ISSN 1021-6804

المجلد (32) العدد (1) 2017

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في

جامعة مؤتة

ISSN 1021-6804

المجلد (32) العدد (1) 2017

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في

جامعة مؤتة

رقم الإيداع لدى مديرية المكتبات والوثائق الوطنية
(1986/5/201)

رقم الترخيص لدى دائرة المطبوعات والنشر
(3353/15/6)
تاريخ 2003/10/22

* ما ورد في هذا العدد يعبر عن آراء الكتاب أنفسهم ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة مؤتة.

رئيس التحرير

عميد البحث العلمي

الأستاذ الدكتور حسين فلاح الكساسبة

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن الطعاني — الأستاذ جعفـــــر المغربـــي

الأستاذ الدكتور خالد بني حمد — الأستاذ الدكتور مدحت الطراونة

الأستاذ الدكتور علي أبو زمـع — الدكتور علـــي الجعافـــــرة

أمين السر

رزان المبيضين

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور خليل الرفوع (اللغة العربية)

الدكتور عاطف الصرايرة (اللغة الإنجليزية)

مديرة المطبوعات

سهام الطراونة

الاشراف

د. محمود نايف قزق

التنضيد والطباعة

عروبة الصرايرة

المتابعة

سلامة الخرشة

بسم الله الرحمن الرحيم

مؤتة للبحوث والدراسات / سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة

تصدر المجلة مجلداً سنوياً يضم ستة أعداد.

شروط النشر:

1- تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث في التحديد والإحاطة والاستقصاء والتوثيق في العلوم الإنسانية والاجتماعية للباحثين من داخل جامعة مؤتة وخارجها، مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية، ويشترط في البحث ألا يكون قد نُشِرَ أو قدَّم للنشر في أيّ مكانٍ آخر، وأن يوقع الباحث الرئيس خطياً أنموذج (إقرار وتعهد النشر) المدرج ضمن موقع المجلة الإلكتروني http://www.mutah.edu.jo.

2- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم المكتوم من قِبَلِ أساتذة مختصين حسب الأصول العلميّة المتبعة في المجلة.

تعليمات النّشر:

1- يُطبع البحث باستخدام البرنامج الحاسوبي (Word) بمسافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش 2.5 سم، وعلى وجه واحد من الورقة (A4)، بحيث لا تزيد عدد صفحاته على(35) صفحة وفي حدود (10000) كلمة، ونوع الخط وحجمه (Simplified Arabic 14) للبحوث المطبوعة باللغة العربية، و (Times New Roman 14) للبحوث المطبوعة باللغة الإنجليزية، بما في ذلك الأشكال والرسومات والجداول والهوامش والملاحق، وترسل منه أربع نسخ ورقية ونسخة إلكترونية على قرص مدمج (CD).

2- يُفضل استخدام الأرقام المستخدمة في المشرق العربي (1 2 3) ونظام الوحدات الدولي ومختصرات المصطلحات العلمية المعروفة شريطة أن تُكتب كاملة أوّل مرة ترِدُ في النصّ.

3- أن يكتب ملخصٌ للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (150) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريد الإلكتروني) ورقم الهاتف والرتبة العلمية، وتكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للمخطوط.

4- أن يُرقم الأشكال والجداول والرسومات والخرائط على التوالي حسب ورودها في البحث، وتُزود بعناوين، ويُشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث، وتقدم بأوراق منفصلة.

5- يُشار إلى المصادر والمراجع في علوم التراث والتاريخ والمناهج المشابهة في نهاية البحث وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين. تبدأ بالرقم (1) ولا يعاد إيرادها عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متلو باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، عدد أجزاء الكتاب، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر وسنته، ورقم الجزء – إن تعددت الأجزاء – والصفحة. مثال:

الطبري، محمد بن جرير (ت310هـ/923م)، **تاريخ الرسل والملوك**، 10ج، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط5، دار المعارف، القاهرة 1995، ج3، ص240. ويشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الطبري، تاريخ.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متلواً باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت730هـ/ 1330م)، **الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور**. مخطوط مكتبة البودليان باكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي- مدخل"، **مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة 1415هـ/ 1995م، ص179-216.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعة بين علامتي تنصيص" "، واسم الكِتاَب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرر أو المحررين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحياري، مصطفى: "توطن القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: **دراسات مهداة إلى إحسان عباس**، تحرير: إبراهيم السعافين، ط1، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997م، ص417.

- تكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية والإنجليزية بعدها مباشرة محصورة بين قوسين ( ).
- يراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.
- ترسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية. وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين هلاليين مزدوجين (( )) بعد تخريجها من مظانها.

6- يعتمد توثيق المراجع في العلوم الاجتماعية والمناهج المشابهة أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA) .

7- لا تعاد المخطوطات المقدمة للنشر في المجلة إلى أصحابها سواءً قُبلت للنشر أم لم تُقبل كما تحتفظ الهيئة بحقها في عدم نشر أي بحث دون إبداء الأسباب، وتُعد قراراتها نهائية.

8- عند قبول البحث للنشر، يوقع الباحثون أو الباحث الرئيسي بالنيابة عن زملائه على انتقال جميع حقوق الملكية المتعلقة بالبحث إلى عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة.

9- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التقويم في حال طلبه سحب البحث ولرغبته في عدم متابعة لإجراءات التقويم.

10- تحتفظ المجلة بحقها في أن تختزل أو تُعيد صياغة بعض الجمل لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.

11- يُهدى إلى الباحث (الباحثين) نسخة واحدة من العدد المنشور فيه البحث و(20) مستلة منه، ويتحمل الباحث (الباحثون) نفقات أي مستلات إضافية.

12- تتم المراسلات جميعها باسم:

رئيس تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
ص.ب (19) الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: (03-2372380) (4963)
Fax. ++962-3-2370706
Email: Darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/docs/research.htm

مؤتة للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكّمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي – جامعة مؤتة

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

للمجلد رقم ( ) الاسم :..... العنوان : .....

التاريخ : / / التوقيع :..... .....

طريقة الدفع : ☐ شيك ☐ حوّالة بنكية ☐ حوّالة بريدية

أ – داخل الأردن : للأفراد (9) دنانير أردنية.

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

ب– خارج الأردن (للأفراد والمؤسسات): (30) دولاراً أمريكياً.

ج– (2) ديناران للعدد الواحد

د– تُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

تُملأ هذه القسيمة، وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان التالي:

الأستاذ الدكتور عميد البحث العلمي

ص .ب (19) جامعة مؤتة

الرمز البريدي (61710) مؤتة/ الأردن

Tel: (03-2372380) (6117)

Fax. ++962-3-2370706

Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**

http://www.mutah.edu.jo/docs/research.htm

المحتويات

* أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية في تحصيل طالبات مساق برامج الأطفال المحوسبة في جامعة مؤتة 32-13
عمر حسين العمري، رائد عبدالحافظ الصرايرة، طلال حمد الأحمدي

* موقف تيمورلنك من العلماء من خلال كتاب عجائب المقدور في نوائب تيمور لابن عربشاه (736-807هـ/1335-1405م) 72-33
عبد المعز عصري بني عيسى، ثابت غازي العمري

* مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين 114 -73
فاتن سعيد المعشر، عباس عبد مهدي الشريفي

* دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة اربد 138-115
د. خالد محمد العمري

* درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم 174-139
نائل محمد قرقز

* الحرية الأكاديمية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية 208-175
محمد محمود الخوالدة، تغريد محمود عناب

* الاجتهاد المآلي فيما لا نصفيه ودوره في تحقيق مقاصد الشريعة "دراسة تأصيلية تطبيقية " 236-209
خلوق ضيف الله محمد آغا

* دلالة الإشارة: بين النصوص القرآنية وقانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني 276-237
أسامة رضوان الجوارنة، محمد خلف بني سلامة، قاسم محمد بني بكر

* رعاية الأيتام اليهود في مدينة القدس في العهد العثماني (1320هـ /1902م-1327هـ/1909م) 294 -277
ناديا ابراهيم حياصات

* تطوير قيم السلام لدى الأطفال من خلال الألعاب الرياضية 328-295
صادق الحايك، محمد منير الحمصي

أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية في تحصيل طالبات مساق برامج الأطفال المحوسبة في جامعة مؤتة

عمر حسين العمري *

رائد عبدالحافظ الصرايرة

طلال حمد الأحمدي

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر السبورة التفاعلية في تحصيل طالبات جامعة مؤتة الذين يدرسون مساق برامج الأطفال المحوسبة، كما سعت الدراسة إلى تحديد اتجاهات الطالبات نحو السبورة التفاعلية. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من شعبتين لمساق برامج الأطفال المحوسبة، من الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2012 م–2013 م. وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة القصدية. وتم توزيعها إلى شعبتين: الأولى تجريبية وبلغ عدد أفرادها (30) طالبة والثانية ضابطة وبلغ عدد أفرادها (30) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار التحصيل، ومقياس للاتجاهات وقد أمكن التحقق من صدقهما وثباتهما. وقد أثبتت نتائج الدراسة وجود أثر للسبورة التفاعلية في تحصيل طلبة جامعة مؤتة الذين يدرسون مساق برامج الأطفال المحوسبة. وكذلك وجود اتجاهات إيجابية الأفراد المجموعة التجريبية نحو السبورة التفاعلية.

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2014/11/11م. تاريخ قبول البحث: 2015/11/8م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016م.

The Effect of Teaching Using Interactive Whiteboard on the Achievement of Children Computerized Programs Course's Students in Mu'tah University

Omar Hussain Al-Omari

Raed Abdalhafed Al-Saraireh

Tala Hamad Al-A'hmadi

Abstract

This study aimed to investigate the effect of interactive whiteboard on the achievement of children computerized programs course's students in Mu'tah university, and also aimed to determine students' attitudes toward interactive whiteboard. The sample of the study included intentionally selected (60) female students from two children computerized programs in the summer semester for the academic year 2012/2013. Participants were distributed on two study groups, an experimental group which consisted of (30) participants and a control group of (30) participants. To achieve the goals of the study, the researchers used the achievement test and attitudes scale of which consistence and reliability were checked. Results of the study indicated a significant effect for the interactive whiteboard on the achievement of the participants in addition to positive attitudes toward the interactive whiteboard among the experimental group participants.

يشهد العالم تطوراتٍ هائلةً في مختلف مجالات حياة الإنسان، خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد شكلت هذه الثورة تحدياً للنظام التربوي تمثل بضرورة تبني المؤسسات التعليمية إدخال التكنولوجيا الحديثة في بنية المنهاج الدراسي، بغية إتاحة الفرصة للانتفاع بما تحويه من معارف ومهارات وتوظيفها لمواجهة المشكلات التربوية. من هنا بدأت الدول بالتوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق العديد من الأهداف التربوية. وعلى الرغم من تنوع أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلا أن الحاسوب والإنترنت والبرامج المتعلقة بهما تشكل جوهرها الأساسي.

وفي ظل التطور الهائل في علم الحاسوب وبرمجياته تم اكتشاف ما يعرف بالسبورة الذكية (Smart Board). والتي يتم استخدامها من خلال ربطها بجهاز الحاسوب، كما أن لها تطبيقات متعددة يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية؛ فهي تساعد على تسهيل العملية التعليمية من خلال إثارة الحوار والنقاش أثناء العرض لأنها تجذب الانتباه، وتجعل تركيز الطلاب منصباً على المادة العملية التي يتم عرضها، كما أنها تساعد المعلمين على ترتيب وعرض المادة التعليمية وتنظيمها، وإضافة بعض الجماليات من الصوت والصورة؛ مما يزيد من تفاعل الطلبة أثناء تعلمهم.

