درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن

الدكتور مهند خازر مصطفى **الدكتور أحمد محي الدين الكيلاني**

جامعة مؤتة **جامعة عمان العربية للدراسات العليا**

الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من مشرفي التربية الإسلامية، والبالغ عددهم (62) مشرفاً. أمَّا أداة الدراسة فكانت استبانة مكوَّنة من (38) فقرة، تمَّ التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغيِّري المؤهَّل العلمي والخبرة الإشرافية (الكلمات الدالة: الاقتصاد المعرفي، معلم التربية الإسلامية، أدوار المعلم، الأردن).

خلفية الدراسة:

إنّ ثورة العلم والمعرفة والاتصالات والتكنولوجيا جعلت العالم أكثر اندماجاً، وسهّلت وسرّعت حركة الأفراد ورأس المال والسلع والمعلومات والخدمات. وفي تقدير الكثير من الخبراء والمختصين فإنّ هذه الثورة ستكوّن الطاقة المولّدة والمتحركة للمستقبل في مجالاته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية كلها (المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، 2000، ص:34؛ عويدات؛ 1997، ص:45). ولعلَّ زيادة تسارع التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث، أدى إلى ظهور عوامل جديدة تؤثِّر في الاقتصاد العالمي، ففي علم الاقتصاد بشكل عام يمكن ملاحظة أربعة عناصر رئيسة للإنتاج هي: العمل، ورأس المال، والأرض، والمنظم (النصر وشامية، ص: 39). وفي هذا الصدد يرى بطاح (2003، ص: 21) أن المعرفة أصبحت تشكل عاملاً آخر في الاقتصاد والإنتاج عند الأنظمة الاقتصادية المتقدمة تكنولوجياً.

فالمعرفة وتطبيقاتها واحدة من المصادر الرئيسة لنمو الاقتصاد العالمي، وحتى تكون الدولة منافساً عالمياً لا بدَّ أن تكون قادرة على المشاركة بفاعلية في تطوير المعرفة، وتزويد القطاعات المختلفة بها مما يؤدي إلى الرفاه الاجتماعي والتقليل من الفقر(Actionaid, 2003, p: 66). والاقتصاد المعرفي يمثّل الثورة الثالثة في تاريخ البشرية بعد الثروة والطاقة (Thurow, 1999, p: 125). فالإيمان بأهمية الاقتصاد المعرفي ينبثق من افتراضين رئيسين: الأول قائم على أنّ الفرد الأكثر مهارة في مهنة التعليم سيؤدي إلى تحسين المنافسة الاقتصادية الدولية والنمو الاقتصادي بشكل عام. وسبب هذا الافتراض آت من أنّ البطالة تصيب عادة الأشخاص ذوي المهارات المتدنية، والتعليم والخبرة الأقل (Kemp, 1999, p: 78). أمَّا الافتراض الثاني فيقوم على أنّ الاستثمار في تعليم يوصف بأنّه متزايد من شأنه أن يؤدي إلى التنمية الاقتصادية المحلية. ويعبّر ولف (Wolf, 2002, p:45) عن هذا المعنى، إذ يرى أنّ

زيادة سنوات الدراسة والتدريب قد تكون على الأقل نتيجة في النجاح الاقتصادي المحلي أكثر من كونها سبباً له.

فالاقتصاد المعرفي Education Reform for Knowledge Economy (ERFKE) هو " الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاما مع تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي (مؤتمن، 2001، ص: 12).

وجاء في برنامج الأمم المتحدة الإغاثي (المشار إليه في الهاشمي والعزاوي، 2007، ص: 126) أنّ الاقتصاد المعرفي هو "نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاية في مجالات النشاط المجتمعي جميعها: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولاً لترقية الحالة الإنسانية بإطراء، أي إقامة التنمية الإنسانية بإطراء، ويتطلب ذلك بناء القدرات البشرية الممكنة، والتنويع الناجح للقدرات البشرية". وفي هذا الصدد يرى كل من دافنبورت وبروساك (Davenport & Prusak, 1998, p: 85) أنّ المعرفة ضرورية في إصلاح وتنمية المنظّمات الفردية والاقتصاد المحلّي والعالمي، فأيّة منظمة لا تستطيع الحفاظ على نفسها والعمل بكفاية دون وجود عنصر المعرفة. إلّا أنّ ريل وكومب (Riele & Crump, 2002) يريان أنّ الاقتصاد المعرفي يؤكّد على حاجة الأفراد دون الحكومات أو المجتمع ككل إلى استثمار أكبر في المعرفة فقط من خلال الحصول على مؤهّلات تربوية أكثر وأعلى.

ويرى الباحثان أن فلسفة الاقتصاد المعرفي تقوم على محورين أساسيين، أولهما: سرعة الحصول على المعرفة، وتوظيفها وإنتاجها بما يوفره من خدمة معلوماتية ثرية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وثانيهما: ربط المعرفة بحاجات السوق، وذلك من خلال نظرتها إلى العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي. وهذا ما يؤكده كل من شابمان وبيرس (Chapman & Pearce, 2001, p:11) من أنّ الاقتصاد المعرفي يركّز على استخدام الابتكار والتجديد المستمرّين، واستخدام المهارة والتكنولوجيا باستمرار بغية رفع قيمة نوعية النتاج العقلي وزيادته.

ولعلّ الولوج إلى الاقتصاد المعرفي يتطلب من الدول التخلص من القيود غير الضرورية والقوانين التقليدية، والتقاليد المقيدة للتطورات جميعها، فالدول والمجتمعات التي تتمتع بمستويات ثقافية عالية، وتمتلك القوانين المرنة هي الأكثر قدرة على التأثير والتأثر في الاقتصاد المعرفي، وهذا يتطلب من التحول من اقتصاد رأس المال والعمل إلى الاقتصاد المعرفي، مما يعني أن تولي النظام التعليمي العناية الكافية، وذلك من خلال مرونة النظام التعليمي لتطبيق استراتيجية التحول إلى الاقتصاد المعرفي، وتطوير سياسات التعليم للتأكد من أن الطلبة جميعهم لديهم القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعرفة والاتصالات، وتأهيل المعلمين دون استثناء على مهارات الحاسوب، وتزويدهم بالتجهيزات اللازمة جميعها لتطوير قدراتهم ومهاراتهم في مجال تكنولوجيا المعرفة والاتصالات (القضاة، 2004، ص: 15؛ مؤتمن،2003،ص: 67).

أمَّا خصائص عملية التعلم والتعليم في عصر الاقتصاد المعرفي، فإنَّه يتمحور في المجالات الآتية (الهاشمي والعزاوي، 2007، ص:50):

1-المعلم الموجّه الرئيسِ لعملية التعليم والتعلم، لذا فإنَّه لا بدَّ من الاهتمام به خاصة في التأهيل والتدريب.

2-التكامل والتتابع في المواد التعليمية في الصف الواحد والصفوف المتتالية.

3-التخلص من سلبية التلقي والاستقبال بتقليل التركيز على مهارات الحفظ والتذكر، والتوجه نحو إيجابية المشاركة والبحث والتجريب.

4-توظيف المعرفة وتطبيقها في حياة الطلبة العلمية داخل المدرسة وخارجها.

5-إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي، وتوجيههم نحو الإبداع والتميّز.

6-إتباع استراتيجيات تعلّم جديدة تغرس في الطلبة العمل بروح الفريق.

7-التوسع في توظيف التكنولوجيا واستخدامها.

8-تنمية مهارات الاتصال والتواصل.

9-تنمية التفكير بأنواعه، والقدرة على اتخاذ القرارات.

10-المنهج يتمحور حول خبرات التعلم الواقعية الحياتية للطلبة داخل المدرسة وخارجها، ويطبق مبدأ التعلم بالعمل.

