخلاق والتلاوة والسيرة النبوية.....ومن المعلوم أن هذا التفريع ضرورة اقتضتها المعرفة وعمقتها مع الأيام بل أكثر من ذلك أنه ربما يكون قد قصد من كثرة تفريع المواد الدراسية خدمة الطلبة بتمكينهم من السيطرة على الفروع، وإبعادهم بذلك عن التشتت والتوزع، وتسهيل التركيز على مجموعة من الحقائق بذاتها حتى يتمكن من فهمها والإحاطة بها، غير أن الطلبة لم يستفيدوا من هذا التفريع بل أصابهم منه ضرر كبير؛ فلم تُقدم لهم المعرفة العلمية الدينية كاملة متكاملة مترابطة الأجزاء بل تشتت وتوزعت إلى فروع صغيرة (هندي،2009).

ويرى الباحث أنه لعلاج هذا المشكلة يجدر بمصممي مناهج التربية الإسلامية محاولة التقليل ما أمكن من هذه الفروع إن لم يكن إنهائُها كلياً وتحقيق الوحدة والتكامل في عرضهم للحقائق الدينية، مع العلم أنه كان أسلوب السلف في التأليف و التدريس، فالكتب القديمة تتناول الموضوعات والقضايا التي تتصدى لها من النواحي جميعها الفقهية والعقائدية والاجتماعية....، وأن من سمات العقل البشري عند عرض دراسة موضوع ما عليه أنه يميل لاستكمال معرفته من كل الجوانب الممكنة.

المشكلة الثانية: سوء اختيار موضوعات ومحتوى مناهج التربية الإسلامية، وتوزيعها على المستويات الدراسية بناء على منطق العلم، لا حسب مطالب الطلبة وحاجات المجتمع.

أن مصممي مناهج التربية الإسلامية في معظم البلاد قد اختاروا مادته وموضوعاته من أُمهات الكتب القديمة التي أُلفت منذ مئات السنين غير أن الأوضاع الاجتماعية التي يعيشها الطلبة اليوم قد تغيرت واختلفت اختلافاً كبيراً عما كانت عليه حين أُلفت هذه الكتب، كما تجددت ظواهر اجتماعية ومشكلات لم يكن لها وجود أصلاً في المجتمعات الإسلامية القديمة، فبدلاً من أن يواجه المنهج الحالي للتربية الإسلامية حاجات المجتمع ومتطلبات الطلبة سلك مصممو على درب الكتب القديمة، وبعد اختيار محتوى مناهج التربية الإسلامية وموضوعاته قام مصممو بتوزيعها على المراحل الدراسية على اساس منطق العلم ومقتضياته ظناً منهم أن الاختلاف بين الطلبة محصور في الحاجة إلى العمق في الدراسة، وهذا الافتراض غير مقبول فجميع طلبة المراحل التعليمية يختلفون فيما بينهم من النواحي العقلية والوجدانية والسلوكية والاجتماعية وفي الاتجاهات والميول وظروف حياتهم المختلفة أيضاً، وعلى ذلك فحاجاتهم ومتطلبات مجتمعاتهم من موضوعات التربية الإسلامية مختلفة، وليست مقصورة على مدى العمق والتوسع في دراستها (مرسي،1987).

ولعلاج هذا المشكلة يرى الباحث أن يتم اختيار محتوى التربية الإسلامية وتوزيع موضوعاتها على مراحل الدراسة على أساس حاجات الطلبة ومتطلبات مجتمعاتهم.

المشكلة الثالثة: انعدام العلاقة في بعض الأحيان بين الأهداف وبعض جوانب محتوى كتاب التربية الإسلامية، فهناك موضوعات يضمها محتوى الكتاب ليس لها أهداف ترتبط بها، وهذا أمر مخالف لمبدأ تربوي مهم وهو أن المحتوى يجب أن يكون ترجمة للأهداف المنشودة، ولعلاج هذا العيب لابد من إقرار الأهداف التعليمية العامة للكتاب والأهداف الفصلية في بداية كل فصل دراسي لما لها من أثر بالغ في توجيه العملية التعليمية من جهة المعلم والطلبة (مرسي،1987).

إن التطوير التربوي الذي يهدف إلى الإصلاح في مختلف مكونات النظام التربوي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بكفاءة عالية وإلى تحسين كفاية فعالة في أداء النظام التربوي، ويمكن أن يكون التطوير التربوي عملية شاملة لجميع مكونات النظام التربوي، أو محددة تقتصر على جانب أو أكثر من جانب من مكونات النظام، ويمكن القول إن عنصر المناهج في النظام التربوي هو الأكثر اهتماماً في مجال التطوير التربوي باعتباره منظومة ذات مكونات مختلفة (الخوالدة،2010).

المشكلة الرابعة: اهتمام المحتوى التعليمي في مبحث التربية الإسلامية بالمعرفة وطرائق إيصالها للطلبة، دون مراعاة ميوله واهتماماته ورغباته؛ مما يؤدي إلى نفور الطلبة عن دراسة التربية الإسلامية لأنها بنظرهم قوالب جامدة وخالية من المتعة بل قد يصل على فكرة أنها عديمة النفع والفائدة (هندي،2009).

ولعلاج هذه المشكلة يرى الباحث أنه ينبغي على مؤلفي مناهج التربية الإسلامية مراعاة اهتمامات وميول الطلبة وإدخالها ضمن المحتوى التعليمي لمبحث التربية الإسلامية، ومراعاة المرحلة العمرية للطلبة مع دراسة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية ومراعاتها في المحتوى التعليمي؛ ليجد الطلبة في مبحث التربية الإسلامية ما يثير اهتمامهم ويجدوا ما يواجهوا به المشاكل التي يتعرضوا لها في حياتهم.

هذا وقد جاءت توصيات المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي عام 1977م في مكة المكرمة تؤكد على أن العلوم المختلفة من حيث محتواها سواء كانت طبيعية أو رياضية أو إنسانية وسواء كانت نظرية أو تجريبية أو تطبيقية فجميعها علوم إسلامية مادامت متفقة مع الإطار الإسلامي الصحيح وطالما أنها لا تنحرف في استخدامها إلى الفساد والشر والعدوان، وبهذا التأكيد وضع المؤتمر حداً لما يثار عادة من تقسيم العلوم في الإسلام إلى علوم إسلامية وغير إسلامية أو علوم عقلية ونقلية وإن كانت الأولى ليست مرغوبة بنفس درجة الثانية، بالإضافة إلى ضرورة الأخذ بمفهوم متكامل للتربية الإسلامية يقوم على تربية الجسد والعقل والنفس وهو ما يؤكد تكامل النظرة إلى الطبيعة الإنسانية في التربية الإسلامية وهي ناحية على جانب كبير من الاهمية تتميز بها التربية الإسلامية من النظرة الثنائية أو الجزئية للطبيعة الإنسانية التي سادت على تفكير المربين في الغرب قروناً طويلة (مرسي،1987).

معلم التربية الإسلامية

يُعد التعلم من جملة الصنائع التي لابد لها من المعرفة والقدرة الشخصية والجسمية التي تؤهل صاحبها للاشتغال بهذه الصناعة، وبما أن التربية الإسلامية تحتل مكانة مهمة بين سائر التربويات فإنها تستلزم معلماً ذا خصائص وكفايات لازمة لأداء رسالته، ولعظم مكانة المعلم وبيان أهميته والأجر المترتب على حمل وأداء هذه الرسالة العظيمة فقد روي عن الرسول ﷺ أنه جعل منزلة المعلم المخلص لله سبحانه في منزلة المجاهد في سبيل الله فقال ﷺ: "من جاء مسجدي هذا لم يأتِ إلا لخير يَتَعلمه او يُعَلمه فهو بمنزلة المجاهد في سبيل الله"(ابن ماجه،227:1998) (ابن جماعة،2012).

فالمعلم أحد العناصر الرئيسية للعملية التعليمية لذلك اهتم المربون المسلمون بأن يُؤخذ العلم من شيخ لا من كتاب، فمن علم وعمل فهو الذي يدعى عظيمًا في ملكوت السموات فإنه كالشمعة تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها وكالمسك الذي يطيب غيره وهو طيب، والذي يعلم ولا يعمل به كالدفتر الذي يفيد غيره وهو خال من العلم وكالمسن الذي يشحذ غيره ولا يقطع والإبرة التي تكسو غيرها وهي عارية وذبالة المصباح تضيء لغيرها وهي تحترق، ومن عمل بالتعليم فقد تقلد أمرًا شديداً وخطرًا عظيماً فليحفظ آدابه ووظائفه وأخلاقه (الغزالي،2005).

تظهر أهمية المعلم من قدرته الهائلة في التأثير على طلبته حيث إنه القدوة لهم يتأثرون به وبشخصيته وماله من دور ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية فهو اللبنة الأساسية في بناء حضارات الأمم وبانصلاحه تنصلح مخرجات الجيل والطلبة وبقوته تظهر قوة الامة، وإذا كانت هذه أهمية المعلم عامة، فمعلم التربية الإسلامية أكثر أهمية للحاجة الماسة الآن إليه، فهو يحمل مكانةً عظيمة مستمدة من عظم العلم الذي يحمله ويتميز به عن سائر العلوم، ولما له من أثر هام في تربية النشء وتعليمهم والارتقاء بهم في شتى مناحي الحياة ومجالاتها، حيث لم تعد مهمته تقتصر على نقل المعلومات وتلقينها وحفظها واسترجاعها عند الاختبارات بل تطورت لتشمل بناء شخصية الطلبة وتقويم اتجاهاته وتشجيع ميوله ورغباته (إبراهيم،2015).

صفات معلم التربية الإسلامية

ينبغي على المعلم بشكل عام ومعلم التربية الإسلامية بشكل خاص التحلي بصفات خُلقية ومهنية عديدة ومن الكفايات العلمية والصفات الخُلقية الواجب توافرها في معلم التربية الإسلامية مايلي:

1- إخلاص النية لله سبحانه

يُعد اخلاص النية لله سبحانه من أهم معايير قبول العمل عند الله سبحانه وميزان صلاحه وهي أن يقصد المعلم بعمله ابتغاء مرضاة الله سبحانه والإعراض عن شهوات الدنيا وملذاتها، وأساس هذه الصفة لدى المعلم باقتناعه بالدور التربوي الهام الملقى على عاتقه وعليه أدائه على اكمل وجه طاعة لله لا رغبةً بإرضاء المسؤول عنه أو ابتغاء رضا الناس عليه ويجب عليه عدم مباهات العلماء أو مجاراة السفهاء، فقد قال رسول الله ﷺ: "لا تعلموا العلم لتباهوا به العلماء ولا لتماروا به السفهاء ولا تخيروا به المجالس، فمن فعل ذلك فالنار النار"(ابن ماجه،254:1998) والمقصود انه من أراد بعلمه متاع الدنيا دون التنبه لأهمية الاخرة (الدويش،2000).

وصفة الإخلاص تحدث عنها كل من تناول الحديث عن موضوع آداب المعلم سواء من السلف ام من الخلف وهذا إذا دل على شيء يدل على عظمها وأهميتها، ويجب على الْمُعلِّم أن يبتغي في تعليمه وجه الله، وألاَّ يجعله وسيلة إلى أهداف وأغراضٍ دنيوية، فيستحضر الْمُعلِّم في ذهنه كون التعليم من أهم العبادات، ليكون ذلك دافعاً له على تصحيح النية، ومُحرّضًا له على صيانته من مُكدِّراته ومن مكروهاته، مخافة فوات هذا الفضل العظيم و ضياع الخير الجسيم (النووي،1975).

ويرى الباحث أنه بغياب الإخلاص يحل محله الرياء والإهمال ويغيب الضمير مما يؤدي إلى تخريج الطلبة غير المثقفين والتي يُشكل عبئاً على الامة الإسلامية وهو ما يخالف أهداف التربية الإسلامية، أما ما انتشر من سياسة اهتمام المعلم بالأجر الشهري سواء بإخلاصه في النية ام لا فهي من أقوى الضربات في صميم التربية الإسلامية فالثمرة التي يجنيها المعلم من تعليمه هي الثواب من الله ورضوانه وإفادة الطلبة وتنفيذ منهج التربية الإسلامية، ويترسخ لديه أيضاً الثقة بأن الله سبحانه ارتضى لعباده أحكام لا يمكن أن يعتريها النقص او الضعف مقارنةً بالضعف الواضح في الأنظمة والاحكام البشرية قال تعالى: (لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ)(فصلت،42).

إن مما يُعين المعلم على إخلاص النية لله سبحانه وتعالى ويحفزهُ للعمل هو تقوى الله فهي معيار لقبول العمل قال تعالى: (إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ)(المائدة،27) وهي أيضاً مؤشر التفاضل بين الناس قال تعالى: (إِنَّ أَكرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُم)(الحجرات،13) ويقصد بالتقوى الخوف من الله سبحانه والشعور بمراقبته في السر والعلن وقد أمرنا الله سبحانه بها في كل المواقف ولاسيما بالدور الهام الذي يلعبه المعلم قال تعالى: (وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَىٰ وَاتَّقُونِ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ)(البقرة،197) (حجازي،1986).

2- الصدق

تُعد صفة الصدق من أهم الصفات الواجب توافرها في معلم التربية الإسلامية والصدق صفة يَتشربُها الطلبة من معلميهم فلا يقول المعلم إلا ما كان حقاً تأسياً بالرسول ﷺ ومنطلقاً من قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ)(التوبة،119)، فالصدق تاج على رأس كل معلم إذا فقده فقد احترام الناس وثقتهم به، والمعلم يكون صادقًا مع ربه تعالى أولًا بحسن التوكل عليه، والاستعانة به، ومع نفسه بتطويرها، وتزكيتها، ومع طلابه بمراقبة الله تعالى فيهم، وأداء مهامه معهم كما ينبغي، ومع زملائه والعاملين معه بالتعاون معهم، وتقديم النصح لهم بصدق ومعيار الصدق عنده مطابقة اقواله لأفعاله ومطابقتها للواقع وفي نقل المعرفة بما فيها من حقائق ومعلومات للطلبة مما يجعله يكسب احترامهم وبالتالي ترتفع مكانته في عمله وفي المجتمع (النجار،1995).

وليتنبه المعلم من الكذب على طلابه حتى إن كان متأولاً او مازحاً، فان وعدهم بشيء فعليه أن يفي بوعده وإلا انطبع في اذهان الطلبة عدم الجدية و اللامبالاة في شخصية معلمهم قال الله تعالى (وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا)(الإسراء،34) فإن لم يستطع المعلم الوفاء بالوعد لأي ظرف كان فعلية بالاعتذار؛ فالاعتذار يُزيل ما قد يكون في النفس من شحناء (الدويش،2000).

3- الصبر والحلم والرحمة

المراد من الصبر هنا هو قدرة المعلم على تحمل مشاق الحياة وأزماتها، فالعملية التعليمية معقدة وشاقة ويبذل المعلم فيها جهداً بالغاً بالإضافة للوضع الاجتماعي الذي يتصف بالتغيير المتسارع والمستمر مما يتطلب من المعلم مواكبة المستجدات ومواجهة التحديات وأيضاً المعلم معرض

لمواجهة أنماط مختلفة من الطلبة، ولهذا كله يتطلب منه الصبر و سعة الصدر حتى ينجح في عمله استناداً لقوله تعالى(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اسْتَعِينُواْ بِالصَّبْرِ وَالصَّلاَةِ إِنَّ اللّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ)(البقرة،153).

وعلى المعلم أيضاً ان يكون ليناً رحيماً بطلبته؛ لأن الغلظة والشدة تنفر الطلبة من المعلم وبالتالي ينعكس سلباً على اتجاههم نحو المبحث الدراسي، ويجدر الإشارة إلى أن المقصود بالرفق واللين والرحمة هنا من غير ضعف، فالمعلم سيد الموقف التعليمي يزن الأمور بموازينها الصحيحة فلا يتشدد في الحكم ولا يتساهل فيه أنما يتخذ موقفاً متوسطاً في التعامل مع طلبته قال تعالى: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ)(آل عمران،159) (الدويش،2000).

وقد بينت الدراسات الحديثة أن الطلبة يتعلمون بصورة أفضل من المعلم الذي يتصف بالرحمة واللطافة، كما أنهم يفضلون هذا النمط من الشخصية على غيرها، كما بينت ذلك بعض الدراسات العلمية الحديثة حيث حازت صفة العطف، والتعامل الإنساني، والاجتماعي على المرتبة الأولى من بين الصفات التي يتصف بها المعلم المحبوب إلى طلبته كما ورد في المنتدى الإسلامي للتربية الذي عُقد في عام 2018 في الأردن.

4- الامانة والتواضع

يجب على المعلم التحلي بالأمانة بصفته إنساناً مؤمناً بالله سبحانه بشكل عام وتقع عليه مسؤولية كبيرة ومهمة بشكل خاص فعليه أداؤها بحقها؛ لأنه مكلف بنقل تراث الامة ومكلف بالحفاظ على قيم ومبادئ المجتمع، فهو من أهم العوامل المؤثرة في بناء المجتمع او هدمه قال الله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ)(النساء،58) (الدويش،2000).

والتواضع صفة تنافي الاغترار بالنفس والمباهات بالعلم أمام الاخرين، وتتوافق مع التذلل والخضوع لله سبحانه وتعالى، ومن مظاهر امتلاك التواضع لدى المعلم أن يكون سمح التعامل، غير متكبر ولا متعال، طيب الحديث ومنبسط الوجه، فلابد للمعلم ان يكون متواضعاً لأن طبيعة عمله تحتم عليه الالتقاء بالطلبة ويتعامل معهم ومع ذويهم، فإن لم يكن طيب الحديث سمح التعامل لن يتمكن من اداء رسالته التعليمية، وأن الطلبة من طبعهم الانجذاب للمعلم المتواضع ومقتهم للمعلم المتكبر المتعال

قال تعالى في حض رسوله الكريم ﷺ على التحلي بالتواضع واللين: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ)(آل عمران،159)، وقد ذكر عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: مادام الإنسان متواضع لله رفعه بِحِكَمِهِ وقيل له: انتعش نعشك الله، فهو في نفسه حقير، وفي أعين الناس كبير (ابن عبد البر،1994).

5- العدل والمساواة

المقصود بعدل المعلم في عملية التعليم هو التعامل بموضوعية واستقامة ونزاهة مع الآخرين وخصوصاً الطلبة حيث إنهم يتفاوتون في القدرات والاستعدادات والاتجاهات، فمنهم الذكي والضعيف والمتوسط ومنهم النشيط والخامل فدور المعلم أن يتعامل مع كل فردٍ منهم بحسب مستواه دون ميل أو محاباة لأحد على حساب الآخرين، وعدم النظر أو الاهتمام إلى اوضاعهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية تنفيذاً لقوله تعالى: (اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى)(المائدة،8) (الدويش،2000).

فمعيار التفاضل بين الطلبة لدى المعلم هو التحصيل العلمي فيجب عليه أن يعدل بينهم في توزيع العلامات وتوزيع المهام والواجبات أو حتى يعدل في ايقاع العقوبات عليهم، لأنه بانعدام صفة العدل لدى المعلم يخلق جو التوتر وعدم الانسجام بل قد يصل إلى العداوة والبغضاء بين المعلم والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم بسبب تصرفات المعلم غير المسؤولة، وقد عقد ابن سحنون بابًا تحت عنوان «ما جاء في العدل بين الصبيان»، وذكر عنه إذا لم يأخذ الْمُعلِّم الأجرة من الصبيان فلم يعدل بينهم كُتب من الظلمة، وذكر أنه على المعلم أن يعامل طلبته بالسواء في التعليم، الشريف والوضيع، وإلا كان خائنًا للأمانة التي وضعها الله سبحانه بين يديه (حجازي،1986).

ويرى الباحث أن عدالة المعلم لا تقتصر على طلبته بل تتعدى ذلك لتشمل علاقاته مع زملائه المعلمين، ومع كل العاملين بالمؤسسة التعليمية من إدارة وموظفين وعمال.

6- حسن المظهر

ينبغي لمعلم التربية الإسلامية أن يكون ذا مظهر لائق، كالطهارة في البدن ونظافة الملابس والتطيب بجميل الطيب، اقتداءً برسول الله ﷺ حيث كان له لكل مقام مقال فقد كان له ﷺ ثياب خاصة بلقاء الوفود وثياب خاصة بصلاة الجمعة والعيدين، قال رسول الله ﷺ: "إذا أتاك الله مالاً فلير أثر

نعمته عليك وكرامته"(النسائي،1986:5224)، ولا يكتفي المعلم بحسن المظهر فحسب بل يتعدى ذلك ليشمل حُسن الكلام وتندرج جميعها ضمن ضوابط المعقول، فلا يتعدى الاهتمام بالمظهر إلى الإسراف والمغالاة، فمعلم التربية الإسلامية أولى من غيره بالالتزام بالمظهر الشرعي (الدويش،2000).

فكما للمعاملة الطيبة الأثر الواضح في نفس الطلبة فان العناية بالمظهر له بالغ الأهمية في التقبل من المعلم وتوقيره، وقد أوصى معظم العلماء السابقين طلابهم بالاهتمام بحسن المظهر ومنهم الإمام أبي حنيفة النعمان حين أوصى تلميذه أبا يوسف بالاهتمام بحسن مظهره عليك بالمداراة، والصبر والاحتمال وحسن الخلق، وسَعة الصدر، واستَجِدَّ ثيابَك، وأكثِر من التطيب (الزرنوجي،1998).

ومما يندرج تحت حسن المظهر للمعلم اتصافه بالاتزان لما له من أثر في ضبط سير المعلم بهيبه ووقار، متجنباً لكل المواقف والسلوكيات التي تثير استهجان الآخرين، وأيضاً الجمع ما بين الجدية في التعامل مع عذوبة المنطق وطرفة الحكمة لما لذلك من جذب الطلبة حوله، وبالتالي الانصات اليه فيغرس مبادئ الإسلام وقيمه فيهم بكل سهولة ويسر (الدويش،2000).

7- القدوة الصالحة

لقد خلق الله سبحانه البشر منجذبين بطبيعتهم للاقتداء بالأخرين وتقليدهم وأكثر ما تظهر هذه الصفة في المراحل العمرية الصغيرة، فهم يحاولون ويسعون أن يسيروا على درب القدوة وأن يخطوا خطاهم، ولقد كان الرسول ﷺ على مر العصور هو القدوة الصالحة والسراج المنير لكل البشر قال تعالى: (لَّقَدۡ كَانَ لَكُمۡ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٞ لِّمَن كَانَ يَرۡجُواْ ٱللَّهَ وَٱلۡيَوۡمَ ٱلۡأٓخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرٗا) (الاحزاب،21) فهذه دعوة صريحة وأصل كبير للتأسي برسول الله ﷺ سواء في أقواله أو أفعاله أو أحواله كلها (حجازي،1986).

ومن الأهمية بمكان أيضاً أن يوافق عمله قوله تماشياً مع أمر الله سبحانه في موافقة العمل للقول قال تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ 2 كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ)(الصف،2-3) وروي عن الرسول ﷺ أنه قال: "يُؤتى بالرجل يوم القيامة فيُلقى في النار فتندلق أقتاب بطنه، فيدور بها كما يدور الحمار بالرحى، فيجتمع اليه أهل النار، فيقولون: يا فلان،

مالك؟ ألم تكن تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر؟! فيقول: بلى. قد كنت آمر بالمعروف ولا آتيه، وأنهى عن المنكر وآتيه"(مسلم،1991:2989) (الدويش،2000).

ومن الأمور التي يُستحب للمعلم أن يراعيها في تصرفاته ليقتدي الطلبة به فيها كثرة الابتسامة والبدء بالبسملة، وإظهار الشكر سواء اللفظي والفعلي عند الفرح والسرور، والتكبير عند الإعجاب والتسبيح عند الاستغراب(ابن عبد البر،1994).

ويرى الباحث أن للمعلم دور هام في العملية التعليمية وله مقام خطير جداً؛ فالطلبة يتخذونه نموذجاً يقتدى به وأن كل ما يصدر عنه من قول أو فعل أو تصرف هو الصواب فيقلدونه سواء شعروا بذلك أم لم يشعروا ويتشربونها تلقائياً وهي ما يطلق عليه مصطلح المنهج الخفي وهو أقوى تأثيراً من المنهج الرسمي، فعلى المعلم أن يراجع تصرفاته واقواله فهي مراقبة بدقة.

8- الشجاعة وحُسن المنطق

إن الاعتراف بالخطأ والاعتذار عنه هو الشجاعة المرغوب توافرها في المعلم، حيث إن الخطأ لا يكاد يخلو منه البشر جميعهم؛ فالاعتذار حين الخطأ حتى إن كان على حساب النفس لا يُخل بمكانة المعلم أو يحط من كرامته بل يزيد من عزته ورفعته، ومن اعتقد بغير ذلك فقد انحرف عن الصواب، فإن علم المعلم أنه اخطأ في نقل المعلومات للطلبة فعليه المبادرة إلى تصويب الخطأ لأن هذا العلم أمانه فعليه ادائه بكل صدق وشفافية (حجازي،1986).

بالإضافة للشجاعة لابد أن يتحلى المعلم بحُسن المنطق؛ لأنه من معايير تقويم الشخصية، فلا يحدث الطلبة إلا بما هو خير ويبتعد عما هو بذيء من الكلام أو التصرفات، فكما للكلمة الطيبة لها وقعها و تأثيرها في نفس الطلبة، فكذلك كلمة السوء تُهدم بنيان المحبة وتفض أسوارها، ومنبع هذا أن على المعلم مراعاة مشاعر وأحاسيس الطلبة فهو لا يتعامل مع أصنام خالية من العواطف وإننا نرى في أنفسنا جميعًا أنَّ هناك كلمات نسمعها فتترك أثرًا إيجابيًا أو سلبيًا في نفوسنا دون أن يشعر من ألقاها بذلك، أفلا نجعل من هذا الاعتبار مقياسًا للتعامل مع الآخرين فنفترض أنَّ إحساسهم تجاه ما يسمعونه منا لن تكون بالضرورة معلومةٌ لنا، أو حتى واردة في أذهاننا مما يدفعنا إلى مراجعة منطقنا أكثر وأن نحسب لكلِّ كلمة نقولها حسابًا، فعلى المعلم الذي تصدر منه مثل هذه الألفاظ المسارعة للاستغفار واللجوء إلى التوبة (الدويش،2000).

9- العلم

من أهم الصفات الواجب توافرها في المعلم هي العلم وتحصيله الكم الهائل من المعرفة، وأن يكون متمكناً في مبحث تخصصه؛ لأنها تندرج تحت الأمانة التي يجب عليه أدائها على أكمل وجه، وعليه مواكبة تطورات تخصصه المعرفية ومحاولة بلوغ ذروة تخصصه العلمية، ومن أوجه العلم المطلوب توافرها عند معلم التربية الإسلامية هي معرفة الاتجاهات المعاصرة المنحرفة عن تعاليم الإسلام والأديان القائمة على غير هَدي الله سبحانه وتحليل لمعانيها ووسائلها وغاياتها والأهم من ذلك كيفية الرد عليها والدفاع عن الاسلام أمام هجماتها عليه قال تعالى: (فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ)(النحل،43)، ولايزال الرجل عالماً مازال يتعلم ويطلب العلم، فإذا ترك العلم، وظن أنه اكتفى بما لديه فهو أجهل ما يكون (ابن جماعة،2012).

