

The Shallowness of Knowledge in Educational Science Courses in Jordanian Universities and its Impact on the Quality of Higher Education Outcomes

Omar Alrafayia

Faculty Arts and Educational Sciences

Middle East University Jordan

oalrafayia@meu.edu.jo

Nayel Rashaideh

Educational Sciences

Mutah University

Rashaidehnayel@gmail.com

Received : 15/09/2024

Accepted : 01/06/2025

Abstract:

This study aimed to reveal the reality of the teaching performance of faculty members at the Faculty of Education in Shaqra in the first lecture from the perspectives of its students. A 48- item questionnaire was distributed to (215) female students from three academic disciplines: Kindergarten, Psychology, and Special Education in the College of Education in Shaqra. The results of the study showed that the teaching performance of the faculty members in the first lecture is generally moderate. The field of communication the professor alone got a high evaluation level, while the rest of the fields got moderate evaluation level. They also showed that there were statistically significant differences in the responses of the sample members in the field of starting teaching the course in the first lecture due to the academic specialization in favor of the Psychology specialization. In the field of introducing the course, its objectives, and the content area of the course plan for the benefit of Special Education.

Keywords: Teaching Performance, University Professor, Shaqra University, the First Lecture.

ضخالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي

نايل الرشادة

كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة

المملكة الأردنية الهاشمية

Rashaidehnayel@gmail.com

القبول : 2025/06/01

عمر الرفايعة

كلية العلوم التربوية – جامعة الشرق الأوسط

المملكة الأردنية الهاشمية

oalrafayia@meu.edu.jo

الاستلام : 2024/05/19

المخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة ضخالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية من حيث: أسبابها وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي، واستخدم الباحثان المنهج المختلط التتابعي الاستكشافي (نوعي / كمي) لتحقيق هدفها؛ حيث جمعا البيانات بأداتين: بطاقة المقابلة المعمقة مع أفراد عينة الخبراء والمختصين وعددهم (6) من الأكاديميين التربويين الخبراء في مجال الدراسة، والاستبانة التي صُممت بعد تحليل البيانات النوعية، وتكونت من 48 فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وبعد إجراءات التحقق من صدقها وثباتها وُزعت على عينة مكونة من (236) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في الفصل الصيفي 2023/2022؛ بهدف معرفة درجة شيوع مؤشرات ظاهرة ضخالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، كما أظهرتها الدراسة النوعية، وكان من أهم نتائج الدراسة: أنها حددت مؤشرات ظاهرة ضخالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية، وأسبابها، وأثرها على مخرجات التعليم العالي، كما حددت درجة شيوع مؤشرات هذه الظاهرة؛ حيث كانت تلك الدرجة مرتفعة. **الكلمات المفتاحية:** ضخالة المعرفة، التعلم العميق، التعلم السطحي، جودة نواتج التعلم، المقررات التربوية.

المقدمة:

وقد خطا الأردن في مجال التعليم العالي خطوات واسعة، جعلته مثالا يحتذى إقليمياً وعالمياً، وللدلالة على ذلك فقد بلغ العدد الإجمالي للطلبة على مقاعد الدراسة في جميع الجامعات الرسمية والخاصة لجميع الدرجات بداية العام الجامعي (2020 - 2021) (322349) طالباً وطالبة، كما بلغ عدد الطلبة على مقاعد الدراسة في كليات المجتمع والكليات الجامعية (34351) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة (11233) عضواً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/2020 موزعين على التخصصات المختلفة والدرجات العلمية المتنوعة^[23]

وتضطلع كليات العلوم التربوية بأدوار رئيسة في إعداد وتأهيل الأفراد الراغبين بالعمل في المجالات التعليمية والتربوية، فهي توفر لهم فرص عمل أفضل وأكثر تحدياً، وتساعد في تحقيق النجاح المهني، كما أنها توفر فرصاً لاكتساب المعرفة وتطوير المهارات الأكاديمية والعملية، وتساعد أيضاً على تنمية قدراتهم في التفكير النقدي والتحليلي، واتخاذ القرارات الرشيدة، والتعامل مع التحديات المعقدة، كما تعزز فهمهم للعالم والمجتمع، وتوسع آفاقهم الثقافية والاجتماعية والعلمية. هذا عدا عن دورها الفاعل في البحث العلمي، وتطوير المهارات التربوية، ونقل المعرفة إلى المجتمع، والمساهمة

تشكل المعرفة العلمية أساس تقدم المجتمعات وتطورها، ومنطلق بناء الحضارات وازدهارها، وما يزال الإنسان مدفوعاً بفضوله المعرفي استكشافاً وابتكاراً وإبداعاً، حتى تحقق له فهم جزء كبير من قوانين الكون وسبر أسرارها، وتسخير مقدراته وإمكانياته لخدمة الإنسانية وتطورها. فالمعرفة هي الحافز والدافع لمواجهة التحديات، وحل المشكلات في مختلف مجالات الحياة، مشروطاً بذلك كله بالمعرفة العميقة التي تصنع معنى وتولد فهماً، وتلتزم بقواعد الدقة والموضوعية شكلاً ومضموناً.

كما لا تزال الجامعات من خلال وظائفها الثلاثة المتجسدة في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع حارسة للمعرفة الموثقة والرصينة، إما في صورتها المادية من خلال أرشفة الكتب والمخطوطات، وتطوير أنظمة إدارة المعرفة الرقمية، بما يضمن استمرار المعرفة عبر الزمن، أو حماية المعرفة الفكرية، من خلال البحث العلمي والتطوير، وتعزيز حرية التعبير وحيادية موضوعية البحث العلمي^[29] وقد تعاظم دور الجامعات في نقل المعرفة وتطويرها في ظل انتشار مفاهيم مجتمع المعلومات والمجتمع الشبكي والاقتصادي المؤسس على المعرفة، والمنظمات المتعلمة، ومجتمع ما بعد الحداثة، وغيرها من المفاهيم التي تبرز أهمية المعرفة ودورها الأساس في صناعة النهضة وتقدم المجتمعات.

خريجي كليات التربية وإعداد المعلمين، وقد أطلق مالبس^[22] على هذه النتيجة اسم "فقر التعلّم"؛ حيث يستنتج من تقارير ما بين عامي 2000 و2017، أنّ نتائج تعلّم الأطفال في سن الدراسة الابتدائية لم تتحسن إلا بنسبة 10%، وإذا استمرت النتائج على هذه الوتيرة حتى عام 2023 فلن يتمكن 43% من الأطفال في سن العاشرة من القراءة. وعلى هذه النتيجة يرى أنه لا بد من إجراءات جادة لخفض درجة فقر التعلّم إلى النصف على الأقل. والسبيل الذي يقترحه مالبس^[22] لعلاج المشكلة هو بالعودة إلى تطوير المناهج الدراسية، وعمليات تنفيذها لتركز على التعلّم العميق بدلا من الاختصار على التعلّم السطحي؛ وتأكيد على أن المهارات الأساسية الضرورية التي تشكّل رأس المال البشريّ مرهونة بتحقيق التعلّم العميق لدى الأفراد، والذي ينعكس بدوره على اقتصاديات الدول ومستوى رفاهيتها.

وأما على مستوى الأردن تحديداً، فقد أشار تقرير لليونسيف إلى أن نتائج التعلّم في الأردن ضعيفة؛ لا سيما في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي. حيث يقرأ 70% من طلبة الصفين الثاني والثالث دون فهم، كما أن أداء الطلبة ضعيف جدا في الاختبارات القياسية الدولية، وعلى وجه التحديد الرياضيات والعلوم^[34]، ولعل هذا النوع من التعليم الذي يتسم بالضحالة والسطحية يجعل الكثير من البالغين في المستقبل غير مستعدين للتعامل مع المشكلات التي تتطلب تعلّماً عميقاً، بحيث يصعب تذكر المعرفة السطحية في كثير من الأحيان، ويسهل نسيانها لأنه لا معنى لها في تحسين التذكر، مع عدم القدرة على ربطها بالمعارف المخزّنة الأخرى^[31].

لعل مفهوم ضحالة المعرفة حديث نسبياً، وقد تمت الإشارة إليه في مجالات معرفية متعددة، أبرزها المجال الحاسوبي والتقني، حيث يقدم أوجونديبي^[26] توضيحاً لهذا المفهوم في مقالته العلمية المعنونة بـ "المعرفة العميقة مقابل المعرفة السطحية في تطوير البرمجيات"، مؤكداً أن المعرفة الضحلة تتجسد في الفهم المحدود، ومعرفة "الكيفية" دون "السبب"، فالشخص ذو المعرفة الضحلة قادر على أداء مهام روتينية، لكنه يفتقر إلى العمق اللازم للتعامل مع المشكلات الأكثر تعقيداً، أو غير المألوفة، وقد وردت كلمة الضحالة في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية^[14] بمعنى القلة؛ من قولهم "ضَحَلُ الماء ونحوه؛ إذا قَلَّ وقُرِبَ قعره"، ومن هنا تكون ضحالة المعرفة متمثلة في محدوديتها وسطحيّتها لدى الطالب، وهذا ما تشير إليه الدراسات الحديثة، حيث يرى كل من بينيت وبينيت^[11] أن المعرفة العميقة تقوم على تطوير الفهم والمعنى والقدرة على التوظيف وفق المواقف المختلفة في الحياة، وهذا الوصف يكون بخلاف وصف المعرفة الضحلة.

وقد استطاع الباحثان – في سياق تأصيل مفهوم ضحالة المعرفة – تتبع بعض المفاهيم ذات العلاقة من خلال مراجعة الأدب النظري

في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية وتعزيز الوعي الاجتماعي والثقافي، والعمل على تعزيز التفاهم والتسامح والتعايش السلمي بين أفراد المجتمع من خلال التعرّف على الثقافات المختلفة وتشجيع الحوار والتعاون^[1]

على الرغم من التطور الكبير الذي شهده التعليم العالي في الأردن طيلة السنوات الماضية في الجانب الكمي، إلا أن هناك تراجعاً ملحوظاً قد حدث في الجانب النوعي من حيث جودة التعليم العالي والبحث العلمي ومخرجاتهما، ولربما كان لهذا التراجع امتداده العربي إن لم يكن العالمي أيضاً؛ وتعود أسبابه في الأردن تحديداً إلى التوسع والزيادة في أعداد الطلبة المقبولين في الجامعات، وظهور مشكلات متعلقة بالتمويل وشح الدعم الحكومي، مع ما فرضته جائحة كورونا من تداعيات، هذه كلها كانت من الأسباب التي أدت إلى تراجع مستوى التعليم العالي عموماً^[20]. ويدل على هذا مؤشر المعرفة العالمي؛ الذي يقيس المعرفة بناء على مستواها في سبعة قطاعات، أهمها التعليم العالي، والبحث العلمي والابتكار، وقد تراجعت مرتبة الأردن تراجعاً واضحاً في قطاع التعليم العالي من المرتبة 50 في عام 2020 إلى المرتبة 125 في عام 2021، إضافة إلى ذلك تراجع مؤشر قطاع البحث العلمي والابتكار إلى المرتبة 95 في عام 2021 من المرتبة 75 في عام 2020^[20]

وعند الرجوع للدراسات الكثيرة التي تناولت واقع التعليم العالي ومخرجاته والبحث العلمي وما لحق به من تردّد ومشكلات، نجد أن تدني مستوى جودة المدخلات المادية والمعرفية والعلمية قد أسهمت في تشكيل هذا الواقع؛ إذ تشير نتائج دراسة حتاملة^[19] إلى نقص المراجع العلمية المتخصصة، وغياب المؤلفات والمراجع الضرورية لعمل الباحث، وهذا الأمر بات ملموساً بصورة كبيرة في مجالات العلوم التربوية.