والسبورة التفاعلية هي نوع خاص من اللوحات أو السبورات البيضاء الحساسة التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس. ويمكن للمعلم رسم الأشكال والكتابة عليها باستخدام أقلام خاصة، وبما أن هذه اللوحة مرتبطة بجهاز الحاسوب فإنه يمكن التحكم بالجهاز من خلالها بطريقة اللمس مباشرة، بحيث يتمكن المستخدم مشاهدة ما على شاشة الحاسوب من تطبيقات متنوعة من خلالها. كما تسمح للمستخدم الاتصال بشبكة الإنترنت وتسجيل وحفظ ما تم شرحه للآخرين من تطبيقات الحاسوب المختلفة بالصوت والصورة على شـــكل ملف فيديو بصيغة AVI ليقوم بعرضها مرة أخرى في أي وقت شـــاء أو إرســـالها عن طريق البريد الإلكتروني أو أي قناة اتصـــال أخرى (Abdulhak, 2013).

وفي ضوء الواقع التربوي الحديث أصبح لزاماً على المتخصصين والقائمين على تطوير التعليم الجامعي البحث عن وسائل جديدة تساعد أعضاء هيئة التدريس في رفع كفاءتهم التدريسية وإيجاد الحلول لمشكلات التي يواجهها الطلبة من خلال استثمار المستحدثات التكنولوجية الحديثة كالسبورة التفاعلية (Interactive Whiteboard). وفي هذا السياق يرى بعض التربويين أن استخدام هذه

التكنولوجيا في العملية التعليمية يؤدي إلى العديد من المزايا التعليمية كالشعور بالمتعة أثناء التعلم، وزيادة المشاركة، وتنمية الدافعية نحو التعلم (Kennewell, 2006; Schuck & Kearney, 2007). كما تزود السبورة التفاعلية بوسائط متعددة، وفيها إمكانية إضافة نصوص على مقاطع الفيديو، كما يسمح للطلبة بالتفاعل حركياً مع السبورة من خلال اللمس بأقلام خاصة أو عن طريق اليد، كما تعمل هذه التكنولوجيا عمل العروض التقليدية كأوراق العمل وأجهزة العرض العلوي وعرض الشرائح وأشرطة الفيديو والأشرطة الصوتية بطرق أكثر جاذبية، ويمكن التحكم من خلالها بالنصوص والصور والرسومات المعروضة والاستفادة من مصادر شبكة الإنترنت وموادها بصورة إبداعية وفعالة (Ishtaiwa & Shana, 2011; Levy, 2002; Smith & Others 2006).

ومن ميزات هذه السبورة ما يأتي:

1- إمكانية رسم الرسوم والأشكال وتحريكها، وتوضيح بعض المفاهيم المجردة.
2- وسيلة جذابة للمتعلمين؛ لما توفره من لون وحركة وصوت.
3- إمكانية استرجاع المعلومات التي تم تدريسها؛ لما توفره من خاصية تخزين وحفظ المعلومات.
4- تحقق تفاعل بين المعلم والمتعلمين.
5- ربط المادة العلمية بالبيئة المحيطة بالمتعلمين؛ من خلال بعض الصور والأفلام والتأثيرات.

ولمعرفة فاعلية السبورة التفاعلية في العملية التعليمية أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، فقد أجرت (Abu Rizq, 2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية لدى الطلبة المعلمين المسجلين في قسم الدبلوم المهني في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا، وتحديد اتجاهاتهم نحوها، والصعوبات التي واجهتهم أثناء استخدامها كأداة تعليمية. طبقت الدراسة على 32 طالباً وطالبة، حيث وزعوا عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة. تكونت أداة الدراسة من اختبار ومقياس لتحديد الاتجاهات نحو السبورة التفاعلية، ومقياس للصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة لصالح الطريقة التجريبية، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود اتجاهٍ إيجابي نحو استخدام السبورة التفاعلية كأداة تعليمية، ووجود عدد من الصعوبات التي واجهتهم أثناء استخدامها.

وهدفت دراسة (Abu Al-Enein, 2011) إلى معرفة أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلبة الأجانب غير الناطقين المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية للمستوى المبتدئ في المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة منهجاً تجريبياً. حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في أكاديمية دبي الأمريكية في دبي في الفصل الدراسي الأول من العام 2010، وزعوا على مجموعتين؛ تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالباً وطالبة، ودرست باستخدام السبورة التفاعلية. وتكونت المجموعة الضابطة من (30) طالباً وطالبة، ودرست باستخدام الطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي.

وأجرى كل من سوان وسكنكر وكراتكوسكي (Swan, Schenker & Kratcoski, 2008) دراسة لمعرفة أثر السبورة التفاعلية في تنمية التحصيل العلمي للطلبة في اللغة الإنجليزية والرياضيات. وتم استخدام اختبارات الأداء في القراءة والرياضيات المقننة والتي تستخدم على مستوى ولاية أوهايو للمقارنة بين تحصيل الطلبة من الصف الثالث إلى الصف الثامن الأساسي، وشارك في الدراسة عشرات الطلبة الذين استخدم معلموهم السبورة التفاعلية والطلبة الذين لم يستخدم معلموهم السبورة التفاعلية. وأظهرت النتائج أداء أعلى بقليل للطلبة الذين استخدموا السبورة التفاعلية وخاصة لدى طلبة الصفين الرابع والخامس. وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات للتأكد من أثر السبورة التعليمية بشكل أوضح وأقوى.

وأجرى كامبل وكنت (Champbeel & Kent, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام الجامعات الاسترالية للسبورة التفاعلية، مثلت هذه الدراسة جامعتين من الجامعات الاسترالية وكانت عبارة عن أمثلة على كيفية استخدام السبورة التفاعلية في التعليم ودمج استخدامها في الدورات التي تعطى للمعلمين قبل الخدمة، وتوصلت الدراسة على أن استخدام السبورة التفاعلية ودمجها في التدريس بطريقة فاعلة يؤدي إلى تأثير كبير على نوعية المخرجات التعليمية للطلبة ونتائجهم، وكذلك تؤثر على كيفية استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وهدفت دراسة وارنوك وبوكين وتونق (Warnok, Boykin & tung, 2011) إلى معرفة أثر استخدام نظام تكنولوجيا السبورة التفاعلية على تعلم ورضا الطلبة وأدائهم. تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً في كلية الزراعة والعلوم الإنسانية في الجامعة العامة في الجنوب الغربي للولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نظام تكنولوجيا السبورة الذكية له أثر إيجابي على كل من تعلم الطالبات ورضاهن، بينما ليس إيجابياً على أدائهن.

وأجرت (Al-Khattatneh, 2012) دراسة بعنوان "أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية في تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات في محافظة العقبة". تم اختيار عينة قصدية مكونة من (72) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة العاشرة الثانوية المختلطة الشاملة التابعة لمديرية تربية محافظة العقبة، وتم اختيار شعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة، إحداهما كمجموعة ضابط (درست بالطريقة الاعتيادية) وتكونت من (36) طالباً وطالبة والأخرى كمجموعة تجريبية (درست باستخدام السبورة التفاعلية)، وتكونت من (36) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ 0.05) في تحصيل الطلبة في الرياضيات يُعزى لطريقة التدريس باستخدام السبورة التفاعلية مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية، بينما لم يكن هناك فرقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ 0.05) في تحصيل الطالبات يُعزى للنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ ما يأتي:

1- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع السبورة التفاعلية، وقد اتفقت مع دراسة كل من (Abu Al-Enein, 2011؛ Swan, Schenker & Kratcoski, 2008؛ Al-Khattatneh, 2012؛ Warnok, Boykin & tung, 2011) في معرفة أثر السبورة التفاعلية في تنمية التحصيل لدى الطالبات. بينما هدفت دراسة (Champbeel & Kent, 2010) إلى معرفة مدى استخدام الجامعات للسبورة التفاعلية، وهدفت دراسة (Abu Rizq, 2012) إلى معرفة أثر السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التخطيط. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Abu Rizq, 2012؛ Champbeel & Kent, 2010؛ Warnok, Boykin & tung, 2011)؛ في أنها طبقت على طلبة الجامعة، بينما طبقت دراسة (Abu Al-Enein,

2011؛ Swan, Schenker & Kratcoski, 2008؛ Al-Khattatneh, 2012) على طلبة المدارس.

2- استخدمت بعض الدراسات الاختبار أداة لجمع البيانات، مثل دراسة (Abu Al-Enein, 2011؛ Swan, Schenker & Kratcoski, 2008؛ Al-Khattatneh, 2012). واستخدمت هذه الدراسة الاختبار ومقياس للاتجاهات كما في دراسة (Abu Rizq, 2012) بينما استخدمت دراسة (Warnok, Boykin & tung, 2011) الاستبانة فقط أداة للدراسة.

3- استخدمت جميع الدراسات السابقة كما في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، بينما استخدمت دراسة (Warnok, Boykin & tung, 2011) المنهج الوصفي.

مشكلة الدراسة:

تسعى الجامعات للنهوض بالتعليم الجامعي وتطويره وحل المشكلات التي تواجهه من خلال آليات عديدة، لعل من أهمها إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بنية الجامعات سواءً أكانت في الجوانب الإدارية والفنية؛ كعمليات تسجيل الطلبة وحوسبة المكتبات، والنظم المالية والرواتب وغيرها، أم في الجوانب التعليمية؛ حيث أنشأت مختبرات الحاسوب وهيأت البنية التحتية، وزودت كل عضو هيئة تدريس بجهاز حاسوب مرتبط بشكة الإنترنت، وأنشأت كل جامعة نظام التعلم عن بعد مثل نظام Model أو Blake Board. كما تم استخدام السبورات التفاعلية في قاعات التدريس.

لقد شعر الباحثون من خلال تدريسهم الجامعي بوجود ضعف في امتلاك الطلبة لمهارات إنتاج البرامج التعليمية المحوسبة، كما أن هناك ضعفاً في تفاعل الطلبة في الغرفة الصفية، سواء أكان التفاعل بين الطلبة والمحتوى التعليمي أم بين الطلبة أنفسهم؛ واستجابة لتوجهات الجامعات باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل النهوض بالعملية التعليمية، فقد جاءت الحاجة إلى معرفة أثر استخدام بالسبورة التفاعلية كأحد أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التحصيل؛ لما يمكن أن تحدثه هذه الأداة من تأثير في تفاعل وتشارك الطلبة في الحصة الدراسية، مما يسهم في تحسين التعلم الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طالبات جامعة مؤتة اللواتي يدرسن مساق برامج الأطفال المحوسبة تعزى لطريقة التدريس الاعتيادية، وطريقة التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.
2. ما اتجاهات طالبات جامعة مؤتة اللواتي يدرسن مساق برامج الأطفال المحوسبة نحو السبورة التفاعلية.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر السبورة التفاعلية في تحصيل طالبات جامعة مؤتة اللواتي يدرسن مساق برامج الأطفال المحوسبة، ومعرفة اتجاهاتهن نحوها.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة محاولة لترجمة التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بدمج التكنولوجيا في المنهاج، ويأمل الباحثون أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق باستخدام هذه التكنولوجيا في التعليم، ويمكن أن تسهم في تحسين طرق التدريس الجامعي كونها تعتمد أسلوب المدمج، فضلا عن اعتمادها نمط التعلم الذاتي، ويمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون في الجامعات وأعضاء هيئة التدريس في تطوير المناهج وخطط المقررات الجامعية. كما يمكن أن تقدم مؤشراً للباحثين وأعضاء هيئة التدريس لاتجاهات طلبة الجامعة نحو هذه التكنولوجيا.