ويندرج تحت صفة العلم أيضاً أن يتوفر لدى معلم التربية الإسلامية حصيلة لا بأس بها من النصوص الإسلامية سواء من القرآن الكريم أم من السنة النبوية الشريفة فهماً وحفظاً، ومتى ما خلا الحديث الإسلامي من النص انتشرت الجهالة، ودخلت الخرافة والبدع، وحجبت عن الإسلام الصافي المتمثل في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف بحجاب التقليد الأعمى (الداهلكي،2012).

ولا يعني الاهتمام بعلوم التربية الإسلامية إهمال باقي العلوم المختلفة بوصفها لا تندرج تحت التربية الإسلامية، بل تقع مهمة إبراز العلاقة ما بينها وبين التربية الإسلامية على عاتق معلم التربية الإسلامية الذي عليه أن يكون مطلعاً ليتمكن من إزالة الغموض عن أعين الطلبة، وتخدمه بتقديم المعرفة المتكاملة، مما يبرهن على الحقائق الواردة في التربية الإسلامية، وبالتالي زيادة ثقة الطلبة بالدين الإسلامي وبمعلم التربية الإسلامية الذي يجب أن يكون حذقاً لتطبيق هذا المنحنى قال تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ 190 الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)(ال عمران،190-191) (الدويش،2000).

يندرج تحت العلم الواجب توفره عند معلم التربية الإسلامية مجموعة من فروع المعرفة التي لا يستقيم تخصصه إلا بمعرفتها، ومن هذه الفروع أن يكون ملماً بعلوم القرآن، وذلك بمعرفته لأوجه إعجازه والمكي والمدني من سوره وميزات كل منهما، واستنباط الهدف التربوي من نزول القرآن الكريم منجماً، واستغلال أسباب النزول في التمهيد لدروسه، والقدرة على معرفة المناسبات وتكوين العلاقات بين الآيات حتي يُسهل على الطلبة الحفظ والاسترجاع، ومعرفة الحكمة من تكرار القصص

والأمثال في القرآن، ومعرفة صحيح السنة النبوية الشريفة من ضعيفها، وأساليب الرسول ﷺ في تعليم أصحابه رضوان الله عليهم ومعرفة مقتطفات من السيرة النبوية العطرة، وبعض الأحكام الفقهية الشرعية والآداب والأخلاق الإسلامية، وسير أصحاب النبي ﷺ وإبراز أحداث ومعالم الحضارة الإسلامية، إلى غير ذلك من المباحث التي تمثل الأساس المتين والخلفية الصلبة لمعلم التربية الإسلامية، وعليه أيضاً مراعاة خصوصيات وحدة التربية الإسلامية، ذلك أن مبحث التربية الإسلامية بما تشمله من معارف ليست مقصودة لذاتها بل لأجل انعكاس أثرها على سلوكيات الطلبة (الداهلكي،2012).

10- الذكاء وقوة الشخصية

يُقصد بالذكاء قدرة المعلم على التصرف بطريقة سريعة ومناسبة في المواقف المختلفة التي يتعرض لها بحكمة واتزان، حيث أن دور المعلم تنظيم سير العملية التعليمة وتوجيه الطلبة والإشراف عليهم، مما يتطلب تنمية ذكائه ليكون معلماً ناجحاً، كما أنه مُعرض لمواجهة انماط مختلفة من الطلبة ذوي المستويات العقلية المتفاوتة فعليه ابتكار حلول لإيصال المعرفة لهذه المستويات دون تجريح بها أو تشهير، وهذا يتطلب عقلية واسعة وذكاء حاد يتسم بالمرونة والعمق (الداهلكي،2012).

ويندرج تحت الذكاء المطلوب من المعلم توافر لديه سمة الابتكار، أي الابتعاد عن التقليد الاعمى والانطلاق نحو الانتاج الجديد، بأن ينهج منهج علمي وموضوعي في حل ما يتعرض له من مشكلات، وأن يمتاز بسعة الافق وهذا لا يتوفر إلا بالانطلاق المستمر والبحث والمشاركة في المؤتمرات العلمية والتربوية والندوات ومعرفة القضايا المعاصرة والمستجدة في تخصصه فقد أوصى ﷺ حفاظ القرآن بتعاهده والعناية به فقال: "تعاهدوا القرآن فو الذي نفسي بيده لهو أشد تفصياً من الإبل في عقلها" (البخاري،5033:2002)، ومن متطلبات الذكاء لدى المعلم أن يمتلك القدرة على تنويع أساليب واستراتيجيات التدريس، حيث أن أساليب التلقين لم تعد تجدي نفعاً في الوقت الحاضر وباتت أساليب تقليدية ومُستهلكة، مع العلم أن قدرات الطلبة وانفتاحهم على المعارف يستدعي استخدام مهارات جديدة ومتنوعة للتعليم، والتعليم في الأساس فن ومتعه والمعلم يمثل أعلى مفهوم لهذا الفن الممتع، عندما يرفض تحول هذا الفن إلى روتين ممل ومثير للسأم والملل، ويقتل المتعة، ومن المهارات أيضاً التدرج في التعليم والعرض واستخدام التعزيز والعقاب واسداء النصيحة (أوزمون،2005).

لكن من الضروري معرفة أن غزارة العلم دون وجود شخصية متزنة وقوية لدى المعلم لا تكفي لنجاح دوره في الغرفة الصفية، فلا بد أن يكون مؤثراً بشخصه للحق دون ظلم وأن يكون حازماً يضع الامور في موضعها المناسب، فكم من عالم إذا تصدر قاعة التدريس فشل في إدارتها لضعف شخصيته واضطرابها، ومن مظاهر قوة الشخصية قدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية مع المجتمع وحُسن الاتصال مع الاخرين والبعد عن العزلة قدر المستطاع (الدويش،2000).

واجبات معلم التربية الإسلامية

إن الواجبات والأدوار التي يقوم بها المعلم عديدة ومتنوعة فهو ناقل للثقافة وشارحها ومفسرها وهو رسول المعرفة وبانيها، ولأهمية دوره في العملية التعليمية فقد اشترط علماء التربية توافر مجموعة من القدرات التي تؤهله لأداء هذه الوظيفة واعتلاء هذا المنصب، وقد كتب عن واجبات المعلم الكثير من علماء المسلمين فمنهم ابن المقفع في بداية القرن الثاني الهجري في كتابيه (الأدب الصغير) و(الأدب الكبير) وابن سحنون في القرن الثالث الهجري في رسالته (آداب المعلمين والمتعلمين) أما الإمام أبو الحسن الماوردي عالم القرن الخامس الهجري كتب عن المعلم في كتابه (أدب الدنيا والدين) والإمام الزرنوخي من القرن العاشر في كتابه (تعليم المتعلم طريق التعليم)، وقد اتفق معظم علماء التربية القدماء منهم والمعاصرين على مجموعة من أهم واجبات المعلم منها (اشتيوة،2011) :

1- العناية بالطلبة

ويقصد بالعناية هنا أن يجري الطلبة منه مجرى أبنائه، فالمعلم حريص على طلبته يتفقد أحوالهم ويراعي همومهم ويحاول إيجاد الحلول لمشاكلهم سواء كانت داخل المؤسسة التعليمية أو خارج أسوارها، وقد تصل جهوده في بعض الأحيان إلى منازل طلبته، حتى يشعروا أنه في مقام الأب، وذلك من خلال متابعته الحثيثة لهم، فهو في قرار نفسه يتمنى لطلبته كل الخير وأن يصبحوا أفضل منه، وعندما يتجاوزوه إلى المراتب العُليا يفرح لهم كما يفرح الاب لتفوق ابنائه، وأيضاً يستعلم عن الغائب منهم ويتفقد احوالهم ويدعو لهم بالخير (ابن عبد البر،1994).

إن عناية المعلم واهتمامه بطلبته يُشعرهم بقيمتهم ومدى الاهتمام بهم فيقبلون على التعلم بهمةٍ عاليةٍ ورغبة في النجاح والتفوق، بل إن علماء السلف تعدوا ذلك بمراحل فكانوا إذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الدرس زائداً عن المعروف والعادة سأل عنه، وعن أوضاعه وأحواله وعن من

يتعلق به، فإن لم يخبر عنه بشيء أرسل إليه، أو ذهب لمنزله بنفسه وهو أفضل، فإن كان مريضاً زاره، وإن كان في غم خفف عليه، وإن كان مسافراً راعى أهله ومن يتعلق به، وسأل عنهم وتفقد حوائجهم، ووصله بما أمكن، وإن كان فيما يحتاج إليه فيه أعانه، وإن لم يكن شيء من ذلك تحبب له ودعا له، فتصرفات المعلم بهذا الشكل تخرج جيلاً من الطلبة يتصف بحسن الخُلق؛ لأنه يدرس الأخلاق ويتعلمها من واقع محسوس ومن المعلوم أن التعليم المحسوس له أثر اكبر وأشد من التعليم بالكلمة المجردة (ابن جماعة،2012).

2- مراعاة الفروق الفردية

إن من سنن الله سبحانه وتعالى في خلقه انهم متفاوتون في القدرات العقلية والجسمية ومختلفون في الانفعالات والاتجاهات وبالتالي اقر الله سبحانه تكاليف شرعية متناسبة لكل انسان وقدراته قال تعالى: (لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا)(البقرة،286) وأما علوم الطبيعية والتجريبية والدنيوية فتفاوت الناس فيها لا ينكر أبداً فإنهم يتفاوتون بكثرة الإصابة وسرعة الإدراك وقوة الذاكرة ودقة التمييز، ويكون سببه إما تفاوتاً في الوراثة والبيئة او تفاوتاً في الممارسة والتطبيق (الغزالي،2005).

فمن طبيعة البشر الاختلاف والتفاوت في الذكاء والقدرات فينبغي على المعلم التنبه لهذا التفاوت ومراعاته في المواقف التعليمية وعليه تنويع أساليب التدريس وتنويع الأمثلة في المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرص أمام الطلبة للتعبير عما يجول بخاطرهم وعدم الضجر من كثرة أسئلتهم او طلبهم لتكرار طرح المعرفة، وعليه أيضاً اختيار من أساليب التشجيع ما يناسب كل فرد من الطلبة مما يتماشى مع ميوله؛ فهذا كله يساعد على تفاعلهم واقبالهم على التعلم (الدويش،2000).

ويرى الباحث أن مما يساعد المعلم على مراعاة الفروق بين الطلبة معرفة قدراتهم وإدراكهم العقلي ومراعاة البيئة الاجتماعية للطلبة، فهذا كان هدي الرسول ﷺ في التعامل مع المسلمين، ومعلم التربية الإسلامية أولى بها من غيره من المعلمين قال تعالى: (وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ) (الانعام،165) .

3- حث الطلبة على العلم وتحريضهم عليه

ترغيب الطلبة بالعلم وحثهم على طلبه وتحبيبهم به من أهم الواجبات التي يتصدى المعلم لأدائها، وينبغي أن يرغبه ويحببه في العلم، ويذكره بأهميته وبفضائله وفضائل العلماء، وأنهم ورثة الأنبياء صلوات الله وسلامه عليهم، ولا مكانة أو رتبة في الوجود أعلى من هذه المكانة (النووي،1975).

وتزداد أهمية هذا الواجب في زمن كثرة فيه المشاغل والملهيات والانفتاح على الثقافات الأخرى مما يجعل العلم يحتل مرتبة متأخرة في اولويات الطلبة، ويمكن تأدية هذا الواجب بوسائل كثيرة ومتنوعة منها غرس حب التعلم والعلم في نفوس الطلبة وتعويدهم على المطالعة والقراءة، وسرد لهم النماذج من السلف في طلب العلم؛ لأن هذه الوسائل وغيرها تساعد المعلم بغرس حب العلم للطلبة ويسهم في رفع الهمم العلمية بمستويات أعلى مما هي لديهم (الدويش،2000).

ويندرج تحت هذا الواجب أيضاّ عدم تحقير المعلم في نفس الطلبة باقي العلوم والتخصصات الأخرى، وإنَّ المعلم المتكفِّل بإعطاء بعض العلوم ينبغي ألاَّ يُقبّح أو يحقر في نفس الطلبة العلوم الأخرى التي وراءه، كمُعلِّم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه، ومُعلِّم الفقه إذ عادته تقبيح الحديث والتفسير وهكذا (الغزالي،2005).

4- الإسهام في إصلاح التعليم

من صفات المعلم الناجح اقتناعه أن دوره في العملية التعليمية لا ينتهي داخل الغرفة الصفية بل يتعدى ذلك لتصل مشاركته في تقديم الاقتراحات والآراء حول القرارات التي تخص أي عنصر من عناصر العملية التعليمية، وتُسهم في اصلاح مسيرة التعليم (الدويش،2000).

وهناك مجموعة من التدابير التي تساعد المعلم في أداء دوره في إصلاح التعليم، فمنها نهي الطلبة عن سوء الخلق، ويفضل أن يكون النهي عن طريق عدم التصريح بالنهي عنها، وترغيب الطلبة بما يقابلها من الأخلاق الطيبة؛ لأن التصريح بالنهي يورث لدى الطلبة الجرأة على ممارستها واقترافها، ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسف وقسوة، قاصداً بذلك التربية الحسنة المقصودة لتحسين خلقه وإصلاح شأنه، فإن عرف ذلك لحدة ذكائه بالإشارة فلا داعي إلى صريح العبارة (ابن جماعة،2012).

ومنها أيضاً عدم الإطالة وزيادة الكلام في الأمر دون داعٍ لدرجة تُشعر الطلبة بالملل والضجر وتفقدهم الاهتمام بما يقول، فالإنسان يكتفي من الكلام كما يكتفي من الطعام، فمن أطال الكلام وأكثر في القول فقد وصل للملل وسوء الاستماع ولأن يدع من الكلام فضله يعاد اليه أفضل من أن يفضل عنه ما يلزم الطلبة استماعه من غير رغبة فيه ولا نشاط له، ويمكن للمعلم أن يُلقي طرفه أو حكمه أو بيت من الشعر لأبعاد الملل من اذهان لطلبة؛ حيث أن المستمع يصاب بالملل أسرع من المتكلم (الدويش،2000).

ومنها أيضاً عدم انشغال المعلم عن تعليم طلبته بأي أمر آخر، وعدم استخدامهم لأي أمر يخدم مصالح المعلم الشخصية ويؤثر على سير العملية التعليمية، وعدم قبول الهدايا من الطلبة لأنها مظنة المحاباة وبالتالي تُعكر صفو العدل والأنصاف بين الطلبة مما يُثير الشكوك حول المعلم من الطلبة أو حتى من زملائه المعلمين، وأيضاً يرفعه علمه عن الطمع في الرفق من الطلبة بمال، أو خدمة، أو غيرهما بسبب اشتغالهم عليه وزيارتهم اليه، وكان منصور بن المعتمر لا يطلب من أحد المعونة إن كان يأتي اليه في حاجه (ابن جماعة،2012).

ومن الضروري عدم إكثار المعلم من المزاح مع الطلبة لما يحتويه من آثار سلبية من سقوط حشمته وتقليل هيبته، وهوانه على الطلبة، والمعلم بغنى عنها بل على العكس أنه مطالب أن يكون قدوة صالحة، ومطالب بزرع لدى الطلبة روح الجد والمثابرة، فالإكثار من المزاح والهزل يعطي الطلبة قدوة سيئة، وهذا يندرج تحت شعور المعلم بالمسؤولية أمام الله سبحانه في الطلبة وأنه راع في طلبته ومدرسته وهو مسؤول عن رعيته لقوله ﷺ: "كلكم راع ومسئول عن رعيته فالإمام راع ومسؤول عن رعيته والرجل في أهله راع وهو مسؤول عن رعيته والمرأة في بيت زوجها راعية وهي مسؤولة عن رعيتها والخادم في مال سيده راع وهو مسؤول عن رعيته"
(البخاري،2002:2558) (ابن جماعة،2012).

ومنها أيضاً عدم استعجال المعلم ثمرة جهده وعمله وتعبه أن يظهر مباشرة على الطلبة؛ لأن المعلم زارع يغرس الزرع ويبذر البذور ويأخذ بالأسباب، فلا يتوقع أن يُثمر جهده بسرعة أو أن يثمر في كل من هم حوله فقد لا يتخرج من مائة علمهم سوى عشرة بل قد يكن أقل من ذلك، وأن أثمر جهده في طلبه فعليه الحذر الشديد من الحسد؛ لأن الحسد يحمل المعلم على السخط من قضاء الله وقدره وعدم القبول بعطائه (الدويش،2000).

والمعلم أعظم شأناً من أن يحمل في قلبه حسداً أو غلاً اتجاه أحد من طلبته خاصةً حين يفوقه علماً ومكاناً، ولا يحسد احداً من طلبته لكثرة تحصيله للعلم، فالحسد حرام للأجانب وهنا أشد لأن المعلم بمنزلة الوالد وفضيلة الطلبة تعود إلى معلمهم منها نصيب وافر، فهو مربيهم وله في تعليمهم وتخريجهم الثواب الجزيل، وفي الدنيا الدعاء المستمر والشكر الجميل (النووي،1975).

ومن أشد الأخطاء التي يقع بها المعلمين وأكثرها وقعاً في صدور طلبتهم هي السخرية منهم مع نهي الله سبحانه الشديد لهذا الفعل المشين قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ)(الحجرات،11) فالله سبحانه وتعالى جمع بين قلوب المؤمنين بجامع الاخوة، الاخوة التي تختفي عندها كل الطبقات الاجتماعية والفواصل الجاهلية حيث يستوي فيها الكبير والصغير والشريف والوضيع والأبيض والأسود، وقد شدد النبي ﷺ من السخرية بالمسلم فقال: "المسلِمُ أخُو المسلِمِ، لا يَظلِمُهُ ولا يَخذُلُهُ، ولا يَحقِرُهُ، التَّقْوى ههُنا – وأشارَ إلى صدْرِهِ– بِحسْبِ امْرِئٍ من الشَّرِّ أنْ يَحقِرَ أخاهُ المسلِمَ" (الالباني،1988:7242) ومن ارتكاب الاثم الذي نهى عنه الرسول ﷺ احتقار الطالب والسخرية منه وأحراجه أمام زملائه مما يؤدي إلى ملئ صدره على معلمه احتقاراً، ومشاركة سائر الطلبة له مشاعر السخط؛ فكل هذا نتيجة بديهية ومنطقية للسخرية التي يمارسها بعض المعلمين (حجازي،1986) .

ومن الأمور الهامة أيضاً عدم إجابة المعلم لأسئلة الطلبة بما لا يعلم بل إذا سُئل عن شيء لا يعرفه، أو واجهه في الدرس ما لا يعلم، فليقل: لا أعرفه أو لا أعلمه، ولا يخجل من ذلك، فمن علم العالم أن يقول فيما لا يعلم: لا أعلم فقد قال ابن مسعود رضي الله عنه: "يا أيها الناس من علم شيئاً فليقل به، ومن لم يعلم فليقل الله أعلم، فإن من العلم أن يقول لما لا يعلم الله أعلم، قال الله لنبيه ﷺ: (قُلْ مَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ) "(النووي،1975:63)، بل على المعلم أن يعلم طلبته قول لا أعلم وأنها لا تحط من منزلته بل هي دليل على عظم مكانته وتقواه وكمال معرفته لأن المتمكن لا يضره عدم معرفته مسائل معدودة، وبالمقابل ليس من حق المعلم أن يطرح أسئلة على الطلبة من باب التعجيز والتعنت فمثل هذه الأسئلة لا تستحق الإجابة (الدويش،2000).

ومما يسهم في إصلاح التعليم أيضاً اذعان المعلم للحق والخضوع له حتى إن لم يكن معه فالمعلم الناجح هو من يكسر باب الهوى و ينصر على الوهم الذي يزين له حب الذات وعدم الخضوع للحق، حتى إن كان الحق مع طلبته الذين هم أصغر منه سناً وأقل منه علماً وقدراً (الجلاد،2011).

5- الاهتمام بالمحتوى التعليمي

من واجبات المعلم الاهتمام بالمحتوى التعليمي وعدم الاستخفاف به أو التلاعب به؛ لأن من حق الطلبة استيفاء المعرفة بكافة جوانبها وجميع فروعها، إلا أن المعلم الناجح لابد له من أساليب وطرائق تدريس تجعل المحتوى التعليمي مشوقاً وبعيداً عن الملل والجمود مما يجعل اتجاه الطلبة نحو هذا المحتوى اتجاهاً ايجابياً الأمر الذي ينعكس على التحصيل العلمي لديهم، ولابد للمعلم أن يستفيد من أساليب الرسول ﷺ في طرحه للمسائل على أصحابه رضوان الله عليهم فتجده ﷺ تارةً يطرح المسألة على اصحابه بشكل تساؤل مثل قوله ﷺ لهم: "أتدرون ما المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال ﷺ: إن المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي قد شتم هذا وقذف هذا وأكل مال هذا وسفك دم هذا وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أُخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار" (مسلم،1991:2581) (عبدالله،2010).

فأسلوب طرح الاسئلة سبب لإعمال الفكر وتنميته وهو أحد أشكال حل المشكلات ومن أساليبه ﷺ أيضاً استخدام الرسم أو تغيير نبرة الصوت عند الحديث أو تغيير جلسته، فهذه الأساليب وغيرها الكثير، ولا حرج من استخدام التكنولوجيا والتطور العلمي في شرح المحتوى التعليمي فهي تُثير اهتمام الطلبة وتُبقيهم في حالة استعداد تام وتنبه لتلقي المعرفة من المعلم بعيداً عن الملل التي تسببه الأساليب التلقين الجامدة (عبدالله،2014).

ومن مظاهر اهتمام المعلم بالمحتوى التعليمي أيضاً الربط بين المواقف التعليمية والربط بين المعاني المجردة بالصور المحسوسة، فيكون لها أثر كبير في نفوس الطلبة وتؤدي إلى سرعة الحفظ والفهم لديهم، فاستثمار المواقف التي تُثير مشاعر الطلبة بالتعليم وما يصاحبها من توجيهات وقيم تبقى صوراً محفورة في الذاكرة يصعب نسيانها (الجلاد،2011).

ينبغي على المعلم أيضاً المحاولة قدر المستطاع عدم تشتيت الطلبة في فروع المعرفة وعدم الخروج عن القصود في المحتوى التعليمي؛ فهذا يؤدي إلى ضجر الطلبة واتجاههم السلبي نحو المبحث فيصبحوا حاضرين بأجسامهم غائبين بعقولهم وبأذهانهم، مع احتفاظ المعلم بحقه في تقديم بعض المعارف الإضافية التي لها علاقة بالمحتوى التعليمي شريطة عدم الإكثار منها، وعلى المعلم

الاعتقاد والاقتناع بأنه يتعامل مع بشر لهم قدرات محدودة وميول واستعدادات متفاوت فلا بد من اخذها بعين الاعتبار ومراعاتها (الدويش،2000).

6- التوفيق بين التعلم الجماعي والتعليم الفردي

جمع المعلم بين أسلوب التعليم الجماعي والتعليم الفردي يُعد من أهم واجباته ومن معايير نجاحه في العملية التعليمية؛ لأنه يُعد من أهم أسس مراعاة الفروق الفردية، فالتعلم الجماعي يساعد الطلبة على العمل ضمن مجموعات بفاعلية ومساعدة بعضهم البعض وبالتالي رفع مستوى الطلبة بكل الاتجاهات، بحيث يكون الاعتماد والتفاعل فيها متبادل بينهم بشكل إيجابي فترتفع روح الجماعة بينهم وتنمو روح التعاون (الداهلكي،2012).

ينحصر دور المعلم في التعليم الجماعي كونه مُوجّه ومُيّسر للعملية التعليمية، وتقع عليه مسؤولية تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وعليه أيضاً تعليم الطلبة مهارات العمل الجماعي وكيفية تحقيق الأهداف المطلوبة منهم بشكل جماعي (الدويش،2000).

وقد ظهر اهتماماً واسعاً وكبيراً بالتعليم الجماعي خصوصاً من منتصف القرن الماضي حتى الوقت الحاضر نظراً لأهميته ومكانته في تطوير وتفعيل أشكال النمو المختلفة لدى الطلبة وتذيب كل أشكال الفرقة والعنصرية بين الطلبة فيه، وقد قامت مجموعة من الجامعات المتقدمة بأنشاء مراكز متخصصة لدراسة التعليم الجماعي من مثل جامعة جورج ماسون وجامعة كنساس وجامعة ميشيغان (كوه وكينزي وشوه وويت،2006).

والتعليم الفردي لا يقل أهمية عن التعليم الجماعي، ويُعد اختلاف القدرات العقلية ومقدار استيعاب الطلبة وسرعة الفهم لدى بعضهم عن بعض الآخر من أسباب الحاجة لوجود التعليم الفردي وذكر أنه سلسلة متتابعة من الإجراءات التعليمية والتعلمية، التي تشكل في مجملها نظاماً يهدف إلى تنظيم التعليم، وتيسيره للطلبة بأشكال مختلفة، بحيث يتعلم ذاتياً بدافعية وإتقان وفقا لحاجاته وقدراته واهتماماته وميوله واتجاهاته وإدراكاته وخصائصه النمائية واستعداداته وسرعته في التعلم (الكندري والميهي وصلاح،2014).

والتعليم الفردي ليس بظاهرة جديدة بل يعود إلى بداية الخلق، فاختلاف القدرات العقلية ليس بالأمر الجديد، وتقع على المعلم مهمة تقديم المحتوى التعليمي بشكل يناسب استعدادات الطلبة، وعليه

أن يراعي في ذلك ميولهم واتجاهاتهم، ولا بد أن يتوفر لديه المعرفة والقدرة اللازمة لتنفيذ البرامج القائمة على التعليم الفردي دون إغفال النظر عن أهمية إمكانيته في تشخيص الطلبة وقدراتهم، وتحديد احتياجاتهم ورغباتهم، ليتمكن من إشباعها بالمعرفة، وتنسيب لكل طالب ما يناسبه من برامج التعليم الفردي (الكندري، والميهي، وصلاح،2014).

7- الاهتمام بالطلبة الموهوبين

علمنا أن البشر متفاوتون في القدرات والاستعدادات وهو من طبيعة خلق الله سبحانه، والطلبة كذلك متفاوتون فمنهم ذوي القدرات الضيقة المحدودة ومنهم ذوي القدرات العُليا والاستعدادات الهائلة وهم من يطلق عليهم اسم الموهوبين، والموهبة والتفوق تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات من الصفات والخصائص الإنسانية: وهي قدرات وإدراكات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من التقيد بالمهمة (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القدرات والإمكانات الإبداعية، والموهوبون والمتفوقون هم أولئك الأشخاص الذين يمتلكون أو يتوفر لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة والخصائص من القدرات والإمكانات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (رينزولي،2004).