وهناك من يرى أن مخرجات التعليم العربية عموماً دون مستوى طموحات الدول وشعوبها؛ الأمر الذي يترتب عليه تراجع المجتمعات العربية علمياً واقتصادياً؛ فيرى بدران^[10] أن التعليم العربي الحالي لم يعد محركاً قوياً للتغيير باتجاه الأفضل والأرقى. وفي تشخيصه للأسباب يبين أن هناك غياباً في التعلّم الفاعل والعميق، وهذا النوع من التعلّم يكون من بين المؤثرين في تطوره المدارس والمدرّسون، إضافة إلى أدوار البيئة المجتمعية والسياسية والثقافية الحاضنة للتعليم؛ إذ في غياب مثل هذه البيئة يَصْغُلُ التعلّم ويتوارى المتعلّم؛ ليصبح فعله وتأثيره محدوداً، وهنا يمكن القول إن التعلّم يصبح سطحيّاً.

وأما على المستوى العالمي فتبيّن بعض الدراسات أن الأزمة تعدت حدود مخرجات التعليم العالي إلى الميدان التربوي الذي دخله الخريجون كمتربين ومعلمين، فكلما تدنت مستويات الخريجين، انحدر مستوى التعلّم لدى طلبة المدارس، لتأثرهم بتدني مستوى

والمعنى والقدرة على التوظيف وفق المواقف المختلفة - تحتاج إلى مستوى كبير من التركيز والاهتمام في مجال معين تعلماً ومعرفة وعملاً، والكثير من التحليل وطرح الأسئلة، حتى تصبح جزءاً من اللاوعي، وتساعد على الابتكار والتنبؤ والحدس.

ووفق ما أصدره المركز القومي للبحوث فإن التدريس في المدارس في الولايات المتحدة يركز على الحفظ والتذكر؛ أي المعرفة السطحية مع غياب الفهم والمعنى^[24]. وهو تعلم يعتمد بشكل أساسي على الحفظ للمدى القصير، وحشو أذهان الطلبة بالحقائق والبيانات والمفاهيم والمعلومات لاجتياز الاختبارات والامتحانات، في مقابل هذا فإن التعلم العميق يتطلب إنشاء فهماً خاصاً للأفكار والمفاهيم، وإعادة توظيفها وإنتاجها وتوليد معرفة جديدة وفق الموقف ومتطلباته.

وجرياً مع هذا التأصيل المفاهيمي للضخالة المعرفية التي تعددت عناوينها بين التعلم السطحي، أو المعرفة الهشة، أو تعلم التملك كما سماها فروم، فإنها تشير إلى مشكلة خطيرة تطال مراحل التعليم كافة، ولكن ما يزيد الطين بلة في المستوى الجامعي، ويجعل المعرفة أكثر ضخالة هي تلك الكتب والمقررات التي يغلب عليها الطابع التجاري، والتي تقتصد لأدنى مقومات الكتاب الجيد ومعاييرها من حيث التأصيل العلمي الدقيق، والبناء المعرفي العميق، حيث يشكو الكثير من التربويين وأعضاء هيئات التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية من ضخالة المعرفة في المقررات التربوية ومراجعتها، فهي تمتلئ بالتوليفات التعسفية بين الموضوعات، مع قلة التأليف بمعناه الحقيقي، ومع غياب النقل الدقيق للمعرفة العالمية في هذا الشأن، يرافق ذلك تساهل في تطبيق المعايير العلمية والأكاديمية فيما يطبع من كتب تربوية تعد المراجع الأساسية لكثير من المقررات.

يضاف إلى ذلك كله أن الضخالة المعرفية التي تركز الحفظ السطحي والشكلي للمعرفة، دون إعطائها الفهم العميق والمعنى الخاص بها، ودون القدرة على إعادة إنتاجها وتشكيلها وتوظيفها وفق معطيات الموقف، تتنافى بصورة كلية مع قواعد تعليم الكبار (الإنديراغوجيا) التي تتضمن تعلم ما يمكن توظيفه مباشرة، أو يكون حلاً لمشكلة حاضرة يواجهها البالغ، كما أنه يستثني كم الخبرات التي مر بها البالغ، التي تؤدي دوراً أساسياً في تعلمه^[21] حيث تقدم الكثير من الكتب الجامعية الخاصة بالعلوم التربوية في صورة المعرفة الجافة المنزوعة من سياقها التاريخي والاجتماعي والثقافي، وتقديم معرفة مجتزأة غير مترابطة، مع تركيز على التعداد النقطي الذي يتطلب حفظاً شكلياً للامتحان فحسب.

ثمة ارتباط وثيق بين مستويات المعرفة السطحية المقدمة للطالب، وبين مستوى التعلم الناتج لديه؛ حيث لا تتكفل المعرفة السطحية بتحقيق تعلم عميق، وكل الذي يتحصّل من العملية التعليمية تعلم

والبحثي في هذا المجال، فنجد أن رامسدن^[28] يعقد مقارنة بين التعلم العميق والتعلم السطحي، ففي حين يركز التعلم السطحي على الأشكال والإشارات يركز التعلم العميق على الفهم والمعنى، وبينما يربط التعلم العميق المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة عبر مختلف المجالات، يحرص التعلم السطحي على حفظ أجزاء غير مترابطة، وفي مقابل تركيز التعلم السطحي على دراسة الحقائق والمفاهيم من حيث صلتها بمتطلبات التقييم والاختبار، دون انعكاس لها في الواقع، فإن التعلم العميق يربط المفاهيم النظرية بالتجربة اليومية^[33] وربما كان التفريق بين نوعين من التعلم السطحي والعميق يلامس ما ذهب إليه إيرك فروم، لكنه ساهما تسميات مختلفة حيث مزج بين معرفته في علم النفس والفلسفة ليفرق بين تعلم التملك وتعلم الكينونة؛ حيث يرى أنه في أسلوب التملك ينصت الطلبة للمحاضرة، ويسمعون الكلمات ويفهمون معناها وبناءها المنطقي، ويمكن في أحسن الأحوال أن يسجلوها حرفياً في مذكراتهم، كل هذا من أجل أن يحفظوا ما يكتبون ويجتازوا الامتحان بنجاح. ولكن المحتوى المعرفي لا يصبح عندهم جزءاً من نظامهم الفكري، وهذا الأمر لا يغني المتعلم كما أنه لن يوسع آفاقه، وكل ما في الأمر أن يصبح كل طالب مالكا لمجموعة من العبارات والصيغ التي توصل إليها شخص آخر إما بابتكارها، وإما بنقلها عن مصادر أخرى. أما في أسلوب التملك، فليس أمام الطلبة إلا هدف واحد: أن يتشبثوا بما تعلموه، إما بتبنيته جيداً في ذاكرتهم، وإما بالحفاظ عليه في مذكراتهم، وليس عليهم أن يبتكروا شيئاً جديداً. وفي الواقع ترى الأشخاص من النمط التملكي يشعرون بنوع من الاضطراب تجاه أية أفكار أو آراء جديدة تثار حول أي موضوع، لأن الجديد يثير التساؤلات حول الكم الثابت من المعلومات التي حصلوا عليها^[16].

ويشير بيركنز^[27] في كتابه "المدارس الذكية" إلى مفهوم المعرفة الهشة *Fragile Knowledge* وهي معرفة لا يستطيع الطالب معها فهم المعنى، ولا يمكنه تطبيق ما تعلمه، وتتجسد في ثلاثة أنواع من المعرفة، هي: المعرفة الخاملة *Inert knowledge* وهي التي تسمح للطالب بتذكر المعلومات للامتحان فحسب، دون القدرة على تطبيقها خارج الغرفة الصفية، والمعرفة الساذجة *Naïve knowledge* التي تتيح للطالب تقديم تفسيرات بسيطة وصيغ جامدة للإجابة، وأخيراً المعرفة الطقوسية أو الشعائرية *Ritual knowledge* وهي تقوم على الروتين والتكرار السهل لمجموعة من الممارسات في الغرفة الصفية.

ويناقش بينيت وبينيت^[11] مستويات المعرفة في السياق المنظمي من حيث السطحية والضخالة والعمق، ويربطان ذلك كله بمستوى التعقيد في الموقف وصناعة القرار، وكذلك الإجراءات، ويستدلان على ذلك بمجموعة من الأمثلة وفق توظيف مستوى المعرفة، ويؤكدان على أن المعرفة العميقة - التي تقوم على تطوير الفهم

وأظهرت دراسة القحفة^[4] المعنونة بمستوى توافر معايير الجودة في المقررات الدراسية بكلية التربية النادرة - جامعة إب في اليمن من وجهة نظر الطلبة ضعفا واضحا في توافر معايير الجودة في المقررات الدراسية من خلال الاستدلال بضعف العلاقة بين نتائج التحصيل العلمي، وتقدير الآراء. ويساند ذلك نتائج دراسة القطوي^[5] المعنونة بواقع إقبال طلبة الجامعات اليمنية على الكتاب الجامعي دراسة حالة: معرض الحكمة الأول للكتاب الجامعي، التي شملت عينتها 346 طالبا وطالبة، أظهرت وجود ضعف في إقبال الطلبة على الكتاب الجامعي، ومن الأسباب التي ذكرتها الدراسة غياب الكتاب الجامعي المعد على أساس التوصيف المنهجي للمقررات.