التعريفات الإجرائية:

السبورة التفاعلية: شاشة إلكترونية مسطحة، مثبتة على جدار الصف تعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات (Data Show) ويمكن التحكم بها وكذلك الكتابة عليها بواسطة اللمس باليد، أو بالقلم الإلكتروني. ويستطيع المستخدم التحكم بجهاز الحاسوب أو أية

تطبيقات أخرى بمجرد اللمس، وكذلك تخزين ما تم عرضه بملفات خاصة على شكل أفلام يمكن للطلبة الرجوع إليها فيما بعد.

مساق برامج الأطفال المحوسبة: هو مقرر دراسي يطرحه قسم المناهج والتدريس بكلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. يتعرض الجانب النظري فيه إلى مفهوم برامج الأطفال التعليمية المحوسبة، وكيفية اختيارها، واستخدامها، وتقيمها، ومراحل وخطوات إنتاجها، ومواصفات ركن الحاسوب في رياض الأطفال، ودور المعلمة فيه، إضافة إلى الألعاب الرقمية الخاصة برياض الأطفال. ويتضمن الجانب التطبيقي التدرب على استخدام بعض البرامج مثل برامج العروض التقديمية (Power Point) وتوظيفه في تصميم وإنتاج البرامج التعليمية خاصة بالأطفال، كما يتضمن الجانب العملي أيضاً التدرب على برنامج موفي ميكر (Movi maker) واستخدامه في إنتاج ومنتجة ودبلجة الأفلام التعليمية الخاصة بالاطفال. إضافة إلى مشروع ختامي يقدمه كل طالب في نهاية المساق يتضمن إنتاج برنامج تعليمي محوسب خاص برياض الأطفال.

جامعة مؤتة: جامعة حكومية معتمدة من قبل مجلس التعليم العالي، لها موقع دائم في جنوب الأردن وكادر ثابت.

التحصيل: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم أثناء تعلمه لمساق برامج الأطفال المحوسبة، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها المتعلم على الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

الاتجاهات: مقدار الشدة الانفعالية التي يبديها أفراد عينة الدراسة نحو السبورة التفاعلية بالرفض أو القبول أو الحياد، وفي هذه الدراسة يقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات نحو السبورة الذكية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة مساق برامج الأطفال المحوسبة في الفصل الدراسي الصيفي 2013/2012، كما اقتصرت على وحدة "إنتاج برامج الأطفال المحوسبة" من مساق برامج الأطفال المحوسبة، وهي خاصة بإنتاج البرامج المحوسبة وفقاً لبرنامج البوربوينت (Power Point).

الطريقة والإجراءات:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في جمع البيانات، كما استخدم التصميم (القبلي/البعدي) لمجموعتين مثلت الأولى المجموعة التجريبية ومثلت الثانية المجموعة الضابطة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من شعبتين لمساق برامج الأطفال المحوسبة، من الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2013/2012م. حيث يتوافر في قاعة التدريس أجهزة حاسوب وسبورة التفاعلية، وشبكة الإنترنت. وقد بلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة تم توزيعهن إلى شعبتين: الأولى تجريبية وبلغ عدد أفرادها (30) طالبة، والثانية ضابطة وبلغ عدد أفرادها (30) طالبة.

أدوات الدراسة:

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بإعداد أدوات الدراسة الآتية:

1. المادة التعليمية: تم اختيار وحدة "إنتاج برامج الأطفال المحوسبة". وتم تدريب الطالبات على إنتاج برنامج تعليمي محوسب خاص بالأطفال من خلال التدرب على مهارات برنامج بوربوينت، وتوظيف هذه المهارات في إنتاج برنامج تعليمي محوسب للأطفال. وقد تم استخدام السبورة التفاعلية في عملية التدرب على مهارات البوربوينت وكذلك في عملية إنتاج البرنامج التعليمي للمجموعة التجريبية. كما تم تدريس الوحدة ذاتها من خلال التدرب على مهارات برنامج البوربوينت، وإنتاج البرنامج التعليمي المحوسب للأطفال بالطريقة المعتادة وذلك باستخدام الحاسوب وشاشة عرض البيانات (Data shoo)، دون استخدام السبورة التفاعلية.
2. اختبار التحصيل: تم بناء اختبار لقياس تحصيل الطالبات في وحدة "إنتاج برامج الأطفال المحوسبة" وذلك بعد تحليل محتوى وتحديد ما احتوته من مفاهيم ومعارف وقيم ومهارات، ثم تحديد الأهداف التعليمية السلوكية المتوقع من الطالبات تحقيقها، وبناء جدول مواصفات في

ضوء الأهداف ومحتوى المادة التعليمية، ثم صياغة فقرات الاختبار في ضوء جدول المواصفات.

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية مع الأهداف التعليمية ومستوياتها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في تكنولوجيا التعليم، والحاسوب، والقياس والتقويم للتأكد من صدق الاختبار من حيث الصياغة اللغوية، ومطابقة الفقرات للأهداف ولجدول المواصفات. كما تم تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم. حيث بلغت فقرات الاختبار في صورته النهائية 25 فقرة.

ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (25) وتم حساب ثبات الاختبار من خلال معادلة كرنباخ الفا، وقد بلغت قيمته (90).

3. مقياس الاتجاهات:

تم بناء مقياس الاتجاهات نحو استخدام السبورة التفاعلية في ضوء خبرة الباحثين، وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة. وقد تكون المقياس من (27) فقرة حسب مقياس ليكرت الخماسي كما يأتي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد فقراته (32) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في تكنولوجيا التعليم، والحاسوب، والقياس والتقويم للتأكد من صدق المقياس ولإبداء آرائهم حول فقرات المقياس من حيث مناسبة الفقرة للمقياس وإمكانية تعديل الصياغة، أو حذف، أو تعديل أو إضافة فقرات جديدة، و بناءً عليه أبقيت الفقرات التي حصلت على اتفاق أكثر من (85%) فأكثر من آراء المحكمين. وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية (27) فقرة.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات لمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (25) وتم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كرنباخ الفا، وقد بلغت قيمته (90).

إجراءات الدراسة:

إجراءات التكافؤ:

تم تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة)، قبل البدء بتطبيق التجربة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت". ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

إجراءات التجريب:

تم استخدام إجراءات التجريب وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد الشعبة التي تدرس المادة التعليمية بالطريقة التجريبية، وكذلك الشعبة التي تدرس المادة بالطريقة الضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.

2- تطبيق الاختبار القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعات.

3- تدريس المجموعة التجريبية باستخدام السبورة التفاعلية والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد استغرقت فترة التطبيق ستة أسابيع؛ بواقع ثلاث ساعات تدريسية أسبوعياً.

4- تم تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين وتصحيحه ورصدت الدرجات، كما تم تفريغها ومعالجتها إحصائيا وفقا لنظام الرزمة الاحصائية (spss).

5- تم تطبيق مقياس الاتجاهات على المجموعة التجريبية واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة المتغيرات التالية:

أ- المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس ولها مستويان:

1- الطريقة الاعتيادية.

2- طريقة التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.

ب- المتغيرات التابعة، ولها مستويان:

1- استجابات الطالبات على اختبار التحصيل.

2- استجابات الطالبات على مقياس الاتجاهات.

المعالجات الإحصائية:

تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت".

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر السبورة التفاعلية في تحصيل طالبات جامعة مؤتة اللواتي يدرسن مساق برامج الأطفال المحوسبة، كما سعت الدراسة إلى تحديد اتجاهاتهن نحو السبورة التفاعلية. وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت الدراسة عنها في ضوء أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طالبات جامعة مؤتة اللواتي يدرسن مساق برامج الأطفال المحوسبة تعزى لطريقة التدريس الاعتيادية، وطريقة التدريس باستخدام السبورة التفاعلية. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأداء الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي، والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
واختبار "ت" لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبة	30	21.3	3.52	58	3.03	0.004
الضابطة	30	18.5	3.44			

يتبين من الجدول (1) أن هناك فروقاً بين المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية (21.3)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (18.5)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار "ت". وتشير نتائج هذا الاختبار في جدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة "ت" (3.03) عند مستوى الدلالة (0.004)، مما يعني وجود أثر للسبورة التفاعلية في تحصيل طالبات جامعة مؤتة الذين يدرسون مساق برامج الأطفال المحوسبة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب:

1. يتم عرض المحتوى التعليمي من خلال السبورة التفاعلية بأسلوب جذاب وممتع، وباستخدام عدد من المؤثرات كالصوت والصورة والحركة واللون.
2. يمكن من خلال السبورة الذكية تسجيل وإعادة عرض الشرح والمعلومات، وذلك بعد تخزينها، بحيث يمكن عرضها على الطالبات المتغيبات، أو طباعة الشرح والملاحظات كاملة للصف بدلاً من أخذ الملاحظات كتابة على الورق من قبل الطالبات.
3. يؤدي استخدام السبورة التفاعلية إلى التنويع في أساليب واستراتيجيات عرض المادة التعليمية، وكذلك التنويع في الأنشطة التعليمية، مما يوفر بيئة تعليمية نشطة، يشعر المتعلم من خلالها بالمتعة بعيدا عن الملل والرتابة التي غالبا ما تتسم بها طرق التدريس العادية.
4. تتيح السبورة التفاعلية للطلبة فهم المهارات التعليمية وتوضيحها، ومن ثم تطبيقها بأنفسهم، مما يوفر أكثر من خبرة تعليمية.