إن أمر الاهتمام بأصحاب المواهب والمتفوقين ليس حديثاً وإنما ظهر في عهد اليونان ثم في عهد الإسلام فالله سبحانه قد ذكر في القرآن الموهبة وأثنى على صاحبها في قوله تعالى: (قَالَ إِنَّ اللهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ)(البقرة،247) والرسول ﷺ أهتم بمواهب أصحابه وسعى لاكتشافها ومدحها قال ﷺ: "أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ وَأَشَدُّهُمْ فِي دينِ اللَّهِ عُمَرُ، وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عُثْمَانُ، و أقضاهمْ عليٌ بنُ أبي طالبٍ، وَأَقْرَؤُهُمْ لِكِتَابِ اللَّهِ أُبَيُّ بْنُ كَعْبٍ وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ، أَلَا وَإِنَّ لِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِينًا وأَمِينَ هَذِهِ الْأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ"(ابن ماجه،1998:154) (الشبول،2013).

فالمعلم أولى بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من غيره وعليه الاهتمام بهم بالتشجيع، وإعطائهم الفرصة لإظهار هذه الموهبة، وتوفير البيئة المناسبة التي تساعد على الابتكار والإبداع، وتوفير الحوافز اللفظية، وإبعادهم عن المعوقات التي تقف في طريق نجاحهم، وإعداد البرامج الإثرائية التي تتناسب مع قدراتهم لكي تُشبع حاجاتهم وتنمي ميولهم، ولا بد من إشراك ولي الأمر بالاهتمام بموهبة ابنه وحثهم على الاهتمام به ورعايته (رينزولي،2004).

8- معرفة خصائص المرحلة التعليمية

معرفة المعلم لخصائص المرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها وفهم طبيعة طلابها وخصائصهم النمائية من واجباته المهنية الملحة، فعلمه بهذه الخصائص يسهل عليه عملية التخطيط للمواقف التعليمية التي يواجها بشكل سليم ويساعده بإعداد الوسائل والطرائق التعليمية المناسبة، وتحديد سُبل التعزيز المتلائمة معهم ووسائل التأديب والتوجيه المؤثرة فيهم وتزيد من فاعلية التواصل ما بينه وبين الطلبة؛ مما يجعل التعليم امراً مُيسراً للمعلم ومحبباً لطلبته (الدويش،2000).

وبمعرفة هذه الخصائص يمكن للمعلم التنبؤ ايضاً بسلوك الطلبة والتحكم بها، والأهم يمكنه تحديد أشكال وأنواع المعارف التي تناسب كل مرحلة فلا يخاطبهم بما هو أدنى من ذكائهم العقلي ولا يشدد عليهم بما هو أعلى من ادراكهم العلمي، فقد نهى الكثير من العلماء و الفقهاء عن مخاطبة الناس على مستوى أعلى وأكبر من إدراك عقولهم وفهمهم لها مما يسبب لهم الفتنة، وإن يكتفي المعلم بما يقدر الطلبة على فهمه فلا يلقى إليهم مالا تبلغه عقلهم، فيكرهوا العلم أو يخلط عليهم في عقلهم, ولذلك قيل: كل – بكسر الكاف – لكل عبد بمعيار عقله وأعطه بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار ويقصد بالمعيار هنا الخصائص والصفات التي يتميز بها كل طالب عن باقي الطلبة وكل مرحلة دراسية عن باقي المراحل (الغزالي،2005).

الذكاءات المتعددة

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعمٍ عديدة وميزه على كثير من مخلوقاته، ومن أعظم هذه النعم نعمة العقل والتفكير، قال تعالى (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا)(الإسراء،70)، فالذكاء هِبة من الله يمنحها لعباده بنسب متفاوتة، كالرزق والجمال وغيرهما من الصفات، وكثير من الناس يمتلكون قدرات بشرية هائلة وطاقات كامنة، لكن المشكلة أن غالبيتهم لا يستغلون ذكاءهم وقدراتهم الذهنية التي أعطاهم الله إياها.

يُشكل الذكاء أحد الاشكال الراقية لنشاط الإنسان ويُعد في كثير من دول العالم مشكلة من مشكلات البحث في هذا العصر؛ لأن من أهداف التعليم الرئيسية تنميته وتطويره لدى الطلبة وإنتاج العقول المبدعة الموهوبة، فأصبح الاهتمام به ضرورة مُلحة لمواكبة التطورات المعرفية

والتكنولوجية التي يتصدى لها الإنسان في حياته، لهذا لايزال العلماء في بحث مستمر عن أصل الذكاء ومنشأه.

يعتبر مصطلح الذكاء من أكثر المصطلحات التي اهتم به علماء النفس منذ ظهوره فقد احتل مكانة أساسية داخل ميدان علم النفس وهو وإن كان موضوعاً قديماً إلا أن التطورات والتحديثات التي طرأت عليه في الفهم والتطبيق ساهمت في ظهوره بشكل بارز في الفترة الماضية، ففي اللغة العربية له عدة تعريفات فقد ورد في لسان العرب يقصد بالذكاء "حدة الفؤاد وسرعة الفطنة، ويقال عقل ذكي وصبي ذكي إن كان سريع الفطنة، والذكاء في الفهم أن يكون فهماً تاماً كاملاً سريع القبول" (ابن منظور،36:1994)، وجاء في المعجم الوسيط عن تعريف الذكاء "أنه المقدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار وعلى التكيف والتطور إزاء المواقف المختلفة"(أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد،314:2004)، أما في المنجد فقد ذكر فيه "ذَكَىَ، ذَكِىَ ، ذَكَوَ ، ذكاء ويقد بها سريع الفطنة والفهم فهو ذكي وهي ذكية والجمع أذكياء والذكاء هو حدة الفؤاد وسرعة الفطنة" (معلوف،236:1963).

نستخلص من تعريفات معاجم اللغة العربية أن الذكاء مصطلح يشمل الفهم والتحليل والفطنة وحِدِة الفؤاد.

ظهر جدل واسع بين علماء النفس وعلماء التربية في تحديد تعريف الذكاء، ولا شك أن الجدل يعود إلى فهم طبيعة الذكاء الذي يؤدي بالضرورة إلى التباين في كيفية دراسته و فهمه، إلا أن الجدل في تعريف الذكاء بسبب مايلي:

1.أن الذكاء ليس شيئاً مادياً محسوساً.

2.أن الذكاء لا يُقاس بشكل مباشر.

3.أن العلماء تناولوه من زوايا مختلفة، وبحسب المفاهيم السائدة لديهم قاموا بتعريفه (الشبول،2013).

ظهرت كلمة ذكاء على يد الفيلسوف الروماني الشهير شيشرون (Cicero)، وهي كلمة لاتينية معناها الحكمة (Intelligentia)وبالإنجليزية والفرنسية (Intelligence)وتعني لغوياً الذهن (Intellect)والفهم (Understanding)والحكمة وترجمت للعربية بلفظ ذكاء (يوسف،2010).

أما تعريف العلماء للذكاء الوارد عند حسين(2014) كان على النحو التالي:

عرفه وكسلر(Wechsler) أنه الطاقة العامة للفرد على أن يتصرف بشكل عرضي وأن يفكر عقلانياً وأن يتعامل بفاعلية مع بيئته، بينما عرفه روبنسون (Robinson) أنه مفهوم يشير إلى المجموعة الكلية من السلوكيات المعرفية التي تعكس طاقة الفرد لحل المشكلات باستبصار، وأن يكيف نفسه للمواقف الجديدة، وأن يفكر تجريدياً، وأن يفيد من خبرته، وعرفه فيسشر (Fescher) أنه فاعلية الفرد، بمقارنته بمن هم في مثل عمره، في تعامله مع المواقف التي تلقى فيها المهارة تقديراً عالياً من جانب المجتمع الذي نعيش فيه.

ثم ذكر هوارد جاردنر(155:2004) الذكاء بأنه "قدرة الفرد على حل المشكلات، أو ابتكار منتجات لها قيمتها في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر، لكن جاردنر(2005) أعاد تعريف الذكاء بشكل أوسع ليصبح القدرة البيونفسية الكامنة (Bio-psychological Potential) التي تهيئ الفرد وتطوره لمعالجة المعلومات التي يمكن أن تنشط وتتفاعل في بيئة ثقافية ما لحل المشكلات، أو ابتكار المنتجات التي لها قيمة في تلك الثقافة".

ولعلماء النفس جهود كبيرة ظهرت في التّعرف على طبيعة الذكاء مستخدمين أساليب متنوعة للإجابة على سؤال شغل تفكيرهم وهو: هل الذكاء مكون من قدرة عقلية عامة أم مجموعة من القدرات المستقلة؟ وكانت إجابتهم أن الذكاء مجموعة من القدرات والإمكانيات التي تم تسميتها بأنواع مختلفة من الذكاء مثل الذكاء الصناعي، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الشخصي، والذكاء العاطفي، وغيرها من الذكاءات، ومن هؤلاء العلماء كاتل (Cattel) وسبيرمان (Spearman) وثورنديك (Thorndike) وجيلفورد (Guilford) وجاردنر(Gardner).....(حسين،2014).

ظهرت في الآونه الأخيرة اختلافات متباينة بين مفاهيم الذكاء والموهبة والتفوق عند علماء النفس، حتى أن مجموعة منهم ظنوا أنها مصطلحات لمفهوم واحد، بينما ذهبت مجموعة منهم أن هناك تباين بينها، فالموهبة والتفوق هي امتلاك الفرد الموهوب للنمو اللغوي المتجاوز للمعدل العام، وتوفر المثابرة لديه عند مواجهة المهمات العقلية المتقدمة، وقدرته على إيجاد العلاقات وتعميمها، وامتلاكه حب المعرفة والفضول مما يولد لديه تنوعاً شديداً في الميول، ولا شك في أن المدارس التربوية قد اختلفت في تعريفها للموهبة والتفوق فالمدرسة السلوكية فقد اعتبرت أن الموهبة عبارة عن تشكيل عقد وعلاقات وارتباطات جديدة بين المثيرات والاستجابات مما تؤدي إلى إضافة نماذج

جديدة بين المثيرات والاستجابات التي تؤدي إلى إضافة أو تولد نماذج جديدة في العقل البشري، أما المدرسة الإنسانية ترى أن الفرد الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتمكن من أن يحقق ذاته ويوجد لها موقع ذا مكانة بين الأفراد الأخرين، وترى المدرسة الإبداعية لجيلفورد أن الفرد المبدع هو الذي يكون تفكيره تباعدياً ويقفز من فوق الحلول والعلاقات والمواقف العادية ويعطي حلولاً جديدة ومبتكره للمشكلات (العبيدي،2010).

الفرق بين الموهبة والتفوق يكمن في أن الموهبة تعادل القدرة من مستوى فوق المتوسط، في حين أن التفوق يعادل الأداء (Performance) من مستوى فوق المتوسط، وأن العامل الوراثي هو المكون الرئيس للموهبة في حين أن العامل البيئي هو المكون الرئيس للتفوق، وأن الموهبة تشمل العناصر التالية الطاقة الكامنة (Potential) والنشاط أو العملية (Process) وفي حين أن التفوق ثمرت النشاط أو نتاجاً لتلك الطاقة، وإن للموهبة مقياساً بالاختبارات المقننة لكن التفوق لابد أن يشاهد على أرض الواقع، والتفوق يأتي بعد وجود الموهبة وليس العكس فكل متفوق موهوبٌ وليس كل موهوب متفوقٌ، ولا يختلف الذكاء عن الموهبة أو التفوق فهو عبارة عن مفهوم مجرد لا يمكن إخضاعه للقياس المادي أو الملاحظة المباشرة، لكن يمكن إثباته والاستدلال عليه من خلال ملاحظة سلوك الفرد في مواقف متنوعة، كما أن الذكاء ليس عملية عقلية أو معرفية في حد ذاته، بل أنه عبارة عن ائتلاف أو اتحاد اختياري لعدة عمليات معرفية وعقلية ووجدانية بهدف التكيف الفعال مع محيط الفرد ومن بين العمليات العقلية التي أشار إليها الباحثون من أمثال بينيه (Binet) وتيودور سايمون (Theodore Simon) ووكسلر (Wechsler) وسبيرمان (Spearman) وورد بعضها في اختبارات الذكاء: الإدراك، الذاكرة، المحاكمة اللفظية، الطلاقة اللفظية، قياس التمثيل، التصنيف، التصور المكاني، المحاكمة العددية أو الرياضية، المحاكمة المجردة وغيرها (ستيرنبيرج وكوفمان،2017).

أما العلاقة ما بين الذكاء والموهبة فهي علاقة مترابطة ذات بُعد طردي، أينما وُجد الذكاء وجدت الموهبة؛ فلا يمكن قياس الموهبة العقلية (الكامنة) إلاّ من خلال مقاييس محددة للذكاء، فمن خلال مُعاينه والنظر في نظريات الذكاء (الحلقات الثلاث لرينزولي- Renzulli، والنظرية الثلاثية لستيرنبرج- Sternberg، ونظرية الذكاءات المتعدد لجاردنر- Gardner) يتضح لنا أنّ الموهبة جزء من الذكاء وبرهان عليه، فالعالم رينزولي يذكر في أساس نظريته أنّ الموهبة ناتجة عن تفاعل ثلاث حلقات متصلة وهي (ذكاء فوق المتوسط، والتزام مرتفع بالمهمات الصعبة، ومستوى مرتفع من

الابتكارية) ويتضح لنا أنّ الذكاء وحده لا يُشكّل مصدراً لإنتاج الموهبة إلا من خلال القدرة على الالتزام بالمهام الصعبة، ولا بد من العمل بروح الأصالة والمحاولة الجادة للتغيير، أما ستيرنبرج في نظريته الثلاثية فقد ربط الذكاء بالمكونات الداخلية للفرد، والتي هي تتكون من العملية المعلوماتية الأساسية التي تحدث داخل الفرد وتتكون أيضاً من العمليات العقلية الأخرى للفرد، وأيضاً من عمليات الترميز والتجميع والمقارنة والاستجابة، بالإضافة للعمليات المعرفية المكتسبة لتعلم الأشياء ومعرفة خصائصها وكل ما يتعلق بها (طه،2006).

أمّا جاردنر فقد سمى الموهبة بالذكاءات المتعددة وقسمها لعدة أقسام، وكأنه يرمز لأنواع كثيرة منها، فمنها الرياضي واللغوي والمنطقي، والمكاني البصري والموسيقي، والحركي والاجتماعي، وغيرها من المسميات التي توصف السلوك الظاهر للفرد على أنه نوع من الذكاء يتميز به شخص عن غيره (خليل،2013).

لقد بينت الدراسات العلمية أن الناس يستغلون فقط 10% أو أقل من الموارد العقلية لديهم حتى عندما يبذلون أكبر جهد لديهم في التفكير، ولعل المشكلة التي يعاني منها أغلب الناس أنهم يعتقدون أن هناك نوعاً واحداً فقط من الذكاء ألا وهو الذكاء المنطقي (بوطة،2012).

نظرية الذكاءات المتعددة

شغلت قضية قياس الذكاء علماء النفس في أواخر القرن العشرين، فإلى عهد قريب كان ينظر الجميع للذكاء على أنه سمةٌ أو خاصية عامة يمتلكها كل فرد، وهذه الخاصية يمكن قياسها باستخدام الاختبارات الموضوعة له، فحاول علماء النفس بناء اختبارات لقياسه، ومن المحاولات ما قامت به الدولة الفرنسية عندما كلفت عالم النفس ألفريد بينيه(Alfred Binet) ومساعده تيودور سيمون (Theodore Simon) في عام 1904م بوضع أداة تُحدد الطلبة من الصف الأول المعرضين للرسوب بمدارسهم حتى تتمكن إدارة هذه المدارس من الاهتمام بهم، ونتج عن هذه المحاولة أول اختبار للذكاء التي سميت فيما بعد باختبارات الذكاء IQ Tests، وقد نشره بينيه في كتابه (حولية علم الذكاء -Lannee Psychologique) (طه،2006).

في الوقت ذاته في بريطانيا على سبيل المثال حاول العالم فرانسيس غالتون (Francis Galton) وضع معايير لقياس الذكاء مستخدماً المنهج التجريبي في الربط بين المثيرات الحسية والذكاء، وقد أسس مختبره في المعرض الدولي في لندن عام 1884م لقياس الذكاء (طه،2006).

لكن من الجدير بالذكر أن محاولات قياس الذكاء لم تكن وليدة هذا العصر بل هناك محاولات لقياسه قبل ذلك بكثير، فقد قدم أفلاطون نظرية تخص الإمكانيات العقلية وعلى أساسها قام بتقسيم البشر إلى ثلاث فئات هي الحكام، ثم القادة العسكريون، وأخيراً العمال والمزارعين ومرد هذا التقسيم للقدرات العقلية (ديورانت،2019).

ثم في عام 1983م قام العالم هاورد جاردنر (Howard Gardner) برفض الاعتقاد السائد بحصر الذكاء بنوع واحد وتعريفه بشكلٍ ضيق ومحدود، لذ قام بتأليف كتابه أُطر العقل (Frames Of Mind) الذي فيه نشأة نظرية الذكاءات المتعددة و ظهرت إلى حيز الوجود، وقد نال عليها جائزة نوبل عام 1991م.

ينسب جاردنر الفضل في نشأة نظرية الذكاءات المتعددة لكتابات العالم نورمان غيشونيد (Norman Geschwind)، حيث إن جاردنر اهتم بكتابات نورمان التي تعرض للحديث فيها عن اهتمامه بذكاء الموهوبين الذين يعانون من جلطة أو ورم بالدماغ لكنهم يمتلكون ذكاءات رغم المعيقات، فعكف جاردنر منذ عام 1971م الى عام 1985م على دراسة القدرات الإنسانية في الدماغ: كيف يتعلم، وكيف يتطور، وكيف ينهار تحت ضغط المرض، فألف مجموعة من الكتب بالإضافة لأُطر العقل منها: البحث عن العقل (The Quest For Mind) والعقل الممزق (The Shattered Mind) والفن والعقل والدماغ (Art, Mind And Brain) (جاردنر،2004).

ذكر جاردنر في نظريته إن الذكاء لا يقتصر على نوع واحد وهذا يأتي من محاوله لإضفاء صبغة التعددية على فكرة الذكاء وأن الورقة والقلم أو الاختبارات القصيرة لا تقيم الذكاء بالصورة الحقيقية الكافية، وقد حدد جاردنر سبعة أشكال من الذكاءات ثم في عام1999م أضاف الذكاء البيئي/الطبيعي وبعدها أضاف الذكاء الوجداني وهي على النحو التالي:

1- **الذكاء اللغوي / اللفظي (Verbal / Linguistic Intelligence)**: يُعرف بأنه امتلاك الفرد للغة وقدرته على استخدامها بكفاءة، والمعيار في امتلاكه للذكاء اللغوي في أنه يمتلك عدة

اشكال من الاستخدام الأمثل لها فمنها قدرته على استخدام الكلمات شفهياً أي تناولها ببنائها اللغوي السليم مراعياً المعاني والصوتيات، واستخدامها ببلاغة لإيصال المعنى المطلوب أو للتعبير عن معلومات مخزنة عن طريقها، أو اعطاء شرحاً لغوياً بها، ويدخل ضمن الذكاء اللغوي أيضاً القدرة على استخدام اللغة تحريراً (آرمسترونج،2006).

سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى للتعبير عما يجول بخاطرك ولفهم الأشخاص الآخرين، وأكثر من يمتلكون هذا النوع من الذكاء هم الشعراء والخطباء والصحفيون والكتّاب والسياسيون وغيرهم ممن يحبون القراءة والكتابة بتميز، يتميزون أصحاب هذا الذكاء بالانزعاج عند استخدام البعض للغة بشكل خاطئ، ويمتلكون حب الإنصات للآخرين عند حديثهم، ويعبرون عما يجول بخاطرهم بطلاقة وبعبارات سهلة واضحة ودقيقة ذات معنى محدد سواء كانت بالكلام أم بالكتابة، ويتميزوا أيضاً بحب المطالعة والقراءة بسهولة ودقة مما يُثري حصيلتهم اللغوية (جابر،2003).

ويعتبر الذكاء اللغوي من أكثر الذكاءات الإنسانية التي تعرضت للبحث والدراسة والحديث عنها ذلك لأن اللغة تُعتبر مفتاح تخاطب الشعوب وتطورها، وتُعد الوسيلة الأقدم والأشهر في فهم مُراد الاشخاص وكيفية التعامل معهم، وهي مرأة العقل والإنسان منذ لحظة ولادته يكن مُهيأً لتعلم اللغة.

2- **الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathematical Intelligence)**: يطلق عليه ذكاء الأرقام ويقصد به قدرة الفرد على استخدام الأعداد والكميات بشكل فعال، والتفكير المنطقي المنظم، وإدراك العلاقات المنطقية في القضايا الشرطية والبناء الافتراضي (إذا، بما أن، اذن، السبب والنتيجة)، والحساسية اتجاه الأنماط العددية والنماذج التجريدية، أيضاً يشمل القدرة على إدارة التفكير المنطقي في حل المشكلات والقدرة أيضاً على التنبؤ والتوقع (آرمسترونج،2006).

الذكاء الرياضي المنطقي يشمل عمليات كثيرة منها اختبار الفروض، والتصنيف والاستدلال والاستنتاج والتعميم وفهم الرموز الرياضية كالمستخدمة في المعادلات الإحصائية والحسابية أو التعرف على الرسوم البيانية وإدراك العلاقات داخلها، ويشمل أيضاً معرفة أنماط التفكير الفعال والتفكير التجريدي والتفكير الموجه بالتطبيق؛ فهذا النوع من الذكاءات يُغطي معظم القدرات الذهنية

للفرد، بالإضافة أن هذا الذكاء يتطلب من صاحبه استعمال عمليات عقلية أخرى مثل القدرة على التخيل ودقة الملاحظة (الحارثي،2009).

يظهر هذا الذكاء بشكل واضح عند علماء الرياضيات والإحصائيين وعلماء المنطق ومبرمجي الحاسوب، ويتميز عادةً أصحاب هذا الذكاء بالنجاح في الألعاب والأحاجي المشتملة على الأعداد والمتضمنة اسلوب حل المشكلات، واجراء العمليات الحسابية الدقيقة والمعقدة في ذهنه ويتميز بفضول يدفعه دائماً لمعرفة العلاقات ما بين الأسباب والمسببات، ويستمتع بالألعاب ذات التخطيط الاستراتيجي والمنطقي مثل الشطرنج حتى أنه يحقق بها نتائج باهرة، لقد أورد هوارد جاردنر في كتابه مجموعة من مؤلفاته مقاربه ما بين عالم الرياضيات والرسام فذكر أن عالم الرياضيات مثله في ذلك مثل الرسام أو الشاعر فهو صانع لأنماط، إلا أن الصفات والخصائص الخاصة للأنماط الرياضية هي أنها تميل إلى أن تكون أبدية لأنها مصنوعة من الأفكار، كما يعلق هاري قائلاً: فليس لدى عالم الرياضيات مواد يعمل بها، وهكذا فإن أنماطه تنزع إلى أن تبقى أكثر ما دامت الأفكار تمحي أقل من الكلمات (جاردنر،2004).

إن كلاً من الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي من أكثر أنواع الذكاءات المتضمنة في اختبارات قياس الذكاء التقليدي، وفي اختبارات التحصيل المدرسي (طه،2006).

3- **الذكاء البصري / المكاني (Spatial Intelligence)**: يسمى أيضاً الذكاء الفضائي وهو قدرة الفرد على التصور الذهني للكون وتوظيف التخيلات الداخلية والقيام بالتحويلات بناءً على تلك التصورات، وقدرة الفرد أيضاً على مشاهدة الكون بنحوٍ دقيق والتمعن في مظاهره مع إدراك العلاقات في مواضع مكوناته وحركتها، وإمكانية توظيف الإحساس التصوري التقريبي في حساب الأبعاد والقياسات لما حوله (جاردنر2004).

ويشمل هذا الذكاء حساسية للخطوط والألوان والأشكال والمساحات وكيفية إبراز العلاقات ما بين هذه العناصر، ويشمل قدرة الفرد على تمثيل هذه الأفكار والصور بيانياً وجغرافياً مع تحديد الوجهة الذاتية للفرد، وتطور التفكير الإبداعي باستخدام الرموز والصور والتخيل الذهني والمونتاج.

وذكر جاردنر أهمية الذكاء البصري/المكاني أنه إذا كانت الصور المتخيلة ترى كمساعدات للتفكير والتأمل، فإن بعض المفكرين مضوا إلى أكثر من هذا بكثير، ورأوا في المخيلة البصرية

والمكانية مصدراً أولياً للفكر، وأحد المدافعين البليغين عن هذا الموقف هو عالم سيكولوجية الفن رودلف أرنهايم يذهب أرنهايم، والذي أشار في كتابه التفكير البصري إلى أن أكثر عمليات التفكير أهمية تأتي مباشرة من إدراكنا البصري للعالم، حيث يكون البصر هو الجهاز البشري والحسي الأول الذي يوفر أساس عملياتنا الفكرية والمعرفية ويكونها (جاردنر،2004).

ويظهر هذا الذكاء بشكل واضح لدى المهندسين والمعماريين ومصممي الديكورات والجغرافيين والدكاترة الجراحين والفنانين كالنحات والرسام، كما يظهر عند العاملين في الملاحة والطيران والبحارة (ابراهيم،2011).

ويبدأ ظهور هذا الذكاء لدى الفرد في سن (9-10) سنوات ويستمر بالتطور حتى الكبر، ويتأثر بعدة عوامل منها المثيرات الفنية في البيئة والألوان والأحجام والتذوق الفني، والرسوم المتواجدة على جدران الكهوف القديمة أكبر برهان على تواجد هذا الذكاء عند الأقدمين منذ الأزل (الشنفري،2010).

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على توضيح أفكارهم بصور مرئية وأدائهم للرسوم البيانية بدقة عالية، وقدرتهم الميكانيكية على فك الأشياء وتركيبها بدقة، وتفضيلهم التعلم عن طريق المشاهدة واسترجاع المعلومات يتم لديهم عن طريق الرسومات والصور، مع قدرتهم على ملاحظة أشكال الأشياء بصورة دقيقة (عبدالفتاح،2011).

يجدر الذكر أن هذا الذكاء غير مرتبط بحاسة البصر فهو كما يعتمد على البصر لدى المبصرين فكذلك الأشخاص المكفوفين يتوفر لديهم الإمكانية على تصور المكان ذهنياً بالرغم من عدم مقدرتهم على الرؤية فهم يعتمدون على الإدراك اللمسي (جاردنر،2004).