أمّا دور المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي فيتلخص في أمرين، الأول: ضمان اكتساب الطالب للمعرفة. وهذا يعني تطوير قدرات الطالب لتمكينه من الولوج إلى أنماط مختلفة من المعرفة، مما يعني أنّ المعرفة تصبح نتيجة متوقعة للعملية التعليمية. وهذه النتيجة يمكن أن تتحقق إذا تمّت ترجمة التحول السريع للمعرفة اللازمة للأداء الاقتصادي إلى قوانين خاصة بأصول التدريس. أمَّا الأمر الثاني، فهو أنّ المعلم يجب أن يكون العنصر الفاعل في العملية التعليمية. وهذا يتطلب منه أن يطوّر وبشكل سريع أنماط المعرفة المتخصص بها من جهة، وأن يكون مؤهَّلاً لتدريسها من جهة أخرى (Bonal & Ramba, 2003, p: 11).

ومن الجدير بالذكر أنّ فكرة الاقتصاد المعرفي، وما ألقته من تبعات كانت محور الاهتمام لكثير من الدول، ففي أمريكا مثلاً أوصت مجموعة من الدراسات الصادرة عن وزارة العمل لسد الفجوة بين المعرفة والمهارات اللازمة لها. وقد تمخّضت هذه الدراسات عن ضرورة وجود ثلاث مهارات أصيلة في المهن جميعها ومن ضمنها التعليم وهي: المهارات الأدبية، والفكرية، والجودة الشخصية. وهذه المهارات هي متطلبات سابقة لتحقيق كفايات عامة هي نظم المعلومات، وتكنولوجيا الاتصالات، والصفات الشخصية (Yim-Teo, 2004, p: 13).

أمّا في استراليا فقد أصدر مجلس التعليم عام (1991) مذكرة تقضي بضرورة العمل على توفير الكفايات الآتية حتى تواكب المتطلبات الفردية والصناعية، وهي: اللغة والاتصالات، المعرفة العلمية والتكنولوجية، المعرفة الحضارية، مهارات حلّ المشكلات، والمهارات الشخصية (Warner, 1994, p: 41). وبنحو مماثل أصدر مجلس التخطيط النيوزلندي عام (1991) مذكرة تقضي بضرورة الاهتمام بالكفايات الآتية، حتى تنتقل الدولة إلى عصر الاقتصاد المعرفي، وهي: مهارات الاتصال، مهارات العمل والإدارة، تكنولوجيا المعلومات، المهارات اللغوية، مهارات التفكير والإبداع في حلّ المشكلات (Yim-Teo, 2004, p: 13).

أمّا في المملكة المتحدة فقد أصدر وزير التربية عام (1989) قائمة بالكفايات اللازمة لمن يتصدى لمهنة التعليم وفقاً للاقتصاد المعرفي. وقد تضمّنت هذه الكفايات: الاتصال، تكنولوجيا المعلومات، والعمل في مجموعات لتحسين تعلّم الفرد. وأخيراً فقد نحت ألمانيا نحواً مماثلاً برعاية وزارة التربية مشروعاً لبيان الكفايات الأساسية لمهنة التعليم عام (1990). وقد اشتملت هذه الكفايات على: تنظيم وتطبيق المهارات العملية، الاتصال والتعاون، والمسؤولية والقدرة على العمل وتحمّل ضغوطه (Warner, 1994, p: 41).

أمّا محلّياً فقد أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن اهتماماً كبيراً بالمستجدات والتوجهات العالمية لبناء الاقتصاد المعرفي من خلال مراجعة وتقويم المناهج السابقة، والتي بيّنت أنّ المناهج مبنية على المفهوم الضيق التقليدي للمنهاج، وأنّ المناحي العامة وطرائق التدريس المستخدمة قد ركزت على عمليات التعليم فأعطت الدور الرئيس الأكبر للمعلم والأنشطة التي تتم داخل غرفة الصف. ونتيجةً لذلك فقد برزت الحاجة إلى تطوير عملية التعلم والتعليم، بحيث يظهر من خلالها دور الطالب بشكل أكثر فاعلية واستقلالية. وتأسيساً على ما سبق جاءت خطة وزارة التربية والتعليم في تصميم مناهج جديدة وإعداد برامج تعليمية/تعلمية تقليدية والكترونية كي تلبي احتياجات الأفراد والجماعات، وتنمّي المعرفة والمهارات والخبرات اللازمة للطلبة ليتم توظيفها في الحياة العملية، وتسخير التكنولوجيا لإنتاج المعرفة ونقلها وتبادلها بغية تنمية المجتمع ككل. لذا فإنّ المناهج الحديثة تعمل على تحقيق ما يأتي (وزارة التربية والتعليم، 2003، ص: 15):

- تضمين المناهج مناحي وطرقاً حديثة في التعلّم منسجمة مع كفايات منظومة الاقتصاد المعرفي.
- تركيز التعلم على الطالب لإعطائه دوراً فاعلاً ومسؤولاً ومستقلاً.
- تغيير دور المعلم ليؤدي أدواراً جديدة: فهو منظِّم، ومدير، ومطوّر، ومسهّل، ومشرف، ومقيم.
- توظيف المعارف والمهارات والكفايات التي يتعلمها الطلبة في تطوير المجتمع وتلبية احتياجاته.
- تنويع مصادر التعلم وتوفيرها بوسائل التكنولوجيا الإلكترونية الحديثة (E-learning).
- تقليل حجم الفجوة الرقمية (Digital divide) بين النظام التعليمي الأردني والأنظمة التعليمية المتقدمة.

لذا فالرؤية الأردنية تسعى إلى تأسيس اقتصاد مبني على المعرفة، يضمُّ قوى عاملة من المبدعين القادرين على حلّ المشكلات. وتتطلب هذه الرؤية تطوير المجتمع التربوي الذي يبذل قصارى جهده لتطوير مهاراته في صنع المعرفة، وإداراتها، والقدرة على تحليل البيانات واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا يتطلب من المعلمين أن يفهموا هذه الرؤية ويتحملوا مسؤولية شخصية لتحقيقها، مثلما عليهم أن يعمِّقوا اتجاهات الانفتاح وحب الاستطلاع، وأن ينمّوا اتجاهات التعليم مدى الحياة، ويجعلوه ميسراً لهم ولطلبتهم (وزارة التربية والتعليم، 2003، ص: 15).

ومن أبرز الإجراءات التي اتخذتها إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي بهذا الاتجاه التنسيق مع إدارات المناهج والامتحانات لتقديم البرامج التدريبية التي تخدم وترفع كفايات المعلم المهنية، وخصوصاً مع تطوير الكتب المدرسية اعتماداً على استراتيجيات جديدة للتدريس والتقويم. وقد نُفِّذت مجموعة من البرامج التدريبية في العام 2006/2005 لتشمل المعلمين جميعهم على الأدوار الحديثة لهم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي التي تشتمل على المحاور الآتية: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، والتطور الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم (وزارة التربية والتعليم ، 2007، ص: 77).

مشكلة الدراسة:

باشرت وزارة التربية والتعليم ممثلة بمديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي من العام 2006/2005 بتدريب المعلمين على متطلبات المهنة في ضوء الاقتصاد المعرفي، بما فيهم معلمو التربية الإسلامية، واشتمل التدريب أيضاً على فهم طبيعة أدوار المعلمين في ضوء الاقتصاد المعرفي. ولعلّ نجاح الاقتصاد المعرفي يتوقف على نجاح المعلم في تأديته للأدوار الموكلة إليه كونه المحرك للعملية التعليمية

التعلمية، فمهما توافرت الإمكانيات المادية، والتجهيزات الفنية والتكنولوجية، والبيئة المناسبة تبقى جميعها قاصرة عن تحقيق أهداف الاقتصاد المعرفي ومتطلباته، ما لم يرافق ذلك معلماً مبدعاً متميزاً، يمتلك مهارات متنوعة في المجالات التكنولوجية والحاسوبية والاجتماعية والمعرفية، ويؤدِّي أدواراً فعالة تسهم في إحداث نقلة نوعية في المخرجات التعليمية. من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم، وكذلك التعرف إلى أثر المؤهَّل العلمي والخبرة للمشرفين التربويين في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي.