5. لقد لاحظ الباحثون مدى تفاعل الطالبات مع السبورة من خلال استخدامهن لها بطريقة اللمس، ويعتقد أنّ الاستخدام المباشر أدى إلى زيادة التفاعل مع المادة التعليمية، وكذلك زيادة تذكر المهارات التي نفذتها الطالبات من خلال السبورة، وبقاء أثر التعلم لفترة أطول.
6. تتيح السبورة فرصا من المشاركة الجماعية والتعاون والمناقشات داخل الغرفة الصفية، مما يؤدي إلى تثبيت المعلومات وإتقان المهارة بشكل أفضل. وهذا ما لاحظه الباحثون.
7. تتميز السبورة بعنصر الحركة في استخدام الوسائط المتعددة حيث توفر إمكانية نقل وتحريك الرسوم والأشكال والصور.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (Abu Rizq, 2012؛ Abu Al-Enein, 2011؛ Swan, Schenker & Kratcoski, 2008؛ Al-Khattatneh, 2012) في وجود أثر لاستخدام السبورة التفاعلية على تعلم الطالبات، أو تنمية المهارات التعليمية. كما اتفقت مع دراسة كامبل وكنت (Champbeel & Kent, 2010) والتي أظهرت نتائجها وجود أثر كبير لاستخدام السبورة التفاعلية على نوعية المخرجات التعليمية للطلبة ونتائجهم. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة وارنوك وبوكين وتونق (Warnok, Boykin & tung, 2011) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام نظام تكنولوجيا السبورة الذكية ليس له أثر إيجابي على أداء الطالبات. ويمكن أن يكون لاختلاف عينة الدراسة أو البيئة التعليمية أثر في ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما اتجاهات طالبات جامعة مؤتة اللواتي يدرسن مساق برامج الأطفال المحوسبة نحو السبورة التفاعلية. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على استبانة الاتجاهات والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو السبورة التفاعلية مرتبة تنازليا

الرقم التنازلي للفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أعتقد أن السبورة الذكية حسنت من العملية التعليمية.	4.6	0.49
5	تعمل السبورة التفاعلية على التنويع في الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التعلمية	4.6	0.61
13	تعمل السبورة التفاعلية على تخزين المادة التعليمية والاستفادة منها لاحقاً.	4.6	0.81
18	أرى أن السبورة الذكية تزيد من تقدير المتعلم للتعلم.	4.6	0.81
12	أؤيد انتشار السبورة الذكية في الجامعات.	4.4	0.81
17	أعتقد أن السبورة الذكية تجعل التدريس أفضل.	4.4	0.49
21	أعتقد أن السبورة الذكية مناسبة لتطوير مهارات المتعممين.	4.4	0.49
23	تساعد السبورة الذكية في عرض معلومات الدرس بطريقة فعالة.	4.4	0.49
2	أشعر بالمتعة عند استخدام السبورة الذكية.	4.2	0.76
10	أعتقد أن استخدام السبورة الذكية ضرورة ملحة في هذا العصر.	4.2	0.76
24	أعتقد أن استخدام السبورة الذكية تسهل عملية التعلم.	4.2	0.40
25	أعتقد أن استخدام السبورة الذكية مضيعة للوقت.	4.2	0.76
27	أرى صعوبة في استخدام السبورة الذكية في التدريس.	4.2	0.76
4	يحفزني استخدام السبورة الذكية على المشاركة الصفية.	4	0.90

6	تعمل السبورة التفاعلية على جذب الانتباه للعملية التعليمية	4	0.64
8	أفضل التعلم باستخدام السبورة الذكية.	4	0.64
15	أعتقد أن السبورة الذكية تلبي الحاجات التعليمية للمتعلمين.	4	0.90
22	تزيد السبورة الذكية من الدافعية لدي.	4	0.64
9	أعتقد أن السبورة الذكية توفر الوقت والجهد.	3.8	0.76
14	أشعر أن السبورة الذكية تثير التفكير لدى الطالبات.	3.8	0.76
16	أشعر أن استخدام السبورة الذكية أضاف مهارات جديدة لدي.	3.8	0.76
20	أرى أن التدريس عبر السبورة الذكية يراعي الفروق الفردية بين المتعممين.	3.8	0.76
7	أرى أن السبورة الذكية تثير انتباهي نحو التعلم.	3.6	1.03
26	أرى أن السبورة الذكية مملة ولا تثير حماس الطالبات.	3.4	0.49
3	أشعر بالارتياح مع زملائي الطالبات أثناء استخدام السبورة الذكية.	3.2	0.76
11	أحب حل الأنشطة والواجبات التعليمية باستخدام السبورة الذكية.	3.2	0.76
19	أرى السبورة الذكية تنمى المهارات العقلية لدى الطالبات.	3.2	1.18
المجموع الكلي		4.03	0.72

يتبين من الجدول(2) أن متوسط إجابة أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات تراوحت بين (4.6– 3.2) كما أن المتوسط الحسابي الكلي لتقدير أفراد هذه العينة بلغ (4.03) والانحراف المعياري (72.)، وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (3) يتبين أن اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو السبورة التفاعلية إيجابية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة السبورة التفاعلية والتي تساعد في استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته كونها تعرض المادة بطريقة مثيرة ومشوقة وجذابة، ولما تحتويه على أشكال ورسومات وصور وألوان وحركة ولقطات فيديو. كما تتيح السبورة التفاعلية للمتعلم فرصة التفاعل والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية وبالتالي بقاء أثر التعلم. كما تواكب السبورة التفاعلية تكنولوجيا العصر، وتوفر الكثير من الوقت والجهد، وتجعل العملية التربوية أكثر مرونة؛ حيث يستخدم المتعلم جميع حواسه في عملية التعلم فهو يستخدم حاسة البصر ويرى الأشياء تتحرك، كذلك حاسة اللمس من خلال التحكم في أدواتها باستخدام الأيقونات، ومن ذلك تجعل هذه التقنية العملية التربوية أكثر سلاسة وتنظيماً وثباتاً.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات الآتية:

1- التوسع في إدخال السبورة التفاعلية إلى القاعات التدريسية في الجامعات لاستخدامها في التدريس.

2- عقد مزيد من الدورات التدريبية لطلبة الجامعة في كيفية استخدام السبورة التفاعلية.

3- إثراء البرامج الدراسية الجامعية بمساقات تتناول كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة ومنها السبورة التفاعلية.

4- توفير الدعم الفني والمادي اللازم في استخدام السبورة التفاعلية في التدريس.

5- إجراء دراسات أخرى مشابهة في مساقات جامعية مختلفة.

المراجع

أبو رزق، ابتهال محمود (2012). أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (23).

أبو العينين، ربى إبراهيم (2011). أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلبة غير الناطقين المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الكاديمية العربية المفتوحة، في الدنمارك.

الختاتنة، سماهر خالد (2012). أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية في تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات في محافظة العقبة. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة.

عبد الحق، محمد (2013). اللوح التفاعلي، المعرفة، متوافر على الموقع:

http://www.qou.edu/newsletter/resources/SB/SmartBoards.jsp .

References

Abdulhak, M. (2013). *Interactive table, knowledge*. Retrieved from http://www.qou.edu/newsletter/resources/SB/SmartBoards.jsp

Abu Al-Enein, R. (2011). *The impact of the interactive whiteboard on the achievement of non-native and junior students in the language course*. (Unpublished master's thesis). Arab Open University, Denmark.

Abu Rizq, A. (2012). The impact of the use of interactive whiteboard technology in providing students with the skills of planning to teach the Arabic language and their attitudes towards it as an educational tool. *International Journal of Educational Research, 23*. United Arab Emirates University.

Al-Khattatneh, S. (2012). Effect of teaching using interactive whiteboard on the achievement of second grade students in mathematics in the province of Aqaba. (Unpublished master's thesis). Mu'tah University, Jordan.

Campbeell, C. & Kent, P. (2010). Using interactive whiteboards in preservice teacher education: Examples from two Australian universities. Australasian Journal of Educational Technology, 26 (Special issue, 4), 447-467.

Ishtaiwa, F. & Shana, Z. (2011). The use of interactive whiteboard (IWB) by pre-service teachers to enhance Arabic language teaching and learning. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 8(2), 1-18

Kennewell, S. (2006). Reflections on the interactive whiteboard phenomenon : A synthesis of research from the UK. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, 26-30 November, Adelaide, Australia. Retrieved February 28, 2011 from http://www.aare.edu.au/06pap/ken06138.pdf.

Levy, P. (2002). Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study. Retrieved November, 14، 2010, from http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm

Schuck, S. & Kearney, M. (2007). Exploring pedagogy with interactive wihiteboards: A case study of six schools. Retrieved December 19, 2010, from:
http://www.edev.uts.edu.au/teachered/research/iwbproject/pdfs/iwbreportweb.pdf

Smith, F., Hardman, F., & Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the national literacy and numeracy strategies. British Educational Research Journal, 32(3) .pp443-457.

Swan, K., Schenker, J. & Kratcoski, A. (2008). The effects of the use of interactive whiteboards on student achievement, In J. Luca & E. Weippl (Eds.) Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008 (pp. 3290-3297) .Chesapeake, VA: AACE.

Warnok, Stuart H., Boykin, Nancy J. & Tung, W. (2011). Assessment Of The Impact of Smart Board Technology System Use on Student Learning, Satisfaction, And Performance Journal of Research in Education, 21 (1), 1-20.

موقف تيمورلنك من العلماء من خلال كتاب عجائب المقدور في نوائب تيمور لابن عربشاه (736-807هـ/1335-1405م)

عبد المعز عصري بني عيسى*

ثابت غازي العمري

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مواقف الزعيم المغولي تيمورلنك تجاه العلماء، من خلال كتاب "عجائب المقدور في نوائب تيمور" للمؤلف أحمد ابن عربشاه، وقد احتوت الدراسة على فصل تمهيدي يتضمن التعريف بالمؤلف والكتاب وتيمورلنك. وكشفت الدراسة بصورة عامة عن السياسة التي انتهجها تيمورلنك تجاه العلماء، والتي تشكلت نتيجة ميوله وإنتمائه الديني الى الحركة الصوفية التي تشبث فيها منذ نشأته والعمل بالتقاليد الشيعية من خلال الالتحاق بنسب علي بن أبي طالب، ومن ثم الوقوف إلى جانب أتباع علي في مواجهة خصومهم من أهل السنة، وتضمنت الدراسة كذلك أبرز المواقف التي تبنتها مجموعة من العلماء في بعض البلدان الإسلامية من تيمورلنك، وتوسعاته في الشرق والغرب الاسيويين، وتأتي أهمية هذه الدراسة بالوقوف على النهج والطريق التي سار عليها تيمورلنك في التعامل مع العلماء المسلمين.

الكلمات الدالة: تيمورلنك، العلماء، ابن عربشاه، الأسياد، ابن خلدون.

* قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2015/3/22م. تاريخ قبول البحث: 2015/11/8م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017.

Tamerlane's Attitudes Towards Muslim Scholars (736-807 AH-1335-1405) through Ibn Arabsha's book: Wonders of Destiny of the Ravages of Timur

Abed almouiz Asri Bani Issa

Thabet Ghazi Alomari

Abstract

This study aimed to highlight Tamerlane's attitude towards Muslim clergymen and scholars through the study of the Wonders of Destiny of the Ravages of Timur, a book by Ahmad bin Arabshah in which he outlined the Mongol ruler's treatment of Muslim religious scholars. This study largely unraveled his policy towards clergymen, as well as the attitudes of scholars and religious figures towards Tamerlane's expansions in East and West Asia. More specifically, the study pointed out how Tamerlane treated with Muslim scholars who lived under his reign.

Keywords: Tamerlane, Scholars, bin Arabshah, The Ascetic, bin Khaldoun.

تمهيد:

أثار وصول تيمورلنك إلى سدة الحكم في دولة المغول، وتوسعاته شرقاً وغرباً، وما نتج عنها من تخريب وتدمير وقتل وسفك لدماء الأبرياء من أطفال وشيوخ، ونساء وصبيان من أبناء المسلمين، حفيظة كثير من مؤرخي المسلمين، الذين راقب بعضهم الأحداث المتتالية، وأعينهم تذرف دمعا عندما تناهى إلى مسامعهم نبأ سقوط المدن الإسلامية تباعاً، فتصدى لكتابة تلك الأحداث الكثير منهم، وعلى رأسهم المؤرخ أحمد ابن عربشاه في كتابه عجائب المقدور في نوائب تيمور، لذا فقد ارتأى الباحث أن يبدأ الدراسة بفصل تمهيدي يتضمن التعريف بالمؤرخ وكتابه، ثم التعريف بتيمورلنك.