4- الذكاء الموسيقي / الإيقاعي (Musical Intelligence): وهو قدرة الفرد على فهم الصيغ الموسيقية وإدراكها وتمييزها والتعبير عنها مع الإحساس بنوعها وأنماطها وأثرها، والتفاعل معها وقدرته على الإنتاج الموسيقي وتحليله ومعالجته.

ويشتمل هذا النوع من الذكاء على حساسية مرهفة للإيقاعات الموسيقية واللحن ولون النغمة، والقدرة على تميز وفهم الأشكال الموسيقية سواء كانت فهم كلي حدسي أو فهم نظامي أو كليهما،

واستطاعة الفرد تميز الأصوات والألحان والأوزان الشعرية وطبقات الصوت ودرجة الأنغام وأيضاً قدرته على نظم التركيبات الموسيقية (جاردنر،2004).

ويتوفر هذا الذكاء غالباً عند المطربين والملحنين والموسيقيين ومهندسي الصوتيات ومتذوقي الشعر وأصحاب المقامات، ويظهر غالباً في مراحل الطفولة المبكرة ونموه يكون مبكراً عن باقي الذكاءات.

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بقدرتهم على التعبير عن المعاني ذات الأصوات، وإدراك التوقيت الزمني للنغمات الموسيقية وإيقاعاتها، والتفاعل العاطفي للعناصر الموسيقية والإصغاء الشديد لها والتعرّف على القوالب الموسيقية، ومن آثار هذا الذكاء عند بعض أصحابه تحريك أصابع اليد عند سماع الإيقاعات الموسيقية (جابر،2003).

5- الذكاء الوجودي (Existential Intelligence): ويقصد به قدرة الفرد على التفكير المجرد للمسائل المتعلقة بالحياة والموت وما وراء الطبيعة، وطرح أسئلة عميقة حول أسرار الوجود الإنساني وحول أسرار الكون ثم محاولة علاجها، ويؤكد الذكاء الوجودي على القيم المتعارف عليها في الوجود مثل الحق والخير والجمال، ويتيح للفرد فرصة أن يرى موقعه في هذا الوجود ضمن الصورة الواسعة أو الإطار العام للحياة (شواهين،2014).

ويتضمن هذا الذكاء قدرة الفرد على معرفة حقيقة الوجود الإنساني وطبيعته وإدراك الأساس الفلسفي له، وتبيان حقيقة مفهوم الحياة، والقدرة على تحديد مكان ذات الإنسان وتفسير علاقاتها مع أوجه الوجود، ويتضمن على مبادئ الرئيسية الثلاث الدين والأخلاق والفلسفة (عبدالفتاح،2011).

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالاهتمام بالقضايا المتصلة بالدين ودائماً ما يرغبون بزيارة الأماكن الدينية المقدسة، وأكثر ما يظهر الذكاء الوجودي عند رجال الدين والفلسفة، لكن البحوث ما تزال مستمرة حول هذا الذكاء؛ لتأسيس قواعده ومبادئه أكثر، ومعرفة ما يُسهم في تطوره من عمليات محورية (عبد القادر،2007).

6- **الذكاء الجسدي / الحركي (Bodily - Kinesthetic Intelligence)**: ويقصد به قدرة الفرد على معالجة الأعمال يدوياً باستخدام كامل الجسد أو أجزاء منه ببراعة سواء أكان في التعبير عن المشاعر أم الأفكار، مع توافر المهارات الفيزيقية كالقوة والمرونة والسرعة، والتآزر بين اعضاء

الجسد مع توافر الاستطاعة اللمسية أيضاً، لإنتاج شيء ما أو التوصل لحل مشكلة (الشنفري،2010).

ويشمل الذكاء الجسدي مهارة الفرد في استخدام الجسد مع الأشياء أو مع النشاطات المهاريه، مع توافر الإدراك المكاني والتوازن الجسدي للفرد مما يسمح له بالتعبير عن مشاعره أو أفكاره أو ذاته جسدياً، ويشمل توافق بين الأجهزة العصبية والعقلية، واستخدام الإيماءات الجسدية أيضاً (جاردنر،2004).

ويظهر هذا الذكاء بشكل واضح عند متسلقي الجبال؛ لما يبدونه من مهارة فائقة في عملهم كما يظهر عند العازفين على مختلف الآلات الموسيقية والرياضيين والراقصين والممثلين والحرفيين من أصحاب المهن التي تتطلب تناسقاً وسرعة في عمل اعضاء الجسد (جاردنر،2004).

ويُعد الذكاء الجسدي أبعد الذكاءات في نظرة علماء النفس للذكاء التقليدي؛ وذلك لأنه يعتمد بشكل أساسي على الجسد وأعضائه وبنسبة قليلة يعتمد على العقل لكن جاردنر رفض هذا الاتجاه ورد عليه أنه قد يسبب وصف استخدام الجسم كشكل من أشكال الذكاء صدمة لأول مرة، فقد كانت هناك فكرة وعُرف وقيم جذرية في تقليدنا الثقافي الحديث بين نشاطات المحاكمة العقلية من جهة، ونشاطات الجزء المادي الواضح من طبيعتنا كما تجسده أجسامنا، من جهة أخرى، وكثيراً ما ارتبط هذا الطلاق بين الفكر العقلي والقدرة الجسدية المادي بفكرة مفادها أن ما نفعله بأجسامنا هو أقل مرتبة وأقل تميزاً من نشاطات حلَّ المشكلات التي نقوم من خلال استخدام قدراتنا اللغوية والمنطقية أو أي نظام رمزي مجرد نسبياً، وعلى الرغم من ذلك ومهما يكن من أمر، فإن هذا التفريق والتمييز الحاد بين النظر والعمل ليس قائماً في ثقافات أخرى عديدة (جاردنر،2004).

7- **الذكاء البيئي / الطبيعي (Natural Intelligence)**: هو امتلاك الفرد حساسية للطبيعة ومظاهر الكون مع قدرته على معرفة الأشكال في الطبيعة والنماذج وفهمها وتمييز مكوناتها من نباتات وحيوانات وتمييز ملامح الطبيعة الأخرى كالجبال والسحب والأنهار والغابات، وامتلاك الحساسية اتجاه الجغرافيا الطبيعية، وقدرته على إدراك العلاقات بين عناصر الطبيعة والاطلاع على أسرارها العميقة (آرمسترونج،2006).

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بتعلمهم من خلال الطبيعة المحيطة بهم وقدرتهم على الاكتشاف لعناصر الطبيعة وتصنيف أنواعها وتوضيح أجزائها، ويتميزون بميولهم للتواجد في الهواء الطلق والأماكن الطبيعية كالشواطئ والمحميات والجبال مع الاهتمام بالأنماط المختلفة عن المألوف، مع توافر مهارتهم في تصنيف معالم الطبيعة وفهمهم للبيئة فهماً دقيقاً والاهتمام بها والقدرة على التعامل معها، ويظهر لديهم حب رعاية النباتات وتربية الحيوانات والطيور والاهتمام بعالم الحشرات وجمع عناصر الطبيعة مع الاستمتاع بها، ويشمل أيضاً التعرف على الغلاف الجوي وما يحتويه من أجرام سماوية، وإبراز ما في الطبيعة من أوجه الجمال، مع توضيح ما تحتويه من خلل ومحاولة اقتراح حلول لمعالجتها، وتبرز أهمية الذكاء البيئي في الدور المحوري الذي يلعبه في مختلف مراحل الحياة البشرية؛ فهو ذو أهمية وقيمة وفائدة في التاريخ البشري المتطور (عبد القادر،2007).

ويبرز هذا الذكاء لدى الأفراد المتخصصين في أمور البيئة كعلماء النباتات والحيوانات والحشرات وعلماء الجيولوجيا وعلماء الفلك والمزارعين والصيادين.

8- **الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence)**: ويطلق عليه أيضاً الذكاء الشخصي الخارجي أو الذكاء البنيشخصي، ويقصد به قدرة الفرد على فهم الآخرين وتمييز مشاعرهم وأمزجتهم وفهمها، وإدراك العلاقات الاجتماعية وتمييز اتجاهات ودوافع وميول الآخرين والتعامل معها بفاعلية وحكمة ولباقة، وقدرة الفرد على إدراك أطباع الآخرين وصفاتهم لمعرفة كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية معهم (آرمسترونج،2006).

ويشمل هذا الذكاء حساسية الفرد للتعابير الوجهية والصوتية والإيماءات الجسدية للأخرين والتفاعل معها بتفهم ودقة ليتمكن من التأثير فيهم وتوجيه سلوكهم، فالذكاء الاجتماعي يهتم بالنظر إلى خارج الذات وتقدير الثقافات الأخرى.

ويظهر لدى أصحاب هذا الذكاء القدرة على حل النزاعات والمشكلات وفض الخلافات والقدرة على استيعاب الفروق بين الناس وإمكانية تكوين صدقات مع الآخرين بسهوله ويُسر.

ويتوفر الذكاء البنيشخصي لدى الأفراد الاجتماعيين بطبعهم ؛ ذلك لأنهم يفضلون العمل والتعلم مع الآخرين، ولديهم حساسية عالية بتغيير مواقف ورغبات الآخرين ولو كان بشكل يسير، وأصحاب هذا الذكاء يغلب عليهم سمة الانفتاح والود مع الآخرين، ويتجلى هذا الذكاء بشكل واضح

لدى من يتميز بقبول الآخرين من مثل القادة السياسيين والدبلوماسيين والقضاة والمعلمين والمحامين والمصلحين الاجتماعيين والأطباء النفسيين (الشنفري،2010).

وقد حظي الذكاء الاجتماعي باهتمام علماء النفس فأقبلوا على دراسته ومعرفة مكوناته والمعايير التي يُبنى عليها والمقاييس التي يمكن قياسه بها ومن أشهرهم العالم سبيرمان (Spearman) فقد طرح في عام 1927م العلاقة السيكولوجية بحيث تخضع لقانونية الابتكار في إدراك العلاقات والمتعلقات، أما العالم ثورندايك (Thorendeck) قال بوجود ذكاء شخصي يتميز عن الذكاء العملي أو الذكاء المجرد في عام 1920م وأطلق عليه الذكاء البنيشخصي والذي يحتوي الذكاء المعنوي والذكاء الاجتماعي والذكاء الميكانيكي، وفي عام 1925م اقترح أن الذكاء البنيشخصي أحد أشكال الذكاء العاطفي (السمادوني،2007).

9- **الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence)**: ويطلق عليه أيضاً الذكاء الشخصي أو الذاتي ويقصد به معرفة الفرد لذاته ومقدرته على التكيف على أساس تلك المعرفة وبناء نماذج عقلية لذاته مما يصل به إلى التوازن ما بين العواطف الداخلية والضغوط الخارجية (إبراهيم،2010).

وقد ذكر السمادوني (42:2007) تعريف الذكاء الوجداني "أنه قدرة الفرد على معرفة إحساسه ومشاعره وانفعالاته الخاصة به كما تحدث بالضبط، وإدراكه لمشاعر الآخرين، واستطاعته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية تعود بالنفع عليه وعلى غيره".

ويشمل الذكاء الوجداني معرفة الفرد لأوجه الشبه بينه وبين الآخرين وأوجه الاختلاف وإدراك الصورة الدقيقة لذاته بمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف وعلمه بدوافعه ونواياه ورغباته، وإدراك الحالات النفسية الداخلية له مع قدرته على ضبط الذات وتقديرها وفهمها ، ويتضمن تعمق الفرد في ذاته ومعرفة مكوناتها وحدودها والوعي بمزاجه الداخلي ومقاصده وطرق تفاعلها مع العوامل الطيبة وضبطها لتجنب العوامل الخبيثة (آرمسترونج،2006).

ويُظهر أصحاب هذا الذكاء رغبة في تأمل ما حولهم، ويفضلون العمل والتعلم بمفردهم اعتقاداً منهم بأن فهم الذات والثقة بها هو الموجه الرئيسي لهم في حياتهم وتصرفاتهم، وبناءً عليها يصيغون أفكارهم وأهدافهم وتصوراتهم للحياة مما يُعدهم لتحمل المهام والمسؤولية في حياتهم،

ويظهرون إحساساً قوياً بالأنا وبالثقة بالنفس بشكل كبير مع تفضيلهم لإنجاز أعمالهم بأنفسهم منفردين (إبراهيم،2010).

ويظهر الذكاء الوجداني غالباً عند الفلاسفة والأطباء النفسيين والباحثين في الذكاء الإنساني والمنظرين.

ومن ناحية أخرى، فقد كان الاهتمام في الدراسات السابقة والبحوث الدولية حول العالم عن أنواع الذكاء المتعدد كالذكاء العام والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي ولكن لم يظهر الاهتمام بالذكاء الوجداني بالقدر ذاته حتى في البلاد العربية، على الرغم أن الذكاء الوجداني كان قد ظهر قبل أنواع كثيرة من الذكاءات الأخرى حيث إن حكمة سقراط "أعرف نفسك" تُعتبر حجر الأساس في الذكاء الوجداني والذي يُعد عنصراً مهماً في الذكاء الشخصي (السمادوني،2007).

وبالرغم من قلة الاهتمام بالذكاء الوجداني إلا أنه أحدث ثورةً في علم النفس، فمنذ ظهوره في أواخر القرن العشرين إلا أن علماء النفس تناولوه باهتمام بالغ في كتبهم ومقالاتهم من تعريفه وتحديد خصائصه وعناصره ومعاييره ومكوناته.

وقد أورد الخضر (2001) في المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية وتنمية المجتمع أن انفعال الفرد بوجود خطر كالخوف والفزع والحزن تجعله يفكر بشكل أكثر تحليلي وتركيز مما يؤدي إلى تقليل الأخطاء في حل بعض لمشكلات، أما عواطف الغضب والسرور تولد حالة عقلية تؤدي إلى تشتيت الانتباه الضروري لحل المشكلات ، فالعواطف سواء كانت جيدة أم غير جيدة ممكن أن تسهم إيجابياً أو سلبياً في طريقة تفكير الفرد.

كما ذكر السمادوني (2007) أهمية الذكاء الوجداني أنه بعد أن شهدت السنوات الأخيرة من الستينات من القرن الماضي انفجار معرفية هائل تحول فيه تركيز علم النفس إلى الكيفية التي يسجل بها العقل المعلومات ويخزنها والتركيز إلى طبيعة الذكاء، في حين بقيت الانفعالات والعواطف والمشاعر مستبعدة فترة، على الرغم من محاولة أنصار نظرية الذكاء العقلي على مدى سنوات عدة إدخال الانفعالات أو الوجدان في مجال الذكاء دون الانتباه إلى التناقض اللفظي في ذلك.

ومن الموضوعات التي أثارها علماء النفس حول الذكاء الوجداني هي هل يُعتبر الذكاء الوجداني حقيقة أم خيال؟ للإجابة عن هذا التساؤل لابد معرفة أن الانفعالات والعواطف تسيطر على

العقل في كثير من الأحيان، ولكن في الواقع أن العقل يقوم بمهمتين أساسيتين هما التفكير والانفعال وهما يتفاعلان مع بعض لإنتاج الحياة العقلية (إبراهيم،2010).

ولابد من الإشارة إلى الفرق الدقيق ما بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، فبعض علماء النفس يعتبرونهما ذكاءً واحداً لما بينهما من تداخلٍ شديد وصعوبة التمييز بينهما في الكثير من الأحيان ويطلقون عليهما معاً الذكاء الانفعالي، لكن في نظرية الذكاءات المتعددة يورد جاردنر أنهما منفصلان، وقد أوردت دراسة عبد الرؤوف وعيسى (2018) والشنفري (2010) مجموعة من الفروق بين الذكاء الاجتماعي والوجداني منها:

أولاً: الذكاء الاجتماعي يبحث في قدرة الفرد على تكوين علاقات خارجية مع الأفراد الآخرين، وإدراك العلاقات التي تربطهم مع بعضهم كالعادات والتقاليد، ويبحث أيضاً في إدراك دوافعهم وأمزجتهم فهو إذن ذكاء التعامل مع الآخرين.

أما الذكاء الوجداني فهو يبحث في فهم الفرد لذاته والتعمق في نفسه وخباياها وإدراك دوافعه وميوله فهو ذكاء التعامل مع الذات.

ثانياً: البحث في الذكاء الاجتماعي أقدم بكثير من الذكاء الوجداني الذي كان ينظر إليه في بدايته على أنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي، وثم تبين أن الذكاء الوجداني نطاقه أوسع من الذكاء الاجتماعي؛ لأنه يجمع ما بين انفعالات الفرد الشخصية في نطاقها الاجتماعي من خلال تفاعله مع الآخرين.

وأخيرا يُعد كلاً من الذكاء الاجتماعي والوجداني من أهم ما يساعد الفرد على التكييف مع البيئة المحيطة به، وسبب نجاحه في حياته الاجتماعية والمهنية (عبدالرؤوف وعيسى،2018).

وبعد أن أقر جاردنر نظريته الذكاءات المتعددة بما تحتويه من ذكاءات طرح العالم روبرت إيمونز (Robert Emmons) فكرة وجود ذكاء عاشر وهو الذكاء الروحي الذي يتعلق بقدرات الفرد الروحية التي تمكنه من حل مشاكله وتحقيق اهدافه، لكن جاردنر رفض اعتباره من الذكاءات المتعددة، ولا تزال فكرة إضافة ذكاءات جديدة إلى الذكاءات المتعددة أمراً وارداً فقد ظهرت مجموعة ذكاءات أخرى كالذكاء الحدسي والجمالي والقصصي، ولكن لم يعترف بها حتى الآن (إبراهيم،2010).

وفي أضافة أو طرح ذكاء من الذكاءات المتعددة كان رأي جاردنر (2004) أنه فقد يتبين للباحثين في علم النفس أو الباحثين في كيفية عمل الذكاء أن ذكاءً من الذكاءات المرشحة يخالف معياراً رئيسياً، مما يؤدي إلى إسقاط هذا الذكاء من الاعتراف به، وبالمقابل فإنه يمكن لذكاءات يتم تجاهلها أو رفضها من قبل أن تعود لتحتل موقعاً بين الذكاءات القليلة المختارة.

أُسس نظرية الذكاءات المتعددة وأهميتها

أشار جاردنر(2003) في الورقة البحثية بعنوان الذكاءات المتعددة بعد عشرين عام إلى الأُسس التي قامت عليها نظريته وقد ذكرها مجموعة من الباحثين منهم إبراهيم (2010)، والشنفري (2010)، وآرمسترونج (2006)، وجابر (2003) وهي:

- الذكاءات ليست منفردة بل متعددة، ومتنوعة وقابلة للنمو والارتقاء والتغير بوجود الدافعية لدى الفرد والتدريب المناسب.

- أنماط الذكاءات تأخذ صفة التكامل والتفاعل فهي تعمل بطريقة مركبة، وباستطاعة الفرد التعبير عنها بأشكال ووسائل متعددة ومتنوعه.
- جميع البشر يمتلكون الذكاءات المتعددة بنسب متفاوتة وبأنماط خاصة لكل فرد، ولا فضل لذكاء على آخر فلكل ذكاء مجاله الخاص به.
- الذكاء يُفسر ضمن المحيط الثقافي للفرد، وكل ذكاء يحتوي مجموعة من القدرات الفرعية الخاصة به.
- الذكاء قابل للزيادة والنقصان تبعاً لتنمية الفرد له أو تجاهله، ويمكن للفرد استخدام ذكاء لتقوية وتعزيز ذكاء آخر.

وقد لعبت نظرية الذكاءات المتعددة دوراً هاماً في العملية التعليمية، وأبدت الكثير من الجوانب المختلفة كانت قد أُهملت من النظريات الأخرى، وقد أورد العديد من الباحثين أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في مؤلفاهم منهم عبد الفتاح (2011)، و إبراهيم (2011)، وآرمسترونج (2006) وتبرز أهمية النظرية فيما يلي:

- تُعد نظرية معرفية أي أنها تسعى لمحاولة وصف كيفية استخدام الفرد لذكائه في حل المشكلات، وتهتم بكيفية تعاطي العقل مع مكونات المواقف ومحتوياته للوصول إلى الحل.

- تُعد نظرية الذكاءات المتعددة من أوائل النظريات التي تتعامل مع جميع إمكانات وقدرات الأفراد، في الوقت الذي كانت فيه باقي النظريات تتعامل مع جوانب محددة من قدرات وإمكانات الفرد، وقد أعطت للذكاء مفهوماً جديداً أوسع مما كان عليه.
- طرحت نظرية الذكاءات المتعددة جوانب من ذكاء الفرد ومهاراته في حين أن نظريات أخرى قد أهملتها وأهتمت بتقييم الفرد وقياس ذكائه واختبار.
- تقدم النظرية مجموعة من المقترحات التي تمكن مصممي المناهج من تقديم المحتوى التعليمي بأكثر من طريقة في ضوئها.
- تسعى إلى تحسين مردودية العملية التعليمية في مجالاتها الثلاثة (معرفي، وجداني ونفس حركي)، وأعطت النظرية مفهوماً أعمق للمعرفة، وشجعت على التفكير الذي ينتهي بصاحبه إلى الابتكار والإبداع.
- توسع النظرية خيارات المعلمين في اختيار استراتيجيات التدريس للوصول للعدد الأكبر من طلبتهم مهما اختلفت ذكاءاتهم.
- تُعطي النظرية الفرصة لجميع الطلبة بالتعلم والتعبير عن ذاتهم أو التعبير عما يفهمونه ويدركونه بالطريقة الملائمة لهم.
- تُعطي النظرية الأولوية لتنمية المهارات التي يتمتع بها الطلبة كما أنها اهتمت بتفريد التعليم، وتقوم أيضاً على رعاية الأفراد الموهوبين والمبدعين، وأشارت إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية واكتشاف المواهب والقدرات، ونبهت إلى كيفية تعاطي العقل مع محتويات الكون من مكونات وعناصر وأشخاص.
- أعطت أدواراً للآباء والمجتمع للمشاركة في العملية التعليمية من خلال الأنشطة التي يتواصل بها الطلبة مع المجتمع والجماهير.

وذكر جاردنر(1993) في كتابه الذكاءات المتعددة أن لنظريته مجموعة من الأهداف المنبثقة من أهميتها فهي أداة تساعد في تحقيق الأهداف التربوية، ومن الأهداف الأخرى لنظرية الذكاءات المتعددة أيضاً:

- تصميم البرامج التربوية والتعليمية التي من شأنها مساعدة الطلبة لبلوغ الأهداف الرئيسية من العملية التعليمية.
- بلوغ أكبر عدد ممكن من المهتمين بفهم النظريات والمبادئ الهامة في الأنظمة ككل.

- تصميم نماذج تساعد على أدخال الكفاءات الفكرية والنفسية في العديد من المجالات الثقافية.
- الاهتمام بعلم النفس العصبي المعرفي وعلم نفس النمو واتساع نطاقهما؛ لأنهما العلمان الأكثر اتصالاً بنظرية الذكاءات المتعددة.

ولم تكن فكرة الذكاءات المتعددة حديثة العهد بل هي قديمة وظهرت جذورها في عهد اليونان وبلغت ذروتها في القرن التاسع عشر، فقد ظهرت مجموعة من علماء النفس الذين نادوا بوجود التعددية في ملكات العقل (جابر،2003).

فقد بحث علماء النفس عن أي قدرات عند الفرد يمكن أن تتلاحم مع أي نوع من المحتوى ثم تُعد أساساً لها ، ومن هؤلاء العلماء كلارك هل (Clark Hull) وسكنر (Skinner) وكينيث سبنس (Kenneth Spence)، ثم قدِم عالم النفس التجريبي آلن ألبورت (Allen Alport) البريطاني وقال بأن العقل البشري ما هو إلا عدد كبير من نظم الإنتاج المستقل، وبعد ألبورت ظهر جيري فودور (Jerry Fodor) الذي قال أن العمليات العقلية مجموعة كبسولات تعمل كل منها تبعاً لقواعد وأسس خاصة (جاردنر،2004).

ولاهتمام القائمين على العملية التعليمية بإخراج جيل متكامل الجوانب النمائية جميعها (المعرفية والوجدانية والنفس حركية) ظهرت مجموعة من المدارس التي تتبنى فكرة نظرية الذكاءات المتعددة ومن هذه المدارس:

المدرسة المفتاحية (The Key School) التي أُنشأت في ولاية إنديانا عام 1987م وتتميز بأنها تجمع عدة عناصر مختلفة من التعليم وتربية الذكاءات المتعددة لخلق جو تعليمي متكامل للطلبة، يظهر ذلك من خلال التعليم اليومي في الذكاءات السبع حيث يدرس الطلبة في المدرسة دروساً في المواد التقليدية ويتلقون أيضاً دروساً كل يوم في التربية البدنية والفن والموسيقى واللغات والحاسوب، والموضوعات المدرسية تتغير كل عشرة أسابيع تقريباً لتلائم وتساعد الطلبة على التركيز في النشاط المنهجي، ويوجد بها أيضاً مجموعة يطلق عليها أسم أسراب (Pods)، وهي مجموعات تعلم خاصة يختار الطلبة فردياً الانضمام لها كل فرد حسب رغباته وميوله ويتم تصنيف المجموعات حسب فرع معرفي معين أو حسب مهارات مشتركة بين أفراد المجموعة، ويوجد بها أيضاً حجرة التدفق وهي حجرة يزورها الطلبة مرة خلال الأسبوع ليندمجوا في أنشطة لا منهجية صممت لتحفيز وتنشيط ذكاءاتهم بطرق مختلفة، ولا بد للمجتمع المحلي من دور في هذه المدرسة فهناك لجنة المصدر في

المجتمع المحلي حيث تتألف هذه اللجنة من مندوبين وممثلين للمجتمع المحلي في مجالات مختلفة حيث تضع جدولاً أسبوعياً لمراعاة نشاطات واهتمامات الطلبة خارج أسوار المدرسة (جابر،2003).

ومن المدارس التي اهتمت بنظرية الذكاءات المتعددة أيضاً مدرسة نيو سيتي في نيويورك حيث تُعد نظرية الذكاءات المتعددة أكثر من مجرد نظريه فهي تُعد فلسفة تعليم وتعطي إطاراً معرفياً واسعاً ساعد في تغيير المناهج واستراتيجيات التقويم وأساليب التدريس مما أسهم في كفاءة النمو الشخصي للطلبة ومراعاة ميولهم ورغباتهم والفروق الفردية بينهم، وأدت إلى استحداث طرق تواصل وتعامل مع الوالدين وإشراكهم للعمل داخل المدرسة وخارجها مع أهمية أشراك المجتمع المحلي في عملية تعليم الطلبة (هيرو،2008).