ولتحقيق هذا الغرض سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن؟

2- هل تختلف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن باختلاف المؤهَّل العلمي والخبرة للمشرف؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

1- أهمية الموضوع الذي تعالجه، فهي تأتي في الوقت الذي تشهد فيه المملكة رؤية جديدة تسعى إلى تأسيس اقتصاد مبني على المعرفة، يضم قوى عاملة من المبدعين القادرين على حلّ المشكلات. وتتطلب هذه الرؤية تطوير المجتمع التربوي الذي يبذل قصارى جهده لتطوير مهاراته في صنع المعرفة، وإداراتها، والقدرة على تحليل البيانات واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

2- من المؤمّل أن تفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين في بيان الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء الممارسة الفعلية لمعلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي، وبالتالي فقد توفّر الرؤية اللازمة حول شكل ومضمون الدورات التدريبية المستقبلية للمعلمين.

3- إعداد وتقديم وصف مناسب لجملة الأدوار الخاصة بالمعلم في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، والذي من شأنه أن يفيد في رفع كفاية المعلم وتحسين مستواه التدريسي.

4-تعدّ الدراسة الحالية مسحاً لما توافر من أدب يكاد يكون نادراً حول الموضوع الذي تناولته، وقد تكون هذه الدراسة من الدراسات القليلة جداً -إن لم تكن الوحيدة- التي تعالج درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن، وبالتالي فمن المؤمّل أن تسدّ هذه الدراسة ثغرة في هذا الميدان.

محددات الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

1- مشرفو التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

2- أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي في المجالات الآتية (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي).

3- يتوقف تعميم النتائج في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة.

تعريف المصطلحات :

الاقتصاد المعرفي: "هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة وتوظيفها وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في المحيط الاقتصادي، ليصبح أكثر استجابة وانسجاما مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال" (الهاشمي والعزاوي، 2007، ص: 26) .

أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي: جملة من المهام التي يؤديها المعلم بهدف تحقيق غايات الاقتصاد المعرفي، وتشتمل في الدراسة الحالية على المجالات الآتية: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقييم تعلم الطلبة، التطوير الذاتي.

المشرف التربوي : قائد تربوي يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية إلى تحسين هذه العملية وتطويرها (وزارة التربية والتعليم، 1983، ص: 17) .

الدراسات السابقة:

بالرغم من كثرة الدراسات السابقة المرتبطة بكفايات المعلم بشكل عام، إلا أن الدراسات المرتبطة بتوظيف الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية بشكل عام، وبأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي بشكل خاص، والذي هو بحد ذاته موضوع جديد في الأنظمة التربوية العالمية والمحلية ما زالت محدودة جداً. ولعلّه من المفيد استعراض بعض هذه الدراسات، والتي من بينها دراسة بونال ورامبلا

(Bonal & Rambla, 2003)، والتي هدفت إلى معرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي. وقد كانت عيِّنة الدراسة مكوَّنة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس طبّقت عليهم مقابلات وبطاقة ملاحظة. أظهرت النتائج أنّ المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظراً لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم. وقد عزي ذلك إلى عدم قيام المسؤولون ببيان طبيعة دور المعلم الجديد، الأمر الذي أدّى إلى عدم استخدامهم لأيّ من الاستراتيجيات الحديثة. كما أظهرت النتائج عدم قدرة المعلم على القيام بدوره في ضوء العدد الكبير من الطلبة في الصفوف (25-30).

وهدفت دراسة عثمان ومصطفى (2004) إلى معرفة مدى إلمام الطالبة المعلمة في كلية التربية في جامعة الملك سعود بمفهوم العولمة ومتطلباتها، والمعايير التي يجب أن توضع عند بناء برنامج إعداد المعلمات في ضوء مفهوم العولمة ومتطلباتها، ولتحقيق هذا الهدف تمَّ بناء استبانة تضمنت مفاهيم العولمة ومتطلباتها وتطبيقها على عيِّنة من طالبات المستوى السابع تخصص العلوم الشرعية والتربية الفنية. أظهرت أبرز النتائج تحديد بعض المعايير التي يمكن الاستفادة منها عند بناء برنامج إعداد المعلمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية يبيّن استجابة الطالبات تخصص العلوم الشرعية والتربية الفنية لصالح العلوم الشرعية في مدى إلمام الطالبات بمفهوم العولمة ومتطلباتها.

وفي سنغافورة أجرى ييم تيو(Yim-Teo, 2004) دراسة هدفت بيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين. وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة للمعلمين البالغ عددهم (80) معلماً ومعلمة، ومقابلات معهم ومع الخبراء التربويين (22 خبيراً وخبيرة). أظهرت أبرز النتائج وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى

أساليب جديدة قائمة على إكساب الطالب المهارات الاجتماعية، والصناعية، والمنهجية.

وأجرت بطارسة (2005) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (50) معلمة، وقد تمَّ استخدام بطاقة الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق والسجلات. أظهرت نتائج الدراسة أن كفايات معلمات الاقتصاد المنزلي التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي هي (101) كفاية موزعة على عدة مجالات، كما أظهرت النتائج تدني مستوى امتلاك المعلمات لكفايات الاقتصاد المعرفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمات الاقتصاد المنزلي تعزى لمتغيِّري المؤهَّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وقام عيادات (2005) بدراسة هدفت بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن وبيان أثره في تنمية تلك المهارات. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (56) معلماً من معلمي التعليم الصناعي، تمَّ تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم. كشفت النتائج عن وجود أداء جيد لمعلمي التعليم الصناعي للمهارات الأدائية في ضوء الاقتصاد المعرفي حسب المعيار الذي اتبعته الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الأدائية لمعلمي التعليم الصناعي تعزى لمتغيِّري المؤهَّل العلمي والخبرة في التدريس.

وعلى صعيد التعليم الجامعي استهدفت دراسة سورطي (Soraty, 2005) تحليل العلاقة بين الاقتصاد المعرفي والتعليم العالي في الوطن العربي، وذلك من خلال تحليل عدد كبير من الأبحاث والمؤتمرات، بالإضافة إلى آراء أصحاب الخبرة والاختصاص في هذا الموضوع. أظهرت النتائج أنّ للاقتصاد المعرفي مظاهر تأثير على التعليم، يتمثّل أهمها في إقامة علاقة شراكة بين مؤسسات التعليم العالي من جهة وأماكن العمل من

جهة أخرى، وجعل الجامعات مراكز للبحث العلمي وإنتاج المعرفة، وسعي الجامعات لتزويد الطلاب بالمهارات الجديدة والمتغيِّرة التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي، وتبنّي الجامعات للتعلم مدى الحياة. كما أظهرت النتائج أنّ الجامعات العربية بشكل عام غير قادرة بأوضاعها الحالية على مواكبة تحديات ومتطلبات الاقتصاد المعرفي، لأنها كثيراً ما تعتمد على استهلاك معرفة قديمة معظمها مستورد، بدلاً من إنتاج معرفة جديدة وفاعلة، ولا تقيم علاقات قوية مع أماكن العمل، والإنتاج، ولا تعط أولوية للبحث العلمي، ولم تحرز تقدماً كبيراً في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتستخدم غالباً طرق تدريس تقليدية، وتواجه صعوبات بشأن استقلاليتها، وتضع قيوداً على سياسة القبول مما يقلل عدد الطلبة الملتحقين بها.