أولا: ابن عربشاه نشأته و حياته:

أ. نسبه ومولده و وفاته:

أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبدالله بن علي بن محمد بن إبراهيم بن أبي نصر الدمشقي الحنفي، حاز على نصيب وافر من الألقاب العلمية اكتسبها من شهرته العلمية والأدبية، فقد عرف بالإمام العلامة الأديب الفقيه اللغوي المؤرخ، واشتهر بلقب ابن عربشاه (Abn Tughari, 1992, P.15, P549;Sakhawi, ND,P.1, 114; Suyuti, 1927, P.63) ، والعجمي أيضاً. ولد في الخامس والعشرين من شهر ذي القعدة سنة 791هـ/ م في مدينة دمشق (Al-Maqrizi, 1995, P.2, P26;Sakhawi, 2005,P.3, P.54; Suyuti, 1927, P.63)، ثم انتقل مع أهله إلى مدينة سمرقند سنة 803هـ/1403م، وذلك بعد أن تعرضت مدينته إلى الغزوة التيمورية، فوقع أسيراً في أيدي المغول إلى جانب كثيرين من أهالي المدينة (Al-Maqrizi, 1995, P.2, P.26; Shantnawi, 1933,P.1, P.23; Suyuti, 1927, P.63).

أما فيما يتعلق بوفاة ابن عربشاه، فقد تعرض في أواخر حياته إلى الإهانة من قبل السلطان الظاهر أبوسعيد جقمق(ت857هـ) (Abn Tughari, 1984, P.1, P.164;; Suyuti,

(P.103 ,1927 الذي امتحنه وأدخله السجن إلى جانب المجرمين وأصحاب السوابق عدة أيام، ثم خرج مريضاً بسبب ما لحق به من ظلم، فاستمر مريضاً من القهر حتى مات بعد اثني عشر يوما من اطلاق سراحه، وعن عمر وصل إلى اثنتين وستين سنة، وكان ذلك في سنة 854هـ/1450م (Sakhawi, 2005,P.3, P.57; Ibn Al-Emad, 1979, P.280, 283).

ب. شيوخه ورحلته في طلب العلم وآثاره العلمية:

نشأ ابن عربشاه في مدينة دمشق وقرأ القرآن على عمر بن اللبان المقرئ، ثم انتقل مع أمه وإخوانه إلى سمرقند، وتابع فيها تعليمه، ورحل إلى بلاد ما وراء النهر، حيث تتلمذ على يدي الشيخ محمد الجرجاني (ت816هـ/1413م)، والشيخ الجزري وغيرهما من علماء عصره، و كان يتقن اللغة الفارسية والتركية والمغولية (Sakhawi, ND,P.1, P.114 Shantnawi, 1933,P.1, P.230)، ثم رحل إلى ختا طلبا للعلم في سنة 811هـ/1408م، حيث درس الحديث على يد الشرامي، ومن ثم انتقل إلى مدن خوارزم والدشت، وبقي فيها حتى سنة 814هـ/1411م، فأخذ عن الشيخ الواعظ نور الله، وأحمد ابن شمس الأئمة السيرامي، وفي بلاد الدُشت وسراي أقام عند العلامة حافظ الدين محمد بن ناصر الدين محمد البزازي الكردي نحو أربع سنين، فأخذ عنه الفقه وأصوله (Sakhawi, 2005,P.3, P.54)، ثم رحل إلى خرم، واجتمع بالشيخ شرف الدين شارح المنار، ثم بالشيخ محمود البلغاري، ومن هناك سافر بحراً باتجاه أدرنة، فأقام في مملكة ابن عثمان نحو عشر سنين، وفي سنة 824هـ/1421م عاد ابن عربشاه إلى بلاد الشام بعد وفاة السلطان العثماني غياث الدين، فمكث في حلب فترة قصيرة، ثم انتقل إلى دمشق سنة 825هـ/1421م، وعمل في بعض حوانيت الشهود، ودرس علوم الفقه والحديث والمعاني والبيان على يد أبي عبدالله محمد البخاري (ت741هـ/1340م)، ثم انقطع إلى العلم و ابتعد عن الناس في حانوت مسجد القصب، وقرأ صحيح مسلم على يد القاضي شهاب الدين ابن الحبال الحنبلي سنة 830هـ/1426م (Al-Maqrizi, 1995, P.2, P.26; Abn Tughari, 1992,P.15,

(P.549 وقد برع ابن عربشاه في علوم اللغة من أدب وشعر حتى قال فيه السخاوي في كتابه الجواهر والدرر:

"خض لجرِ لفظِ حديثهِ تغشى الغلا واجزمْ بصدقِكَ ناطقاً إذ تسند

العالمُ العَلَمُ الإمامُ [لذى] العـــلا [العادلُ] الحكمُ [الهمامُ] الأوحدُ

(Sakhawi, 2005,P.3, P.54-55)

ومن دمشق سافر إلى بلاد الحجاز، حيث أدى مناسك الحج سنة 832هـ/1428م، ثم انتقل إلى مصر سنة 840هـ/1436م، واتصل أثناء إقامته في القاهرة بالمؤرخين أبي المحاسن ابن تغري (ت874هـ/1470م)، وأحمد بن علي المقريزي (ت845هـ/1441م)، وغيرهما من أصحاب العلم والمعرفة (Maqrizi, 1995, P.2, P.26; Shantnawi, 1933,P.1, P.230) لقد ترك ابن عربشاه ثروة علمية كبيرة، تنوعت ما بين علوم اللغة العربية: شعراً ونثراً وأدباً، والعلوم الانسانية كالتاريخ وغيره، ومن أهم آثاره العلمية التي ورد ذكرها في المصادر التاريخية ما يأتي:

1. فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء، وقد سطَّره في عشرة أبواب، وانتهى من تأليفه سنة (852هـ/م)، وجاءت مضامينه على شاكلة كتاب "كليلة ودمنة" (Jali Khalifa, ND,P.2, P.1216; Al-Baghdadi, 1951, P.1, P.130)
2. برهان الفارض بقول العارض (Al-Baghdadi, 1951, P.1, P.130)
3. ترجمة تفسير أبي الليث السمرقندي القادري.
4. ترجمان المترجم بمنتهى الأرب في لغة الترك والعجم والبربر Ibn Al-Emad, 1979, P.1, P, 130).
5. ترجمة جامع الحكايات ولامع الروايات (Al-Baghdadi, 1951, P.1, P.130).
6. جلوة الأمداح الجمالية في حلتي العروض والعربية.

7. خطاب الأهاب الناقب وجواب الشهاب الثاقب (Al-Baghdadi, 1951, P.1, P.130).
8. عجائب المقدور في نوائب تيمور.
9. العقد الفريد في علم التوحيد، وألفه على شكل منظومة شعرية احتوت على مئتي بيت من الشعر (Sakhawi, 2005,P.3, P.57; Shawkani, 1929,P.1, P.111)
10. العقود النصيحة;(Sakhawi, 2005,P.3, P.57).
11. غرة السير في دول الترك والتتر (Sakhawi, 2005,P.3, P.57) .
12. مقدمة في النحو، نظمها في نحو مئتي بيت في الشعر، وهي قصيدة غزلية مدح بها بعض أعيان الدولة.

وقد أكمل أبناء المؤرخ ابن عربشاه سيرته العلمية، فاشتغلوا بتأليف الكتب، فقد صنف ابنه الحسن كتاب (إيضاح الظلم وبيان العدوان في تاريخ النابلسي الخارج الخوان)، وصنف ابنه أبو الفضل تاج الدين عبد الوهاب المتوفي سنة 901هـ/1495م شرحاً لمقدمة أبي الليث، وصنف إرشاد المفيد لخالص التوحيد، وروضة الرائض في علم الفرائض، وغير ذلك من المؤلفات (Al-Baghdadi, 1951, P.1, P.140)

أما الوظائف التي شغلها ابن عربشاه فقد تقلّد مناصب عديدة في عدة دول إسلامية، وذلك لكثرة ترحاله وسفره بينها، ومن جملة ما شغله من مناصب، تولى عدة وظائف من بينها قضاء حماة (Sakhawi, 2005,P.3, P.57). وإلى جانب ذلك نال المكانة العالية والمرموقة في بلاط السلطان العثماني محمد بن بايزيد من خلال عمله في ديوان الإنشاء يزيد، فأصبح محل ثقته، واستخدمه السلطان في كتابة الرسائل السلطانية باللغات العربية والتركية والفارسية والمغولية، حيث كتب إلى قرا يوسف ونحوه بالفارسية، ولأمراء الدشت وسلطانها بالتركية، والشاه رخ وغيره بالمغولية، ولمؤيد شيخ بالعربية ,Sakhawi)

(2005,P.3, P.55). واشتغل في بلاطه كمترجم للعديد من المؤلفات التي نقلها من الفارسية إلى التركية مثل: جامع الحكايات ولامع الروايات لجمال الدين محمد العوفي، وتفسير أبي الليث السمرقندي(Jali Khalifa, ND,P.1, P.1216)

ثانياً: عجائب المقدور في نوائب تيمور:

هو كتاب ألفه ابن عربشاه، أثناء إقامته في القاهرة، قال عنه حاجي خليفة (ت1076هـ/1656م) بأنه كتاب بديع الإنشاء سلس الأداء مسجع مقفى، و ذكره المقريزي (ت845هـ/1442م) قائلاً: "نثره سجعاً ووشحه بالأشعار فحلا، إلى أن قال: لأنه بحر بلاغة وفصاحة أنشدنا كثيراً من شعره" (Sakhawi, ND,P.1, P.114). وقد ترجم إلى التركية من قبل المرتضى نظمي زاده البغدادي سنة 1130هـ/1718م (Shawkani, 1929,P.1, P.230)

وأورد المقريزي خلال لقائه بابن عربشاه، مضامين الكتاب من حيث الحديث عن تيمورلنك ونشأته وتدرجه في المناصب وصولاً إلى السلطة، وإخضاعه لجميع الممالك حتى تاريخ وفاته (Maqrizi, 1995, P.2, P.27)

وقد تحدث ابن عربشاه في كتابه عن الغزوات التي قام بها تيمورلنك إلى بلاد إيران وفارس والعراق وبلاد الشام، وآسيا الصغرى، وتخللت كتاباته العبارات القاسية والشتائم والمذمات لشخص تيمورلنك، الذي نعته بالطاغية والفاجر. وبالرغم من هذا الذم إلا أنه مدحه ببعض الصفات في نهاية كتابه، وذلك من خلال الثناء عليه عند حديثه عن مدينة سمرقند، ودورها العلمي والمعرفي (Shantnawi, 1933,P.1, P.230). كما وصف ابن عربشاه في كتابه من عجائب تيمورلنك وغرائبه ما ينتقض له كل من درس تاريخه أو عاصره، فلم يأت من قبله ولا بعده ملك مثله، ولا حتى جنكيزخان المؤسس الأول لدولة المغول قد افتعل وأهلك العباد والبلاد مثله (Shawkani, 1929,P.1, P.178).