نقد نظرية الذكاءات المتعددة

على الرغم من أهمية نظرية الذكاءات المتعددة والمكانة العلمية والتربوية التي وصلت إليها واهتمام علماء التربية والنفس بها، إلا أنها لم تسلم من انتقاد بعض العلماء لها فقد ذكر مجموعة علماء بعض هذه الانتقادات ومنهم عبد الفتاح (2011)، وإبراهيم (2010)، ويوسف (2010)، ومن هذه الانتقادات مايلي:

- نظرية الذكاءات المتعددة ذات أصول قديمة فما قام به جاردنر من إطلاق اسم الذكاءات ماهي إلا قدرات وإمكانات كانت معروفة عند علماء النفس من قبل وأقروا بها.
- يعتقد نقاد نظرية الذكاءات المتعددة أنها مجرد مواهب أو تخصصات في فروع المعرفة لا تصل لدرجة أطلاق عليها ذكاءات، ومجموعة أخرى من النقاد قالوا بأنها أساليب تعلم وليست ذكاءات.
- طرح العالم روبرت سيلوستر (Robert Sylwester) فكرة جمع الذكاءات المتعددة تحت ثلاثة تصنيفات وهي الزمن والتتابع وتشمل (الذكاء اللغوي والمنطقي/الرياضي والموسيقي) والمكان والفراغ ويشمل (الذكاء المكاني والجسمي/الحركي والطبيعي /البيئي) والإدراك الشخصي والاجتماعي ويشمل (الذكاء الاجتماعي والوجداني).
- يرى النقاد أنه لا بد من القيام بعملية ضبط النظرية بالتجربة، فإن جاردنر لم يحاول وضع اختبارات لقياس ما أطلق عليه ذكاءات وبالتالي اعتبروا نظريته وصفية فقط.

- طرح بعض النقاد مسألة افتقار النظرية للدقة، واستندوا في ذلك لقول جاردنر أنه لا يمكن تحديد عدد دقيق من الذكاءات فهي مستمرة في الظهور وقابلة للزيادة طالما أنها موافقة للمعايير التي وضعها جاردنر للذكاءات.
- تفتقد نظرية الذكاءات المتعددة للدقة في تحديد المفاهيم، فما أطلق علية النظرية بأنه ذكاءات تناولته نظريات أخرى بأنه قدرات أو مواهب، وتوسع نظرية جاردنر ليشمل مواهب وقدرات الفرد تقلل من دلالة المفهوم، بالإضافة إلى أنها لم تمس مجالات واسعة في علم النفس البشري.
- تشتمل نظرية الذكاءات المتعددة على العوامل الثقافية الفردية وتعتمد عليها؛ مما يجعل لها تأثير في تحديد نقاط القوة والضعف في ذكاء الفرد.
- صعوبة تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الفصول الصفية خصوصاً في الدول النامية لعدة عوامل منها اكتظاظ الفصول بالطلبة وقلة الموارد وضعف استيعاب المعلمين لأُسس النظرية، وبالتالي تطبيقها يُعد ضرباً من المثالية صعبة المنال.
- صعوبة تصنيف الطلبة داخل الفصول الدراسية حسب مهاراتهم وميولهم وقدراتهم، وصعوبة تقويم ذكاءاتهم لعدم وجود مقاييس قومية لها، مما يجعل تطبيقها أمراً نظرياً ليس عملي بالرغم من سرعة انتشارها في الوسط التربوي.

ويرى الباحث أنه على الرغم من الانتقادات التي واجهتها نظرية الذكاءات المتعددة إلا أنها نظرية ذات فائدة في العملية التعليمية ولها مجالات تطبيقية هامة يمكن الاستفادة منها خصوصاً أنها تتماشى مع مبادئ التربية الإسلامية.

علاقة التربية الإسلامية بنظرية الذكاءات المتعددة

اعتقد الكثير من المشتغلين في العلوم التربوية وعلماء النفس أن الحضارة الإسلامية بما فيها من علماء ومفكرين كانوا غائبين عن دراسة مضامين علم التربية وعلم النفس والبحث في ميادين الذكاء الإنساني وفروعه.

لكن على العكس تماماً فالحضارة الإسلامية لعبت دوراً هاماً في مضامين التربية وعلم النفس، فما أقره علم النفس التربوي من نظريات ومبادئ تربوية أو تعليمية سواء في الوقت الحاضر أو فيما مضى فقد دعا له الإسلام منذ بداياته، ولقد راعى الإسلام جميع الجوانب النمائية للفرد سواء كانت معرفية أو وجدانية أو نفس حركية والاهتمام بمواهب الفرد وميوله، وحث في كثير من

نصوصه على الاهتمام بالفرد وحسن تربيته لما له من أثر في صقل شخصيته وبلورة أفكاره (الشيباني،1988).

ونظرية الذكاءات المتعددة من المبادئ التي نادى بها الإسلام ضمن توجيهاته فنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة فيها الكثير مما يدل على اهتمام الإسلام بمعايير هذه النظرية ومن هذه الامثلة:

ما جاء في القرآن الكريم من نظم لآياته وصياغةٍ لجمله وانتقاء كلماته وترتيب لسوره هو من الاعجاز البياني الذي هو من أعظم مكونات الاعجاز القرآني ويُعد من الأدلة على مراعاة الذكاء اللغوي ، فالقرآن الكريم نزل على قومٍ كانوا يتباهون ويتفاخرون بقدرتهم اللغوية الهائلة ، فمن الآيات الدالة على احتواء الذكاء اللغوي قوله تعالى: (حم 1 تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ 2 كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ 3 بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ 4 وَقَالُوا قُلُوبُنَا فِي أَكِنَّةٍ مِمَّا تَدْعُونَا إِلَيْهِ وَفِي آذَانِنَا وَقْرٌ وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ فَاعْمَلْ إِنَّنَا عَامِلُونَ)(فصلت،1-5) (الشبول،2013).

فأسلوب القرآن الكريم له نسقٌ بديع، وحين سمع عتبة بن ربيعة هذه الآيات وقد كان من عتاهية العرب في الفصاحة والبيان وقف منها في حيرةٍ وذهولٍ ثم قال: "والله لقد سمعتُ من محمد قولاً ما سمعتُ مثله قطُّ، والله تعالى! ما هو بالشعر ولا بالسحر ولا بالكهانة والله ليكوننَّ لقوله الذي سمعتُهُ نبأ عظيم"(البيهقي،1988)، فأسلوب القرآن الكريم من أكبر الدلائل والبراهين على توظيف الذكاء اللغوي في آياته (ساسي،2003).

والسنة النبوية الشريفة لم تكن بمعزلٍ عن مراعاة هذا الذكاء فقد قال الرسول ﷺ: "فُضلت على الأنبياء بِست: أُعطيت جوامع الكلِم...."(مسلم،1991:523) خير شاهدٍ على ذلك بالإضافة لاستثمار الرسول ﷺ قدرات أصحابه في هذا الذكاء فقد كلف الرسول ﷺ حسان بن ثابت رضي الله عنه باستخدام شعره في الدفاع عن الله ورسوله فقال ﷺ: "إن روح القدس لايزال يؤيدك ما نافحت عن الله ورسوله"(مسلم،1991:2490) فالرسول ﷺ قد أمر حسان بن ثابت رضي الله عنه أن يدافع عن الله ورسوله بشعره لما يعلمه ﷺ من قدرة حسان اللغوية وتمكنه البلاغي، بالإضافة لتكليفه ﷺ لزيد بن ثابت من تعلم اللغات لما لديه من قوة الذاكرة وملكة لفظية (العجمي،2018).

فهذه الأمثلة من القرآن والسنة لدليل على اهتمام الإسلام بالذكاء اللغوي وتنميته لمن يتوفر لديه الإمكانات اللازمة لذلك، وهو ما ذكره جاردنر في الذكاء اللغوي في نظريته.

والأدلة كثيرة أيضاً على الذكاء المنطقي/الرياضي فعلم المواريث من الأدلة على تضمين هذا الذكاء في التربية الإسلامية ففي القرآن قوله تعالى: (يَستَفتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفتِيكُم فِي ٱلكَلَٰلَةِ إِنِ ٱمرُؤٌاْ هَلَكَ لَيسَ لَهُۥ وَلَد وَلَهُۥٓ أُخت فَلَهَا نِصفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَا إِن لَّم يَكُن لَّهَا وَلَد فَإِن كَانَتَا ٱثنَتَينِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِن كَانُواْ إِخوَة رِّجَالا وَنِسَاء فَلِلذَّكَرِ مِثلُ حَظِّ ٱلأُنثَيَينِ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُم أَن تَضِلُّواْ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيءٍ عَلِيمُ)(النساء،176) فالميراث يُحسب لكل حالة معادلة وهذه المعادلة تستوجب التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية للوصول لتوزيع صحيح للميراث، واهتمام الرسول ﷺ بقدرات زيد بن ثابت رضي الله عنه في علم المواريث وتشجيعه ﷺ له توافق ما اقترحه جاردنر من معايير للذكاء المنطقي/الرياضي (المدهون،2018).

يظهر في اهتمام القرآن الكريم بالمواقع والأماكن ما يشير إلى الذكاء المكاني/البصري فمن هذه المظاهر، إطلاق أسماء الأماكن على بعض السور كالكهف والحِجر والأحقاف وأمر الله سبحانه الإنسان بالسير في الأرض والبحث والتفكر فيها مظهراً آخر للذكاء المكاني/البصري قال تعالى: (قُل سِيرُواْ فِي ٱلأَرضِ فَٱنظُرُواْ كَيفَ بَدَأَ ٱلخَلقَ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشأَةَ ٱلأٰخِرَةَ)(العنكبوت،20)، ولم يكتفِ القرآن الكريم بذكر أسماء الأماكن ودعوة الإنسان للتفكر بها بل ذكر قصصاً لمن يتميزون بالذكاء المكاني كقصة ذو القرنين وبنائه للسد فاختيار الموقع وجعله ردماً(الردم أبلغ قوة من السد وانسب هندسياً للموقع) فهذه كلها معايير الذكاء المكاني (الشبول،2013).

وما فعله الرسول ﷺ في غزوة أحد من حيث التخطيط والتصور المكاني للمعركة قبل وقوعها، وتكليفه لعدد من الرماة أن يقفوا على هضبة مشرفة على ساحة المعركة ويحموا ظهر المسلمين، فهذا دليل على تصور الرسول ﷺ لخارطة المعركة وإحساسه بالمواقع وأهميتها، ويندرج تحت معايير الذكاء المكاني/البصري التي اقترحها جاردنر (العجمي،2019).

إن اهتمام الإسلام بالجسد واضح المعلم في كثير من الآيات والأحاديث سواء كانت في الحض على الاهتمام به أو النهي عن أذيته والعبث به، وقد وردت الكثير من العبادات الجماعية في الإسلام التي تقوم على التآزر العصبي العضلي والتناسق الحركي على مستوى الفرد والجماعة من مثل قوله تعالى: (وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ وَٱركَعُواْ مَعَ ٱلرَّٰكِعِينَ)(البقرة،43) فصلاة الجماعة

وأداء مناسك الحج من العبادات التي تتطلب القيام بحركات جماعية في ذات الوقت وهي خير دليل على وجود تناسق ومهارة جسدية التي هي من أُسس الذكاء الجسدي (الشبول،2013).

وأمر الرسول ﷺ بالاهتمام بالجسد ونظافته وصحته خير دليل على مراعاة الإسلام للذكاء الجسدي فقد قال رسول الله ﷺ: "المؤمن القوي خيرٌ وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير" (مسلم،1991:2664) فالمؤمن القوي بجسده ينفع المسلمين بقوته البدنية أكثر من المؤمن الضعيف جسدياً ويدل عليها قوله تعالى: (وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱستَطَعتُم مِّن قُوَّة وَمِن رِّبَاطِ ٱلخَيلِ) (الانفال،60) ومن القوة المقصودة في الآية الكريمة قوة الأبدان أيضاً (العجمي،2018).

فهذه الأمثال القليلة من القرآن والسنة الشريفة تندرج جميعها تحت معايير الذكاء الجسدي لدى جاردنر.

ويرى الباحث أن التربية الإسلامية قد وضعت بصمتها في نظرية الذكاءات المتعددة وخصوصاً في الذكاء الجسدي حين أضافت صفة الجماعية عليها، فإن جاردنر لم يذكر هذه الصفة حين وضع معايير الذكاءات المتعددة.

والله سبحانه وتعالى جميلٌ يحب الجمال فهو خالقه لتتنعم به المخلوقات وتستمتع به، والذكاء الموسيقي يظهر سابق عن الذكاءات الأخرى فلا بد من الاهتمام به وتنميته لدى الفرد في سن مبكر.

والقرآن الكريم يحتوي على تأثير صوتي عجيب؛ فله رونق وعذوبه يجدها السامع في آياته، وقد تضمن العديد من الآيات التي تمدح كل من يجود تلاوته ويُحسنها وحثنا الله سبحانه على استخراج الحس الموسيقي فيه قال تعالى: (ٱلَّذِينَ ءَاتَيۡنَٰهُمُ ٱلكِتَٰبَ يَتلُونَهُۥ حَقَّ تِلَاوَتِهِۦٓ أُوْلَٰٓئِكَ يُؤمِنُونَ بِهِۦ) (البقرة،121)، وتضمن أيضاً العديد من الآيات التي تحث على آداب التحدث والاستماع والتي تُعد من معايير الذكاء الموسيقي فمنها ما أوصى لقمان ابنه في قوله تعالى: (وَٱغضُض مِن صَوتِكَ إِنَّ أَنكَرَ ٱلأَصوَٰتِ لَصَوتُ ٱلحَمِيرِ)(لقمان،19) (المدهون،2018).

والرسول ﷺ مدح الأشعريين لما يتمتعون به من عذابة الصوت ودقة في ترتيل القرآن الكريم فقال ﷺ: "إني لأعرف أصوات رفقة الأشعريين بالقرآن، حين يدخلون بالليل، وأعرف منازلهم من أصواتهم بالقرآن بالليل وإن كنت لم أرَ منازلهم حين نزلوا بالنهار"(مسلم،1991:2499) (الشبول،2013).

فهذه بعض من الدلائل على احتواء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لمعايير الذكاء الموسيقي كما أوردها جاردنر.

والقرآن الكريم حث الإنسان على التفكر بما وراء الحياة من موت وحساب ومصير وأمر بالاستعداد له، وهذا ما امتازت به التربية الإسلامية عن غيرها من النظم التربوية؛ حيث أنها خطت للإنسان طرق واضحة المعالم لحياته وما بعد الحياة وبينت أن هذه الحياة مؤقته وممر للحياة الدائمة ودعت الإنسان للتفكر والتأمل بها والعمل والاستعداد لها والعظة بمن سبقوهم من البشر قال تعالى: (وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَلَلدَّارُ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ)(الانعام،32).

والرسول ﷺ حث أيضاً على التفكر بمصير الإنسان والموت والحياة الآخرة وذكر الكثير عن أحداث من يوم القيام قال ﷺ: "يقول الله تبارك وتعالى لأهون أهل النار عذاباً: لو كانت لك الدنيا وما فيها أكنت مفتدياً بها ؟ فيقول: نعم فيقول: قد أردت منك أهون من هذا وأنت في صلب آدم أن لا تشرك ولا أدخلك النار فأبيت إلا الشرك"(مسلم،1991:2805) (العجمي،2019).

فالتربية الإسلامية هي الوحيدة التي أجابت عن تساؤلات الأفراد وبينت لهم حقائق ما بعد الموت ودعت للتفكر بها، وتحتوي على العديد من الأدلة والمعايير للذكاء الوجودي.

أن نظرة التربية الإسلامية شاملة لكل العناصر من إنسان وكون وحياة، وقد بين الله سبحانه وظيفة وغاية كل عنصرٍ منها وبين أيضاً أن الكون مسخرٌ للإنسان والبيئة التي يعيش فيها الإنسان جزء منه، وقد ذكر القرآن الكريم العديد من الدلائل على الذكاء البيئي منها قوله تعالى: (وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَزَيَّنَّاهَا لِلنَّاظِرِينَ16وَحَفِظْنَاهَا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ17إِلَّا مَنِ اسْتَرَقَ السَّمْعَ فَأَتْبَعَهُ شِهَابٌ مُبِينٌ18وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ19 وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ 20 وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا عِنْدَنَا خَزَائِنُهُ وَمَا نُنَزِّلُهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَعْلُومٍ 21 وَأَرْسَلْنَا الرِّيَاحَ لَوَاقِحَ فَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا أَنْتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ)(الحجر،16-22).

والرسول ﷺ قد أمر بالمحافظة على البيئة ورعايتها في كل المواقف وحث على الاهتمام بها والتفكر من خلالها للوصول لعظمة الخالق سبحانه، ومما يدل على توفر الذكاء البيئي في السنة النبوية وصف الرسول ﷺ للجنة والمظاهر البيئة فيها قال ﷺ: "لقيت إبراهيم ليلة أسري بي فقال: يا

محمد، أقرئ أمتك مني السلام وأخبرهم أن الجنة طيبة التربة عذبة الماء وأنها قيعان، وأن غراسها سبحان الله والحمد لله ولا إله إلا الله والله أكبر"(الترمذي،1996:3462) (المدهون،2018).

فوصف القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لهذه المظاهر البيئة بهذا الشكل الدقيق والوصف البديع لهو أكبر تمثيل لمعايير الذكاء البيئي التي ذكرها جاردنر.

والمجتمع الإسلامي مجتمع التكافل الاجتماعي فقد جاءت العديد من الآيات الكريمة الدالة على مظاهر التكافل الاجتماعي فيه كقوله تعالى: (يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ)(الحجرات،13)، والله سبحانه وتعالى وصف رسوله الكريم بالرحمة ولين الجانب ونفى عنه الغلظة والشدة مما جعله محببٌ للبشر فيقبلون على دعوته بالقبول والرضا قال تعالى: (فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ)(ال عمران،159)، وأفعال الرسول ﷺ من بناء المجتمع المدني ومؤاخاة المهاجرين والأنصار وأقواله ﷺ كقوله: "المسلم أخو المسلم، لا يظلمه ولا يسلمه. ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته"(البخاري،2002:6951) وقوله ﷺ أيضاً: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً فقال رجل: يا رسول الله أنصره إذا كان مظلوماً أفريت إذا كان ظالماً كيف أنصره ؟ قال: تحجزه أو تمنعه من الظلم، فإن ذلك نصره" (البخاري،2002:6952) برهان على الذكاء الاجتماعي في المجتمع الإسلامي وفي ثقافته (الشبول،2013).

الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم ضرب العديد من الأمثلة على الذكاء الوجداني، ففي قصة أصحاب الكهف نجد أن الفتية يمتلكون معرفتهم بذاتهم وتقديرهم لانفعالاتهم وهو ما أرشدهم لكيفية التصرف في المواقف الذي تعرضوا له قال تعالى: (إِنَّهُمۡ فِتۡيَةٌ ءَامَنُواْ بِرَبِّهِمۡ وَزِدۡنَٰهُمۡ هُدٗى ١٣ وَرَبَطۡنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ إِذۡ قَامُواْ فَقَالُواْ رَبُّنَا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ لَن نَّدۡعُوَاْ مِن دُونِهِۦٓ إِلَٰهٗاۖ لَّقَدۡ قُلۡنَآ إِذٗا شَطَطٗا)(الكهف،13-14).

والرسول ﷺ كان من أشد الناس معرفةً لذاته وأهدافه مع قدرته على التعبير عن الانفعالات والمشاعر وتوجيهها للغاية التي يرغب، فقد وصفته ﷺ أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها بقولها: "ما خُير رسول الله بين أمرين قط إلا اخذ أيسرهما، مالم يكن إثماً فإن كان إثماً كان أبعد الناس منه، وما

أنتقم رسول الله لنفسه في شيء قط، إلا أن تُنتهك حرمة الله، فينتقم بها لله"
(البخاري،2002:6126)، وهذا ما يعادل الذكاء الوجداني لدى جاردنر (الرشيدي،2019).

وبالعودة إلى تراث الامة الإسلامية نجد أن علماء المسلمين قد أسهموا في مجالات الذكاء الشيء الكثير ومن هؤلاء العلماء الفارابي والغزالي وابن سينا وابن الجوزي وابن جماعة وابن أبي الدنيا ومؤلفاتهم ما تزال حتى الآن شاهدة على ذلك.

ويرى الباحث أن نظرية الذكاءات المتعددة ذات قواسم مشتركة مع التربية الإسلامية، ويعود أسباب تبنيه لهذه النظرية دون سواها ما يلي:

- أن في النظم التربية والتعليم الحديثة يُعد الطلبة محور العمليات التربوية، ونظرية الذكاءات المتعددة اهتمت بالفروق الفردية وبميول الطلبة وقدراتهم وهو ما يتفق مع الاتجاهات الحديثة للتربية.
- تنوع أساليب تطبيق الذكاءات المتعددة ومرونتها بالتطبيق تنعكس إيجابياً على الطلبة مما يجعلهم في حالة نشاط مستمر وتفاعل سواء في المدرسة أو خارجها.
- اعتماد جاردنر في نظريته على علم النفس البشري وعلم الأعصاب وعمل الدماغ لدراسة الذكاء، بخلاف النظريات الأخرى التي اعتمد أصحابها على الطيور والحيوانات لإجراء التجارب عليها وقياس نتائجها على السلوك الإنساني.
- تقبل التربية الإسلامية لأنواع الذكاءات التي اقترحها جاردنر والمعايير التي حددها لكل ذكاء، ويرى الباحث أن التربية الإسلامية قد تُضيف الذكاء العسكري للذكاءات المتعددة ويمكنن تحديد له معايير خاصة به.

ثانياً _ الدراسات السابقة

نظراً لكثرة الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وتنوعها، قام الباحث بذكر الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة، وقد صنفها الباحث إلى محورين وهي:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة وباقي الكتب المدرسية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة ومناهج التربية الإسلامية.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة وباقي الكتب المدرسية.

أجرى العرنوسي والمرشدي (2018) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في جمهورية العراق الطبعة التاسعة لسنة 2017، وقد أعد الباحثان أداة الدراسة المتمثلة بقائمة لمعايير الذكاءات المتعددة الواجب توافرها في كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط والتي تضم (80) مؤشراً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتاب لم يهمل أياً من الذكاءات المتعددة لكنها توافرت فيه بنسب متفاوتة حيث حقق الذكاء اللغوي أعلى نسبة تواجد يليه الذكاء المنطقي ثم الذكاء الاجتماعي يليه الذكاء البصري ثم الذكاء الذاتي ثم الذكاء الموسيقي يليه الذكاء الطبيعي وجاء الذكاء الحركي بالمرتبة الأخيرة.

وأجرى البري وسايج والسرور (2018) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، وأعد الباحثون أداة الدراسة المتكونة من قائمة بمعايير الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي وتضم (19) معياراً، وتوصلت الدراسة إلى أن كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي قد تضمن (508) مهارة ذكاء لغوي، حيث حصلت مهاره القدرة على التواصل مع الآخرين كلاماً وكتابة على أعلى تكرار بينما حصلت مهارة القدرة على إدراك الفرق بين الكلمات في الترتيب والإيقاع على أقل تكرار، وأظهرت النتائج أيضاً أن كتاب اللغة العربية للصف الثامن تضمن (168) مهارة ذكاء

اجتماعي حيث حصلت مهارة إجادة أنماط التواصل اللغوي مع الآخرين على أعلى تكرار بينما حصلت مهارة القدرة على فهم أمزجة الآخرين ونواياهم ومشاعرهم على أقل تكرار.

كما أجرى الصيداوي وحقي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف لأنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة، وإلى معرفة الفروق في مدى توافر أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة تبعاً لمتغير الجنس، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة (177) من طلبة منهم (70) طالباً و (107) طالبة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (48) عبارة موزعة على ثماني ذكاءات، وأظهرت نتائج الدراسة توافر نمطي الذكاء الاجتماعي واللغوي لدى طلبة كية التربية أكثر من بقية أنماط الذكاءات المتعددة الأخرى حيث كان ترتيبها تنازلياً كالتالي (الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء الحركي الجسمي، الذكاء المنطقي، الذكاء الطبيعي، الذكاء البنيشخصي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البصري) وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث في نمط الذكاء الاجتماعي ونمط الذكاء اللغوي، ولصالح الطلاب الذكور في نمط الذكاء البصري ونمط الذكاء المنطقي، بينما لم تظهر فروق في توافر أنماط الذكاءات المتعددة بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس في الذكاءات (الطبيعي، الموسيقي، الحركي الجسمي، البنيشخصي).

وأجرت يوسف (2018) دراسة هدفت إلى تحليل كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة في العراق وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (الأول والثاني) في العراق للعام الدراسي 2018/2017، وأعدت الباحثة أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل المحتوى والمتضمنة (37) فقرة، ونتج عن الدراسة أن نسبة تضمين الذكاءات المتعددة في محتوى كتابي الحاسوب لمرحلة المتوسطة مرتفعة جداً وقد حصل الذكاء المنطقي/الرياضي على الترتيب الأول والذكاء البصري المكاني ثانياً تلاه الذكاء اللغوي بينما حل الذكاء الموسيقي والذكاء الشخصي الذاتي بالترتيب الرابع في حين أن كلاً من (الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي) لم تحصل على أي تكرار في محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط، وأظهر النتائج أيضاً أن الذكاء المنطقي الرياضي حصل على الترتيب الأول ثم الذكاء البصري المكاني ثانياً تلاه الذكاء اللغوي في حين الذكاء البيئي الطبيعي جاء في المرتبة الرابعة، بينما لم يحظ كلاً من

(الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي الذاتي، والذكاء الوجودي) على أي تكرار في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط.

وهدفت دراسة الجبوري (2017) إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي في الأردن والمقرر من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2017/2016، وقد أعد الباحث أداة الدراسة المتمثلة بقائمة تحليل المحتوى والمكونة من (80) عبارة، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي في الأردن يحتوي على الذكاءات المتعددة بدرجة قليلة، وأن الذكاء الاجتماعي حقق أعلى نسبة تواجد يليه الذكاء المكاني، ثم الذكاء المنطقي، يليه الذكاء الشخصي ذاتي، ثم الذكاء الجسمي، يليه الذكاء اللغوي، ثم الذكاء الطبيعي، وجاء بالمرتبة الأخيرة الذكاء الموسيقي.

وأجرى سمان وبيغزاده (Ebadi & Beigzadeh, Maryam, 2016) دراسة هدفت إلى التحقيق في سلسلة واحدة من الكتب المدرسية (TPSOL) شائعة الاستخدام في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة كتب من سلسلة (Farsi Biyamuzim)، وقد أعد الباحثان أداة الدراسة المتمثلة بقائمة تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتب المدرسية تهتم بالغالب بالذكاء اللفظي والبصري والمنطقي والاجتماعي، بينما أقل الذكاءات اهتماماً به هو الذكاء الموسيقي والطبيعي في حين أن الذكاء الجسدي لم يتواجد في الكتب.