لقد ركزت الدراسات السابقة على الكتاب الجامعي تحديدا باستثناء دراسة القحفة^[4] التي تناولت المقرر بصورة عامة، واتفقت غالبية الدراسات السابقة أن ثمة خلافا في إعداد الكتاب الجامعي، مع وجود ثغرات وتشوهات في المعرفة المضمنة في تلك الكتب والمقررات؛ بحيث لا تفي بمتطلبات سوق العمل، ولا تتوافق والتطورات الحادثة، وكذا الدراسة الحالية، فقد سعت إلى استجلاء الصورة الدقيقة لحال المقررات الجامعية، ومدى عمق المعرفة التي تتضمنها، وتميزت بتركيزها على المقررات الخاصة بكليات التربية، وجمعت في منهجها بين المنهجين الكمي والنوعي، لتصل من خلال المنهج النوعي إلى أدق آراء الخبراء وأكثرها موضوعية وعلمية، بما يحقق أغراض الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يظهر المتخصصون في دراستهم لطبيعة المعرفة المتخصصة وأثرها في حياة الإنسان الشخصية والعملية أن هناك أكثر من نوع من المعرفة من حيث عمقها وتأثيرها، فهناك المعرفة الضحلة، والمعرفة العميقة، ومع شيوع هذا التقسيم إلا أن بينت وبينت^[11] قسماها إلى ثلاثة مستويات: معرفة سطحية، ومعرفة ضحلة، وأما الثالثة فهي المعرفة العميقة، وبيننا لنا أن أثر كل منها يظهر عند تخرج الطالب وذهابه لمكان العمل، حيث المعرفة السطحية والضحلة لا تقدمان فائدة كبيرة إذا ما قورنتا بحجم التعلم الذي تتطلبه منظمات الأعمال اليوم.

وتزداد أهمية البحث في قضية مستويات المعرفة بين الضحالة والعمق عندما ندرك ارتباطاتها بمجالات أخرى، أهمها: الحياة الشخصية والعملية للتعلم، وكلاهما تؤثران في الحياة الاجتماعية والاقتصادية العامة للدول والمجتمعات؛ فبقوة الأفراد معرفيا ترتفع مؤشرات التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية، ومن هنا برزت نظرية العمل لبينت وبينت^[11] التي جمعت الأفكار المتعلقة بكيفية تأثير مستوى المعرفة على مستوى أداء الأفراد في المنظمات

سطحي، إذا ما عرضناه على النظريات المعرفية، من مثل نظرية بياجيه، وفروبل، اللذين كما يشير هارجريس وزملاؤه^[18] ركزا على فكرة أن المعارف ينبغي أن يسمح لها، أو توجه لتتو من داخل الشخص، وليس من خارجه. ذلك أن التعلم السطحي يركز على المظاهر الخارجية والشكلية للمعرفة، بعكس التعلم العميق الذي يتم تمثله داخليا في البنى المعرفية من خلال مخططات عقلية (سكيمات Schemes) واضحة وصور ذهنية ثابتة^[17]. وهذا ما يؤكد دور الطالب في عملية التعلم؛ هذا الدور تغيبه استراتيجيات التدريس والمقررات القائمة على المعرفة الضحلة أو السطحية. ولقد كشفت نتائج دراسة الربيع، وغانم^[6] أن أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة الجامعيين العرب هو الأسلوب السطحي بحسب مقياس بيجز Biggs, 2004 وهذا أمر متوقع.

وعند تتبع الدراسات السابقة نجد ما يؤيد ما سبق؛ فدراسة النمري^[3] التي قدمت تقويما للمقررات التربوية في برنامج الإعداد التربوي لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى وفق معايير الجودة الشاملة، أظهرت نتائجها افتقار المقررات التربوية التي تقدمها كلية التربية بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية إلى معايير الجودة الشاملة وفق محاورها الأربع (أهداف المقررات التربوية، والجوانب النظرية في المقررات التربوية، والجوانب الوظيفية والتطبيقية في مفردات المقررات التربوية، وتوزيع وتنظيم المقررات التربوية ومفرداتها)، ودراسة الصفار^[7] التي أجريت في جامعة ديالي في العراق، وهدفت إلى تقويم محتوى مقررات الإعداد التربوي في كليات التربية وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن محتوى مقررات الإعداد المهني كانت ملبية لمعايير الأكاديمي بدرجة متوسطة، أما سعيد^[30] فيقدم إطارا نظريا تأسيسيا لعناصر الكتاب الجامعي الجيد، في دراسته المعنونة بجودة الكتاب الجامعي، وأفاق تطويره، حيث انتهى في توصياته إلى ضرورة إزالة جميع الشوائب التي ما زالت بعض الكتب الجامعية تعاني منها، ليرتفع إلى جديبة التقويم العلمي، وصرامة التدقيق اللغوي، ودقة المصطلحات العلمية، وجودة الطباعة والإخراج، وتضمنين الكتاب الجامعي قوائم بالرموز والمقادير المستخدمة فيه، وفقاً للمعايير والمواصفات الدولية المتبعة في هذا الشأن.

وأما دراسة الجار^[2] فقد هدفت التعرف إلى معايير جودة الكتاب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية، فقد ركزت على ثلاثة معايير أساسية للكتاب الجامعي الجيد، وهي المحتوى العلمي، والإخراج الفني، والطابع التربوي، وأوصت بضرورة نشر ثقافة الجودة في مجال إعداد الكتب الجامعية، ووضع دليل لضمان جودة الكتاب الجامعي.

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في استعراضها أدبا حديثا متعلقا بطبيعة المعرفة المقدمة في مقررات البرامج التربوية ومستوياتها من حيث عمقها وضاحتها، وما يترتب على تلك المستويات من آثار على التعلم ومستوياته العميقة والسطحية؛ بما يضيف للمكتبة العربية معرفة متخصصة تفيد الباحثين وطلبة العلم والمعنيين في المجال التربوي.

وأما الأهمية التطبيقية فتكمن في تطوير طرائق البحث التربوي وأساليبه بما يتجاوز حدود البحث الكمي حيث إن هذه الدراسة استندت إلى المنهج المختلط (نوعي/كمي) الذي يُمكن من الوصول إلى آراء دقيقة من خبراء متخصصين في المجال الذي تبحث فيه المشكلة، وهذه البحوث النوعية والمختلطة تأتي متوائمة مع ما تدعو له مراكز أبحاث دولية ومجلات معتبرة، كما تتضح الأهمية التطبيقية في أنها حصرت المشكلة وأعراضها وأسبابها مما يُمكن من تقديم توصيات عملية للمخططين للبرامج التربوية ومقرراتها وصياغة نواتج تعلمها، الأمر الذي يتوقع منه المساعدة في التطوير وتدارك الخلل، كما يتوقع لنتائج هذه الدراسة أن تفيد كليات العلوم التربوية والأقسام العلمية والباحثين والأكاديميين ومراكز التطوير والجودة في الجامعات.

أهداف الدراسة:

يحدد الهدف الرئيس لهذه الدراسة في محاولتها التعرف على واقع ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية، وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي، ويتفرع عن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

1. تشخيص مشكلة ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية، وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الخبراء المختصين.
2. التعرف على درجة شيوع ظاهرة ضحالة المعرفة المقدمة في مقررات العلوم التربوية وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. الخروج بتوصيات مستندة إلى نتائج الدراسة، يمكن لها أن تسهم في معالجة مشكلة ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي، والحد من آثارها على جودة مخرجات التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

المعرفة: هي مجموعة من الحقائق والخبرات والمفاهيم والتصورات التي تشكلت لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر الموجودة في بيئته وتفاعله معها^[8].

المختلفة، وهذا يوافق ما توصلت إليه دراسة داغر والطراونة والقضاة^[13] التي أظهرت نتائجها أن تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل، كان متوسطاً، وكان أدنى تقدير لمجال جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية، وهذا يشير إلى ضحالة المعرفة التي تتضمنها المقررات الجامعية.

ولم يكن الأردن بمنأى عن هذه الحالة العالمية، والمتتبع لما يكتب في الصحافة الأردنية على مدار العقدين الأخيرين يرى حجم الشكاوى من مخرجات التعليم، ومستويات الطلبة العلمية، فيرى عطية^[9] أن هناك عجزاً وضعفاً في المعرفة المتحصلة من البحث العلمي، وظهرت مشكلات في مخرجات التعليم العالي وعملياته أحياناً بما في ذلك غربة المعرفة، وضعف الإنتاج العلمي، وتقوم الصحافة الاستقصائية بدور كبير في استكشاف الفجوات في مخرجات التعليم العالي.

لقد لاحظ الباحثان ومن خلال عملهما الأكاديمي الممتد لسنوات طويلة، كثرة الشكاوى من الكتب والمصادر التي يتم إقرارها للطلبة في مراحل التعليم الجامعية؛ خصوصاً في التخصصات التربوية، وأن كثيراً من هذه الكتب لا يتعدى المعرفة السطحية والضحلة في كثير من الأحيان، ويتفق الجميع على أن مخرجات التعليم العالي مدخلات هامة في سوق العمل، ولما تغيرت متطلبات سوق العمل، وارتفعت درجة التركيز على المهارات الشخصية والتكنولوجية، والخبرة المتنوعة المتأنتية من أماكن عمل مختلفة، كان لزاماً على مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في خططها ومقرراتها، مع إدامة التطوير والتحديث، وتدريب كوادرها حتى تفي بتلك المتطلبات، من هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها تشخيص واقع ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي، من حيث أسبابها وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي، ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. كيف يشخص الخبراء المختصون مشكلة ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي؟ (ويجب عليه الشق النوعي من الدراسة).
2. ما درجة شيوع ظاهرة ضحالة المعرفة المقدمة في مقررات العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ (ويجب عليه الشق الكمي من الدراسة).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في المجالين النظري والتطبيقي، كما يلي

بيانه:

بالبيانات الكمية إلى الوصول إلى بيانات نوعية من أشخاص على علم ودراية فنية ومتخصصة في موضوع الدراسة ومشكلتها، إضافة إلى مناسبتها للدراسات التي يقوم بها باحثون على صلة وثيقة بمشكلة الدراسة، حيث إنَّ للباحثين في هذه الدراسة خبرة تزيد عن عشرة سنين في مجال العمل الأكاديمي، ثم إنَّ المنهج المختلط يجمع نقاط القوة في كلا النوعين من الأبحاث الكمية والنوعية، مما يُمكن الباحثين من فهم المشكلة وأسئلتها فهماً أفضل، وبه يمكن تلافي أوجه القصور في جمع البيانات في المنهجين، وهذه ميزة قوية كما يراها كرسويل للمنهج المختلط [15]. وقد اختار الباحثان من تصاميم البحث المختلط "التصميم المختلط التتابعي الاستكشافي" *Exploratory Sequential Mixed Methods Design*، حيث برز بعد تحليل البيانات النوعية ما يستدعي إجراء دراسة كمية للوصول إلى تأكيدات عامة لعمومية الظاهرة، كما أسفرت عنه المقابلات المعمقة كأداة للجانب النوعي من الدراسة المختلطة، وهذا سبب قوي لاختيار هذا التصميم بالذات كما يرى كرسويل [12]

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية وأقسامها في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، والبالغ عددهم (536) عضواً، بحسب المواقع الرسمية لتلك الجامعات للفصل الصيفي 2023/2022.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النوعية من ستة خبراء من الأكاديميين التربويين في الجامعات الأردنية الثلاث الأقدم (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة)، وروعي في اختيارهم التنوع في التخصص التربوي الدقيق؛ ليتواءم ذلك مع تنوع البرامج المقدمة في كليات العلوم التربوية من: علم نفس، وإدارة تربوية، ومناهج وطرق تدريس، وغيرها. وأما عينة الدراسة الكمية فقد وُزعت الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (236) من أعضاء هيئات التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، البالغ عددهم (536) عضواً بحسب المواقع الالكترونية لتلك الجامعات.