ثالثاً: تيمورلنك نسبه وحياته:

هو تمر وقيل تيمور ابن ايتمش قنلغ بن زنكي بن سيبا ابن طارم بن طغرلبك بن قليج بن سنقور بن كنج بن طغر سبوقا(Mulfuzat Timury,p.21; Ibn Al-Emad 1979, P.7, P.62). وتعود الجذور العرقية الأولى لتيمورلنك إلى فخذ كركن من قبيلة برلاس، وقد ولد في قرية تسمى خواجا أبغار، إحدى قرى كش من أعمال إقليم ما وراء النهر (Hamawi, ND,P.4; Abu-Al-Fida, 1846, P.276)، وذلك في سنة736 هـ/1335م، وذكر صاحب كتاب شذرات الذهب أن مولده كان في سنة 728هـ/1327م (Ibn Al-Emad 1979, P.7, P.63). ووالده تورغاي أو (تارغاي) شيخ قبيلة برلاس، وكان حاكماً لإقليم كش تحت إمرة الأمير قزغان، وأمه من ذرية جنكيزخان (Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.63)، وقد أخبر تارغاي ابنه تيمورلنك بأصوله الأسرية والتي تمتد إلى الحاكم تومونة خان (Tumuneh khan) والذي يعود بجذوره التاريخية إلى يافت (japhet) ابن نوح(Mulfuzat Timury,P.22).

احتوى النقش الموجود على شاهدة قبر تيمورلنك عبارات ترجع نسبه إلى الخان جنكيزخان باعتبار تيمورلنك آخر الملوك من سلالة الملك المذكور، حيث يلتقي معه في الجد الثامن الذي يدعى (تومانه خان)، ومن ثم يعود بالنسب إلى الجد الثالث عشر إلى الأمير بوقا بن بوذنجر،كما ادعت والدته "بأنها حملته من نور دخل عليها من أعلى الباب فتمثل لها بشراً سوياً، وذكر ايضا أنه من أبناء أمير المؤمنين علي بن أبي طالب" (Ibn Arabshah, 1986, P.46; Mknasi, 1971,P.21) حيث أعاد المؤرخون التيموريون نسبه إلى علي بن أبي طالب والدليل القاطع على ذلك تلك الشجرة المفبركة التي تؤكد نسب عائلته إلى الإمام علي بن أبي طالب، والتي تعلو ضريحه في مدينة سمرقند، وقد حصل تيمورلنك من خلال هذا النسب على مكانة مرموقة بين رعاياه من المسلمين، لا سيما وأنه قد التزم بالمحافظة على ما جاء في قانون الياسا المغولي (Dahman, 1990,P.157) الذي أكد على وجوب معاملة سلالة علي بن أبي طالب بالرعاية والاهتمام(Mulfuzat

(Timury,P.25; Mroude, 2011, P.104). وقد أثبت تيمورلنك ذلك في قواعد حكمه، إذ قال: "واحترمت أتباع النبي احتراماً خاصاً وكنت شديد الحذر بعدم إيذاء أو إهانة أي من تلك السلالة النبيلة"(Mulfuzat Timury,P.6). فيما ذهب ابن خلدون في نسب تيمورلنك إلى ملوك الجغطائيين في بلاد ما وراء النهر، وقد اشتهر عندهم باسم (تمر) (Ibn Khaldun, 1979,P.427)

وأعاد السخاوي نسبه إلى الجغطاي،وهو الجد الذي يتلاقى فيه مع جنكيزخان (Shawkani, 1929,P.3, P.41). ونسب أيضا إلى زمرة علماء السنة، وآخرون نسبوه إلى أصحاب الفكر الرافضي نظرا لتفضيله آل البيت دون غيرهم، وأنكر ابن خلدون جميع ذلك باستثناء إشادته بفطنته وذكائه (Ibn Khaldun, 1979,P.428). ويبدو أن ارتباط تيمورلنك بالنسب المزعوم لعلي بن أبي طالب، قد ترجم بالوقوف إلى جانب أتباع المذهب الشيعي الذي تبلور بشكل واضح من خلال جلسات الاختبارات التي أعدها وأحرج بها علماء السنة بعد لقائهم في بلاد الشام، والتي أدانت في مجملها ما أقدم على فعله بنو أمية وبنو العباس في حق آل علي، فاحتضن علماء الشيعة وقربهم إليه وأبعد من طريقه كل من وقف ضدهم، ولذا نجده قد عمل على مجاراة التقاليد الخاصة بالطائفة الشيعية، حيث أظهر طيلة حياته اهتماما كبيرا بتلك السلالة التي تنحدر من صلب سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام .(Mroude, 2011, P.104)

وحول نشأة تيمورلنك فقد تربى منذ الطفولة على التمسك بسنن الإسلام، وتتلمذ وهو في سن السابعة على يد الملا علي بيك، حيث تعلم كتابة الحروف الأبجدية العربية، ثم قراءة القرآن، وتعلم أيضا مهارات الصيد والفروسية ولعب الشطرنج(Mulfuzat Timury,P.25-27)، وعندما وصل تيمورلنك السنة السادسة عشرة من عمره، فوضه والده إدارة القرية التي ولد فيها، وخاطبه قائلاً: "يا بني وحيث إن هذه الخطبة لسلفنا صريحة جداً حسب حكمي، فقد أصبحت مسلماً مخلصاً، فإنني أطلب منك يا تيمور أن تقوم بالمبادرة بالمثل كسلف مشهور في الالتزام بدين محمد المقدس (عليه وعلى آله وصحبه السلام)،

وإنني أؤكد عليك ألا تنحرف عن قانونه، وأن تقوم باحترام وتقدير أتباعه وأحفاده من الأسياد والمتعلمين.(Mulfuzat Timury,P.23) واعتمد تيمورلنك على الأغلب بعد وصوله إلى الحكم على المبادئ الدينية من منطلق نفعي لا مبدأي، ورغم تنشئته الإسلامية السنية الا أن ميوله الصوفية ورعاية أتباعها النقشبنديين في بخارى قد استهوت فكره النشأوي، ثم احتضنهم في بلاطه، وجاءه آخرون من مناطق بلاد ما وراء النهر وخراسان، لا بل وأمر بإقامة الأضرحة لأفراد عائلته إلى جانب مزارات كبار المشايخ والعلماء الصوفيين، هذا بالإضافة إلى اهتمامه ومساندته الشيعة، لذلك يمكن القول إنه صعب على المؤرخين تصنيف ولاءته وميوله الدينية، فهو رجل متلون، أشبه ما يكون بالحرباء، فهو يجري دائما وراء تحقيق مصالحه النفعية(Mroude, 2011, P.104). وقبل تسلم تيمور مقاليد الحكم في بلاط الأمير قزغان، وتزوج من حفيدته أولجاي تركمان خاتون (Ibn Al-Emad 1979, P.7, P.63) ، وخاض مع أنسبائه حروبا في خراسان، ثم انضم إلى الجغتائيين ، فأقروه على ولاية كش في إقليم بلاد ما وراء النهر (Mulfuzat Timury,P.21; Shantnawi, 1933, P.6, P.59).

واشتغل تيمور مؤدباً للأمير إلياس خوجة ابن الأمير تغلق تيمور أمير أولوس، ثم فرّ إلى الصحراء وبصحبته زوجته، وقد عانى طيلة شهر كامل من قلة الطعام والشراب، حتى وقعوا في أسر التركمان، ومن ثم هرب باتجاه ولاية كش حيث استطاع برفقة أصحابه من رفاق السلاح الاستيلاء على سيستان، ثم بلخ في خراسان (Ibn Fadlullah 2010, P.2, P.43)، كما وأخرج الجغطائيين من بلاد ما وراء النهر، وأخضع سمرقند، وجرت له حروب كثيرة مع الأمير حسين حفيد قزغان، وشقيق زوجته في بلاد ما وراء النهر، انتهت بأسر الأمير وإعدامه سنة (771هـ/1369م)(Ibn Arbshah, 1986, P.501-505; Ibn Al-Qadi, 1971, P.1, P.21) نصب تيمورلنك أميرا على بلاد ما وراء النهر بعد اجتماع مجلس القوريلتاي(Hamdani, 1983, P.22; Boswarth, 1995, P.199)، ولقب نفسه ب "خليفة جغطاي وسليل جنكيزخان"، واتخذ من مدينة سمرقند عاصمة لدولته، وطبق ما

جاء في قانون الياسا الذي اختطه جنكيزخان، لاسيما فيما يتعلق بالنظم العسكرية (Ibn Arbshah, 1986, P.504).

وأطلق على تيمورلنك عددا من الألقاب وأبرزها كوركان (زوج ابنة الخاقان)، والأمير الكبير، وصاحب قران، ثم أطلق عليه بعد وفاته لقب (جنت مكان) (Shantnawi, 1933, P.6, P.59) كما عرف باسم تمرلنك أي تمر الأعرج (Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.63). وقد تزوج تيمورلنك من أميرتين صينيتين، عرفتا باسمي الملكة الكبرى والملكة الصغرى، ومن زوجاته أيضاً كلبان، وتومان، وله سرارى كثيرة، ورزق من الأبناء غياث الدين جهانكير ومعز الدين عمر شيخ، وجلال الدين كرغة الملقب بميرانشاه وشاهرخ (Suyuti, 1927, P.118). وأنجب ابنة واحدة سماها سلطانة نجت (Shawkani, 1929,P.1, P.180).

وصول تيمورلنك الى الحكم:

وفيما يتعلق بمشواره السياسي والحربي، فقد خاض حروبا عدة، بدأها مع قمر الدين أمير جته، وانتصر عليه سنة 778هـ/1376م، ثم استولى على خوارزم وكانت تحت حكم الأمير حسين الصوفي الجغطائي، وذلك سنة774هـ/1372م، وانتهج طريق جنكيز خان في توسيع حدود دولته، انطلاقاً من القول: "إذا كان هناك رب واحد فحسب فكذلك يجب أن لا يكون هناك إلا سلطان واحد" (Ibn Arbshah, 1986, P.509; Shawkani, 1929,P.1, P.173)، ومن أجل ذلك استقطب العلماء إليه، وطلب فتواهم في حرب الأمير حسين ودخول بلاده، وإخضاع الممالك من حوله(Mulfuzat Timury,p125). فأعد الجيوش وسار بها الى خانية القبجاق، ووصل إلى موسكو، وأخضع بلاد الأفغان وبلوخستان وسيستان، بالإضافة إلى بلاد خراسان سنة 872هـ/1387م (Sakhawi, ND, P.3, P.42) ، التي أجبر صاحبها السلطان أحمد بن أويس جلاير على الهروب إلى بغداد، وذلك

بعد أن أجهزت قواته على مدن القوقاز الشرقية مثل نخجوان وتفليس (Hamawi, ND, P.2, P.36; Abu Al-Fida, 1846, P.219) وغيرها. واستولى سنة 802هـ/1402م على مدينة بغداد وبقية مدن العراق (Ibn Arbshah, 1986, P.510-616;Ibn Al-Qadi, 1971, P.1, P.21; Mulfuzat Timury, P.16). ثم استولى على بلاد الهند سنة 804هـ/1404م، وعاصمتها مدينة دهلي، وقتل من أهلها الكثير، إذ بلغ عددهم نحو ثمانين ألف إنسان، وذلك بعد أن أحرق ودمّر كل ما صادفه في طريقه إليها (Ibn Tughari, 1992, P.12, 278). أما بلاد الشام فوصلها تيمورلنك بجيوشه سنة803هـ/1403م (Maqrizi, 1997, P.6, P.37; Shawkani, 1929, P.1, P174; Mulfuzat Timury, P.16) ثم سارت جيوشه لمحاربة العثمانيين في منطقة آسيا الصغرى، حيث هزمهم في معركة أنقرة سنة 805هـ/1405م، وأسر سلطانهم بايزيد وأسرته(Ibn Arbshah, 1986, P.521-522; Maqrizi, 1997, P.6, P.81). وفي سنة 807هـ/1407م بدأ المرض ينتاب تيمورلنك بسبب البرد الشديد الذي تعرض له وجنده خلال الحملة التي قام بها من أجل استعادة السيادة الكاملة على أراضي الصين، ويذكر أن هذا البرد جعل تيمورلنك يستقطر الخمر، لاستعماله في أدوية حارة من أجل دفع البرد وتقوية حرارة بدنه، الأمر الذي نتج عنه تلف أمعائه وكبده، وظل كذلك حتى توفي في فراشه سنة 807هـ/1404م، ومن ثم دفن في سمرقند (Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.67; Shawkani, 1929, P.1, P.179)