وأجرى المصاروة (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين الذكاء اللغوي والمنطقي لدى طلبة الصف الثامن في لواء فقوع وتحديد علاقة الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) بالتحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي للدراسة، وكانت عينة الدراسة طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك والبالغ عددهم (263) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة مقياس الذكاء اللغوي والمنطقي وتكون الاستبانة من (28) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة للذكاء اللغوي جاءت مرتفعة بينما جاء الذكاء المنطقي متوسطاً، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين كل من الذكاء اللغوي والمنطقي ودرجات الطلبة في اللغة العربية

والرياضيات، وإمكانية التنبؤ بتحصيل الطلبة في اللغة العربية من خلال الذكاء اللغوي فقط، وعدم امكانية التنبؤ بالتحصيل في مبحث الرياضيات من خلال الذكاء اللغوي والمنطقي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك الطلبة للذكاء اللغوي والذكاء المنطقي تُعزى للجنس.

وأجرى الطبري وعبدي (Tabari& Tabari, 2015) دراسة هدفت إلى التحقيق في الجانب المعرفي من الكتب المدرسية ومجموعات التبادل في المدارس الثانوية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الكتب المدرسية ومجموعات التبادل في المدراس الثانوية، وقد أعد الباحثان أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل محتوى على أساس تصنيف بلوم وذكاء جاردنر المتعدد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق كبير بين أعداد الذكاءات فيما يتعلق بأهداف تعلمهم في الكتب المدرسية، وتمتعت سلسلة التبادل بعدد كبير من الذكاء المكاني والذكاء الاجتماعي، في حين كان الذكاء الموسيقي والذكاء الجسدي أقل من باقي الذكاءات سواء في سلسلة الكتب أو في مجموعات التبادل الثانوية.

كما أجرت الحربي (2014) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى منهج التربية الفنية للصف الأول الابتدائي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة والكشف عن درجة تضمين أنواع الذكاءات في محتوى عينة منهج التربية الفنية والكشف عن توزيع وتوازن مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة في محتوى عينة منهج التربية الفنية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من منهج التربية الفنية الذي طبق في عام 2009/2008 في المملكة العربية السعودية والمتمثل في (دليل المعلم/المعلمة) الفصل الدراسي الأول ويحتوي ثلاثة وحدات (وحدة الخط، ووحدة اللون، ووحدة التشكيل المسطح والمجسم)، وكانت أداة الدراسة قائمة تحليل محتوى من أعداد الباحثة واشتملت على أنواع الذكاءات ومؤشرات كل ذكاء في وحدات المنهج الثلاث حيث احتوت الأداة على (90) مؤشراً للذكاءات المتعددة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في درجات التكرار المشاهد لمكونات الذكاءات المتعددة، ففي وحدة الخط والشكل كان مؤشر الذكاء المنطقي مرتفعاً ومؤشر الذكاء الحركي منخفضاً، وفي وحدة اللون ظهر مؤشر الذكاء الاجتماعي مرتفعاً بينما مؤشر الذكاء الحركي منخفضاً، وفي وحدة التشكيل المسطح والمجسم ظهر مؤشر الذكاء المنطقي مرتفعاً في حين أن مؤشر الذكاء الحركي منخفضاً وأظهرت النتائج أيضاً عدم التوازن لتوزيع الذكاءات المتعددة في مكونات محتوى عينة المنهج بحيث كانت مرتفعة للذكاء المنطقي ومنخفضة للذكاء الحركي وهذا

يتعارض مع ما أكدت عليه استراتيجية الذكاءات المتعددة من ضرورة التوازن والتوزيع المتماثل للذكاءات مع بعضها البعض.

وهدفت دراسة الحسيني (2014) لتقويم كتاب لغتي الخالدة في ضوء مؤشرات الذكاءات المتعددة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من النشاطات الموجودة في كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلبة الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت أداة الدراسة من قائمة تحليل محتوى لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتاب لغتي الخالدة والتي احتوت على (69) مؤشراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني اهتمام كتاب لغتي الخالدة بتناول الأنشطة التي تراعي ذكاءات الطلبة المتعددة، وأن أنشطة الذكاء اللغوي حصلت على أعلى نسبة، ثم الذكاء البصري، يليه الذكاء المنطقي، ثم الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء الشخصي الذاتي، يليه الذكاء الطبيعي، وأخيراً الذكاء الموسيقي.

وأجرى تاس، ويوونز (Taas & Yoones, 2012) دراسة هدفت إلى تحليل الكتب المدرسية المصممة محلياً في ضوء الذكاءات المتعددة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة ثلاثة كتب مدرسية للصفوف الثلاث الأولى (الصف 1.2.3) المستخدمة في مدرسة التوجيه للنظام التعليمي الإيراني، وتكونت أداة الدراسة من قائمة المرجعية MI التي وضعها ماريو روزاريواند و Botelho لقياس أنواع الذكاءات المتعددة في الأنشطة والتمارين، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء اللغوي والبصري هي أكثر الذكاءات ظهوراً ويليها الذكاء المنطقية الرياضي والاجتماعي ولم يتم العثور على الذكاءات الجسدية والموسيقية والطبيعية نهائياً.

وأجرى سابان (2009,Saban) دراسة هدفت إلى تحليل المحتوى للدراسات التركية التي تناولت الذكاءات المتعدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير التي تمت فهرستها من قبل مركز المجلس الأعلى للتعليم العالي والمقالات البحثية المنشورة في الدوريات المفهرسة بواسطة قاعدة بيانات العلوم الاجتماعية ULAKBIM بين عامي 1999 و2007، وتكونت أداة الدراسة من قائمة تحليل محتوى اشتملت على 25 فكرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك حاجة لإجراء دراسات نوعية تتعلق بالسؤال: كيف تتطور الذكاءات المتعددة لدى الأطفال؟ لعدم معالجتها في دراسات عينة الدراسة.

كما أجرى طوالبة (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن مؤشرات الذكاءات المتعددة في المحتوى التعليمي لكتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي وتطوير وحدة تعليمية تستجيب لذكاءات الطلبة ورغباتهم وقياس أثرها على ذكاء الطلبة وتحصيلهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب التاريخ للصف العاشر الاساسي في الأردن، وعينة من طلاب الصف العاشر الأساسي بمدارس مديرية تربية عمان الثانية بالطريقة العشوائية، وتكونت العينة من (152) طالباً و(158) طالبة، وقد أعد الباحث قائمة تحليل محتوى لكتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة واحتوت على (95) مؤشراً واختبار تحصيلي مكون من (20) فقرة اختيار من متعدد، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب التاريخ للصف العاشر الاساسي قد اشتمل على مؤشرات الذكاءات المتعددة في محتواه بدرجات مختلفة فقد كان أكثر أنواع الذكاءات المتعددة توافراً هو الذكاء الشخصي الداخلي وحصل الذكاء الحركي الجسدي على المرتبة السابعة، في حين لم يحصل الذكاء الموسيقي على أي تكرار، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي في مبحث العلوم ولصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المطورة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة ومناهج التربية الإسلامية.

أجرى العجمي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر ودرجة توزيعها وتوازنها في محتوى الكتاب بما يوافق الذكاءات لدى الطلبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الأسئلة التقويمية والانشطة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي 2019/2018 في دولة الكويت، وأعد الباحث أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات لأنواع الذكاءات بدرجات متفاوتة وقليلة نسبياً وكانت في الفصل الثاني أكثر منها في الفصل الأول وأظهر النتائج أن الذكاء اللغوي كان من أكثر الذكاءات تواجداً، ثم الذكاء الموسيقي، يليه الذكاء الحركي والشخصي، ثم الذكاء المنطقي الرياضي، يليه الذكاء الشخصي الذاتي، ثم الذكاء الطبيعي، وأخيراً الذكاء المكاني البصري، وأظهرت النتائج أيضاً أن توزيع الذكاءات المتعددة بطريقة تخل بتوازنها حيث كانت متضمنة بأقل مما هو متوقع وبفارق جوهري بينها.

كما أجرى الرشيدي (2019) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تضمين كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمهارات الذكاء الوجداني، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من كتابي العربية لغتنا بجزئية الأول والثاني والتربية الإسلامية بجزئية الأول والثاني المقررين للصف التاسع من المرحلة المتوسطة، وأعد الباحث أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل محتوى واشتملت على (14) مهارة للذكاء الوجداني، ونتج عن الدراسة أن أعلى مهارات الذكاء الوجداني تكراراً في محتوى كتاب اللغة العربية هي مهارة الإجابة عن السؤال المهم بطرق مختلفة، وأقل تكرار لمهارة ضبط أعصابه والتفكير بتنظيم وإيجابية، ونتج عنها أيضاً أن أعلى مهارات الذكاء الوجداني في محتوى كتاب التربية الإسلامية تكراراً هي مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات، وأقل تكرار لمهارة الانجاز وتحقيق النجاح.

وأجرت المدهون (2018) دراسة هدفت إلى التعرف لمؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في أنشطة وتدريبات كتب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة جميع الأنشطة والتدريبات في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي وعينة من (414) طالبة من طالبات الصف التاسع تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الإعدادية التابعة لمديرية التربية والتعليم غرب غزة، وكانت أداة الدراسة قائمة بمؤشرات الذكاءات المتعددة واحتوت على (38) مؤشراً، واختبار لقياس تحصيل الطلبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة واحتوى على (5) أسئلة متنوعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في التكرار لأنواع الذكاءات المتعددة، وعدم التوازن حيث حصل الذكاء اللغوي على أعلى نسبة تكرار وحصل الذكاء الشخصي والحركي على أقل نسبة تكرار، وأظهرت أيضاً أن الذكاء الطبيعي البيئي حصل على أعلى نسبة في تحصيل الطلبة، وحصل الذكاء المكاني على أقل نسبة في تحصيل الطلبة.

وأجرى العجمي (2018) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ الإسلامي للصف الحادي عشر الأدبي في دولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الكتاب نفسه، وتمثلت أداة الدراسة من قائمة تحليل المحتوى واشتملت على (86) مؤشراً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة بدرجات متفاوتة وقليلة نسبياً، وكان أكثر الأنواع تواجداً هو الذكاء الشخصي الذاتي، ثم

الذكاء اللغوي، يليه الذكاء البصري، ثم الذكاء المنطقي الرياضي، يليه الذكاء الاجتماعي والطبيعي، وجاء الذكاء الجسدي بالمرتبة قبل الأخيرة، وأخيراً الذكاء الموسيقي دون أي تكرار.

كما أجرت الشبول (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) متمثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)، وقد صممت الباحثة أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل المحتوى بمؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة والمشتملة على (80) مؤشراً، ونتج عن الدراسة أن كلاً من الذكاءين (اللغوي والمنطقي الرياضي) أكثر مما هو متوقع، والذكاءات (الشخصي والاجتماعي والجسمي والمكاني والبيئي) بأقل مما هو متوقع وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها بالإضافة لعدم تضمين الذكاء الموسيقي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها:

1- أن كتب التربية الإسلامية بجميع مراحلها قد نالت حظاً وافراً من الدراسات المتعلقة بتقويمها كدراسة العجمي (2019) والرشيدي (2019) والمدهون (2018) والشبول (2013) ومعظم هذه الدراسات خرجت بنتائج أن كتب التربية الإسلامية لا زالت بحاجة إلى التطوير والتحسين.
2- أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة.
3- طالبت جميع الدراسات السابقة بضرورة تطوير المناهج الدراسية وفق النظريات التربوية الحديثة وعلى رأسها نظرية الذكاءات المتعددة.
4- تباينت الدراسات السابقة من حيث جوانب التحليل، فمنها تناول الأنشطة والتدريبات كدراسة العجمي (2019) ودراسة المدهون (2018) ودراسة الشبول (2013)،ومنها تناول تحليل الكتاب بالكامل كدراسة الرشيدي (2019) والعجمي (2018) والعرنوسي والمرشدي (2018).
5- اختلفت الدراسات السابقة في معيار التحليل المستخدم، فمنها من اتخذ الذكاءات المتعددة جميعها كدراسة العجمي (2019) ودراسة المدهون (2018) والعجمي (2018) ومنها من اتخذ أنواع معينة من الذكاءات المتعددة كدراسة الرشيدي (2019) فقد اعتمد الذكاء الوجداني فقط، ودراسة البري وسايج والسرور (2018) حيث اتخذ الذكاء اللغوي والاجتماعي فقط، ودراسة المصاروة (2015) الذي اتخذ الذكاء اللغوي والمنطقي فقط.

6- استخدام المنهج الوصفي لجميع الدراسات السابقة.
7- لاحظ الباحث وجود تشابه في نتائج بعض الدراسات من وجود تباين في توزيع الذكاءات المتعددة في المحتويات التعليمية مما يُخل بتوازنها كدراسة العجمي (2019) والمدهون (2018) والطبري وعبدي (Tabari& Tabari, 2015).
8- كما لاحظ الباحث وجود العديد من نتائج الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود الذكاءات المتعددة بالشكل الكافي في المحتوى التعليمي كدراسة العجمي (2018) والعرنوسي والمرشدي (2018) والجبوري (2017) والحسيني (2014).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بتنظيم الإطار النظري، وتحديد المنهجية المناسبة، وكيفية إعداد أداة الدراسة وتحديد قائمة بمؤشرات الذكاءات المتعددة، واختيار الأساليب الاحصائية المناسبة، وتفسير النتائج وتحليلها.

وقد امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

1- أنها من الدراسات القلائل التي تناولت دراسة جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.
2- تُعد من أوائل الدراسات التي تناولت دراسة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية التي أُقرت عام 2019/2018 من قِبل وزارة التربية والتعليم الأردنية في حدود علم الباحث.
3- تُعد من الدراسات القلائل التي تناولت أنواع الذكاءات الآتية (الذكاء الاجتماعي، والوجداني، والجسدي، والبيئي).
4- من الدراسات القليلة التي تناولت دراسة أثر المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة) في إجابة معلمي المبحث على أداة الدراسة.
5- تناولت دراسة درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، ووصفاً لأداة الدراسة، و كيفية التأكد من صدقها و ثباتها، ومتغيرات الدراسة، وطريقة تنفيذ الدراسة و إجراءاتها، والمعالجة الإحصائية التي ستستخدم في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث إن الدراسة تقوم على وصف ما تحتويه كتب التربية الاسلامية من مهارات الذكاءات المتعددة ومؤشرات توزيعها بما يتناسب مع توازنها وفقاً لتعريف جاردنر للذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020 م والمقدر عددهم (124) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية بالأسلوب الطبقي العشوائي و بنسبة (76%) من حجم المجتمع الأصلي، وقد بلغت عينة الدراسة (96) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمؤهل والخبرة.

الجدول (1)

وصف أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	39	41.05
	اناث	57	58.95
	المجموع	96	100.00
المؤهل العلمي	البكالوريوس	64	67.37
	الدراسات العليا	32	32.63
	المجموع	96	100.00
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	9	9.47
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	28.42
	10 سنوات فاكثر	59	62.11
	المجموع	96	100.00

كانت عينة الدراسة (96) معلماً ومعلمة بواقع (39) معلماً و (57) معلمة، منهم (64) يحملون شهادة البكالوريوس و(32) حاصلين على دراسات العُليا.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة من معرفة درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة، وذلك بعد مراجعة الإطار النظري، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة العجمي (2019) والمدهون (2018) والشبول (2013).

وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (45) فقرة تتوزع على أربعة أنواع ذكاءات، بواقع (11) فقرة للذكاء الاجتماعي، و(10) فقرة للذكاء الوجداني، و(11) فقرة للذكاء الجسدي، و(13) فقرة للذكاء البيئي الملحق (2).

واتبع الباحث مقياساً متدرجاً خماسياً بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً تعادل رقمياً (5،4،3،2،1).

صدق الأداة

الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس التربية الإسلامية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين الملحق (1)، وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى ملائمة الفقرات من حيث سلامة اللغة وانتمائها إلى الفقرة، وتعديل ما يرونه مناسباً، وتم الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم التي كانت بنسبة إجماعهم عليها (86%)، وبناء عليه تم إضافة بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، وتعديل صياغتها اللغوية وملاءمتها، لتتكون الأداة بصورتها النهائية من (45) فقرة، الملحق (3).

الصدق البنائي

تم التحقق من الصدق البنائي للأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال من أنواع الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للمجال، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

نتائج الصدق البنائي لفقرات مجالات مهارات الذكاء المتعددة

رقم الفقرة	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الوجداني	الذكاء الجسدي	الذكاء البيئي
1	0.706	0.738	0.793	0.664
2	0.613	0.735	0.719	0,755
3	0.614	0.566	0.753	0.771

0.764	0.760	0.786	0.572	4
0.780	0.767	0.764	0.574	5
0.672	0.754	0.789	0.734	6
0.710	0.748	0.782	0.704	7
0.796	0.782	0.597	0.718	8
0.672	0.744	0.627	0.746	9
0.744	0.687	0.744	0.734	10
0.568	0.630		0.758	11
0.802				12
0.775				13

تشير قيم معاملات الارتباط في الجدول الى وجود ارتباط دال احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين كل فقرة ومجال مهارة الذكاء التي تنتمي إليه وباستعراض قيم معاملات الارتباط يتبين أن أدنى قيمة ارتباط قد ظهرت للفقرة رقم (4) في مجال مهارة الذكاء الاجتماعي والدرجة للمجال الاجتماعي إذ بلغت (0.572).

وحيث أن أدنى قيمة لمعاملات الارتباط كانت أكبر من 0.50 فتعتبر جميع هذ القيم كانت مرتفعة وبالتالي تعبر عن تحقق الصدق البنائي لفقرات مجال كل مهارة من مهارات الذكاءات المتعدد.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعين على عينة مكونه من (20) معلماً بواقع (10) معلمين و (10) معلمات من خارج عينة الدراسة ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المهارات	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الذكاء الاجتماعي	11	0.865
الذكاء الوجداني	10	0.897
الذكاء الجسدي	11	0.917
الذكاء البيئي	13	0.929
الكلي	45	0.958

يبين الجدول (3) أن مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تتمتع بقيم اتساق داخلي بدرجة عالية حيث بلغت (0.958) لجميع فقرات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، كما بلغت قيمة الثبات بأسلوب الاتساق الداخلي (0.865) لمهارة الذكاء الاجتماعي، وبلغت (0.897) لمهارة الذكاء الوجداني، وبلغت (0.917) لمهارة الذكاء الجسدي، وبلغت (0.929) لمهارة الذكاء البيئي، وتعد جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض مثل هذه الدراسة حيث كانت جميعها قريبة من أعلى قيمة للثبات وهي الواحد صحيح.

متغيرات الدراسة

تحتوي الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل وتشمل

الخبرة التدريسية ولها 3 مستويات هي

(أقل من 5 سنوات)، (5سنوات – أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فاكثر).

المؤهل العلمي وله مستويان هي

(البكالوريوس ، الدراسات العُليا).

النوع الاجتماعي ويشمل

(ذكور، إناث)

ثانياً: المتغير التابع : درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، قام الباحث باتباع عدد من الإجراءات وهي على النحو التالي:

1- اختيار عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم لواء ماركا بمحافظة العاصمة عمان.

2- بناء أداة الدراسة والمتمثلة بالاستبانة، بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة.

3- التحقق من صدق الأداة وثباتها.

4- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الملحق (4) من جامعة العلوم الإسلامية العالمية إلى وزارة التربية والتعليم، وثم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مديرية لواء ماركا، وثم الحصول على كتاب رسمي من مديرية لواء ماركا إلى مدارس المرحلة الثانوية لإجراء الدراسة والالتقاء بمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

5- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة بعد شرح مضامينها وأهدافها، ثم استردادها من عينة الدراسة.

6- اختيار المعالجة الاحصائية لمعالجة النتائج.

7- عرض النتائج في جداول خاصة ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة بالنتائج.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة تم استخراج المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، وكما استخدم مقياس تصنيفي ثلاثي لوصف قيم المتوسطات الحسابية (منخفض / متوسط / مرتفع) على النحو التالي

2.33 – 1.00	منخفض
3.67 – 2.34	متوسط
5.00 – 3.68	مرتفع

وقد تم التوصل الى الفئات التصنيفية السابقة وفقا للمعادلة التالية

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{(اعلى وزن للاستجابة – ادنى وزن للاستجابة)}}{\text{(عدد الفئات التصنيفية)}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{(5-1)}{3} = 1.33$$

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق أداة الدراسة.

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّه:

ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث مرتبة ترتيباً تنازلياً

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
4	الذكاء البيئي	2.97	0.68	59.40	متوسط	1
2	الذكاء الوجداني	2.84	0.64	56.80	متوسط	2
3	الذكاء الجسدي	2.68	0.70	53.60	متوسط	3
1	الذكاء الاجتماعي	2.59	0.57	51.80	متوسط	4
	الكلي	2.77	0.54	55.40	متوسط	

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث كان متوسطا، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمهارات الذكاءات المتعددة (2.77) بأهمية نسبية (55.40)، وجاء مستوى

مهارات الذكاءات المتعددة متوسط، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.59-2.97)، وجاءت في الرتبة الأولى مهارة الذكاء البيئي بمتوسط حسابي(2.97) وبأهمية نسبية (59.40)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت مهارة الذكاء الاجتماعي بمتوسط حسابي (2.59) وبأهمية نسبية (51.80).

وقد تم تحليل تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث وفقاً لفقراتها وذلك على النحو التالي:

أولاً: مهارة الذكاء الاجتماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمهارة الذكاء الاجتماعي والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء الاجتماعي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
8	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الشعور بأهمية مشاركة الآخرين مناسباتهم .	2.84	0.97	56.80	متوسط	1
4	يتضمن الكتاب المدرسي انشطة تنمي تفاعل الطالب الايجابي مع الآخرين .	2.83	0.93	56.60	متوسط	2
5	يُوظف الكتاب المدرسي اسلوب المناقشة من خلال القضايا المطروحة فيه.	2.73	0.88	54.60	متوسط	3

1	يتضمن الكتاب المدرسي ما يحث الطلبة على تعرف المشكلات الاجتماعية وكيفية حلها.	2.66	0.83	53.20	متوسط	4
6	يهدف الكتاب المدرسي الى اخراج جيل متوازن شخصياً.	2.66	0.92	53.20	متوسط	4
2	يتناول الكتاب المدرسي مواضيع تحث على التواصل الاجتماعي.	2.61	0.76	52.20	متوسط	6
7	يُركز الكتاب المدرسي على أهمية الصحبة الصالحة من خلال المحتوى التعليمي.	2.58	0.97	51.60	متوسط	7
10	يغرس الكتاب المدرسي قيم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.	2.57	0.87	51.40	متوسط	8
9	يحث الكتاب المدرسي على الالتزام بقيم التوافق الاجتماعي.	2.49	0.80	49.80	متوسط	9
11	يعزز الكتاب المدرسي قيم الترابط الأُسري.	2.42	0.94	48.40	متوسط	10
3	يحث الكتاب المدرسي على احترام الآخرين و تقديرهم.	2.09	0.76	41.80	منخفض	11
	الذكاء الاجتماعي	2.59	0.57	51.80	متوسط	

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى مهارة الذكاء الاجتماعي كان منخفضاً، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.59) وبأهمية نسبية (51.80)، وتباين مستوى فقرات المهارة بين المنخفض والمتوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.84-2.09)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) وهي "يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الشعور بأهمية مشاركة الآخرين مناسباتهم ." بمتوسط حسابي (2.84) وبأهمية نسبية (56.80)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) وهي " يحث

الكتاب المدرسي على احترام الآخرين و تقديرهم." بمتوسط حسابي (2.09) بأهمية نسبية (41.80).

ثانيا: مهارة الذكاء الوجداني

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمهارة الذكاء الوجداني والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء الوجداني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
2	يُوجه الكتاب المدرسي التعرّف على انفعالات ودوافع ومقاصد الآخرين.	3.08	0.86	61.60	متوسط	1
6	يتضمن الكتاب المدرسي أنشطة قائمة على إدراك انفعالات الآخرين.	3.08	0.87	61.60	متوسط	1
10	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.	2.99	0.93	59.80	متوسط	3
7	يُشجع الكتاب المدرسي الطلبة على تقدير الذات من خلال الأنشطة.	2.96	0.92	59.20	متوسط	4
4	يُثري الكتاب المدرسي تقدير الشخص لذاته و قدراته.	2.86	0.88	57.20	متوسط	5
3	يُرسخ الكتاب المدرسي المرونة في التعاطي مع مواقف النزاع و اتخاذ	2.84	0.89	56.80	متوسط	6

	القرارات المناسبة.					
1	يُنمي الكتاب المدرسي قدرة الطلبة على ضبط الذات.	2.77	0.86	55.40	متوسط	7
8	يتضمن الكتاب المدرسي أنشطة تسمح للطلبة بالتعبير عن وجهات نظرهم.	2.76	0.93	55.20	متوسط	8
5	يسعى الكتاب المدرسي إلى إكساب الطلبة شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط بشكل إيجابي.	2.68	0.84	53.60	متوسط	9
9	يُعزز الكتاب المدرسي قيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة من خلال مواضيعه	2.39	0.90	47.80	متوسط	10
	الذكاء الوجداني	2.84	0.64	56.80	متوسط	

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى مهارة الذكاء الوجداني كان متوسطاً، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.84) وبأهمية نسبية (56.80)، وجاءت مستوى فقرات المهارة متوسط ، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.39-3.08)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) و(6) وهي "يُوجه الكتاب المدرسي التعرّف على انفعالات ودوافع ومقاصد الآخرين." و"يتضمن الكتاب المدرسي أنشطة قائمة على إدراك انفعالات الآخرين." بمتوسط حسابي (3.08) و بأهمية نسبية (61.60)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) وهي "يُعزز الكتاب المدرسي قيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة من خلال مواضيعه" بمتوسط حسابي (2.39) بأهمية نسبية (47.80).