أدوات الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة المختلطة أُعدت أداتان: بطاقة المقابلات المعمقة؛ وحُدِّد فيها خمسة أسئلة مفتوحة، وُجِّهت لأفراد عينة المقابلة، تركّز السؤال الأول حول واقع الخطط، وتوصيفات المقررات، وعلاقتها بضخالة المعرفة، وتركّز السؤال الثاني حول واقع المحتوى المعرفي المتمثل في الكتب الجامعية، والمراجع

ضخالة المعرفة: هي المعرفة السطحية التي تولد فهماً محدوداً وتصوراً قاصراً عن حقيقة الشيء، حيث تُمكن الفرد من أداء مهام شكلية روتينية، لكنه يفتقر إلى العمق اللازم للتعامل مع المشكلات الأكثر تعقيداً أو غير المألوفة [26].

ويعرّف الباحثان ضخالة المعرفة إجرائياً بأنها ما تسفر عنه تقديرات الخبراء المختصين، وأفراد عينة الدراسة على أداتي الدراسة لواقع المعرفة المُضمّنة في المقررات المقدمة في برامج العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

مقررات العلوم التربوية: يُعرّف المقرر (المساق) على أنه مجموعة شاملة من الخبرات التعليمية التي تقدمها الجامعات للطلاب، أو هو التجميع المتكامل الديناميكي المترابط لأنشطة التعليم والتعلّم [15]، ويمكن الإشارة إلى ذلك أيضاً على أنه "وحدة تعليم قياسية"، أو "وحدة دراسية" أو "موضوع". وتعبّر الجامعات عنه اليوم بالمخطط العام الذي يحدد أهداف التعليم، ونواتج التعلّم، والأنشطة والموضوعات التي تحقق هذه النواتج وكيفيات تقييمها. وتعرّف إجرائياً بأنها كل ما يُدرّس من مقررات تربوية في الجامعات الأردنية وبحسب التخصصات التربوية التي حددتها الدراسة الوثائقية في هذه الدراسة.

جودة مخرجات التعليم العالي: وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة على أنها درجة تحقق خصائص خرجي البرامج التربوية في الجامعات الأردنية وسماتهم التي تشكّل في مجملها ما هو متوقع من الخريجين إظهاره من معارف ومهارات واتجاهات وقيم في حياتهم العملية. وكما تظهره أداتا الدراسة من تقديرات المستجيبين عليهما.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على مشكلة ضخالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية، وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي.

الحدود المكانية: كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الصيفي للعام الجامعي 2023/2022.

الحدود البشرية: طُبِّقت الدراسة على أعضاء هيئات التدريس في كليات العلوم التربوية الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج المختلط *Mixed Methods Research* بشقيّه الكمي والنوعي، كونه المناسب لمشكلة الدراسة وأهدافها، ولما يمتاز به هذا المنهج من مزايا، أهمها: تجاوز الاكتفاء

درجة (3) لموافق، ودرجة (2) لغير موافق، ودرجة (1) لغير موافق بشدة، ولتصحيح الأداة وُضعت تقديرات (درجات قطع) تستند إلى المعادلة التالية: $(1-4) \div 3 = 1$. وهو الفرق بين كل درجة وأخرى، وعليه تكون درجة الموافقة منخفضة ما بين 1 - 1.99، ومتوسطة ما بين 2.00-2.99، ومرتفعة ما بين 3-4.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان بتحليل البيانات النوعية بطريقة يدوية، حيث نُظِم محتوى المقابلات المسجلة صوتياً، وتحويلها إلى نصوص مكتوبة؛ ليسهل التعمق في فهم مضامين المقابلات، واكتشاف الأنماط في البيانات النوعية، للوصول إلى استنتاجات تخدم الإجابة عن تساؤلات الدراسة النوعية، مما يُظهر مؤشرات ضحالة المعرفة كما يراها الخبراء، كما يُظهر أسباب تلك الضحالة وأثارها على جودة مخرجات التعليم العالي، وقد سهّلت النتائج النوعية للدراسة الكمية قياس درجة عمومية مؤشرات ظاهرة ضحالة المعرفة، ودرجة انتشارها في المقررات (المساقات) التي تقدمها برامج العلوم التربوية المشمولة بالدراسة ومراجع تلك المقررات. وأما تحليل البيانات الكمية فاستخدم الباحثان البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الكمية وفق المعالجات والمعادلات المبيّنة عند إجابة كل سؤال.

النتائج ومناقشتها:

فيما يلي نتائج كل من الدراستين النوعية والكمية، بحسب التقسيم الآتي:

أولاً: نتائج الدراسة النوعية:

أُجيب عن سؤالها الخاص الذي نصّه: كيف ينظر الخبراء المختصون إلى مشكلة ضحالة المعرفة المقدّمة في مقررات العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي؟ من خلال التحليل الاستقرائي للبيانات النوعية التي جاءت في محتوى مقابلات أفراد عينة المقابلة، وبعد تنظيم تلك البيانات ضمن فئات، للتعرف على النماذج والعلاقات التي تساعد في الوصول إلى أنماط عامة تجمع بينها، تبين للباحثين أن هناك شبه اتفاق بين أفراد المقابلة على مستوى ضحالتها، كما اتفقوا على تحديد الأسباب المؤدية لهذه الضحالة؛ ففي مجال التخطيط لنواتج التعلم وتوصيفات المقررات يرى الخبراء أن هناك قصوراً واضحاً في الخطط وتوصيفات المقررات التي تحدد حجم المعرفة وعمقها ونوعيتها، لكن هناك تفاوتاً بينهم في تفاصيل الحالة؛ حيث بين (أ. د/4) "أن المقررات بتوصيفاتها الحالية لا تواكب المستجدات". ويكفي للدلالة على ذلك الفروق التي نلمسها بين نواتج التعلم الحقيقية وحاجات وزارة التعليم والمعلمين والتربويين فيها، وأشار (أ. د/5) إلى أن الجامعات أعطت الحرية للمدرس في

العلمية المعتمدة في المقررات (المساقات)، وأما السؤال الثالث فتركز حول واقع الأنشطة والتطبيقات العلمية المضمّنة في المقررات وكتبها المرجعية؛ وخُصّص السؤال الرابع لمعرفة أسباب ضحالة المعرفة في المقررات التربوية، أما السؤال الخامس فخُصّص لآثار تلك الضحالة على مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة المقابلة. وقد رُمز كلٌ خبير من أفراد المقابلات المعمّقة، بحرفي (أ.د) ليعني (أستاذ دكتور) متبوعاً برقم، لتمييز محتوى مقابلاتهم، بما يخدم عرض نتائج تلك المقابلات ومناقشتها فيما بعد. وأما الأداة الثانية فهي استبانة جمع البيانات الكمية، وتكونت من 48 فقرة موزعة على خمسة أبعاد: بعد التخطيط للمقررات وتوصيفاتها، والمحتوى المعرفي، والأنشطة والتطبيقات العملية، وأسباب ضحالة المعرفة، وآثار ضحالة المعرفة في جودة مخرجات التعليم العالي. وتم إعدادها بعد تحليل المقابلات المعمّقة؛ بحيث حصرت كل المؤشرات الدالة على ضحالة المعرفة، وأثارها على مخرجات التعليم العالي كما جاءت في مضامين تلك المقابلات، ثم صيغت هذه المؤشرات والآثار على شكل فقرات في الاستبانة؛ ليتم التأكد من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة الكمية من شيوع الظاهرة التي أظهرتها تحليلات مقابلات أفراد عينة الدراسة النوعية.

صدق أداة الدراسة:

عُرِضت الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في مجال الإدارة والقيادة التربوية من العاملين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وعددهم (16) عضواً، وأُخذ بما حصل على نسبة موافقة (80%) فأكثر، وفي ضوء ذلك بُنيت الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات أدوات الدراسة:

تُحَقَّق من ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة، واحتُسب الاتساق الداخلي لها، وباستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تبين أن نسبة ثبات الفقرات تراوحت بين (0.764 - 0.939) مما يؤكد ثبات أداة الدراسة الكمية، وأما ثبات أداة الدراسة النوعية، وهي البطاقة المعمّقة فتم التأكد من ثباتها بطريقة عرض البيانات النوعية المفرّغة من تسجيلات المقابلات بعد طباعتها على صاحب المقابلة، وسؤاله عما إذا كان هذا ما قصده فعلاً في إجابته عن التساؤلات المختلفة في المقابلة التي أجريت معه. وحصلت النتائج على موافقة تامة. وهذه إحدى طرق التأكد من ثبات أدوات البحث النوعي^[12].

تصحيح أداة الدراسة:

خُدِدَت الاستبانة عن فقرات الاستبانة بأربعة مستويات، وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي؛ حيث أُعطيت درجة (4) لموافق بشدة،

- تصدير توصيفات المقررات بأهداف عامة لا تناسب النتائج التعليمية المقصودة، وغالبا ما تكون هذه الأهداف غير قابلة للقياس.

وأما بخصوص المحتوى العلمي للمقررات الجامعية الخاصة بالعلوم التربوية فقد ركز (أ. د/5) على أن المؤلفين يلتزمون بمبادئ البيداغوجيا عند التأليف، ولا اعتبار عندهم لمبادئ الإندراغوجيا المتعلقة بتعليم الكبار، وقد عبر الخبراء في المقابلات عن تجربة مزعجة مع المحتوى المعرفي الذي تتضمنه المقررات الجامعية؛ وجاءت آراؤهم مؤكدة على ست ظواهر سلبية، هي:

- التداخل المفاهيمي، وغياب الدقة العلمية في تناول المفاهيم، مما ولّد تشوهات معرفية عميقة لدى الطالب؛ تجلت في الفهم المغلوط للكثير من النظريات العلمية، مع عدم استيعاب مفاهيمها وتوظيفها في سياقها العملي والحياتي، وترتب على ذلك عدم القدرة على توليد معرفة جديدة منها أو إيجاد علاقات بين أجزائها، حيث يقول (أ. د/5) "هناك خلط مفاهيمي كبير جدا، يعود أغلبه إلى عملية ترجمة المفهوم من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبالتالي تتداخل المفاهيم، وتؤدي إلى معان عديدة تكون أحيانا بعيدة عن المراد". وأشار كل من (أ. د/4)، (أ. د/6) إلى وجود هذا الخلط بقولهما "نجد أن بعض التعريفات يتم نقله بصورة مشوهة، ولا يكون التعريف كافيا ومحددا".