ولربط مفهوم الاقتصاد المعرفي بالمنهاج قامت عربيات (2005) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الاقتصاد القائم على المعرفة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في محافظة البلقاء في الأردن، وعلاقة ذلك بجنس المعلمين وخبرتهم ومؤهَّلهم. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، وأربعة مشرفين، طبّقت عليهم استبانة مكوَّنة من ثمانية مجالات هي: المقدمة، المحتوى، طريقة العرض، الأنشطة، الوسائل التعليمية، التقويم، لغة الكتاب، والشكل، وطريقة الإخراج. أظهرت النتائج أنّ درجة مراعاة الكتاب لمعايير الاقتصاد القائم على المعرفة من وجهة نظر المعلمين كانت مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: الشكل وطريقة الإخراج، المقدمة، لغة الكتاب، الوسائل التعليمية، المقدمة، المحتوى، التقويم، الأنشطة، وطريقة العرض. أمَّا من وجهة نظر المشرفين فكانت مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: الشكل وطريقة الإخراج، لغة الكتاب، الوسائل التعليمية، التقويم، المقدمة، المحتوى، الأنشطة، وطريقة العرض. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس وخبرة ومؤهَّل المعلمين في درجة تمثّل الكتاب لمعايير الاقتصاد القائم على المعرفة.

في ضوء العرض السابق للدراسات ذات الصلة تتّضح الأمور الآتية:

* شملت عيِّنات الدراسة في الدراسات السابقة أطرافاً عديدة لها علاقة مباشرة بالاقتصاد المعرفي، كالمؤسسات التعليمية، والكتاب المدرسي، والمعلمين والخبراء. أمَّا الدراسة الحالية، فتتناول وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية حول درجة ممارسة المعلمين لأدوارهم في ضوء الاقتصاد المعرفي.

* اشتملت أبرز أدوات الدراسات السابقة على الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة. أمَّا الدراسة الحالية فقد التقت مع تلك التي اعتمدت الاستبانة أداةً للتوصّل إلى النتائج.

* استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها بناء الخلفية النظرية للدراسة، ومنهجية الدراسة وتحليل البيانات، وتحديد مجالات الاستبانة والأسس اللازمة لها.

* تميّزت الدراسة الحالية عمّا تقدم من دراسات في موضوعها والذي يتعلق بدرجة ممارسة معلمي مبحث التربية الإسلامية من وجهة نظر مشرفيهم، وهو موضوع جديد -في حدود علم الباحثين- لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

تمَّ توظيف المنهج الوصفي في صورته المسحية للحصول على أكبر قدرٍ ممكن من البيانات حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي.

مجتمع الدراسة وعيِّنتها

تألّف مجتمع الدراسة من مشرفي التربية الإسلامية في الأردن جميعاً، والبالغ عـــددهم (62) مشرفاً، ولصغر حجم المجتمع فإن عيِّنة الدراسة هي المجتمع نفسه. والجـــدول رقم (1) يوضّح توزيع عيِّنة الدراسة حسب المؤهَّل العلمي والخبرة الإشرافية

جدول رقم (1)

توزيع عيِّنة الدراسة حسب المؤهَّل العلمي والخبرة الإشرافية

المؤهَّل العلمي		الخبرة الإشرافية		
بكالوريوس ودبلوم	ماجستير فما فوق	أقل من5 سنوات	5-10 سنوات	11 سنة فما فوق
31	27	10	26	22
3	1	2	1	1
34	28	12	27	23
المجموع	**62**	**62**		

أداة الدراسة

تمّ بناء استبانة للتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي بعد مراجعة الأدب التربوي مثل: (وزارة التربية والتعليم ،2003) و (وزارة التربية والتعليم ، 2007) و (شوق ومالك، 2001)، وكذلك مراجعة بعض الدراسات السابقة كدراسة بطارسة (2005)، ودراسة عيادات (2005)، والهاشمي والعزاوي (2007). وبذلك تكوَّنت الأداة من (38) فقرة موزعة على أربعة مجالات على النحو الآتي:

- المجال الأول من الاستبانة، ويحتوي على (7) فقرات، تتدرج الإجابة عنها ضـــمن خمسة مستويات: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وتوضّح درجة ممارسة معلمي التربية الإســـلامية فـــي الأردن لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي لمجال التخطيط للتدريس.

- المجال الثاني من الاستبانة، ويحتوي على (14) فقرة، تتدرج الإجابة عنها ضمن خمسة مستويات: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وتوضّح درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي لمجال تنفيذ التدريس.
- المجال الثالث من الاستبانة، ويحتوي على (8) فقرات تتدرج الإجابة عنها ضمن خمسة مستويات: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وتوضّح درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي لمجال تقييم تعلم الطلبة.
- المجال الرابع من الاستبانة، ويحتوي على (9) فقرات تتدرج الإجابة عنها ضمن خمسة مستويات: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وتوضّح درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي لمجال التطوير الذاتي.

صدق الأداة

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص، والبالغ عددهم عشرة محكمين، ثم وضعت المؤشّرات المناسبة لقياس مدى درجة مناسبة الفقرات من حيث التركيب والصياغة اللغوية، ومدى توافقها مع مجالاتها، وقد كانت آراء الخبراء قد تركزت على تعديل وإعادة صياغة الفقرات (7، 9، 15، 22)، وقد تمَّ الأخذ بآراء المحكمين ممّا يعني وجود الصدق الظاهري للأداة وتحققه.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تمَّ اختيار عيِّنة من مشرفي اللغة العربية، وكان عددهم (20) مشرفاً، وتمّ تطبيق الأداة عليهم، وبعد مرور ثلاثة أسابيع أعيد تطبيق الأداة

عليهم مرة أخرى، وتمّ حساب معامل الارتباط الكلّي للأداة فبلغ (0,85)، ممّا يعني وجود درجة ثبات كافية لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تمَّ اتباع الإجراءات الآتية:

1-بناء أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.

2-تحديد عيِّنة الدراسة والبالغ عددهم (62) مشرفاً.

3-توزيع الأداة على عيِّنة الدراسة بعد توضيح أهدافها ومشكلتها وكيفية الإجابة عن فقراتها. وممّا هو جدير بالذكر أنّ توزيع الاستبانات على عيِّنة الدراسة قد ابتدأ بتاريخ 2/30 /2007، وانتهى بتاريخ 2007/4/17. وفي أثناء توزيع الاستبانات تمَّ التأكيد الدقة في الإجابة على أفراد العيِّنة، مع الأخذ بالحسبان الإجابة عن استفساراتهم حول بعض الفقرات. وبعدها جمعت الاستبانات من أفراد العيِّنة والبالغ عددها (62) استبانة، أي بنسبة (100%).

4-وبعد ذلك تمَّ جمع الاستبانات، وتم إدخال البيانات إلى الحاسوب لمعالجتها إحصائياً.

المعالجة الإحصائية:

وفيما يتعلق بالمعالجة الإحصائية فقد كانت كما يأتي:

*استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن.

*استخدام الاختبار التائي (t-test) وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني، والمتعلق بمتغيِّري المؤهَّل العلمي، الخبرة الإشرافية لمشرف التربية الإسلامية.

* وللحكم على درجة الاستخدام وفقاً لأغـراض تـصنيف المتوسـطات الحـسابية للفقرات تمَّ طرح سؤال على ستة محكمين مختصين في القياس والتقويم في جامعة مؤتة وجامعة عمان العربية حول النموذج الإحصائي الملائم لتفسير النتائج. وقد تمَّ الإجماع من قِبَلهم على التدريج الآتي (الجدول رقم 2):

جدول رقم (2)

النموذج الإحصائي المستخدم في تصنيف متوسطات فقرات الإستبانة

العلامة	درجة التقدير	فئة المتوسطات الحسابية
1	معدومة	1.80-1
2	قليلة	2.61-1.81
3	متوسطة	3.41 -2.62
4	كبيرة	4.21 -3.42
5	كبيرة جداً	5-4.22

متغيِّرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيِّرات الآتية:

المتغيِّرات المستقلة:

1-المؤهَّل العلمي، وله مستويان هما: بكالوريوس، ودبلوم عالي، ماجستير فما فوق.