ثالثاً: مهارة الذكاء الجسدي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمهارة الذكاء الجسدي والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء الجسدي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
5	يُفعل الكتاب المدرسي استثمار الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر.	3.03	0.92	60.60	متوسط	1
3	يتضمن الكتاب المدرسي الأنشطة المدرسية والأنشطة اللامدرسية التي تنمي الجسد بشكل صحيح.	3.01	0.98	60.20	متوسط	2
9	يهتم الكتاب المدرسي بإطلاق الطاقات الجسدية لأداء المهارات المطلوبة.	2.98	0.92	59.60	متوسط	3
8	يُفعل الكتاب المدرسي مكانه سنن الفطرة و يوضع دورها في المحافظة على نظافة الجسد و زينته.	2.83	1.11	56.60	متوسط	4
1	يهتم الكتاب المدرسي بالجسد باعتباره احدى مكونات الانسان.	2.72	0.94	54.40	متوسط	5
4	يحرص الكتاب المدرسي على أهمية الزينة عند أداء الصلاة وفي حياة المسلم.	2.65	0.91	53.00	متوسط	6
2	يحتوي الكتاب المدرسي على نصوص شرعية توضح أهمية العناية بالجسد.	2.54	1.01	50.80	متوسط	7
11	يتضمن الكتاب المدرسي توجيهات لأداء العبادات الجسدية بدقة.	2.52	0.87	50.40	متوسط	8
6	يستند الكتاب المدرسي لمواقف من حياة	2.48	0.97	49.60	متوسط	9

	النبي عليه الصلاة والسلام و الصحابة رضوان الله عليهم لتوضيح مكانة الجسد وتنميته في خدمة الإسلام.					
7	يُذكر الكتاب المدرسي ان الجسد نعمة وامانة ويجب على الانسان المحافظة عليها والاهتمام بها.	2.40	0.90	48.00	متوسط	10
10	يحث الكتاب المدرسي الطلبة الابتعاد عن كل ما يضر بالجسد.	2.29	0.84	45.80	منخفض	11
	الذكاء الجسدي	2.68	0.70	53.60	متوسط	

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى مهارة الذكاء الجسدي كان متوسطاً، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.68) وبأهمية نسبية (53.60)، وتباين مستوى فقرات المهارة بين المنخفض والمتوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.29-3.03)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (5) وهي "يُفعل الكتاب المدرسي استثمار الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر." بمتوسط حسابي (3.03) و بأهمية نسبية (60.60)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) وهي " يحث الكتاب المدرسي الطلبة الابتعاد عن كل ما يضر بالجسد." بمتوسط حسابي (2.29) بأهمية نسبية (45.80).

رابعا: مهارة الذكاء البيئي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمهارة الذكاء البيئي والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الذكاء البيئي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
12	يتوفر في الكتاب المدرسي أنشطة	3.24	0.99	64.80	متوسط	1

	متنوعة الوقائع البيئية للطلبة.					
5	يُطور الكتاب المدرسي لدى الطلبة طرائق استثمار الثروة البيئية والحيوانية.	3.21	0.90	64.20	متوسط	2
8	يتضمن الكتاب المدرسي الأنشطة ذات الاهتمام بالبيئة وطرق استثمار ثرواتها.	3.21	0.96	64.20	متوسط	2
10	يُشجع الكتاب المدرسي الطلبة نحو التعلم من خلال الطبيعة وما موجود فيها.	3.21	0.90	64.20	متوسط	2
7	يطرح الكتاب المدرسي مشكلات بيئية لإيجاد حلول لها من قِبل الطلبة.	3.16	1.03	63.20	متوسط	5
13	يتضمن الكتاب المدرسي تشريعات تتعلق بالحفاظ على البيئة.	3.09	0.93	61.80	متوسط	6
2	يُبرز الكتاب المدرسي أهمية الماء والهواء كعنصرين رئيسيين للحياة.	2.95	0.86	59.00	متوسط	7
3	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة مسؤولية ترشيد استخدام الموارد المائية.	2.87	0.96	57.40	متوسط	8
6	يُدرج الكتاب المدرسي توصيات من النبي عليه الصلاة والسلام بالرفق بالحيوان حتى عند ذبحه.	2.77	0.94	55.40	متوسط	9
4	يُبين الكتاب المدرسي مدى أهمية الاهتمام بنظافة الأماكن العامة والطرقات.	2.75	0.87	55.00	متوسط	10

11	يحُض الكتاب المدرسي الطلبة على تأمل الطبيعة لإدراك القدرة الالهية.	2.73	0.92	54.60	متوسط	11
9	يتضمن الكتاب المدرسي آيات قرانيه واحاديث نبوية تتناول القضايا البيئية.	2.72	0.93	54.40	متوسط	12
1	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الحرص على عمارة الارض بما يتناسب مع طبيعتها (زراعة، سكن، صناعة).	2.71	0.91	54.20	متوسط	13
	الذكاء البيئي	2.97	0.68	59.40	متوسط	

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى مهارة الذكاء البيئي كان متوسطاً، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.97) وبأهمية نسبية (59.40)، وجاء مستوى فقرات المهارة بمستوى متوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.71-3.24)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12) وهي "يتوفر في الكتاب المدرسي أنشطة متنوعة الوقائع البيئية للطلبة." بمتوسط حسابي (3.24) وبأهمية نسبية (64.80)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (1) وهي " يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الحرص على عمارة الارض بما يتناسب مع طبيعتها (زراعة، سكن، صناعة)." بمتوسط حسابي (2.71) بأهمية نسبية (54.20).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصّه:

هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولاً: الفروق تبعا لمتغير الجنس

الجدول (9)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات مجالات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	ذكور	39	2.65	0.55	0.78	0.436
	اناث	57	2.55	0.59		
الذكاء الوجداني	ذكور	39	2.98	0.60	1.83	0.070
	اناث	57	2.74	0.66		

الذكاء الجسدي	ذكور	39	2.63	0.66	0.55	0.578
	اناث	57	2.71	0.73		
الذكاء البيئي	ذكور	39	2.99	0.69	0.19	0.849
	اناث	57	2.96	0.68		
الكلي	ذكور	39	2.81	0.51	0.62	0.537
	اناث	57	2.74	0.56		

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير الجنس وذلك استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.62)، وبمستوى دلالة (0.537) **للدرجة الكلية** حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة ت المحسوبة (0.78) وبمستوى دلالة (0.436) لمهارة الذكاء الاجتماعي، و(1.83) وبمستوى دلالة (0.070) لمهارة الذكاء الوجداني، و(0.55) وبمستوى دلالة (0.578) لمهارة الذكاء الجسدي، و(0.19) وبمستوى دلالة (0.849) لمهارة الذكاء البيئي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكثر من (0.05).

ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الجدول (10)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات مجالات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	بكالوريوس	64	2.66	0.61	1.69	0.094
	عليا	32	2.45	0.46		

الذكاء الوجداني	بكالوريوس	64	2.83	0.64	0.33	0.736
	عليا	32	2.87	0.64		
الذكاء الجسدي	بكالوريوس	64	2.75	0.70	1.40	0.164
	عليا	32	2.53	0.69		
الذكاء البيئي	بكالوريوس	64	2.94	0.65	0.71	0.477
	عليا	32	3.04	0.76		
الكلي	بكالوريوس	64	2.79	0.54	0.56	0.573
	عليا	32	2.72	0.55		

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.56)، وبمستوى دلالة (0.573) **للدرجة الكلية** حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة ت المحسوبة (1.69) وبمستوى دلالة (0.094) لمهارة الذكاء الاجتماعي، و(0.33) وبمستوى دلالة (0.736) لمهارة الذكاء الوجداني، و(1.40) وبمستوى دلالة (0.164) لمهارة الذكاء الجسدي، و(0.71) وبمستوى دلالة (0.477) لمهارة الذكاء البيئي وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكثر من (0.05).

ثالثاً: الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث الأردنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المهارة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	9	2.38	0.57

	5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.52	0.51
	10 سنوات فأكثر	59	2.65	0.60
الذكاء الوجداني	أقل من 5 سنوات	9	2.90	0.51
	5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.83	0.56
	10 سنوات فأكثر	59	2.84	0.70
الذكاء الجسدي	أقل من 5 سنوات	9	2.67	0.67
	5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.43	0.51
	10 سنوات فأكثر	59	2.79	0.76
الذكاء البيئي	أقل من 5 سنوات	9	3.38	0.51
	5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.92	0.67
	10 سنوات فأكثر	59	2.93	0.70
الكلي	أقل من 5 سنوات	9	2.83	0.44
	5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.67	0.48
	10 سنوات فأكثر	59	2.80	0.58

يعكس الجدول (11) قيم متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث الأردنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت هذه المتوسطات تختلف اختلافا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث الأردنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	0.77	2	0.38	1.17	0.315
	داخل المجموعات	30.19	92	0.33		

			94	30.96	الكلي	
0.956	0.04	0.02	2	0.04	بين المجموعات	الذكاء الوجداني
		0.42	92	38.49	داخل المجموعات	
			94	38.53	الكلي	
0.083	2.55	1.21	2	2.42	بين المجموعات	الذكاء الجسدي
		0.47	92	43.50	داخل المجموعات	
			94	45.91	الكلي	
0.162	1.86	0.85	2	1.71	بين المجموعات	الذكاء البيئي
		0.46	92	42.29	داخل المجموعات	
			94	44.00	الكلي	
0.555	0.59	0.18	2	0.35	بين المجموعات	الكلي
		0.30	92	27.22	داخل المجموعات	
			94	27.57	الكلي	

تشير النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (0.59) ، وبمستوى دلالة (0.555) **للدرجة الكلية** للذكاءات المتعددة حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة ف (1.17) وبمستوى دلالة (0.315) لمهارة الذكاء الاجتماعي، و(0.04) وبمستوى دلالة (0.956) لمهارة الذكاء الوجداني، و(2.55) وبمستوى دلالة (0.083) لمهارة الذكاء الجسدي، و(1.86) وبمستوى دلالة (0.162) لمهارة الذكاء البيئي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عن نتائجها. وفيما يأتي مناقشة لنتائج الدراسة حسب ترتيب نتائج أسئلتها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الاول أن مستوى تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث كان متوسطاً، وقد حازت مهارة الذكاء البيئي على المرتبة الاولى في حين أن مهارة الذكاء الاجتماعي حازت على المرتبة الأخيرة.

ويرى الباحث أن السبب في تدني مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية يعود لاهتمام مؤلفي المناهج بالمعرفة وطرائق إيصالها للطلبة أكثر من معرفة ميول الطلبة واهتماماتهم ومراعاة ذكاءاتهم ، وإن كانت الدعوة إلى الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهاج إلى المفهوم الحديث إلا أن منهاج التربية الإسلامية مازال يعتنق المفهوم التقليدي ولم يتحرك نحو المفهوم الحديث، وكل المؤشرات دالة على ذلك.

وأن مؤلفي المناهج والخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية لم تعتمد نظرية الذكاءات المتعددة كنظرية تربوية معلنة لاعتماد مبادئها في عملية التأليف، بل كل ما ورد من تضمنها لمؤشرات الذكاءات المتعددة لم يكن مقصوداً لذات نظرية الذكاءات المتعددة وانما افكار و اتجاهات

واستراتيجيات تربوية متنوعة كالتعليم التعاوني (الذكاء الاجتماعي)، وهذا ما أشارت الية دراسات أخرى كدراسة (المدهون،2018).

ويعود السبب أيضاً في رأي الباحث إلى إفراط مؤلفي المناهج في وضع معايير صياغة المناهج وعدم التزامهم بتحقيق كل هذه المعايير؛ لصعوبة تحقيق كل هذه المعايير في كتاب واحد وبالتوازن المطلوب فقد يغلب معيار على آخر، وهذا يتوافق مع ما أشارت إلية دراسة (الحسيني،2014).

ويرى الباحث أن تطوير مجموعة كبيرة من مناهج التربية والتعليم في فترة قصيرة يصعب معها تحقيق الدقة والجودة في إنتاج هذه الكتب، وحداثة بناء المناهج ربما لم يعرضها للتقويم المناسب ومن ثم تعديل محتواها في ضوء ما أسفرت عنه عملية التقويم، فعلى الرغم من الجهود العظيمة التي تقوم بها دائرة المناهج إلا انه لابد من إعادة النظر في بعض أوجه الضعف والقصور والتي منها ضرورة تضمين المناهج بالنظريات التربوية الحديثة ومنها نظرية الذكاءات المتعددة وهذا ما دعت إلية دراسة (العجمي،2019) و(الشبول،2013).

ويرى الباحث أيضاً أن عدم الإفادة من نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال أدى إلى هذا الضعف في المناهج التعليمية، فإن ضعف التنسيق بين وزارتي التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم يؤدي إلى ضياع غالبية جهود الباحثين المبذولة سدى دون فائدة منها، وأيضاً تعدد أنواع الذكاءات المتعددة بما يتجاوز (8) ذكاءات يجعل من الصعوبة بمكان مراعاتها في كل المناهج مما يدعوا إلى المزيد من البحث والتطوير الأمر الذي يعود على المناهج بالتطوير والاتقان وهذا يوافق ما أسفرت عنه نتائج دراسة (العجمي،2018) و(الشبول،2013) و(طوالبة،2007).

وفي تناول كل مهارة ذكاء على انفراد، أولها الذكاء الاجتماعي فقد كان مستوى مهارة الذكاء الاجتماعي متوسطاً، وتباينت مستوى فقرات المهارة بين المنخفض والمتوسط، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) وهي "يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الشعور بأهمية مشاركة الآخرين مناسباتهم"، ويعود ذلك لاهتمام المحتوى التعليمي بمشاركة الآخرين جميع مناسباتهم ولاهتمامه بالتفاعل الاجتماعي والشعور به، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) وهي " يحث الكتاب المدرسي على احترام الآخرين و تقديرهم"، على الرغم من أهمية هذه المهارة وفاعليتها في التعامل مع الآخرين مما يبني جسور التفاعل المتبادل مع الآخرين إلا أن كتب التربية الإسلامية لم تحتوى

العديد من مؤشرات هذه المهارة ويرى الباحث أن السبب في أن النتائج على هذا النحو قد يعود لعدم إدراك معلمي التربية الإسلامية لمعايير الذكاء الاجتماعي وعدم تصورهم لماهية الذكاء الاجتماعي، بالإضافة إلى غفلة مؤلفي المناهج عن هذه القيم والمؤشرات أدى لانعدامها أو قلتها في المناهج المدرسي، بالإضافة إلى الاهتمام من قِبل مؤلفي المناهج بكمية المعرفة المنقولة للطلبة وكيفية نقلها دون النظر أو الاهتمام بالجوانب الأخرى (كالاجتماعية و السلوكية والنفسحركية) لدى الطلبة أدى إلى عدم الاهتمام بالذكاءات المتعددة ومنها الذكاء الاجتماعي وهذا ما نتج عن دراسة (الحسيني،2014).

ثانيها الذكاء الوجداني فقد كان مستوى مهارة الذكاء الوجداني متوسطاً، وجاء مستوى فقرات المهارة متوسطة ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) و(6) وهي "يُوجه الكتاب المدرسي التعرّف على انفعالات ودوافع ومقاصد الآخرين" و"يتضمن الكتاب المدرسي أنشطة قائمة على إدراك انفعالات الآخرين" ويعود ذلك لأن التعامل مع الآخرين يُبنى على معرفة انفعالاتهم ودوافعهم مما دفع مؤلفي المناهج بالاهتمام بهذه المهارات وإثراء كتب التربية الإسلامية بها، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) وهي "يُعزز الكتاب المدرسي قيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة من خلال مواضيعه" على الرغم من أهمية المواطنة ومكانتها في تنشئة الطلبة على القيم الصالحة إلا أنه عدم وجود هذه المهارة بالشكل الكافي في كتب التربية الإسلامية قد يعود من رأي الباحث إلى خلط العديد من معلمي التربية الإسلامية ما بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني مما أدى إلى ضياعهم بين الذكاءين، ولعدم اقتناع مؤلفي المناهج بالدور الهام والكبير الذي تقوم به كتب التربية الإسلامية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة أو عدم إفساح المجال للتربية الإسلامية أن تؤدي دورها في تنشئة الطلبة على قيم المواطنة الصالحة.

ويرى الباحث أن طبيعة تطور المناهج المدرسي وفق الاقتصاد المعرفي من أجل استثمار أفضل في الطلبة الذي يهدف إلى تحقيق التنمية النوعية للطلبة وإبراز المحتوى التعليمي لمهام تبرز الاعتماد على الذات وتقديرها، والاهتمام الذي تشهده حركة تأليف المناهج وفق حركات تفريد التعليم والذي ظهرت نتيجة مؤتمرات التطوير التربوية المتعددة على برامج هذه الحركة وما يتبعها من تقدير الذات والتعليم المبرمج فإنها تتفق مع الرؤى النظرية للاقتصاد المعرفي وحركة تفريد التعليم الأمر الذي يوافق نظرية جاردنر التي دعت إلى التركيز على عمل الطلبة وبالتالي تتوافق مع الذكاء

الوجداني، فهذه الأمور تبين سبب ظهور مؤشرات الذكاء الوجداني بشكل كبير في كتب التربية الإسلامية، وهو يوافق نتائج دراسة (العجمي،2018) و(طوالبة،2007).

ثالثها الذكاء الجسدي فقد كانت مستويات مهارة الذكاء الجسدي متوسطة، وتباينت مستوى فقرات المهارة بين المنخفض والمتوسط، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (5) وهي "يُفعل الكتاب المدرسي استثمار الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر" ويعود هذا لأهمية الجسد في التعبير سواء عن الأفكار أو المشاعر وهي ما يطلق عليها بالإيحاءات الجسدية، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) وهي " يحث الكتاب المدرسي الطلبة الابتعاد عن كل ما يضر بالجسد" أن مثل هذه المهارات والتوجيهات كتب التربية الإسلامية أولى بها من غيرها من المناهج حيث أنها من صميم ما تدعوا إليه التربية الإسلامية.

ويرى الباحث أن تهميش معلمي التربية الإسلامية للاهتمام بالذكاء الجسدي أدى إلى تضييع الخير الكثير والفائدة العظيمة على الطلبة، بالإضافة إلى عدم اهتمام مؤلفي المناهج بتضمين مهارات تندرج تحت قيم التربية الإسلامية أمراً يُهمش دوره في تربية الطلبة بصبغة إسلامية، كما أن طبيعة المعرفة المجردة و الاعتقاد السائد عند المعلمين أو مؤلفي المناهج بأن هذا النوع من الذكاءات يُعتبر ضرباً من السخافة وهو ما نتج عن دراسة (العجمي،2019) و(المدهون،2018).

رابعها الذكاء البيئي فقد جاءت مستويات مهارة الذكاء البيئي متوسطة، وجاءت مستوى فقرات المهارة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12) وهي "يتوفر في الكتاب المدرسي أنشطة متنوعة الوقائع البيئية للطلبة" والسبب في أهمية هذه المهارة يعود لاهتمام كتب التربية الإسلامية بالبيئة التي يعيش بها الطلبة وانعكاسها على مستوى إدراك الطلبة ومستوى تحصيلهم، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (1) وهي "يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الحرص على عمارة الارض بما يتناسب مع طبيعتها (زراعة، سكن، صناعة)" على الرغم من أن هذه المهارة تتوافق مع الغاية من خلق الإنسان وتأتي من ضمن أهداف التربية الإسلامية وغيرها الكثير من المواد الأخرى، ويرى الباحث أن السبب يعود إلى عدم اهتمام المعلمين والقائمين على المناهج بالجوانب الأخرى التي يتكون منها المجتمع الذي يعيش به الطلبة هي السبب في عدم الاهتمام بالذكاءات المتعددة وخصوصاً الذكاء الجسدي والبيئي، وعدم تضمينها بتناسب في محتوى كتب التربية الإسلامية يعود إلى طبيعة

المعرفة والاهتمام بالمعرفة الدينية الصرفة دون النظر إلى أي معرفة خارج نطاق الدين مما يدعوا إلى النظر في محتوى كتب التربية الإسلامية وهو ما نتج عن دراسة (المدهون،2018) و(العجمي،2018) و(الحسيني،2014).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية)؟

في دراسة أثر المتغيرات الديموغرافية على نتائج الدراسة فقد قام الباحث بمناقشة كل متغير على حدا أولها متغير الجنس حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير الجنس، ولم يكن لمتغير الجنس أي تأثير على استجابات أفراد الدراسة للأداة أو أي تأثير على نتائجها.

ثانيها متغير المؤهل العلمي تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود ذلك في رأي الباحث للدورات التدريبية التي يشارك بها معلمي التربية الإسلامية للتعرف على النظريات التربوية، ويعود أيضاً لسرعة انتشار نظرية الذكاءات المتعددة في الأوساط التربوية وأهميتها وسهولة تطبيقها والاستفادة منها.

ثالثها متغير الخبرة تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

يرى الباحث أن السبب في تكافؤ معلمي التربية الإسلامية الذكور والإناث في معرفة درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة يُعزى إلى المشاركة والتقارب في البيئة التعليمية (دورات إعداد المعلمين وتأهيلهم)، والتقارب الاجتماعي (طبقة معيشية واحد تقريباً)، والمنطقة الجغرافية التعليمية (لواء ماركا)، وتكافؤ القدرات لديهم وقد يكون البيئة الأسرية المتشابه عامل أيضاً، وهذا ما نتج عن دراسة (المصاروة،2015).

في حين اختلفت مع دراسة (الصيداوي وحقي،2018) التي تظهر وجود أثر لمتغير الجنس على نتائج الدراسة، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق في مدى توافر أنماط الذكاء الاجتماعي لصلح الإناث، في حين عدم وجود فروق في مدى توافر أنماط الذكاءات الوجداني والجسدي والبيئي تُعزى للجنس .

بمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة يتضح أن الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات، فقد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة، وأثرها الإيجابي في العملية التعليمية، واتفقت أيضاً معها بضرورة تطوير المناهج الدراسية وفق النظريات التربوية الحديثة وعلى رأسها نظرية الذكاءات المتعددة، واتفقت بوجود تشابه في النتائج من وجود تباين في توزيع الذكاءات المتعددة في المحتويات التعليمية مما يُخل بتوازنها كدراسة (العجمي،2019) و(المدهون،2018) و(الحربي،2014) و(الشبول،2013)، كما اتفقت مع العديد من نتائج الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود الذكاءات المتعددة بالشكل الكافي في المحتوى التعليمي كدراسة (العجمي،2018) و(العرنوسي والمرشدي،2018) و(الجبوري،2017) و(الحسيني،2014).

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي:

1- إثراء كتب التربية الإسلامية بالعديد من الموضوعات والأنشطة والتدريبات التي تنمي ذكاءات الطلبة المتعددة والمختلفة.

2- تناول معايير ومؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية بصورة واضحة.

3- تنسيق معايير ومؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بحيث تكون متوازنة ومتكاملة مع بعضها.

4- تضمين أدلة المعلمين بمؤشرات الذكاءات المتعددة وكيفية التعاطي معها واستثمارها لدى الطلبة.

5- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لتوظيف استراتيجيات تنمية مهارات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة.

6- إضافة متخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وكذلك متخصصين في علم النفس إلى لجان تأليف كتب التربية الإسلامية.

7- تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لتنمية مهارات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة.

8- إقامة المسابقات التي تحفز إظهار ما يملكه الطلبة من ذكاءات ومواهب ورعايتها.

9- إجراء المزيد من الدراسات التحليلية لكتب التربية الإسلامية لجميع المراحل في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، سليمان عبدالواحد (2010). **المخ الإنساني والذكاء الوجداني**، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

إبراهيم، فهمي خليل (2015). **درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومعلماتها لمهارات الذكاء الاخلاقي من وجهة نظر المعلمين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

إبراهيم، نبيل رفيق محمد (2011). **الذكاء المتعدد**، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

ابن جماعة، محمد بن إبراهيم (2012). **تذكرة السامع والمتكلم في أداب العالم والمتعلم**، ط3، بيروت، دار البشائر الإسلامية.

ابن عبد البر، يوسف بن عبدالله (1994). **جامع بيان العلم وفضله**، ط1، الدمام، دار ابن الجوزي.

ابن ماجه، محمد بن يزيد (1998). **سنن ابن ماجه**، ط1، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1994). **لسان العرب**، ط3، بيروت، دار صادر.

ابي داود، سليمان بن الأشعث (1998). **سنن أبي داود**، ط1، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

آرمسترونج، ثوماس (2006). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ط1،ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

اشتيوة، فوزي فايز (2011). **مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها**، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الألباني، محمد ناصر الدين (1988). **صحيح الجامع الصغير وزيادته**، ط3، بيروت، المكتب الإسلامي.

أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبدالحليم، والصوالحي، عطية، وأحمد، محمد خلف الله (2004). **المعجم الوسيط**، ط4، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

اوزمون، هاورد (2005). **الأصول الفلسفية للتربية**، ط1،ترجمة بدر بن جويعد العتيبي، الرياض، مكتبة الرشد.

البخاري، محمد بن اسماعيل (2002). **صحيح البخاري**، ط1، دمشق، دار ابن كثير.

البري، قاسم نواف، وسايج، تهاويل عطا الله، والسرور، ممدوح هايل (2018). درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي "دراسة تحليلية"، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، 37(180)، 665-681.

بكار، عبد الكريم (2010). **المراهق كيف نفهمه، وكيف نوجهه**، ط1، القاهرة، دار السلام.

بوطة، شذى محمد (2012). **الذكاء المتعدد**، ط4، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

البيهقي، أحمد بن الحسين (1988). **دلائل النبوة**، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

البيهقي، أحمد بن الحسن (2003). **السنن الكبرى**، ط3، بيروت، دار الكتب العلمية.

الترمذي، محمد بن عيسى (1996). **الجامع الكبير**، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي.

تنيره، كمال حسن مصطفى (2010). **أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

جابر، عبدالحميد جابر (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

جاردنر، هاورد (1993). **الذكاءات المتعددة: النظرية في الممارسة**، ط1،ترجمة محمد بلال الجيوسي، نيويورك.

جاردنر، هاورد (2003). **الذكاءات المتعددة بعد عشرين سنة**، ورقة بحثية مقدمة للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة هارفرد، شيكاغو، إلينوي.

جاردنر، هاورد (2004). **أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة**، ط2، ترجمة ونشر مكتب التراث العربي لدول الخليج.

جاردنر، هاورد (2005). **الذكاءات المتعددة للقرن الواحد والعشرين**، ط1،ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامي، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

الجبوري، سعد حبيب غضبان (2016). **تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف الثامن الاساسي في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن.

الجلاد، ماجد زكي (2011). **تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية**، ط3، عمان، دار المسيرة.

الحارثي، إبراهيم بن أحمد (2009). **تعليم التفكير**، ط4، القاهرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

حجازي، عبد الرحمن (1986). **المذهب التربوي عند ابن سحنون**، ط1، القاهرة، الشركة المتحدة للنشر والتوزيع.

الحربي، أماني بنت محمد بن حامد (2014). **تحليل محتوى التربية الفنية للصف الاول الابتدائي في ضوء استراتيجية الذكاءات المتعددة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.

حسين، محمد عبد الهادي (2014). **نظرية الذكاءات المتعددة،** ط1، القاهرة، دار الجوهرة.

الحسيني، يحيى بن سلمان بن سالم (2014). **تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعددة،** رسالة ماجستير غي منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية، المدينة المنورة، السعودية.

الخضر، عثمان (2001). **الذكاء الوجداني والإطار النظري،** المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية وتنمية المجتمع، جامعة الكويت.

خليل، سعادة عبدالرحيم (2013). **توجيهات معاصرة في التربية والتعليم،** ط1، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للنشر.

الخوالدة، ناصر أحمد (2010). واقع مناهج التربية الإسلامية في الأردن**. مؤتمر الواقع الديني في الأردن،** جامعة آل البيت، الأردن، 10-12 كانون الأول.