- ترسيخ مفهوم المعرفة الخاملة، وهي المعرفة المرتبطة بالاختبارات فحسب، حيث تمتلئ الكتب بالتعداد النقطي، مع وفرة في العناوين الفرعية والتناول السطحي دون محتوى معرفي عميق، وهذا ما أكدته (د/3) بقولها في سياق الحديث عن هدف التدريس الجامعي في البناء المعرفي للطالب وتنمية التفكير العلمي بأبعاده التحليلية والاستقرائية والاستنتاجية والاستدلالية النقدية، حيث تقول "ومن هنا يبين لنا أهمية التركيز على تنمية تفكير الطالب، وليس فقط على تلقينه معلومات تُسترد في الامتحان، وهنا لا يكون هدفه إلا تحصيل درجة (A)"، وإلى المعنى ذاته أشار (أ. د/5) بقوله "نحن نكتفي باختبار القلم والورقة في الامتحان، وهو لا يشكل في التقويم الواقعي إلا استراتيجية واحدة تقيس جانبا واحدا يركز على الحفظ والتحصيل".

- توطين مفهوم المعرفة الساذجة، وهي معرفة تجعل القارئ ينحاز نحو الإجابات المحددة والمغلقة، ويصبح أسيرا للمعرفة الأحادية ضيقة الأفق، مع غياب واضح للتعددية المعرفية والتنوع الفكري،

التعامل مع توصيفات المقررات، لكنّ الواقع أن المدرّس لا يستفيد من هذه الحرية لتنفيذ المقررات على أكمل وجه، لذا يبقى التوصيف "قاصرا"، وهذا يعني أن نواتج التعلم المتحققة ستكون متواضعة إذا ما قورنت مع تلك المخطط لها. ويرى (د/3) ضرورة وجود منسق خبير، ويبقى منسقا على الأقل لأربع سنوات، ويلزمه متابعة حثيثة لمستجدات التخصصات لمواكبة التطورات المعرفية. وهذا ما يفتقده واقع الممارسات في الجامعات. مشكلة أخرى برزت في توصيف المقررات، وهي: عدم صدورها عن لجان متخصصة، كما يرى (د/3)، (أ. د/4)، مما يعني عدم وجود مساءلة وتدقيق على التوصيفات، كما يعني عدم تعرّضها للتحديث لسنوات، وهذا ما يحدث في الواقع كما يذكر كل من (أ. د/2)، (أ. د/4)، ويضرب (أ. د/4) مثلا من واقع مقرر "المدرسة والمجتمع" الذي يُدرّس منذ سنوات، ولم يتطرق لمفاهيم ومتغيرات جديدة في العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وإذا فكرنا في هذا الأمر نجد أنه يقلل من درجة مواءمة مخرجات الجامعة لحاجات المجتمع الحقيقية، وهذا ما يؤكده (أ. د/5) عندما فرّق بين واقع نواتج التدريب الذي تقدمه الوزارة، ونواتج التعلم في مقررات العلوم التربوية التي تقدمها الجامعات. ويُفصّل (أ. د/6) أكثر عندما يذكر أن توصيفات المقررات التربوية لم تنتبه إلى دخولنا في التعليم المدمج والإلكتروني، وأن المقررات تركز على معارف قصيرة المدى، لا تُحدث تعلّما دائما لدى الطلبة، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسات الربيع وغانم^[6] و^[18] من أن المعرفة الضحلة لا تنقل التعلّم من المستوى السطحي إلى مستوى التعلّم العميق.

لقد جاءت أهم نتائج تحليل محتوى المقابلات - فيما يخص توصيف المقررات - تركز على ما يلي:

- النقص الزمني، وغياب التحديث والتطوير للمقررات الدراسية؛ فهي توصيفات قديمة، بعضها مضى عليه أكثر من عقدين لم يتغير، ويتم تناقلها دون إعادة النظر فيها ومراجعتها، ولا يتم مواءمة تطورها مع المعرفة الحادثة والمستجدات العلمية، ولا تراعي احتياجات أسواق العمل من الخريجين.
- السطحية والاختصار المخل، فهي لا تعكس المحاور الأساسية للمقرر، ولا تحقق نتائج التعلم المتوقعة، وتفتقد إلى الكثير من العناصر التي تؤكد مفهوم التعلم المرئي.
- غياب العمل الفريقي في تخطيط المقررات وتوصيفها، مما يبرز الشخصية وذاتية عضو هيئة التدريس في إعداد توصيف المقرر، حيث يقدم الوصف الذي يراه مناسبا، ويدرج الموضوعات التي توافق اهتماماته وميوله، ولا يلقي بالا للنتائج التعليمية الخاصة والعامة للبرنامج.

إلى ميدان التعليم يجدون صعوبة تشكل ما يسمى صدمة الواقع".
ويؤكد (أ. د/4) هذا المعنى بقوله: " فيما يتعلق بمراعاة الكتب
للجانب العملي أو الجانب التطبيقي خاصة في مجال الإدارة
التربوية؛ فلأسف نجد أن معظم الكتب تتحدث عن إدارة عامة،
أو إدارة أعمال ولا تتطرق للتطبيقات التربوية".

ومن خلال تحليل مقابلات الخبراء في الجانب المتعلق بالكتاب
الجامعي الذي يؤمل منه الإسهام في تحقيق نواتج التعلم نجد نقداً
واسعاً لهذا الكتاب، فيرى (أ. د/2) أن الكتاب يأتي كوثيقة تساعد
في تحقيق أهداف المقرر والمنهج. لكنه يؤلف على عجل، ودون
خلفيات معرفية متخصصة كافية أحياناً، ولا تجد مستوى عالياً من
اللغة العلمية، بل هي - كما يرى (أ. د/4) - أقرب للغة الأدبية
التي تعنى بتوصيلات كثيرة لا داعي لها، وفيها أخطاء كثيرة مع
خلط بين الأفكار، وغالبية الكتب فيها نقص يضطر معه المدرس
للبحث في كتب أخرى عما يعزز المعرفة المقدمة للطلبة، ثم إن
تقسيمات الكتاب لا تناسب توزيع الموضوعات في توصيف المقرر،
ولعل هناك شبه إجماع بين الخبراء حول بروز ظاهرة تسليع الكتاب
الجامعي؛ الأمر الذي نزل بمستوى التأليف، ويرى (أ. د/5) ضرورة
تأليف الكتب الجامعية بجهود جماعية، وبمعايير دقيقة حيث الجهود
الفردية أفرزت كتباً مليئة بالمغالطات والأخطاء، وتدني مستوى لغتها
العلمية، كما أنها تقتصر على العرض العلمي الذي يهتم بالترج في
تناول المفاهيم، ثم تبرز الحاجة في مرحلة الماجستير والدكتوراة إلى
كتب عربية متخصصة تبلور النظريات، وتتجاوز ذلك إلى بيان
كيفية بناء النظرية وتطوير تطبيقاتها، ثم هناك شبه اتفاق على سوء
تنسيق الكتب المؤلفة بشكل فردي. لكن (أ. د/2) تبرز الوجه الأسوأ
للمشكلة عندما ترى أن الكتاب الجامعي " عبارة عن نسخ؛ حيث
يكون جميعاً من عدة كتب، لا يوجد بين موضوعاته تنسيق ولا
نسج أو رابط معرفي؛ فما تقرأ منه فقرة واحدة وتنقل إلى أخرى
حتى تجد أنك انتقلت إلى نمط آخر من تفكير المؤلف دون تمهيد
عند الانتقال إلى هذه النقطة، كما أن نشر الكتب أصبح تقليداً تؤثر
فيه عوامل كثيرة، مثل التنافس في عملية طرح الكتب الجديدة في
الأسواق، أيضاً يكون النشر بضغط من وحدات الجودة في
الجامعات التي تشترط تاريخاً حديثاً للكتاب، وهذه العملية أضرت
بأمهات الكتب. أما الترجمة فيما يصدر حديثاً فيكاد الكل يجمع
على عدم موثوقية الترجمات، وعلى عدم دقتها، حيث تكون المعاني
والمفاهيم مجتزأة، بالإضافة إلى النقل المتعسف للمفهوم، ويقترح (أ.
د/4) وضع معايير للترجمة العلمية ونقيلها، ويرى (أ. د/2) كثرة
الترجمات الخاطئة وغير الدقيقة خصوصاً في الكتب التي تسعى
لكسب السوق.

واستخلاصاً لمجمل الآراء نجد أنها ركزت على النقاط الآتية:

وهذا جزء مما أشار إليه (أ. د/1) بقوله " ما حصل في جامعاتنا
- للأسف - إنها تحولت إلى شبه مدارس ثانوية، وتحولت المادة
إلى مجرد كتاب، وحصر عقول طلاب الجامعة. في الكتاب
الذي يقرره المدرس، وبالتالي أصبحت الجامعة مكاناً لتلقي
المعلومات، لا أكثر".

- غياب التأطير النظري العميق الذي يؤصل لتطور المعرفة في
سياقاتها التاريخية والاجتماعية والثقافية، وفق آليات وخطوات
بناء النظرية المعرفية، فيرى (أ. د/5) أنه "ليس هناك كتب عربية
متخصصة تبلور مفهوم النظرية لدى المتعلمين حتى في درجة
الماجستير والدكتوراة، ونحن بحاجة إلى كتب تتحدث وتفصل
كيف تنشأ النظرية، وكيف تُبنى، مع عرض تفصيلي وتطبيقي
للنظريات في مجال التخصصات التي تدرسها كلية العلوم
التربوية".

- اجترار وإعادة تعليق للمعرفة المكررة، التي تفتقد للإبداع
والابتكار والتفكير الناقد، وتركز على رموز وشكليات تقليدية
دون النفاذ إلى جوهر المعرفة، ولا تركز على توظيفها وإعادة
توليدها، وفي هذا الصدد يقول (أ. د/1) " المفروض ألا نحد
عقلية الطالب، في كتاب محدد، وللأسف أن هذه الكتب صار
يعمل لها ملخصات، وصار الطالب يهتم بالملخص ويحفظه،
ويقدم امتحاناً ويتخرج"، وأكدت هذا المعنى أيضاً (د/3) ولكن
مع إشارة نكية إلى استراتيجيات التدريس التقليدية والنمطية التي
ما زال الكثير من أساتذة الجامعات يكتفون بها، فنقول "كما أن
من أهداف التدريس الجامعي تطوير قدرات الطالب في مناهج
البحث العلمي وأساليبه ووسائله وأدواته وتنمية قدراته في الإبداع
والاختراع والاكتشاف، لذا لا بد من ربط المواد النظرية بمختبرات
للتطبيق العملي، وهذا ما قصرت فيه الجامعات، مما جعل
المعرفة ضحلة، كما أن الأستاذ الجامعي النمط والتقليدي لن
يستطيع أن يحقق هدف الاكتشاف والإبداع وهو فاقده، ففقد
الشيء لا يعطيه، بمعنى كيف لنا أن نطلب من أستاذ درس
بطريقة التلقين والحفظ أن يدرّب طالبه ويكسبه مهارات بحثية
وإبداعية وتفكيرية".