نظرة تيمورلنك العامة إلى العلم والعلماء:

اهتم تيمورلنك اهتماماً كبيراً بالعلماء في جميع المناطق التي تخضع لسيطرته (Mulfuzat Timury,P.5)، خاصة وان لديه مجموعة كبيرة من علماء متخصصين فى مختلف ميادين العلم والمعرفة في اللغة العربية واليونانية والعبرية وفي علوم الفلك والهندسة والتنجيم وغيرها.(Suleiman, 1985, P.17) واتبع منهجاً مختلفاً عن غيره من الحكام،

فقد تقرب إلى بعض علماء عصره، حيث وجد فيهم السبيل نحو الحصول على مبتغاه في الدنيا من خلال الوصول إلى السلطة، والتربع على عرش الدولة المغولية، فقد أظهر تعلقه بالمبادئ الدينية وعمل على ممارستها في المناسبات العامة، فواظب على أداء الفروض الخمسة في بلاطه وحملاته الحربية، وغالبا ما كان يصطحب معه الائمة و مشايخ وعلماء الدين الاسلامي لا سيما المتصوفين، فقد ربطته بهم علاقة مباشرة عادت على الجميع بالفوائد المشتركة (Mroude, 2011, P.105)، وكان يقول: "لقد طلبت مباركة النساك (الزهاد)، ودعوات أشخاص مهمين ومقدسين، وسعيت وراء دعائهم، وقمت كذلك بحماية الزهاد والدراويش ولم أحتقرهم قط، ولكنني حاولت الإمساك بقلوبهم، وقمت بعمل جيد في ترتيب أمور المسلمين"(Mulfuzat Timury,P.6). وكان لسان حاله يقول: "جميع ما نلته من السلطنة وفتحته من مستخلفات الأماكن، إنما كان بدعوة الشيخ شمس الدين الفاخوري، وهمة الشيخ زين الدين الخوافي ت838هـ/1434م (Ibn Arbshah, 1986, P.48) .

اهتم تيمورلنك بشأن الأسياد (مشايخ الصوفية) الذين هلت بركاتهم عليه بالتنبأ له في الحكم والسيادة(Mulfuzat Timury,26)، فاستخدمهم إلى جانبه في مساعدته من أجل استقرار الدولة وثباتها، إلا أن تيمورلنك في المقابل أساء لبعض العلماء من أصحاب التجلي والمراتب في الحكم، فقد أساء للعالم والأديب أبي الفوارس شاه شجاع سلطان العراق العجمي، ولم تخل مخاطبات تيمورلنك له من عبارات التهديد والوعيد وإلحاق الأذى والإهانة لشخصه(Ibn Arbshah, 1986, P.77-78) . و لجأ ايضا إلى أسلوب القتل والتنكيل بالعلماء لاعتقاده أنهم يشكلون خطراً عليه. (Ibn Arbshah, 1986, P.177-178) واستخدم رئيس علمائه عبد الجبار بن نعمان الحنفي في إحراج العلماء المسلمين من سائر البلاد التي دانت تحت سيطرته في بخارى وسمرقند وهراة وحلب ودمشق، وغيرها من المدن الإسلامية، بالأسئلة التي كانت سبباً وراء تعذيب أو قتل الكثير منهم (Ibn Arbshah, 1986, P.214; Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.66). وقد خصّ تيمورلنك علماءه بالعناية التامة، وقربهم من منزلته(Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.66)، وقدمهم على

الكبار من رجالات دولته، وأسبغ عليهم بجميع أنواع النعم والخيرات، وجالسهم وناقشهم في أمور العلم ونحوه، وقد قيل فيه:

مرّ المذاقِ على أعدائه بشعُ حُلو الفكاهةِ للأصحابِ كالعسل

هذا الأمر يتعلق بمن سار على مسلكه واتبع نهجه من العلماء، أما من خالف أمره أدنى مخالفة استباح دمه (Sakhawi, ND,P.1, P.44).

وكان تيمورلنك مغرماً بأمور التنجيم، فقرب إليه العلماء، لاسيما أن والده كان قد أخبره بأن أحد منجمي تركستان تنبأ بشأن تفوق ابنه في السلطة والحكم، وامتلاك الدول والمساحات الواسعة من الأراضي(Mulfuzat Timury,P.27). واستشارهم بعد وصوله الحكم في اختيار الأوقات المناسبة للهجوم في حروبه، فكان عليهم قول ما يشتهي سماعه ويخدم مصالحه(Mroude, 2011, P.106). وأثنى تيمورلنك على علماء الطب وأخذ بقولهم، وأصغى إلى كلامهم، بينما أظهر لرواة القصص والشعراء النقض الشديد والنكران المبين، ومن العلماء من حصل على منصب مرموق في دولته مثل: شمس الدين ابن الحداد الذي تولى قضاء البلاد الشامية بعد إخضاعها(Ibn Arbshah, 1986, P.231) . واتخذ من السيد عبدالرحمن قاضيا لدولته. ومن العلماء ممن عينه في رئاسة السفارات التي كان يبعثها إلى الملوك والحكام الآخرين كالوفادة التي بعث بها إلى السلطان المملوكي فرج(ت815هـ/1412م) (Ibn Tughari, 1984, P.8, P.380) ، وعلى رأسها العلامة ساوة (Mulfuzat Timury,P.139; Ibn Arbshah, 1986, P.52). واعتاد تيمورلنك على إجلاس المشايخ والعلماء والنساك والمتعلمين على جانبه الأيمن في كل المناسبات الاحتفالية(Mulfuzat Timury,139).

ونال علم التاريخ، ومعرفة سير الملوك، وأخبار الأمم الماضية العناية التامة من قبل تيمورلنك (Shawkani, 1929,P.1, P.178) ، حيث كان مواظباً على مطالعة قصص

الأنبياء وتاريخهم عليهم الصلاة والسلام، وأكثر قراءته كانت لما ورد في الكتب الفارسية (Ibn Arbshah, 1986, P.455). واعتاد تيمورلنك على مخاطبة المشايخ والقضاة والعلماء من خلال الرسائل التي كان يبعثها إليهم، مثل الدخول بعساكره إلى مدنهم كنوع من التقدير والعرفان، لمكانتهم العلمية والاجتماعية بين عامة المسلمين (Maqrizi, 1997, P.6, P.40).

سياسة تيمورلنك تجاه العلماء:

أ- العلماء في دمشق وبلاد الشام:

لم يعر تيمورلنك أي انتباه أو اهتمام بعلماء دمشق الذين أجبرهم على جمع الأموال أضعافا مضاعفة من أهالي المدينة، وأمر بالقبض على عدد منهم كانوا برفقة القاضي ابن مفلح، فساقهم إلى أصناف العذاب التي لم يسمع بمثلها (Ibn Arbshah, 1986, P.280-281; (Ibn Tughari, 1992, P.12, P.277)، وذلك بعد أن استصدر من علماء المدينة الفتاوى غير الشرعية التي أشبعت غرائزه في نهب دمشق، وسائر المدن الشامية(Shantnawi, 1933, P.6, P.161).

ومن مشاهير العلماء والفقهاء ورجال الدين الدمشقيين الذين ذاقوا ألوان العذاب على أيدي العساكر التيمورية بسبب الموقف الرافض للجرائم التي ارتكبها بحق أهالي دمشق خاصة والشام عامة، وكرههم له بعد نقض عهد الأمان الذي منحهم إياه قبل دخول عساكره مدينة دمشق، محدثة فيها كثيرا من عمليات القتل والحرق والتدمير، ومن هؤلاء نذكر: قاضي القضاة محي الدين ابن العز الحنفي (ت808هـ/1405م)، وابنه شهاب الدين أبو العباس، فقد استخدم التيموريون معهم أساليب شتى من العقاب، كالكي بالنار، وسقايتهم الماء والملح ثم حرقهم بالكلس والنار، (Ibn Arbshah, 1986, P.291; (Maqrizi, 1997, P.6, P.54-69). ومات تحت العذاب أيضا كل من الفقيه الشافعي نصر الدين محمد بن تقي

الدين عمر ابن أبي الكتائب العجلي (ت803هـ/1400م) الدمشقي، الذي تولّى كتابة السر في كل من مدن حلب وطرابلس ودمشق. وقاضي القضاة الحنفية تقي الدين عبد الله بن يوسف ابن فزارة (ت803هـ/1400م) الدمشقي، بينما تمكن العلامة ابن الشهيد من استنقاذ نفسه من تحت العذاب مقابل دفع ما في طاقته من الأموال، ورغم دفعه الفدية إلا أنه تم اصطحابه أسيراً إلى سمرقند، فعانى كثيرا فيها من أنواع الغربة والفقر والمحن والمصائب(Ibn Arbshah, 1986, P.291; (Ibn Khaldun, 1979, P.412). ولم يكن ابن الشهيد من ذاق وحده مرارة الأسر، إذ اقتاد تيمورلنك معه إلى سمرقند العديد من العلماء والفقهاء، وحفظة القرآن والفضلاء، والآلاف من أصحاب الحرف والصناعات من بياطرة وصباغين ونساجين للحرير، هذا ناهيك عن كثرة الأسرى من النساء والصبيان والبنات (Ibn Arbshah, 1986, P.295-301).

وعلى العكس من ذلك فقد أسبغ تيمورلنك على العلماء والمشايخ الذين دخلوا في طاعته، من النعم ما لا تحصى، وأقرّ لهم عدداً من القواعد والمباني في البلاد التي دانت تحت سيطرته(Ibn Arbshah, 1986, P.370) . فقدم القاضي محمود بن الكشك للخطبة والصلاة في الجامع الأموي (Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.65) وفيما يتعلق بباقي علماء الشام عامة ودمشق بخاصة، والذين شاءت الأقدار أن يقعوا أسرى في أيدي أتباع تيمورلنك، فقد تعرضوا إلى المحن والمصائب، وذلك بعد أن أمر تيمورلنك بجلبهم، وكلّف رئيس علمائه القاضي عبد الجبار بن النعمان بتشكيل لجنة من أجل مساءلتهم واستجوابهم حول الكثير من المسائل الدينية الهامة (Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.65) ، والتي كانت سبباً وراء قتلهم أو تعذيبهم(Ibn Arbshah, 1986, P.224) .، فتوفي قاضي القضاة تقي الدين عبد الله بن يوسف ابن فزارة الحنفي، كما توفي قاضي القضاة الحنفية بدر الدين محمد بن محمد بن مقلّد (Maqrizi, 1997, P.6, P.69) أثناء هروبه من أيدي العساكر التيمورية (Ibn Tughari, 1992, P.12, P.277-273) .