الداهلكي، عضيد عبد أحمد (2012). سمات مدرس التربية الإسلامية وواجباته وصفته، **مجلة دراسات إسلامية معاصرة،** كلية التربية الإسلامية، جامعة كربلاء، العدد (5)،1-20.

الدويش، محمد بن عبدالله (2000). **المدرس ومهارات التوجيه،** ط4، الرياض، دار الوطن للنشر والتوزيع.

ديورانت، ويل (2019). **قصة الفلسفة،** ط1، ترجمة عادل عبد السيد أحمد، بيروت، دار العلم للجميع.

رشيد، صبحي طه (1986). **التربية الإسلامية وأساليب تدريسها،** ط2، عمان، دار الأرقم.

الرشيدي، عواض معلث عوض (2019). **درجة تضمين كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمهارات الذكاء الوجداني: دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، المفرق، الأردن.

رينزولي، جوزيف (2006)، **النموذج الإثرائي المدرسي**، ترجمة فتحي عبد الرحمن جروان، القاهرة، دار الفكر العربي.

الزرنوجي، إبراهيم (1998). **تعليم المتعلم طريق التعليم**، ط1، دمشق، دار النعمان.

الزغبي، أحمد محمد (2010). **سيكولوجية المراهقة**، ط1، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.

ساسي، عمار(2003). **الإعجاز البياني في القران**، ط1، القاهرة، دار المعارف.

ستيرنبيرج، روبرت، وكوفمان، سكوت باري (2017). **دليل جامعة كامبريدج للذكاء**، ط1، ترجمة داود سليمان القرنة وعنتر صلحي عبد اللاه، الرياض، دار العبيكان للنشر والتوزيع.

السخاوي، محمد بن عبدالرحمن بن محمد (2009). **فتح المغيث شرح الفية الحديث**، ط1، بيروت، دار الكتاب العلمية.

السمادوني، السيد إبراهيم(2007). **الذكاء الوجداني**، ط1، عمان، دار الفكر.

الشافعي، إبراهيم محمد (2006). **التربية الإسلامية وطرق تدريسها**، ط4، عمان، دار حنين للنشر والتوزيع.

الشبول، أسماء خليفة (2013). **تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.

الشمري، هدى علي جواد (2003). **طرق تدريس التربية الإسلامية**، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشنفري، آمنة أحمد (2010). **التعليم بالذكاءات المتعددة**، ط1، دمشق، دار التكوين.

شواهين، خير سليمان (2014). **نظرية الذكاءات المتعددة نماذج تطبيقية**، ط1، اربد، عالم الكتب الحديثة.

الشيباني، عمر التومي (1988). **فلسفة التربية الإسلامية**، ط1، طرابلس، الدار العربية للكتاب.

الصيداوي، غسان رشيد، وحقي، شكرية فايز (2018). أنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة، **مجلة الفتح**، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق، 14(74)، 178-210.

طه، محمد (2006). **الذكاء الإنساني**، ط1، الصفاة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة.

طوالبة، هادي محمد (2007). **تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبدالرؤوف، طارق، وعيسى، إيهاب (2018). **الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي**، ط1، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبدالفتاح، سعيد أحمد (2011). **أثر الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والدافعية و الاندماج في العمل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، ط1، كفر الشيخ دسوق، مصر، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عبد القادر، فتحي عبدالحميد (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (55)،171-242.

عبدالله، عبدالرحمن صالح (2010). **أساليب تدريس علوم الشريعة**، عمان، أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالله، عبدالرحمن صالح، والخوالدة، ناصر أحمد، والصمادي، محمد عبدالله (2008). **مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها**، ط1،عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

عبدالله، محمد محمود (2014). **طرق تدريس القرآن**، ط1، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

العبيدي، محمد جاسم ولي (2010). **الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم**، ط1، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العجمي، عساف سعد (2018). **تحليل محتوى كتاب الإسلامي للصف الحادي عشر الأدبي في دولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

العجمي، ناصر جارالله بصيص (2019). **تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، المفرق، الأردن.

عجو، إبراهيم (2013). **التربية الإسلامية من أهم وسائل الإصلاح**، دائرة الإفتاء العام، الأردن.

العرنوسي، ضياء عويد حربي، والمرشدي، رضا جاسم راضي (2018). تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة، **مجلة بابل للدراسات الإنسانية**، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، 8(3).

علي، سعيد إسماعيل (2010). **أصول التربية الإسلامية**، ط2، عمان، دار المسيرة.

الغزالي، محمد بن محمد الطوسي (2005). إحياء علوم الدين، ط1، بيروت، دار ابن حزم.

القرضاوي، يوسف (1977). **الخصائص العامة للإسلام**، بيروت، مؤسسة الرسالة.

الكندري، عبدالله عبدالرحمن، والميهي، رجب السيد عبدالحميد، وصلاح، سمير يونس أحمد (2014). **تكنولوجيا تفريد التعليم والتعليم الذاتي**، ط2، حولي، الكويت، مكتبة الطالب الجامعي.

كوه، جورج، وكينزي، جليان، وشوه، جون، وويت، اليزابيث (2006). **نجاح الطالب في الجامعة**، ط1، ترجمة معين الإمام، الرياض، مكتبة العبيكان.

الكيلاني، ماجد عرسان (1987). **فلسفة التربية الإسلامية**، ط1، جدة، دار المنارة.

الكيلاني، ماجد عرسان (1988). **أهداف التربية الإسلامية**، ط2، المدينة المنورة، دار التراث.

محمود، إبراهيم وجيه (1981). **المراهقة خصائصها ومشكلاتها**، القاهرة، دار المعارف.

مدكور، علي أحمد (1987). **منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته**، ط1، الرياض، دار الشواف للنشر والتوزيع.

المدهون، إيناس إياد مصطفى (2018). **مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في أنشطة وتدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.

مرسي، محمد منير (1987). **التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية**، ط4، القاهرة، دار المعارف.

مسلم، مسلم بن الحجاج (1991). **صحيح مسلم**، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

المصاروة، ربيع ثلجي عيادة (2015). **الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، الكرك، الأردن.

معلوف، لويس (1963). **المنجد في اللغة والأعلام**، ط19، بيروت، المطبعة الكاثوليكية.

النجار، زغلول راغب (1995). **أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية**، ط2، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

النسائي، أحمد بن شعيب بن علي (1986). **السنن الصغرى**، ط2، حلب، مكتبة المطبوعات الإسلامية.

النعانعة، إبراهيم علي (2015). أثر استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل المفاهيم الصحية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، 42 (3).

النعانعة، إبراهيم علي، والكيلاني، أحمد محي الدين (2015). أثر نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، 45 (2).

النقيب، عبد الرحمن (1996). **التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

النووي، يحيى بن شرف (1975). **المجموع شرح المهذب للشيرازي**، ط1، جدة، مكتبة الإرشاد.

الهاشمي، عابد توفيق (1993). **طرق تدريس التربية الإسلامية**، ط14، بيروت، مؤسسة الرسالة.

الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي (2009). **تحليل محتوى منهاج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، ط1، عمان، دار الصفا.

هندي، صالح ذياب (2009). **طرائق تدريس التربية الإسلامية**، ط1، عمان، دار الفكر.

هيرو، توماس (2008). **الذكاءات المتعددة وجودة التعليم**، ط1، ترجمة محمد عبدالهادي حسين، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.

يالجن، مقداد (1988). **أهداف التربية الإسلامية وغاياتها**، ط2، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبدالواحد (2010). **الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع**، ط1، القاهرة، المكتبة العصرية.

يوسف، ميسم رعد (2018). تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد، العراق، 15(58)، 499-527.

المراجع باللغة الأجنبية:

Saban, Ahmet (2009). "Content analysis of Turkish studies about the multiple intelligences theory"**. Educational Sciences: theory & practice,** 9(2),859-876.

Ebadi, Saman & Beigzadeh, Maryam (2016). Investigating the Representation of Multiple Intelligences theory in Tpsol Textbooks. **Journal on English Language Teaching**, 6(2), 18-28

Tabari, Mahmoud & Tabari, Iman(2015). Links between Bloom's Taxonomy and Gardener's Multiple Intelligences: The Issue of Textbook Analysis. **Advances in Language and Literary Studies,** 6(1), 94-101.

Yoones, Taas (2012). Multiple Intelligences theory and Iranian Textbooks P: An analysis. **Pan-Pacific Association of Applied Linguistics,** 16(1), 73-82

الملاحق

ملحق (1)

اسماء السادة المحكمين

الاسم	التخصص	الجامعة
أ.د عبدالرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية

أ.د ناصر أحمد الخوالدة	مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية	الجامعة الأردنية
أ.د طه علي الدليمي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة العلوم الإسلامية
أ.د أحمد العياصرة	المناهج والتدريس	جامعة العلوم الإسلامية
د. ياسين المقوسي	مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية	جامعة العلوم الإسلامية
د. عبدالله الزعبي	المناهج والتدريس	جامعة العلوم الإسلامية
د. محمد توفيق البطاينة	التربية الإسلامية	جامعة العلوم الإسلامية
أ.د إبراهيم أحمد الزعبي	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة آل البيت
د. ماهر شفيق الهواملة	طرائق تدريس التربية الإسلامية	جامعة آل البيت
د. أيمن خاطر	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	وزارة التربية والتعليم/ الإشراف التربوي
د. سهام أبو بلان	إرشاد نفسي وتربوي	وزارة التربية والتعليم/ الإشراف التربوي

ملحق (2)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة العلوم الاسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

الاستاذ الدكتور.....

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته وبعد.

يقوم الباحث إياد سعد ابراهيم حمدان بدراسة بعنوان "درجة تضمين كتب التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث" وكما عرفناه عنكم من خبرة اكاديمية عريقة في مجال العلوم التربوية، أرجوا التكرم بالاطلاع على فقرات الاستبيان ومحاوره، ووضع ملاحظاتكم وآرائكم حول ملائمة فقرات الاستبيان ومحاورة لطبيعة الدراسة وإضافة أية فقرات ترونها مناسبة، وحيث يشمل الاستبيان على:

المحور الأول: الذكاء الاجتماعي وعدد فقراته 11 فقرة.

المحور الثاني: الذكاء الوجداني وعدد فقراته 12 فقرة.

المحور الثالث: الذكاء الجسدي و عدد فقراته 10 فقرات.

المحور الرابع: الذكاء البيئي و عدد فقراته 12 فقرة.

واقبلوا الاحترام والتقدير.

الباحث

إياد حمدان

المحور الاول: الذكاء الاجتماعي وهو قدرة الشخص على فهم نوايا ودوافع ورغبات الأشخاص الآخرين وبناءً عليها يتفاعل معهم بكفاءة.				
الرقم	الفقرة	اوافق	لا اوافق	التعديل

1	يوفر الكتاب المدرسي فرصة مشاركة الطلبة في حل المشكلات الاجتماعية والبحث عن اسبابها.			
2	يتضمن الكتاب المدرسي قصص او وقائع للتواصل الاجتماعي من حياة السلف الصالح مع غيرهم من الناس.			
3	يربي الكتاب المدرسي الطلاب على احترام الاخرين واحترام وجهات نظرهم.			
4	يتضمن الكتاب المدرسي انشطة تنمي تفاعل الطالب الايجابي مع الاخرين.			
5	يوظف الكتاب المدرسي اسلوب المناقشة و المحادثة الايجابية الجادة من خلال القضايا المطروحة فيه.			
6	يهدف الكتاب المدرسي الى اخراج جيل متفاعل اجتماعياً ومتوازن شخصياً.			
7	يركز الكتاب المدرسي على أهمية الصحبة الصالحة من خلال عرضه للمادة التعليمية.			
8	ينمي لدى الطلبة الشعور بأهمية مشاركة الاخرين بمناسباتهم.			
9	يرسخ الكتاب المدرسي قيم التوافق والمصالحة في الاتصال الاجتماعي.			
10	يعزز الكتاب المدرسي قيم التماسك الاجتماعي لدى الطلبة من خلال مواضيعه.			
11	يغرس الكتاب المدرسي روح المسؤولية الاجتماعية في عقل و وجدان الطلبة من خلال مواضيعه.			
أي فقرات اضافية تراها مناسبة :				

المحور الثاني : الذكاء الوجداني وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها.				
12	ينمي الكتاب المدرسي القدرة على ضبط الذات للطالب.			
13	يوجه الكتاب المدرسي التعرف على انفعالات ودوافع ومقاصد الاخرين.			
14	يرسخ الكتاب المدرسي المرونة في التعاطي مع مواقف النزاع واتخاذ القرارات المناسبة.			
15	يُثري تقدير الشخص لذاته وقدراته.			
16	يسعى الكتاب المدرسي إلى إكساب المتعلم شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط بشكل إيجابي.			
17	يتضمن الكتاب المدرسي الانشطة المبنية على ادراك انفعالات الاخرين وادراكها.			
18	يشجع الكتاب المدرسي الطلبة على تقدير الذات من خلال انشطة كتابة تبدأ بذاتية الطالب.			
19	يتضمن الكتاب المدرسي الانشطة التي تسمح للطلبة بالتعبير عن وجهات نظرهم.			
20	يعزز الكتاب المدرسي قيم التضحية والتطوع لدى الطلبة من خلال مواضيعه.			
21	ينمي الكتاب المدرسي الشعور بالمصلحة العامة لدى الطلبة.			
22	ينمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة القدرة على اتخاذ القرارات دون تردد.			
23	يبني الكتاب المدرسي لدى الطلبة نظرة واقعية لنقاط القوة والضعف في شخصيتهم عند تقييم الذات.			

أي فقرات اضافية تراها مناسبة :				
المحور الثالث: الذكاء الجسدي وهو القدرة على استغلال كامل الجسد أو أجزاء منه للوصول ببراعة ومعالجة الموضوعات يدوياً، بمهارة للتعبير عن الأفكار والمشاعر.				
24	يهتم الكتاب المدرسي بالجسد ومكانته في الاسلام.			
25	يحتوي الكتاب المدرسي على نماذج ناضجة من التعبير الجسدي.			
26	يتضمن الكتاب المدرسي الانشطة المدرسية و الانشطة اللامدرسية التي تنمي الجسد بشكل صحيح.			
27	يعزز الكتاب المدرسي الحس الجمالي لدى الانسان.			
28	يحرص الكتاب المدرسي على اهمية الزينة عند اداء الصلاة.			
29	يُفعل الكتاب المدرسي استغلال الجسد للتعبير عن الافكار والمشاعر.			
30	يستند الكتاب المدرسي لمواقف من حياة النبي عليه السلام و الصحابة رضوان الله عليهم لتوضيح مكانة الجسد وتنميته في خدمة الاسلام.			
31	يُذكر الكتاب المدرسي ان الجسد نعمة وامانة ويجب على الانسان المحافظة عليها و الاهتمام بها.			
32	يُفعل الكتاب المدرسي مكانه سنن الفطرة ويوضع دورها في المحافظة على نظافة الجسد وزينته.			

33	يتضمن الكتاب المدرسي الانشطة المبنية على الاهتمام بالجسد وطرق استثماره وتنميته.			
أي فقرات اضافية تراها مناسبة :				
المحور الرابع : الذكاء البيئي وهو القدرة البشرية على تمييز الكائنات الحية إضافة إلى الحساسية للمظاهر الأخرى في عالم الطبيعة.				
34	ينمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الحرص على عمارة الارض بما يتناسب مع طبيعتها (زراعة، سكن،			
35	يُبرز الكتاب المدرسي اهمية الماء والهواء كعنصرين رئيسيين للحياة.			
36	ينمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة مسؤولية ترشيد استخدام الموارد المائية.			
37	يبين الكتاب المدرسي مدى اهمية الاهتمام بنظافة الاماكن العامة والطرقات.			
38	يطور الكتاب المدرسي لدى الطلبة طرق استثمار الثروة البيئية والحيوانية.			
39	يدرج الكتاب المدرسي توصيات من النبي عليه الصلاة والسلام بالرفق بالحيوان حتى عند ذبحه.			
40	يُشجع الكتاب المدرسي على العناية بسلامة النباتات من الآفات ويحذر من الاعتداء عليها حتى في حالة الحرب.			
41	يتضمن الكتاب المدرسي الانشطة ذات الاهتمام بالبيئة وطرق استثمار ثرواتها.			

42	يهتم الكتاب المدرسي بالآيات القرآنية والاحاديث النبوية المتعلقة بالبيئة.			
43	يشجع الكتاب المدرسي الطلبة نحو التعلم من خلال الطبيعة وما موجود			
44	يحض الكتاب المدرسي الطلبة على تأمل الطبيعة لإدراك القدرة الالهية.			
45	يتوفر في الكتاب المدرسي انشطة تحاكي مشهد من مشاهد بيئة الطلبة.			
أي فقرات اضافية تراها مناسبة :				

ملحق (3)

الاستبانة النهائية

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وأساليب التدريس

أخي المعلم / أختي المعلمة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث** "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس من جامعة العلوم الإسلامية العالمية، لذا يُرجى التكرم بتعبئة فقرات هذه الاستبانة بدقة و موضوعية، وذلك بوضع علامة (X) امام كل عبارة تدل على درجة توفرها في الكتاب المدرسي، علماً ان المعلومات سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

معلومات عامة

الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى.

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عُليا.

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: إياد سعد حمدان

		درجة تضمين الكتاب المدرسي لمهارات الذكاءات المتعددة				
الرقم	المهارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	الذكاء الاجتماعي					
1	يتضمن الكتاب المدرسي ما يحث الطلبة على تعرف المشكلات الاجتماعية وكيفية حلها.					

2	يتناول الكتاب المدرسي مواضيع تحث على التواصل الاجتماعي.					
3	يحث الكتاب المدرسي على احترام الآخرين و تقديرهم.					
4	يتضمن الكتاب المدرسي انشطة تنمي تفاعل الطالب الايجابي مع الآخرين.					
5	يُوظف الكتاب المدرسي اسلوب المناقشة من خلال القضايا المطروحة فيه.					
6	يهدف الكتاب المدرسي الى اخراج جيل متوازن شخصياً.					
7	يُركز الكتاب المدرسي على أهمية الصحبة الصالحة من خلال المحتوى التعليمي.					
8	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الشعور بأهمية مشاركة الآخرين مناسباتهم.					
9	يحث الكتاب المدرسي على الالتزام بقيم التوافق الاجتماعي.					
10	يغرس الكتاب المدرسي قيم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.					
11	يعزز الكتاب المدرسي قيم الترابط الأُسري.					
الذكاء الوجداني						
12	يُنمي الكتاب المدرسي قدرة الطلبة على ضبط الذات.					
13	يُوجه الكتاب المدرسي التعرّف على انفعالات ودوافع ومقاصد الآخرين.					
14	يُرسخ الكتاب المدرسي المرونة في التعاطي مع مواقف النزاع و اتخاذ القرارات المناسبة.					
15	يُثري الكتاب المدرسي تقدير الشخص لذاته و قدراته.					
16	يسعى الكتاب المدرسي إلى إكساب الطلبة شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط بشكل إيجابي.					
17	يتضمن الكتاب المدرسي أنشطة قائمة على إدراك انفعالات الآخرين.					

18	يُشجع الكتاب المدرسي الطلبة على تقدير الذات من خلال الأنشطة.					
19	يتضمن الكتاب المدرسي أنشطة تسمح للطلبة بالتعبير عن وجهات نظرهم.					
20	يُعزز الكتاب المدرسي قيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة من خلال مواضيعه.					
21	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.					
الذكاء الجسدي						
22	يهتم الكتاب المدرسي بالجسد باعتباره احدى مكونات الانسان.					
23	يحتوي الكتاب المدرسي على نصوص شرعية توضح أهمية العناية بالجسد.					
24	يتضمن الكتاب المدرسي الأنشطة المدرسية والأنشطة اللامدرسية التي تنمي الجسد بشكل صحيح.					
25	يحرص الكتاب المدرسي على أهمية الزينة عند أداء الصلاة وفي حياة المسلم.					
26	يُفعل الكتاب المدرسي استثمار الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر.					
27	يستند الكتاب المدرسي لمواقف من حياة النبي عليه الصلاة والسلام و الصحابة رضوان الله عليهم لتوضيح مكانة الجسد وتنميته في خدمة الإسلام.					
28	يُذكر الكتاب المدرسي ان الجسد نعمة وامانة ويجب على الانسان المحافظة عليها والاهتمام بها.					
29	يُفعل الكتاب المدرسي مكانه سنن الفطرة و يوضع دورها في المحافظة على نظافة الجسد و زينته.					
30	يهتم الكتاب المدرسي بإطلاق الطاقات الجسدية لأداء المهارات المطلوبة.					
31	يحث الكتاب المدرسي الطلبة الابتعاد عن كل ما يضر بالجسد.					

32	يتضمن الكتاب المدرسي توجيهات لأداء العبادات الجسدية بدقة.					
الذكاء البيئي						
33	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة الحرص على عمارة الارض بما يتناسب مع طبيعتها (زراعة، سكن، صناعة).					
34	يُبرز الكتاب المدرسي أهمية الماء والهواء كعنصرين رئيسيين للحياة.					
35	يُنمي الكتاب المدرسي لدى الطلبة مسؤولية ترشيد استخدام الموارد المائية.					
36	يُبين الكتاب المدرسي مدى أهمية الاهتمام بنظافة الأماكن العامة والطرقات.					
37	يُطور الكتاب المدرسي لدى الطلبة طرائق استثمار الثروة البيئية والحيوانية.					
38	يُدرج الكتاب المدرسي توصيات من النبي عليه الصلاة والسلام بالرفق بالحيوان حتى عند ذبحه.					
39	يطرح الكتاب المدرسي مشكلات بيئية لإيجاد حلول لها من قِبل الطلبة.					
40	يتضمن الكتاب المدرسي الأنشطة ذات الاهتمام بالبيئة وطرق استثمار ثرواتها.					
41	يتضمن الكتاب المدرسي آيات قرانيه واحاديث نبوية تتناول القضايا البيئية.					
42	يُشجع الكتاب المدرسي الطلبة نحو التعلم من خلال الطبيعة وما موجود فيها.					
43	يحُض الكتاب المدرسي الطلبة على تأمل الطبيعة لإدراك القدرة الالهية.					
44	يتوفر في الكتاب المدرسي أنشطة متنوعة الوقائع البيئية للطلبة.					
45	يتضمن الكتاب المدرسي تشريعات تتعلق بالحفاظ على البيئة.					

ملحق (4)

كتب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

The world Islamic Sciences & Education University (wise)
University Presidency

جامعة العلوم الإسلامية العالمية
رئاسة الجامعة

www.wise.edu.jo

Ref. :
Date:

الرقم: ٩/١/٢/٤١
التاريخ: ١٠ جمادى الأولى ١٤٤١هـ
الموافق: ٥/١/٢٠٢٠م

السادة وزارة التربية والتعليم المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فتهديكم جامعة العلوم الإسلامية العالمية أطيب التحيات وأصدقها، ويُرجى التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم في **مديرية تربية لواء ماركا** لتسهيل مهمة **طالب الماجستير اياد سعد إبراهيم حمدان / تخصص المناهج والتدريس** لتطبيق رسالة الماجستير بعنوان **"درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث"**. وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير.

شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/ رئيس الجامعة
نائب رئيس الجامعة

أ.د. سليم سلامة الحتاملة

جامعة العلوم الإسلامية العالمية
رئاسة الجامعة
The World Islamic Siences & Education Univesity

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم: ٩
كانون الثاني ٢٠٢٠
إلى مدير إدارة: الحي التربوي

نسخة إلى:
- كلية العلوم التربوية
- الصادر العام
-

الطلبة/س.ش.

هاتف: ٥٦٠٠٢٣٠ ٦ ٩٦٢+ ، فاكس: ٥٠٦٤٠١٥٠ ٦ ٩٦٢+ ، ص.ب ١١٠١ ، الرمز البريدي ١١٩٤٧ عمان - الأردن، بريد إلكتروني : deewan.president@wise.edu.jo
Tel.: +962 6 5600230 - Fax: +962 6 5064015 - P.O.Box 1101 Postal Code: 11947 Amman - Jordan - email: deewan.president@wise.edu.jo
ملاحظة: تحتوي هذه الورقة على آيات قرآنية كريمة

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١١٠/١٠٥٦٣
التاريخ ٢٩ جمادى الثاني ١٤٤١
الموافق ٢٠٢٠/٠٢/٢٣

السيـــد مديـــر التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالب اياد سعد إبراهيم حمدان يقوم بإجراء دراسة عنوانها "درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج والتدريس من جامعة العلوم الإسلامية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة، شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام

وزيـــر التربيـــة والتعليـــم

عبدالله علي حسونه
مدير السياسات والتخطيط الاستراتيجي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (٤) صفحة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم :
التاريخ :
الموافق :

مديري المدارس ومديراتها ...

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته ،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 10563/10/3 الموافق 2020/2/23

أرجو العلم بأن الطالب / **اياد سعد ابراهيم حمدان** يقوم بإجراء دراسة عنوانها " **درجة تضمين كتب التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث** " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج والتدريس من جامعة العلوم الاسلامية العالمية ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلبة المدارس التابعة لمديريتكم. .

أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه وتقديم المساعدة الممكنة له على أن يتم مطابقة الاداة المرفقة مع الاداة المطبقة، وعلى ان لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية شريطة الا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة الا لاغراض البحث العلمي .

مع الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية والمالية
عطا الله حسين مقابله

نسخه / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخه / ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخه / كاتبه الإشراف / مع المرفقات
المرفقات : (ادوات الدراسة)

هاتف : 4620126 – 4620127 – 4620128 – 4620129 – فاكس : 5681695
بريد الكتروني : markaeducational@gmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم : ٧/٢/١١٢٦٣

التاريخ : ٩/١/١٤٤١هـ

الموافق : ٩/٩/٢٠١٩م

مديري المدارس الثانوية ومديراتها ...

الموضوع : المادة الدراسية المقررة لامتحان
شهادة الدراسة الثانوية العامة للعام الدراسي
٢٠١٩/٢٠٢٠م في مبحث التربية الإسلامية
للطلبة النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة الجدد/ للفروع كافة

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته ،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم م ن/٦٦٩/٢/١ الموافق ٢٠١٩/٨/٢١ أرجو إعلامكم أن المادة الدراسية المقررة لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في مبحث التربية الإسلامية للطلبة النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة الجدد للفروع كافة هي كتاب التربية الإسلامية /الصف الثاني عشر/الطبعة الأولى ٢٠١٨-٢٠١٩م. أرجو العمل بموجبه.

مع الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

مديرة التربية والتعليم
الدكتورة رابعة خليل عبدالله

نسخه / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخه / ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخه / كاتبه الإشراف

هاتف : ٤٦٢٠١٢٦ - ٤٦٢٠١٢٧ - ٤٦٢٠١٢٨ - ٤٦٢٠١٢٩ - فاكس : ٥٦٨١٦٩٥
بريد الكتروني : markaeducational@gmail.com