- التأكيد على غياب التطبيق العملي والإجرائي، والاكتفاء بالمعرفة
النظرية البحتة، وهنا يقول (أ. د/5) "في تدريسنا للطلبة الذين
سيصبحون معلمين أو مرشدين نركز على الجانب النظري أكثر
من توظيف المعرفة في سياقاتها المختلفة؛ لذلك عندما ينتقلون

المبادئ الرئيسة للمقرر، فلا ينظم المعرفة عند المتعلم ولا يكتسب المتعلم الخبرة اللازمة، وهذا ينعكس على تحقيق نواتج التعلم. أمر آخر هو أن الأستاذ التقليدي المنمط لن يستطع أن يحقق هدف الاكتشاف والإبداع لدى الطالب، وهو مفتقد له، "ففاقد الشيء لا يعطيه"، وكذلك تهميش التطبيق العملي والأنشطة في المختبرات والمعامل،

لكن (أ. د/1) يرى أن المشكلة بدأت عندما حصروا عقول طلاب الجامعة في الكتاب الذي يقرره المدرّس. وبالتالي أصبحت الجامعة مكانا لتلقين المعلومات. بينما رسالة الجامعة في العالم المتقدم تتجاوز ذلك إلى تخريج باحثين؛ فالمفروض ألا نحدد عقلية الطالب، في كتاب محدد، ثم يُعمل ملخصات، وصار الطالب يهتم بالملخص ويحفظه، ويقدم الاختبار فيه وينجح، وعلى أهمية الكتاب لكن يجب ألا يحصر الطالب فيه، بل المفروض أن يكون عنده مجال واسع للبحث، وينطلق في الآفاق الواسعة ويتعلم مهارات البحث، ومهارات الإبداع، والتفكير الإبداعي، والابتكار. وأخيرا برأي (أ. د/1) تحوّلت هذه الكتب إلى كسب مالي من وراء تأليف كتب وتسويقها دون معايير للتأليف تضبط تعمق المعرفة عند من يتعامل معها تدريسا وتعلما.

سبب آخر، وهو عدم فاعلية التقويم في البرامج والمقررات، حيث يرى (د/3) أن التقويم من العمليات المظلومة في المقرر الدراسي، وهذا يسهم في ضحالة المعرفة، فعلى سبيل المثال يتم وضع تقويم نهائي للمقرر من قبل كل أستاذ، إلا أنه لا يتم مناقشة هذه التقييمات في الأقسام العلمية لتصحيح المسار؛ للخروج بتوصيات عامة من شأنها تعديل المقرر أو تغييره أو بنائه بطريقة أفضل. وأما الآثار المترتبة على ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الخبراء المختصين، فمن خلال تحليل مضامين المقابلات التي أجريت بغرض جمع البيانات النوعية وآراء الخبراء، استخلصت جملة من الآثار من مضامين المقابلات المعمقة، وخلصها الباحثان؛ تجنباً للتكرار مع ما سبق ذكره، وأهم هذه الآثار:

1. حدوث فسام وقطيعة بين مخرجات البرامج التربوية، والحاجات الحقيقية لأسواق العمل، وعلى رأسها احتياجات وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التربوية والتعليمية الخاصة؛ بسبب جمود توصيفات المقررات (المساقات)، وعدم تطويرها وإدخال المعرفة الحادثة والمفاهيم المستجدة فيها، مما دفع بالوزارة للاعتماد على برامج التدريب الميداني المتقدم التي تعدها لتلافي النقص في كفايات المعينين الجدد فيها من خريجي البرامج التربوية.
2. تدني مستوى المهارات العقلية العليا لدى الخريجين، وأهمها: التفكير الإبداعي، والتفكير الابتكاري، وحل المشكلات؛ لعدم

-اعتماد الكتب على نقولات، وقصاصات من عدة كتب لا يجمعها موضوع واحد، ولا يشتملها اتجاه محدد.

-غياب جهود الترجمة المنهجية والمؤسسية للكتاب الجامعي، فلا نجد المؤسسات الأكاديمية تعنى بهذا الجانب، ولا توليه اهتماما كافيا. فيقوم بعض الأساتذة على تقديم مؤلفاتهم ككتاب جامعي.

-الترجمة الحرفية التي أسهمت في تشويه المعنى الأصلي، ونقل معرفة مغلوبة.

-تسليع الكتاب الجامعي، وتغليب الربح المادي على حساب الجودة والعمق المعرفي.

-عدم وضع المؤسسة الجامعية لمعايير صارمة ومقررة لاعتماد وتأليف الكتب الجامعية.

-الإخلال بالعناصر الكلية التي تؤلف المقرر الدراسي وهي: الأهداف، والمحتوى والأنشطة، والتقويم.

-التركيز التعسفي على الإصدارات الحديثة من الكتب مما ثبت للجميع سطحيته، وإهمال المصادر المعرفية الأصلية.

أما عن أسباب ضحالة المعرفة فترى (أ. د/2) أن بداية المشكلة كانت من مدخلات كليات التربية من الطلبة المقبولين؛ فنوعية معظم المتقدمين لكليات العلوم التربوية من ذوي المعدلات المتدنية في الثانوية العامة، وضعف المدخلات له أثر في تساهل أعضاء هيئة التدريس في اختيار مستويات عالية من المعرفة والعمليات العقلية العليا مراعاة منهم لنوعيات هؤلاء الطلبة، ومن الأسباب أن هناك تقصيرا لدى الجامعات في مسألة تدقيق توصيفات المقررات، ونواتج التعلم فيها من خلال فرق متخصصة؛ فيرى (أ. د/4) أن المسألة، والعمل الفريقي (اللجان المتخصصة) غائبان عن توصيف المقررات؛ حيث إن الذي يضع توصيف المقرر أحيانا يكون فردا واحدا، ومن أقل أعضاء التخصص خبرة.

هناك من يرى أن أسباب ضحالة المعرفة تبدأ من الأستاذ الجامعي الذي لا يتعمق علميا في تخصصه حيث أفاد (أ. د/2) أن عضو هيئة التدريس يبحث للترقية لا أكثر ولا أقل، وهذا ساهم في أن يكون النمو المعرفي العمودي له باهتا وهشا وقابلا للانكسار، ويقول "اعتقد أن الكثيرين بعد نوع ما من الترقية لا يقرأون في تخصصاتهم". وقد أكد (أ. د/4) على ضعف الأستاذ الجامعي وتراجع المهني. وترى (د/3) أن أحد أوجه ضعف الأستاذ الجامعي هو تركيزه على إيصال المعرفة التقريرية، في حين يصعب عليه إيصال المعرفة الإجرائية التي تعطي عمقا للمعرفة، كما أن المدرّس غير المؤهل يركز على المفاهيم الحسية، ولا ينتقل بطلبته في المستويات التصنيفية العميقة للمفهوم، وبالتالي يصعب عليه تحديد

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما درجة شيوع ظاهرة ضحالة المعرفة المقدمة في مقررات العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية بحسب أبعاد الاستبانة كما يبينها الجدول (1).

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجاور الاستبانة.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
1.	الخطط وتوصيفات المقررات.	2.98	متوسطة
2.	المحتوى المعرفي (المضمن في الكتب الجامعية).	3.13	مرتفعة
3.	الأنشطة والتطبيقات العملية.	3.16	مرتفعة
4.	أسباب ضحالة المعرفة.	3.26	مرتفعة
5.	آثار ضحالة المعرفة على جودة المخرجات.	3.27	مرتفعة
المتوسط الكلي		3.16	مرتفعة

الكمية، وأفراد عينة الدراسة النوعية، مما يعني أن الظاهرة محل الدراسة عامة تجاوزت حدود العينة النوعية الاستكشافية المتمثلة في الخبراء والمتخصصين الذين تمت مقابلتهم، والجدول ذوات الأرقام (3-7) توضح ذلك مفصلاً.

اهتمام المقررات ومدرسها بتلك المستويات؛ حيث تساءل بعض الخبراء (أ.د/1، د/3) "كيف لنا أن نطلب من أستاذٍ تعلّم بطريقة التلقين والحفظ أن يدرب الطالب ويكسبه مهارات ابتكارية وبحثية وإبداعية وتفكيرية علياً؟"

3. ضعف قدرة الخريجين على التعلم المستمر، وعدم رغبتهم فيه، لتدني مستواهم؛ لكون التعلم الذي اكتسبوه لم يتجاوز مستوى التعلم السطحي، حيث لا يقرأون إلا للامتحان، لتتسنى المعلومات والمعرفة بعد هذا الامتحان بفترة يسيرة.

تشير البيانات الواردة في الجدول (1) أن قيم المتوسطات الحسابية لمجاور الاستبانة كانت تتراوح بين (2.98) و (3.27)، وبمتوسط كلي بلغ (3.16) وبدرجة كلية مرتفعة لكل الأبعاد الخمسة للاستبانة. وهذا يعكس درجة موافقة عالية بين أفراد عينة الدراسة

الجدول (2) استجابات عينة الدراسة حول فقرات البعد الأول المتعلق بواقع الخطط وتوصيفات المقررات (المساقات)

مرتبة حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	عدم صدور خطط المقررات عن لجان متخصصة، والاكتفاء بالعمل الفردي في صياغتها.	3.27	0.73	مرتفعة
2.	عدم مواءمة نواتج التعلم المخطط لها مع احتياجات الوظائف والمهن التي سيعمل فيها الخريجون.	3.00	0.76	مرتفعة
3.	عدم مواكبة المقررات بخطتها الحالية للمستجدات المعرفية والاجتماعية.	2.98	0.86	متوسطة
4.	خلو خطط المقررات من الإشارة للأنشطة والتطبيقات العملية.	2.93	0.76	متوسطة
5.	اقتصار هدف توصيف المقرر (وثيقة الخطة) على إرضاء وحدات الجودة دون التقيد به في العملية التعليمية.	2.85	0.86	متوسطة
6.	تركيز خطط المقررات على معارف سطحية لا تحقق تعلماً عميقاً لدى الطلبة.	2.85	0.88	متوسطة
المتوسط الكلي		2.98		متوسطة

صياغتها" وكان متوسطها (3.27) وبدرجة موافقة عالية، وأما أدنى متوسط فكان للفقرة التي نصها "تركيز خطط المقررات على معارف سطحية لا تحقق تعلماً عميقاً لدى الطلبة". وسواء ما كان منها بدرجة متوسطة أم بدرجة مرتفعة؛ كلها تشير إلى ضحالة المعرفة في مجال الخطط وتوصيفات المقررات، حيث تبدأ مشكلة الضعف

تشير البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (2.85 – 3.27)، وكان المتوسط الكلي للبعد (2.98) وبدرجة كلية متوسطة، وعند النظر في متوسطات الفقرات نجد أن أعلى متوسط كان للفقرة التي نصها "عدم صدور خطط المقررات عن لجان متخصصة، والاكتفاء بالعمل الفردي في

وبهذا تؤيد نتائج الدراسة الكمية نتائج سابقتها النوعية الاستكشافية، مما يؤكد أن ظاهرة ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية في مؤسسات التعليم العالي ظاهرة عامة تستوجب التدخل والمعالجات النظمية بما في ذلك إيجاد معايير لتجويد المعرفة ومصادرها وآليات بنائها وتحقيق نواتجها، مع المتابعة الدائمة لتطبيق هذه المعايير، ولعل هذا يؤكد ما ذهبنا إليه نتائج دراسة طناش^[32].