2-الخبرة الإشرافية ولها ثلاثة مستويات هي: أقل من خمس سنوات، 5-10 سنوات، 11 سنة فما فوق.

المتغيِّر التابع: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه: "ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة والأداة ككل والجدول رقم (3) يوضّح ذلك.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة ومجالاتها مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
1-	2	تنفيذ التدريس	2,93	1,08	متوسطة
2-	1	التخطيط للتدريس	2,81	0,97	متوسطة
3-	4	التطوير الذاتي	2,80	0,94	متوسطة
4-	3	تقييم تعلم الطلبة	2,34	0,66	قليلة
الأداة ككل			2,75	0,99	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة. وقد احتلّ مجال تنفيذ التدريس المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,93)، وبانحراف معياري (1,08)، وبدرجة متوسطة، يليه مجال التخطيط للتدريس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,81)، وبانحراف معياري (0,97)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال التطوير الذاتي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,80)، وانحراف معياري (0,94)، وأخيراً جاء مجال تقييم تعلم الطلبة بمتوسط حسابي (2,34)، وبانحراف معياري (0,66)، وبدرجة قليلة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بطارسة (2005)، التي توصّلت إلى تدني مستوى امتلاك المعلمات لكفايات الاقتصاد المعرفي، ونتيجة دراسة عيادات (2005)، التي أظهرت وجود أداء جيد للمعلمين في المهارات الأدائية في ضوء الاقتصاد المعرفي.

أمَّا فيما يختصّ بفقرات مجالات الأداة فسيتم عرضها تبعاً لمجالاتها ووفقاً للمتوسطات الحسابية بشكل تفصيلي وذلك على النحو الآتي:

مجال تنفيذ التدريس:

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال. والجدول رقم (4) يوضّح ذلك .

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
1	14	يتواصل مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم	3,96	0,78	كبيرة
2	11	يتعامل بإيجابية مع المشاكل السلوكية للطلبة	3,70	0,65	كبيرة
3	17	يعمّق عند الطلبة اتجاهات التعلم مدى الحياة	3,46	0,44	كبيرة
4	15	يظهر رعاية واحتراماً للطلبة جميعهم	3,43	0,47	كبيرة
5	8	يستخدم مصادر تعليمية مناسبة للنواتج التعليمية ولحاجات الطلبة	3,40	0,68	متوسطة
6	21	يوظّف التقنيات التعليمية في المواقف التعليمية	3,37	0,95	متوسطة
7	10	يستخدم استراتيجيات وأساليب فاعلة في إدارة الصف	3,08	0,83	متوسطة
8	19	يقدم للطلبة مواد مطبوعة للدرس إلى جانب التقديم الشفوي	3,02	1,05	متوسطة
9	16	يعمّق عند الطلبة اتجاهات الانفتاح وحب الاستطلاع	2,88	0,76	متوسطة
10	9	ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة	2,60	0,92	قليلة
11	12	يستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس المناسبة للنواتج التعليمية	2,56	0,82	قليلة
12	18	يستكشف أفكاراً جديدة للدروس اليومية	2,19	1,13	قليلة
13	13	ينمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة	1,90	1,02	قليلة
14	20	يعطي الطلبة وقتاً كافياً لتنفيذ النشاطات	1,50	0,83	قليلة جداً
المجال عموماً			2,93	1,08	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3,96 – 1,50) ، وجاءت أربع فقرات بدرجة ممارسة كبيرة، وهي ذوات الأرقام: (21،17،11،14)، والتي نصّها: (يتواصل مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم، يتعامل بإيجابية مع المشاكل السلوكية للطلبة، ويعمِّق عند الطلبة اتجاهات التعلم مدى الحياة، ويظهر رعاية واحتراماً للطلبة جميعهم). وقد يعزى السبب في مراعاة معلمي التربية الإسلامية لهذه الفقرات بدرجة كبيرة إلى تقدير المشرفين للرسالة التي يؤديها معلمو التربية الإسلامية التي لا تقتصر فقط على إيصال المادة العلمية إلى الطلبة، وإنما تتعداها لتشمل التوجيه والإرشاد. ولشعور معلمي التربية الإسلامية بأنهم أنموذج وقدوة حسنة لطلابهم في كل ما يواجههم، ليتمكنوا من التأثير في سلوكهم، والوصول بهم إلى درجة الاقتناع الفكري للالتزام بالمبادئ والقيم والمثل الإسلامية. وفي هذا الصدد يقول الشيشاني (1979، ص: 4) " إن لمعلم التربية الإسلامية دوراً بارزاً في التوجيه والإرشاد لتعامله مع عقائد ومبادئ ومثل وآداب منبعها الدين الإسلامي، وموردها النفس البشرية، لذا فإن له أهمية بالغة، ودوراً عظيماً في بناء الفرد وإصلاح المجتمع، وحمل رسالة الدين، وفهمهما، وتفهيمها للناس" .

كما جاءت خمس فقرات بدرجة ممارسة متوسطة، وهي ذوات الأرقام: (8، 21، 10، 19، 16)، والتي نصها:(يستخدم مصادر تعليمية مناسبة للنواتج التعليمية ولحاجات الطلبة، يوظِّف التقنيات التعليمية في المواقف التعليمية، يستخدم استراتيجيات وأساليب فاعلة في إدارة الصف، يقدم للطلبة مواد مطبوعة للدرس إلى جانب التقديم الشفوي، يعمِّق عند الطلبة اتجاهات الانفتاح وحب الاستطلاع). ولعلّه من غير المستغرب حصول هذه الفقرات على درجة ممارسة متوسطة؛ وذلك لأنها ربما من وجهة نظر المشرفين تتمحور حول بيئات صفية متنوعة قد يسمح بعضها بالاستخدام الأمثل للتقنيات التعليمية، والمواد المطبوعة، والإدارة الصفية الفاعلة، وقد لا يسمح بعضها الآخر بذلك. ونتيجة لذلك فقد حظيت بدرجة ممارسة متوسطة من قبل المعلمين.

بالإضافة إلى معرفة المشرفين بأنّ بعض المعلمين قد يركزون على المادة الدراسية على حساب توظيف تقنيات مساندة وأية أنشطة أخرى تكلّفهم المزيد من العمل والجهد الأمر الذي قد يكون مرهقاً لبعضهم.

وجاءت أربع فقرات بدرجة ممارسة قليلة وهي ذوات الأرقام: (9، 12، 18، 13)، ونصّها: (ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة، ويستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس المناسبة للنواتج التعليمية، ويستكشف أفكاراً جديدة للدروس اليومية، وينمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة). وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة المشرفين بأن المعلمين ما زالوا يتّبعون الأدوار التقليدية في الموقف الصفي، والتي تدور في مجملها على شرح الدرس والتركيز على المستويات المعرفية الدنيا كالتذكر والفهم، وأيضاً فإنّ اتباع معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي يحتاج إلى معلم مبدع وقادر على مواكبة المستجدات في استراتيجيات التدريس ومهارات التفكير، وهذا ما يفتقر إليه معلمو التربية الإسلامية. إذ أشارت نتائج دراسة الجلاد (1999) إلى أن معلمي التربية الإسلامية يعانون من ضعف شديد في توظيف مبادئ التدريس الفعال في الموقف الصفي.

أمَّا الفقرة رقم (20)، والتي تنصُّ على: (يعطي الطلبة وقتاً كافياً لتنفيذ النشاطات)، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا المجال، بمتوسط حسابي (1,50)، وبانحراف معياري (0,83)، وبدرجة قليلة جداً حسب المعيار المتبنى، وربما يعود ذلك إلى ضيق الوقت الذي يعاني منه معلمو التربية الإسلامية مع الأخذ بالحسبان زخم الموضوعات الدراسية التي لا بدَّ من إنهائها في الوقت المحدد. أو ربما يعزى ذلك إلى شعور معلمي التربية الإسلامية بعدم جدوى النشاطات، واعتبارها لا تؤدي الغرض المنشود منها.