المعرفي من الشخصية وذاتية عضو هيئة التدريس في إعداد توصيف المقرر؛ فهو يقدم الوصف الذي يراه مناسباً، ويذكر الموضوعات التي توافق اهتماماته وميوله، ولا يلقي بالاً للنتائج التعليمية الخاصة والعامة للبرنامج، وبهذه النتائج نجد أن الدراسة الكمية أثبتت عموم هذه المؤشرات السلبية على غالبية برامج العلوم التربوية ومقرراتها، مما يؤكد ويؤكد ما استقر في قنوات الخبرة والمختصين الذين تمت مقابلتهم في الشق النوعي من هذه الدراسة،

الجدول (3) استجابات عينة الدراسة حول فقرات البعد الثاني المتعلق بالمحتوى المعرفي (المضمن في الكتب الجامعية) مرتبة حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	شيوخ النقل الحرفي والسرقات العلمية في الكتب الجامعية.	3.37	0.580	مرتفعة
2.	خلو الكتاب الجامعي من الأسلوب التفاعلي الذي يُشرك القارئ (مثل تسجيل الآراء، وتقديم بعض الاختيارات).	3.25	0.571	مرتفعة
3.	ترسيخ الكتاب للنهايات المغلقة، دون طرح للأسئلة المفتوحة.	3.24	0.533	مرتفعة
4.	عدم استخدام الأشكال والرسوم البيانية التي تُضفي الحيوية على الكتاب الجامعي.	3.24	0.593	مرتفعة
5.	الاكتفاء عند التأليف بالرجوع إلى الكتب، وعدم الاستشهاد بنتائج الأبحاث الجديدة في المجال المعرفي.	3.20	0.685	مرتفعة
6.	الحشو الزائد في الكتاب الجامعي دون فائدة تذكر.	3.15	0.607	مرتفعة
7.	مبالغة الكتب الجامعية في التعداد النقطي الذي يزيد من مستوى المعرفة الخاملة Inert knowledge التي غابتها الاستعداد لامتحان فقط.	3.14	0.567	مرتفعة
8.	تركيز الكتاب الجامعي على المعرفة الجافة التي تتجاهل الجانب القيمي والوجداني لدى الطالب.	3.10	0.631	مرتفعة
9.	احتواء الكتاب الجامعي على ترجمات حرفية تشوّه المعنى الأصلي.	3.08	0.647	مرتفعة
10.	عدم مراعاة المؤلفين للتسلسل المنطقي في عرض المادة العلمية في كتبهم.	3.05	0.676	مرتفعة
11.	الإخراج الرديء للكتاب، مما يؤثر على درجة إقراءته.	3.02	0.598	مرتفعة
12.	تعدد التعريفات للمفهوم الواحد في الكتاب الجامعي دون مبرر علمي أو منطقي.	2.93	0.608	متوسطة
13.	تفتقر الكتب الجامعية للتعريف المانع الجامع للمصطلحات التربوية المضمنة فيها.	2.92	0.673	متوسطة
المتوسط الكلي		3.13		مرتفعة

وهذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه الدراسة النوعية الاستكشافية التي سبقت الدراسة الكمية، مما يؤكد على عمومية الظاهرة في برامج العلوم التربوية كلها، خصوصاً إذا أدركنا أن عينة الدراسة أخذت بطريقة عشوائية من جميع الجامعات الأردنية. ومن هنا فإن كل فقرة من فقرات هذا البعد تُعدُّ مؤشراً واضحاً وقوياً على أن المحتوى المعرفي المضمن في المقررات دون المأمول، مما يبنينا عليه سطحية تعلم الطلبة، وتؤيد هذه النتيجة ما خرجت به دراسات سابقة من مثل دراسة طناش^[32] ودراسة سعيد^[30] وغيرهما من ضرورة الاهتمام بالكتاب والمحتوى المعرفي الذي يحويه، والأهداف التي يرمي إليها.

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (2.92 – 3.20)، ودرجة كلية مرتفعة؛ حيث كانت أعلى قيمة في المتوسطات (3.37) وكانت للفقرة التي نصها "شيوخ النقل الحرفي والسرقات العلمية في الكتب الجامعية"، وأدنى قيمة في المتوسطات (2.92) وكانت للفقرة التي نصها "تفتقر الكتب الجامعية للتعريف المانع الجامع للمصطلحات التربوية المضمنة فيها"، ونجد أن فقرات البعد كلها جاءت مرتفعة سوى الفقرتين الأخيرتين؛ مما يدل على شبه اتفاق لدى أفراد عينة الدراسة على تعمق مشكلة ضحالة المعرفة في المحتوى المعرفي المضمن في الكتب الجامعية، وأن التأليف فيه لا يحقق المعايير العالمية،

الجدول (4) استجابات عينة الدراسة حول فقرات البعد الثالث المتعلق بالأنشطة والتطبيقات العملية مرتبة حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	غياب دراسة الحالة والأمثلة التطبيقية في المقررات ومراجعتها.	3.24	0.59	مرتفعة
2.	عدم وجود المختبرات والمعامل اللازمة للتطبيق العملي.	3.24	0.65	مرتفعة
3.	عدم استهداف المقررات لمهارتي التفكير الناقد وحل المشكلات.	3.22	0.69	مرتفعة
4.	إغفال دور التقييم المستمر في تحقيق التعلم العميق لدى الطلبة.	3.19	0.73	مرتفعة
5.	تجاهل مبادئ الإندراوجيا (تعليم الكبار) في تنفيذ المقررات، مما يقلل من تشاركية الطلبة في التعلم.	3.08	0.72	مرتفعة
6.	عدم ربط التدريس بالحياة الواقعية للمتعلّمين؛ كي ينتفعوا بها في حاضرهم ومستقبلهم.	3.03	0.71	مرتفعة
	المتوسط الكلي	3.17		مرتفعة

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثالث تراوحت بين (3.03 – 3.24)، وكان المتوسط الكلي للبعد (3.17) وبدرجة كلية مرتفعة، وقد جاءت الفقرة التي نصها "غياب دراسة الحالة والأمثلة التطبيقية في المقررات ومراجعتها" بأعلى متوسط في البعد وبلغ (3.24) وبدرجة مرتفعة، في حين كان أدنى متوسط (3.03) للفقرة التي نصّها "عدم ربط التدريس بالحياة الواقعية للمتعلّمين؛ كي ينتفعوا بها في حاضرهم ومستقبلهم" ويتضح من درجات الموافقة العالية على هذه الفقرات أن مؤشرات الاهتمام بالأنشطة والتطبيقات العملية عند التخطيط للمقررات التربوية كانت متدنية، بل هناك إغفال شديد لهذا الموضوع

الحيوي في التعليم الجامعي، مما يؤثر على طبيعة التعلم المكتسب، والمهارات التي يكتسبها الخريجون، مما يؤثر على درجة موافقة مخرجات العلوم التربوية مع الاحتياجات الحقيقية للمجتمعات وأسواق العمل، ومن هنا يتضح أن تغييب الأنشطة والتطبيقات العملية يشكل ظاهرة مقلقة وعامة، وهي جزء من واقع ضحالة المعرفة في مقررات العلوم التربوية، وقد أكدت الدراسة الكمية عمومية الظاهرة، كما حددتها الدراسة الاستكشافية النوعية، وهذه النتائج تؤكد أن المسار يتجه نحو "فقر التعلم" كما أشارت إليه دراسة ماليس [22].

الجدول (5) استجابات عينة الدراسة حول فقرات البعد الرابع المتعلق بأسباب ضحالة المعرفة مرتبة حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	احتكار بعض الأساتذة لمقرراتهم يحول دون تطوير المقرّر ومسايرته للمستجدات.	3.44	0.59	مرتفعة
2.	غياب العمل الفرقي في تأليف الكتاب الجامعي.	3.41	0.62	مرتفعة
3.	عدم تبني معايير دقيقة لتأليف الكتاب الجامعي.	3.36	0.63	مرتفعة
4.	الضعف العام لمدخلات التخصصات التربوية من الطلبة.	3.31	0.65	مرتفعة
5.	توقف النمو المهني لعضو هيئة التدريس	3.25	0.75	مرتفعة
6.	ضعف بعض أساتذة الجامعات والمعنيين الجدد فيها.	3.24	0.72	مرتفعة
7.	غياب التكاملية في المعرفة بين المقررات الجامعية التربوية أفقياً ورأسياً.	3.24	0.62	مرتفعة
8.	عدم تطبيق خطط دقيقة لقياس نواتج تعلم المقرّر.	3.24	0.59	مرتفعة
9.	عدم تفعيل دور المنسق أضعف المقرّر.	3.19	0.65	مرتفعة
10.	النقل المجتزأ للنظريات الذي يقدّم صورة منقوصة عن النظرية ومبادئها.	3.19	0.60	مرتفعة
11.	عدم التمييز عند تأليف الكتاب الجامعي بين النظريات المدعّمة بأدلة علمية، وتلك التي لا تزال قيد البحث والنظر.	3.19	0.57	مرتفعة
12.	احتواء الكتب على ترجمات ركيكة لبعض النظريات.	3.17	0.62	مرتفعة
13.	احتواء الكتب الجامعية على الكثير من المعلومات المفككة وغير المترابطة.	3.14	0.68	مرتفعة
	المتوسط الكلي	3.26		مرتفعة

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (3.14 – 3.44) وكلها جاءت بتقديرات مرتفعة، وجاء المتوسط الحسابي الكلي لفقرات البعد (3.26) وبدرجة مرتفعة وكان أعلى متوسط (3.44) وبدرجة مرتفعة وكان للفقرة التي نصّها "احتكار بعض الأساتذة لمقرراتهم يحول دون تطوير المقرّر

ومسايرته للمستجدات"، وأدنى متوسط كان (3.14) للفقرة التي نصّها "احتواء الكتب الجامعية على الكثير من المعلومات المفككة غير المترابطة." وهذه الفقرات ونتيجتها تدل على إشكالية كبيرة في تطوير المقررات الجامعية، وتؤكد أن المشكلة عامة ولا تقتصر على ما يراه الخبراء والمختصون من أفراد عينة الدراسة النوعية

تعزز من فرضية أن المشكلة عامة في كل كليات العلوم التربوية في الجامعات، ولا تقتصر على جامعة دون أخرى، وتتفق هذه النتائج في أسبابها مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من المركز القومي للبحوث^[24]، و أوأكس وليبتون^[25].

الاستكشافية الذين تمت مقابلتهم، وما دام أن درجات الفقرات الأخرى في البعد جاءت كلها مرتفعة فهذا يعني أن هناك اتفاقاً بين أفراد عيني الدراسة النوعية والكمية على أسباب ضحالة المعرفة، وأن هذه الأسباب التي كشفت عنها عينة الدراسة النوعية الاستكشافية عامة وليست خاصة، مما يعني أن النتائج الكمية هنا

الجدول (6) استجابات عينة الدراسة حول فقرات البعد الخامس المتعلق بآثار ضحالة المعرفة على جودة المخرجات مرتبة حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	غياب التأطير النظري العميق الذي يوصل طلبة الدكتوراة إلى الإحاطة بكيفية بناء النظرية المعرفية وآلياته وخطواته.	3.44	0.67	مرتفعة
2.	بروز حاجة الخريج لتطوير مهاراته في برامج تدريبية تعوضه عن النقص الحاد في نواتج تعلم البرنامج.	3.27	0.61	مرتفعة
3.	تدني قدرات خريجي العلوم التربوية في البحث العلمي.	3.34	0.66	مرتفعة
4.	هناك فجوة معرفية بين التعليم العالي العربي والتعليم العالي العالمي.	3.31	0.74	مرتفعة
5.	تدني مستوى الجامعات على التصنيفات العالمية.	3.29	0.67	مرتفعة
6.	ضعف قدرة الخريجين على التكيف مع التغيرات في بيئات الأعمال.	3.29	0.58	مرتفعة
7.	ضعف المهارات العقلية العليا لدى الخريجين.	3.24	0.65	مرتفعة
8.	تدني درجة مواءمة مخرجات كليات العلوم التربوية لحاجات المجتمع الحقيقية.	3.22	0.74	مرتفعة
9.	ترسيخ مفهوم صوابية المكتوب، واعتبار أن ما يتضمنه الكتاب حقائق مطلقة.	3.22	0.61	مرتفعة
10.	عدم تجاوز الطلبة لمستوى التعلم السطحي.	3.10	0.66	مرتفعة
	المتوسط الكلي	3.27		مرتفعة

ولا يتوقع منها أن تحدث التعلم العميق الذي يؤمل له المنافسة عالمياً. ويمكن للمنتبج لطفرة التوليف لا في الأردن فحسب، وإنما في بلادنا العربية، وكل أستاذ يصدر كتاباً لمادته التي يدرسها، وما كتابه إلا نقولات مجترأة، وأحياناً نقل الفائدة فيها.

التوصيات:

الجامعات الأردنية، وكليات العلوم التربوية فيها مطالبة بتنفيذ آليات التحقق من جودة المقررات بحسب المعايير الأكاديمية المتبعة عالمياً في هذا الشأن، بما في ذلك توصيف المقرر من قبل لجنة للتوصيف، وليس بشكل فردي، مع ضرورة وجود منسق خبير يبقى منسقا لمدة 4 سنوات على الأقل. ويلزمه متابعة حثيثة لمستجدات التخصصات مع تحديثها في توصيفات المقررات لمواكبة التطورات المعرفية.

1. مطلوب من كليات العلوم التربوية إجراء مراجعات ومعالجات شمولية للمقررات التربوية (المساقات) بعد أن يتم الاتفاق على نواتج تعلم البرنامج وخصائص خريجيه، والتأكد من مواءمتها للاحتياجات الحقيقية لأسواق العمل، على أن يشمل تطوير المقررات الأهداف، ونواتج التعلم، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، والمراجع.
2. ينبغي الاهتمام بإيجاد مختبرات ومعامل ومعارض للنظريات وروادها وتطبيقاتها لتعزيز معرفة الطالب التربوية العميقة بتخصصه.

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (3.10 - 3.44) وبمتوسط كلي مقداره (3.27)، وبدرجة موافقة مرتفعة، وكان أعلى متوسط (3.44)، وبدرجة موافقة مرتفعة للفقرة التي نصّها غياب التأطير النظري العميق الذي يوصل طلبة الدكتوراة إلى الإحاطة بكيفية بناء النظرية المعرفية وآلياته وخطواته، في حين كان أدنى متوسط (3.10) للفقرة التي نصّها "عدم تجاوز الطلبة لمستوى التعلم السطحي"، وأما باقي الفقرات فقد جاءت كذلك بمتوسطات تعكس الدرجة المرتفعة من الموافقة لتدل في جملتها على أن لضحالة المعرفة التي تشكو منها مقررات برامج العلوم التربوية أثرها المرتفع على جودة مخرجات تلك البرامج، وعلى المستويات التي تحققها الجامعات على التصنيفات العالمية، ولعل الأخطر على المستوى المحلي هو ضعف مهارات الخريجين على التكيف مع بيئات العمل، مع تدني المهارات العقلية العليا، وهذا يؤثر على درجة مواءمة الخريجين لاحتياجات أسواق العمل، وفي العموم نجد أن نتائج الدراسة الكمية في هذا البعد جاءت مؤيدة لما أفضت إليه نتائج الدراسة النوعية، ومؤكدة على اتساع رقعة المشكلة، وأنها لم تكن مقتصرة على ما وصفته عينة الدراسة النوعية. ويرى الباحثان من خلال خبرتهما أن المراجع التي تستند إليها البرامج في تنفيذ مقرراتها كانت مقتصرة على التوليف بين نصوص شتى مأخوذة من هنا وهناك، وأن نسبة التأليف الحقيقي ضئيلة جداً، مع توقف الترجمة من اللغات الأخرى أو ضعفها، هذا كله يؤدي إلى ضحالة المعرفة المعروضة على الطلبة،

3. ينبغي لكليات العلوم التربوية وضع معايير للكتب الجامعية وتحكيمها علمياً من مقيمين خارجيين، على أن يكون التأليف من خلال فرق متخصصة، بما يضمن عمق المعرفة وحدانتها.

4. تفعيل دور الجامعة ممثلة في عمادات البحث العلمي لتشجيع الترجمة العلمية والتأليف العلمي المحكم على أن يعد ذلك جهداً محسوباً للأستاذ الجامعي ضمن متطلبات الترقية.

14. Doha Historical Dictionary of the Arabic Language. (2023). <https://2u.pw/N9f6aq6>
15. Fink, L. D. (2008). Towards creating useful learning experiences: An integrated methodology for designing university courses (W. Shehadeh, Trans.). Obeikan Library.
16. Fromm, E. (1989). Man between essence and appearance (S. Zahran, Trans.; L. Futtaim, Rev.). World of Knowledge Series.
17. Goldstein, S. (2022). Fragile knowledge. *Mind*, 131(522), 487–515.
18. Hargreaves, D. J., Robson, S., Greenfield, S., & Fumoto, H. (2014). Ownership and autonomy in early learning: The Froebel Research Fellowship project, 2002–2015. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 308–321.
19. Hatamleh, H. M. (2015). Challenges of higher education in Jordan. *Journal of Qualitative Education Research*, (37), 35–66.
20. Jordanian Economic and Social Council. (2023). Country situation. <https://www.esc.jo/documents/report-2021/24.pdf>
21. Knowles, M. (1980). The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy (Rev. and updated ed.). Cambridge Adult Education.
22. Malpass, D. (2019). The learning crisis requires a new approach. World Bank Blogs. <https://2u.pw/8sNlN>
23. Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2023). Numbers of students enrolled in Jordanian universities in the second semester 2020/2021 by university and academic degree. <https://2u.pw/izj1PMq>
24. National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.
25. Oakes, J., & Lipton, M. (1999). Teaching to change the world. McGraw-Hill College.
26. Ogundipe, E. (2024). Deep knowledge vs. shallow knowledge in software development: A comprehensive exploration. <https://2u.pw/MWdTp>
27. Perkins, D. (1993). Smart schools. Simon & Schuster.
28. Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. Routledge.
29. Roth, G. L., & Hae, Y. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 22–37.
30. Saeed, A. (2007). The quality of the university textbook and the prospects for its development. National Symposium for Curriculum and Specialization Development, University of Aleppo.

References:

1. Abdullah, S. (2020). Higher education: Contemporary issues and a reform perspective. Al-Yazouri Scientific House.
2. Al-jar, T. (2019). University book quality standards from the point of view of faculty members in the colleges of education at Shaqra University. *Journal of Scientific Research in Education*, (20), 545–572.
3. Al-Nimri, H. (2006). Educational courses in the educational preparation program for female students of the Faculty of Arabic Language at Umm Al-Qura University and comprehensive quality standards - an evaluative study, vision and proposal. Ain Shams University - Faculty of Education.
4. Al-Qahfa, A. (2020). The level of availability of quality standards in the curricula of the Faculty of Education in Al-Nadira - Ibb University, from the viewpoint of the college students. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, (7), 122–171.
5. Al-Qatawi, M. (2021). The reality of Yemeni university students' interest in university books. *Andalusian Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(40), 49–72.
6. Al-Rabi', F., & Ghanem, S. (2018). Academic self-handicapping and its relationship to superficial and deep learning styles among Arab university students [Unpublished master's thesis]. Yarmouk University.
7. Al-Saffar, A. (2016). Evaluating the content of educational preparation courses in colleges of education according to academic accreditation standards. *Journal of the College of Basic Educational and Human Sciences, University of Babylon*, (28), 505–517.
8. Altity, M. (2004). Cognitive structure for acquiring concepts through teaching and learning. Dar Alamal.
9. Attia, A. (2009). A critical analytical reading of the reality of higher education and the proposed solutions. Al-Rai Newspaper. <https://alrai.com/article/368199>
10. Badran, I. (2016). Minds surrounded by fog: The education crisis in Arab society (1st ed.). Amman, Jordan.
11. Bennet, D., & Bennet, A. (2008). The depth of knowledge: Surface, shallow or deep? *VINE*, 38(4), 405–420.
12. Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
13. Dager, A., Tarawneh, E., & Alqudah, M. (2016). The degree of harmonization of Jordanian higher education outputs to labor market needs. *Dirasat of Educational Sciences Journal*, 43(5), 2033–2049.

31. Sousa, D. A. (2006). How the brain learns. Corwin Press.
32. Tochon, F. (2010). Deep education. Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT), 1(1), 1–12.
33. *UNICEF*. (2023). Education: Qualitative and comprehensive education for every child. <https://2u.pw/TiXumUX>