مجال التخطيط للتدريس :

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (5) يوضّح ذلك.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
1	7	يكيف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية التعلمية	3,60	0,96	كبيرة
2	4	يصمِّم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم	3,10	0,93	متوسطة
3	5	يصمِّم بيئات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم	3,00	0,84	متوسطة
4	2	يصمِّم خططه التدريسية في ضوء مبادىء تعلم الطلبة ونمائهم	2,86	1,02	متوسطة
5	1	يصمِّم خططاً تدريسية مترابطة وفقاً للنتاجات التعلمية	2,70	0,65	متوسطة
6	3	يوظِّف في خططه التدريسية مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال	2,30	0,66	قليلة
7	6	يختار استراتيجيات التدريس المناسبة لحاجات الطلبة	2,17	0,73	قليلة
المجال عموماً			2,81	0,97	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (2,17–3,60)، وقد احتلّت الفقرة رقم (7)، والتي تنصُّ على: (تكييف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية التعلمية) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3,60)، وبانحراف معياري (0,96)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وربما تدلّ هذه النتيجة على إدراك المشرفين لوعي المعلمين بفلسفة التخطيط وأبعاده المتمثلة في المرونة والشمولية لمواكبة المستجدات في المواقف التعليمية، أضف إلى ذلك أن

التخطيط الدراسي في عصر الاقتصاد المعرفي يتضمن في أحد مكوناته الخطة البديلة التي لا بدَّ للمعلم أن يقترحها في حال تعثر تطبيق الخطة الأساسية، وهذا في حدِّ ذاته لمواجهة المستجدات في المواقف التعليمية.

كما جاءت أربع فقرات بدرجة ممارسة متوسطة، وهي ذوات الأرقام: (4، 5، 2، 1)، والتي تنصُّ على: (يصمِّم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم، يصمِّم بيئات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم، يصمِّم خططه التدريسية في ضوء مبادئ تعلم الطلبة ونمائهم، يصمِّم خططاً تدريسية مترابطة وفقاً للنتاجات التعلمية). ولعلّ السبب في ذلك هو عدم وضوح خصائص الطلبة واحتياجاتهم في ضوء الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين من وجهة نظر مشرفيهم. فالفقرات السالفة الذكر تعبّر بوضوح عن متطلبات ضرورية في إعداد جيل المستقبل بوصفه عمل معقد ومختلف عمّا هو متعارف عليه اليوم. ولعلّ المظهر البارز في هذا الجانب يبرز من خلال تكوين الطالب اجتماعياً ومعرفياً وجسمياً. وهذا يعني ضرورة إيجاد نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم، وإيجاد وسائل تعلّم آلية واعدة. والاستنتاج الذي يمكن التوصّل إليه هنا يتمثّل في ضرورة ترسيخ معنى الاقتصاد المعرفي في ذهن المعلم قبل البدء بالتنفيذ الفعلي للمواقف التدريسية، الأمر الذي يمكن أن ينعكس إيجاباً على الموقف التعليمي، وقبل ذلك كله على المعلم نفسه وأدواره الجديدة وفقاً للاقتصاد المعرفي.

أمَّا الفقرات التي كانت تراعى من قبل معلمي التربية الإسلامية بدرجة قليلة فهما الفقرتان (3، 6) واللتان تنصّان على: (يوظِّف في خططه التدريسية مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويختار استراتيجيات التدريس المناسبة لحاجات الطلبة). وقد يعزى ذلك إلى شعور المشرفين بوجود ضعف لدى المعلمين في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتي منها الوصول إلى المعلومات عبر الانترنت، وعمل رسومات من المعلومات، واستخدام البرمجيات التعليمية، وتطوير عروض تمثيلية متعددة الوسائل. وبالتالي أدى ذلك إلى عدم توظيفها في الخطط الدراسية بشكل

فعال. أمَّا فيما يختص باستراتيجيات التدريس وملاءمتها لحاجات الطلبة، فقد يعزى إلى عاملين أساسيين أولهما: افتقار معلمي التربية الإسلامية إلى الأساس النظري لاستراتيجيات التدريس وأهميتها في المواقف التعليمية مما انعكس ذلك على الأساس التطبيقي لها. وثانيهما: عدم دراية معلمي التربية الإسلامية بحاجات الطلبة الذين يدرسونهم، ونتيجة لهذين العاملين لم يتم تضمين خططهم التدريسية الاستراتيجيات المناسبة لحاجات طلبتهم.

مجال التطوير الذاتي :

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (6) يوضّح ذلك.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التطوير الذاتي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
1	36	يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنياً	3,84	0,84	كبيرة
2	38	يظهر اهتماماً في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي	3,83	0,87	كبيرة
3	32	يحبّذ استخدام استراتيجيات بحثية لتطوير قدرته على التعليم	3,60	1,06	كبيرة
4	35	يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة	3,19	0,83	متوسطة
5	37	يتعاون مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنياً	2,53	0,73	قليلة
6	31	يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته	2,47	0,74	قليلة
7	30	يستخدم أدوات ووسائل مناسبة لتقييم تدريسه	2,33	0,97	قليلة
8	33	يشارك في المؤتمرات والدورات التربوية	1,83	0,66	قليلة
9	34	يطلع على الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة	1,66	0,43	قليلة جداً
		المجال عموماً	2,80	0,94	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال قد تراوحت مابين (1,66–3,84)، وجاءت ثلاث فقرات بدرجة ممارسة كبيرة، وهي ذوات الأرقام: (36، 38، 32)، والتي نصّها: (يتعاون مع زملائه في المدرسة لتطوير نفسه مهنياً، ويظهر اهتماماً في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي، ويحبّذ استخدام استراتيجيات بحثية لتطوير قدرته على التعليم)، ويستدل من هذه النتيجة وجود حرص لدى معلمي التربية الإسلامية على تطوير ذاتهم أكاديمياً وتربوياً، وذلك للحاق بركب التغييرات السريعة في الجوانب المعرفية والتكنولوجية والمهنية، بحيث يكونون قادرين على الوفاء بمتطلبات المهنة التي ينتمون إليها.

وجاءت فقرة واحدة هي ذات الرقم (35) بدرجة ممارسة متوسطة، والتي نصها: "يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة". ولعل السبب في ذلك قد يعزى إلى أنّ خبرة المشرفين قد أفضت إلى وجود تصورات لدى المعلمين تؤكّد على دورهم في الإتقان داخل غرفة الصف ولا تتعدّاها، الأمر الذي يؤدي إلى الإحجام عن ممارسة النشاطات التطويرية خارج غرفة الصف لدى بعض المعلمين. وبالرغم من ذلك فإنّ نظرة بعضهم قد تتعدى ما هو داخل غرفة الصف، لأنّ المبادرة والتطوير أمر يعتمد على الذاتية، والتي تختلف باختلاف الأفراد، مما جعل درجة الممارسة متوسطة.

كما أظهرت النتائج وجود درجة ممارسة قليلة لمعلمي التربية الإسلامية في الفقرات ذوات الأرقام: (37، 31، 30، 33)، والتي نصّها: (يتعاون مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنياً، ويستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته، ويستخدم أدوات ووسائل مناسبة لتقييم تدريسه، ويشارك في المؤتمرات والدورات التربوية). وقد يعود ذلك إلى ضعف الاتصال والتواصل بين معلمي التربية الإسلامية وزملائهم من خارج المدرسة، وعدم قدرتهم على التعامل مع مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل فعال،

أمَّا ما يختص بالمشاركة في المؤتمرات والدورات التربوية، فقد يعود ذلك لعدم دعوتهم لحضور هذه المؤتمرات والدورات التربوية .

أمَّا الفقرة رقم (34) والتي تنصُّ على: (يطلع على الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة)، فقد جاءت بدرجة قليلة جداً. وقد يعزى السبب وراء ذلك إلى عدم توافر مثل هذه الدوريات والمجلات العلمية في المدارس. كما قد يكون هناك شعور من المعلمين بأنّ قراءة الأبحاث التربوية استهلاك للوقت دون جدوى لاعتقادهم أنّ نتائج الأبحاث التربوية لا تمتّ بصلة لواقع المناهج المدرسية، بالإضافة إلى صعوبة فهم الأبحاث التربوية.

ولعلّ مما يؤكّد وجهة النظر هذه ما توصَّلت إليه دراسة النجار والهابس (1998)، والتي تقصّت واقع البحث التربوي في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الأسباب لعدم الاستفادة والإطلاع على نتائج الأبحاث التربوية من وجهة نظر المعلمين، من بينها أنّ نتائج الأبحاث غير واقعية، وليس هناك جدوى من قراءتها. وفي هذا الصدد يرى عبد السميع وحوالة (2005، ص: 144) أنّ من أهمّ معوقات البحث التربوي لدى المعلمين عدم وجود البيئة المناسبة لإجراء البحوث من حيث الوعي والتقبّل لأهميتها، ونقص التدريب على البحث التربوي. ويضيف طلبة (1992، ص: 14) أنّ شكوك المعلمين تجاه البحث التربوي كونه لا يرتبط في معظمه بواقع ومشكلات الممارسة التربوية وتطويرها، تعدّ من أهم العوامل التي قد تمنع المعلمين من الاطلاع والإفادة من البحوث التربوية.

مجال تقييم تعلم الطلبة:

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (7) يوضّح ذلك.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم تعلم الطلبة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
1	25	يتواصل مع إدارة المدرسة حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه	3,54	0,56	كبيرة
2	27	يحلل أداء الطلبة ويقدم لهم التغذية الراجعة	2,93	0,69	متوسطة
3	23	ينوع في استراتيجيات التقويم بما يتناسب مع النتاجات التعلمية	2,27	0,83	قليلة
4	22	يصمِّم أدوات مناسبة لتقييم تعلم الطلبة وفق النتاجات التعلمية	2,13	0,96	قليلة
5	26	يشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه	2,13	0,74	قليلة
6	29	يصمِّم التجارب الناجحة على الطلبة ليستفيدوا منها	2,02	1,04	قليلة
7	28	يصمِّم نشاطات تعلمية في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة	2,00	1,00	قليلة
8	24	يستخدم وسائل اتصال الكترونية لتزويد أولياء الأمور عن تقدم أبنائهم	1,07	0,99	قليلة جداً
المجال عموماً			2,34	0,66	قليلة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لمجال تقييم تعلم الطلبة قد تراوحت ما بين (1,70–3,54)، وجاءت الفقرة رقم (25)، والتي تنصُّ على: (يتواصل مع إدارة المدرسة حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه) في المرتبة الأولى في هذا المجال بمتوسط حسابي (3,54)، وبدرجة كبيرة. وربما يعود ذلك إلى فهم معلمي التربية الإسلامية لواجبات الإدارة المدرسية على اعتبار أن مدير المدرسة بمثابة المشرف المقيم، وأنه المرجعية الأولى لهم.

وجاءت فقرة واحدة بدرجة ممارسة متوسطة هي ذات الرقم (27)، والتي تنصُّ على: (يحلل أداء الطلبة ويقدم لهم التغذية الراجعة). ولعلّ السبب وراء ذلك مردّه أنّ تحليل

الأداء يحتاج من المعلم عدة خطوات سابقة، منها تحديد نتاج التعلم، ووصف المهمة، واختيار الأسلوب المناسب، وظروف الأداء وشروطه ، وتحديد بيئة تنفيذ المهمة والمتطلبات القبلية لإنجاز المهمة، وكل ما سبق يحتاج إلى إعداد مسبق وجهد كبير، بالإضافة إلى العبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم، وما يرتبط به من مهمات تعليمية وإدارية تجعل المعلم يفضل استخدام أدوات التقويم التقليدية، والتي لا تحتاج منه إلى الكثير من الوقت والجهد. وأيضاً يحتاج المعلم عند تصميم الأداة إلى معرفة معايير الإنجاز التي تتناسب مع الأسلوب المستخدم، وبيان المقبول والمرفوض من هذا الإنجاز في كل أداة يستخدمها، وهو أمر ليس بالسهل. وبالإضافة إلى ما تقدم فإن تحليل الأداء يتطلب من المعلم أن يمتلك مهارة رئيسية، ألا وهي مهارة الملاحظة، والتي تؤسس معرفته بخصائص المتعلمين وسلوكاتهم، ومدى تغير هذه السلوكات على مدار الوقت، الأمر الذي قد لا يتقنه بعض المعلمين بينما يتقنه بعضهم الآخر.

وأظهرت النتائج كذلك أنّ هناك خمس فقرات جاءت بدرجة ممارسة قليلة، وهي ذوات الأرقام: (23، 22، 26، 29، 28)، والتي نصها: (ينوع في استراتيجيات التقويم بما يتناسب مع النتاجات التعلمية، يصمِّم أدوات مناسبة لتقييم تعلم الطلبة وفق النتاجات التعلمية، يشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه، يصمِّم التجارب الناجحة على الطلبة ليستفيدوا منها، يصمِّم نشاطات تعلمية في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة) على التوالي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قناعة المشرفين بأن المعلمين ما زالوا متأثرين بالأدوار التقليدية التي اعتادوا عليها، فالتعليم ما يزال محوره المعلم لا الشراكة مع الطالب فيه. وبالإضافة إلى ما تقدّم فإنَّه ليس من السهل تغيير العادات وأنماط السلوك التي رسخت عند الأفراد، والتي أصبحت عادة يمارسونها، لأن الأفراد عادة ما يخافون من ممارسة أشياء جديدة غير مألوفة، لاسيّما إذا كانت تتطلب منهم جهداً من وجهة نظرهم. كما أن دور المعلم في تطوير واستخدام هذه الاستراتيجيات يتطلب منه القيام بمهمات كثيرة، قد لا يتقنها، ومنها: تحديد نتاجات التعلم العامة

والخاصة، وتحديد نوع الأداء، ومدى مشاركة المتعلمين في بناء معايير التقويم، والتعبير عن الأداء بسلوك يمكن مشاهدته وقياسه، ومساعدة المتعلمين في الحصول على المواد والتجهيزات ومراقبة المتعلمين أثناء أداء المهمات، وتزويدهم بالتغذية الراجعة بعد تقديمهم الأداء، وكل ذلك يتطلب منهم وقتاً وجهداً كبيرين، لذلك كانت درجة الممارسة قليلة.

وجاءت الفقرة رقم (24)، والتي تنصُّ على: (يستخدم وسائل اتصال الكترونية لتزويد أولياء الأمور عن تقدم أبنائهم) في المرتبة الأخيرة ضمن هذا المجال وبدرجة قليلة جداً. وبشكل عام فإن معلمي التربية الإسلامية يعانون من ضعف في هذا المجال، وذلك لعدة أسباب منها:عدم معرفتهم باستراتيجيات التقويم وكيفية تطبيقها في العملية التقويمية، وعدم قناعتهم بأهمية التقييم الذاتي من قبل الطلبة، وضعف خبرتهم في تصميم أدوات مناسبة للتقييم، وضعفهم في مهارات الحاسوب بشكل عام ومهارة التعامل مع الانترنت بشكل خاص.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

هل تختلف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن باختلاف المؤهَّل العلمي والخبرة للمشرف؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيِّنة الدراسة على الأداة في ضوء متغيِّري الدراسة، وذلك كما يأتي:

أ- متغيِّر المؤهَّل العلمي

تمّ استخدام الاختبار التائي (t.test) للتعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي، والجدول رقم (8) يوضّح ذلك.

جدول رقم (8)

نتائج الاختبار التائي (t.test) تبعاً لمتغيِّر المؤهَّل العلمي

المؤهّل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
بكالوريوس+ دبلوم عالي	34	2,72	1,62	1,06	2,57
ماجستير فما فوق	28	2,55	1,70		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بلغت (1,06)، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية عند درجة حرية (61) بمستوى دلالة (0,05)، نجد أن قيمة ت الجدولية بلغت (2,57)، وبما أن قيمة ت الجدولية أكبر من قيمة ت المحسوبة، فإنّ ذلك يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي.

وقد يعزى عدم وجود فروق تعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي للمشرف إلى دراية مشرفي التربية الإسلامية بأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي، وقدرتهم على تشخيص هذه الأدوار عند معلميهم بغض النظر عن مؤهَّلاتهم العلمية، خاصة وأنّهم قد شاركوا في مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً الذي عقد في شهر أيار من عام 2006، والذي ساهم في تعريفهم بأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي، مما انعكس ذلك على استجاباتهم على أداة الدراسة بصورة متقاربة، أفضت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي.

ب- متغيِّر الخبرة الإشرافية

تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيِّر الخبرة الإشرافية، والجدول رقم (9) يبيّن ذلك.

جدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيِّر الخبرة الإشرافية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	0,39	2	0,19	0,12	0,69
	داخل المجموعات	95,23	59	1,61		
	المجموع	95,59	61			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	0,59	2	0,29	0,15	0,63
	داخل المجموعات	112,39	59	1,90		
	المجموع	112,98	61			
تقييم تعلم الطلبة	بين المجموعات	3,21	2	1,60	0,65	0,82
	داخل المجموعات	143,98	59	2,44		
	المجموع	147,19	61			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	0,99	59	0,49	0,23	0,92
	داخل المجموعات	124,24	61	2,10		
	المجموع	125,23	2			
الأداة ككل	بين المجموعات	0,10	2	0,05	0,30	0,94
	داخل المجموعات	99,10	59	1,67		
	المجموع	99,20	61			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغيِّر الخبرة الإشرافية سواءً على الأداة ككل أم على أي من مجالاتها، إذ إن قيم الإحصائي (ف) جميعها لم تكن دالة عند مستوى الدلالة (0,05). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من الأدوار الحديثة للمعلم، إذ بدأ العمل بتفعيلها عام 2003، وذلك بتنفيذ مشروع (ERFKE)، الذي جاء امتداداً لمشروع التطوير التربوي الذي بدأ في العام 1990، وبالتالي لا يوجد هناك أثر لمستويات الخبرة الإشرافية في تحديد درجة مراعاتها من قبل معلمي التربية الإسلامية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المجالات الآتية: تنظيم البيئة الصفية، استراتيجيات التدريس والتقويم، وتوظيف مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- حث معلمي التربية الإسلامية على التعاون مع زملائهم من خارج المدرسة لتطوير أنفسهم مهنياً، وذلك من خلال تفعيل تبادل الزيارات.
- تحفيز معلمي التربية الإسلامية على المشاركة في المؤتمرات التربوية.
- تزويد المكتبات المدرسية بالدوريات والمجلات العلمية ما أمكن.
- تقديم نشرات تربوية لمعلمي التربية الإسلامية في التقييم الذاتي، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي.
-إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي.

المراجع

- بطاح، أحمد. (2003). السياسات والممارسات والتشريعات التي تحقق نواتج تعليمية ذات صلة وثيقة باقتصاد المعرفة، مقالة في كتاب **نحو منهج جديد لإعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي**، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- بطارسة، منيرة. (2005). **بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- الجلاد، ماجد. (1999). مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس الفعال في المدارس الأردنية، **دراسات في التربية الإسلامية**: عمان، دار الرازي.
- شوق، حمد ومالك، محمود. (2001). **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**، الرياض: مكتبة العيشان.
- الشيباني، عمر. (1979). إعداد المعلم وأثره في تطبيق منهج التربية الإسلامية، **بحث منشور في ندوة أسس التربية الإسلامية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة**.
- طلبة، جابر. (1992). البحث التربوي في مصر وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمي: دراسة تحليلية للواقع والطموح، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (19): 299-314.
- عبد السميع، مصطفى و حوالة، سهير. (2005). **إعداد المعلم:تنميته وتدريبه**، الطبعة الأولى: عمّان، دار الفكر.

- عثمان، سلوى ومصطفى، فاتن. (2004). مدى إلمام الطالبة المعلمة بكلية التربية جامعة الملك سعود بمفهوم العولمة ومتطلباته. متوفر على الموقع الإلكتروني: **www.Ksu.edu.Sa/semenars/gpe/Recomanedation.htm**

- عربيات، نهاد. (2005). **تقويم كتاب الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الاقتصاد القائم على المعرفة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- عويدات، عبد الله. (1997). التربية والمستقبل من منظور أردني، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.**

- عيادات، هيثم. (2005). **بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في الأردن في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة وبيان أثره في تنمية تلك المهارات،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- القضاة، علي. (2004). اقتصاد المعرفة، **مجلة أبحاث اليرموك للعلوم الإنسانية،** العدد 85، جامعة اليرموك، اربد، ص ص 2-31.

- مؤتمن، منى. (2003). **نحو رؤية جديدة للبحث التربوي في مجال الاقتصاد المعرفي،** وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- مؤتمن، منى. (2004). **استثمار الشباب وتمكينهم لمواجهة تحديات المستقبل،** وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.(2000). **مدرسة المستقبل،** تونس.

- النجار، عبد الله والهابس، عبد الله. (1998). الأبحاث التربوية ومدى الاستفادة من نتائجها كما يدركها المعلمون بالمدارس السعودية، **بحث مقدّم إلى المؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟، عمّان، الأردن.**
- النصر، محمد وشامية، عبد الله. (2005). **مبادئ الاقتصاد الجزئي**، إربد: دار الأمل.
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007). **المنهج والاقتصاد المعرفي**، عمان: دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة.
- وزارة التربية والتعليم. (1983). **دليل الإشراف التربوي**، المديرية العامة للتدريب التربوي، مديرية الإشراف التربوي، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم**، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2007). **المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً**، إدارة المناهج والكتب المدرسية،عمان.
- Actionaid (2003). Knowledge and Progress Section: An Introduction. Available on line:**www.uea.ac.uk/d196/actionaid/sectiona/ introduction. htm**
- Bonal, X & Ramba, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy. **Globalization, Societies and Education**, 11, 2: 169-184.
- Chapman, D & Pearce, D. (2001). The ''New Economy'': New Dreaming or the Same Old Nightmare. **Environmental Educational Research**, 7, 4: 17-22.
- Davenport, T & Prusak, L. (1998). **Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know.** Boston: Harvard Business School Press.

- Kemp, D. (1999). An Australian Perspective. **Paper presented at the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) Conference**, Washington, DC: 17-26.
- Riele, K & Crump, S. (2002). Young People, Education and Hope: Bringing VET in From the Margins. **International Journal of Inclusive Educational Journal of Inclusive Education**, 6: 251-266.
- Soraty, Y. (2005). The Knowledge Economy and Higher Education in the Arab World**. Dirasat**, Educational Sciences, V 32, No 1: 171-177.
- Thurow, L. (1999). **Building Wealth: the New Rues for Individuals, Companies and Nations in Knowledge-based Economy**. New York: HarperCollins.
- Warner, C. (1994). **The Development of Generic Competencies in Australia and New Zeland.** National Centre for Educational Research, Australia.
- Wolf, A. (2002). **Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth**. London: Penguin.
- Yim-Teo, T. (2004). Reforming Curriculum for a knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore. **Paper presented to the NCIIA 8th Annual meeting Titled: Education that Works**: 137-144.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2008/4/11.