وقد جرت المناقشات بين عبد الجبار وعدد من علماء الشام بحضور تيمورلنك، (Sakhawi, ND,P.3, P.43) حيث طلب العلماء والقضاة للسؤال، وبدأ بالعلامة ابن عربشاه يسأله حول من يملك الشهادة هل هو قتيل المغول أم قتيل الشاميين؟ فأجابه بما روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم: "جاء أعرابي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقال:يا رسول الله إن الرجل يقاتل حمية ويقاتل شجاعة، ويقاتل ليرى مكانه فأيُّنا في سبيل الله؟ فقال رسول الله: من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو الشهيد". فأعجب تيمورلنك بجوابه، ووافقه طلبه في الأمان لأهالي دمشق والرفق بعلمائها، وأخذ عهداً منه على ذلك، ثم غضب تيمورلنك من القاضي علم الدين القفصي (ت805هـ/1402م) المالكي الذي أجاب على سؤال عبد الجبار حول الرأي في علي ومعاوية، بأنهما مجتهدان (Shawkani, 1929, P.1, P.175)، فقال تيمورلنك غاضباً: "علي على الحق ومعاوية ظالم ويزيد فاسق وأنتم حلبيون تبع لأهل دمشق، وهم يزيديون قتلوا الحسين (Ibn Arbshah, 1986, P.215-216). وعلى العكس من ذلك فقد أجاب ابن عربشاه على هذا السؤال بما يحلو ويروق لتيمورلنك قائلاً: "لا شك أن الحق كان مع علي وليس معاوية من الخلفاء، فإنه صحّ عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: (الخلافة بعدي ثلاثون سنة) وقد تمت بعلي..."، فسرّ تيمورلنك بهذا الجواب وأمر بالإحسان لابن عربشاه، والقاضي كمال الدين عمر بن العديم (ت811هـ/1408م) (Sakhawi, ND,P.3, P.44) ، والقاضي شرف الدين أبو البركات موسى الأنصاري.

ويذكر صاحب كتاب البدر الطالع ما جرى من مناظرة تيمورلنك لشرف الدين الأنصاري حول فيما يجوز لعنة معاوية وابنه يزيد أم لا؟ وكانت إجابة الأنصاري على النحو التالي: "إن معاوية لا يجوز لعنه لأنه صحابي، فقال تيمور من هو الصحابي، فأجاب القاضي إنه كل من رأى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال تيمور: فاليهود والنصارى رأوا النبي صلى الله عليه وسلم، فأجاب القاضي بأن ذلك بشرط أن يكون الرائي مسلماً" (Shawkani, 1929, P.1, P.176-177). ويتضح مما سبق ذكره سيطرة النزعة الشيعية على سياسة

تيمورلنك تجاه العلماء المسلمين في بلاد الشام، وذلك من خلال الانحياز سواء أكان ذلك في القول أو الفعل للعلماء من أتباع علي، والعمل على نصرتهم وتثبيت حقهم في الخلافة ورفض حكم بني أمية.

وأما غيرهم من العلماء فقد ساقهم تيمورلنك إلى بلاده، فمنهم من هرب أثناء المسير، ومنهم من استمر معه عجزاً عن الهروب كما ذكر سابقا (Sakhawi, ND,P.3, P.43) وقد نكث تيمورلنك وعوده التي قطعها على نفسه أمام ابن عربشاه والقاضي شرف الدين الأنصاري فيما يتعلق بأمر علماء الشام الذين وقعوا في الأسر، وكذلك الأهالي من المسلمين في بلاد الشام الذين تعرضوا بدورهم لأصناف شتى من العذاب والهوان (Ibn Arbshah, 1986, P.216-217; (Ibn Al-Emad, 1979, P.7, P.605). بينما اختار مجموعة من العلماء طريق الدفاع عن دمشق لا المساومة في الخضوع والاستسلام لتيمورلنك، وانتهى بهم المطاف إلى القتل، مثل قاضي القضاة برهان الدين التادلي (ت803هـ/1400م)، و تأذى القاضي شرف الدين عيسى المالكي (ت 816هـ/1413م) من سيف أصاب يده وعمل على شلّها (Ibn Arbshah, 1986, P.337). ومن العلماء المسلمين من لبس ثياب الخزي والإذلال على أيدي أتباع تيمورلنك، نتيجة مواقفهم من الغزو التيموري لبلادهم، كالقاضي صدر الدين المناوي (ت803هـ/1400م) الذي قبض عليه أثناء هروبه نحو الديار المصرية، وأسره أتباع تيمورلنك، ونتج عن جلوسه في حضرة تيمورلنك دون إذن منه في الجلوس، إلى غضبه، والأمر بتمزيق ثيابه ثم ضربه بعد أن أوسعه سباً وشتماً إلى أنى مات غريقا في نهر الزاب(Ibn Arbshah, 1986, P. 256-257; Ibn Khaldun, 1979, P.414) وإذا كان العالمان ابن مفلح الحنبلي ومحمد ابن أبي الطيب العمري العثماني (Ibn Arbshah, 1986, P.263). قد أجادا في الاجابة أثناء جلسة المناقشات التيمورية، وحصلا على كل مظاهر التكريم والمحبة والاحترام، واستشارهما في بعض الأمور، حيث استدعى تيمورلنك مجموعة من العلماء والفقهاء وعلى رأسهم القاضي ابن مفلح الذي أنكر صحة ما يدعيه أحد سلالة بني العباس في الحصول على الخلافة، وأثنى تيمورلنك على كلامه قائلاً: "الأمر كما

قلتم أنه غير صحيح" (Ibn Arbshah, 1986, P.263-264; Ibn Khaldun, 1979, P.417-418)، وتقي الدين إبراهيم بن مفلح (ت803هـ/1400م) كان قد اجتمع بتيمورلنك بعد هزيمة الجيش المملوكي على يد المغول سنة 803هـ/1403م، وقد خدعه تيمورلنك بكلامه المعسول قائلاً: "هذه بلدة الأنبياء، وقد أعتقها (أي دمشق) لرسول الله صلى الله عليه وسلم، صدقة عن أولادي"، فرجع ابن مفلح عائداً إلى دمشق يثبط من عزائم أهلها، ويدعوهم إلى عدم قتال المغول، فغلب رأيه وعقدوا أمرهم على إتمام الصلح وطلب الأمان(Maqrizi, 1997, P.6, P.50-51).

وشارك ابن مفلح في استخلاص الأموال من أهالي دمشق، وإلى جانبه عدد من القضاة والفقهاء الذين عملوا على جمع الأموال و فرض ضريبة مالية تعرف باسم الطقزات (Ibn Ayas 1982, , P.1, P.611)، ومن ثم إرسالها إلى تيمورلنك، وذلك من أجل الحصول على فرمان الأمان الذي منحه لأهالي دمشق، وتقديرا لأعمالهم، استخدم تيمورلنك بعضهم في عدد من الوظائف الدينية وغيره(Maqrizi, 1997, P.6, P.51) .

أشاد ابن مفلح أمام الأهالي بحسن سيرة تيمورلنك، وذكر محاسنه وفضائله، ودعاهم إلى طاعته ونصرته، وجمع الأموال المفروضة عليهم، والتي بلغت نحو ألف ألف دينار (مليون دينار)، وهو المبلغ الذي غير من موقف تيمورلنك تجاه ابن مفلح، ومن يعمل إلى جانبه من العلماء، فأمر بالتشدد عليهم، وألزمهم جمع ألف تومان، الأمر الذي نتج عنه إلحاق الأضرار بأهالي المدينة، ونهب ممتلكات الأماكن الدينية والعلمية، من مساجد ومدارس ودور للحديث وغير ذلك((Maqrizi, 1997, P.6, P.51). وقد كان انضمام ابن مفلح والعلماء الدمشقيون من حوله إلى تيمورلنك في إقرار الأموال والضرائب على أهالي المدينة، ومن ثم إلزامهم بكتابة جميع خطط دمشق وحاراتها وسككها، وتوزيعها بعد ذلك على أمرائه سببا في تعذيب كثيرين من أبناء المدينة، واغتصاب نسائهم وأطفالهم، ومن ثم إفقارهم بعد استصفاء أموالهم. وكان برفقة ابن مفلح أثناء لقائه تيمورلنك، العلامة شمس الدين محمد الحنبلي النابلسي (ت508هـ/1402م)، وناصر الدين محمد بن أبي الطيب،وشهاب الدين أحمد بن

الشهيد (ت813هـ/1410م) وشهاب الدين الحسباني الشافعي (ت815هـ/1412م)، وبرهان الدين إبراهيم بن القوسة الحنفي، وانطلق الوفد وعلى رأسه العلامة ابن خلدون (Ibn Arbashah, 1986, 249-252; Ibn Khaldun, 1979, P.416) وكان هؤلاء العلماء من القضاة والفقهاء ونحوهم قد نادوا في البداية بحمل السيوف والإصرار على قتال أتباع تيمورلنك قبل الدخول في المفاوضات معه من أجل طلب الأمان (Maqrizi, 1997, P.6, P.40).

وانضمت إليهم مجموعة أخرى من علماء الشام، وقفوا إلى جانب تيمورلنك في إلحاقهم الظلم بالأهالي، بل وأبدعوا بابتكار الطرق الخاصة بهم من أجل استصفاء واستخلاص الأموال مثل: صدقة بن الجابي، وابن المحدِّث (ت807هـ/1404م)، وعبدالملك بن التكريتي، وتحت إشراف المولى عمر وتاج الدين السلماني في المكان المسمى بدار الذهب ، وإذا كان هؤلاء كذلك، فإن غيرهم من علماء الشام من تجرّع كأس الذل والهوان، مثل: القاضي شمس الدين الحنبلي الذي أخطأ في الجواب على سؤال عبد الجبار: "ما أعلى الرتب، درجة العلم أو درجة النسب؟ إذ فضّل درجة العلم على درجة النسب، ودليله في ذلك إجماع الصحابة في تقديم أبي بكر على علي بن أبي طالب، حيث الأول أعلمهم وأثبتهم قدماً في الإسلام، الأمر الذي نجم عنه نزع ثياب العلامة الحنبلي، وشتمه بعبارات بذيئة على لسان عبد الجبار، حيث قال: "إنما أنت عاره، وكأس الموت لا بد من شربها، فسواء ما بين بعدها أو قربها، والموت على الشهادة، من أفضل العبادة..." (Ibn Arbshah, 1986, P.264-265) فيما حصل الوفد الذي ترأسه ابن خلدون (ت808هـ/1405م) والمكون من عدد من علماء وقضاة وأعيان الشام على رضا تيمورلنك، وأنعم على بعضهم بالخلع والوظائف في بلاد الشام، وذلك إجلالاً وتقديراً للعلامة المغربي ابن خلدون (Ibn Khaldun, 1979, P.416).

ويمكن القول أن كبار العلماء المسلمين وعلى رأسهم حافظ الدين محمد البزازي (ت827هـ/1423م) ، وعلاء الدين محمد البخاري (Ibn Arbshah, 1986, P.265,

(455. وغيرهما من العلماء البارزين قد وقفوا مواقف الرافضين لما افتعله تيمورلنك وعساكره خلال فترات حكمه، وخاصة تلك الجرائم والمجازر وأعمال الحرق والتدمير التي نفذها أتباعه في العديد من البلدان الإسلامية، والتي تعتبر خروجاً عما جاء به الشرع الإسلامي، وتتماشى مع قواعد الدستور (الياسا) الجنكيزخاني، مما دعاهم لإصدار الفتاوى بتكفير تيمورلنك وخروجه عن الدين الإسلامي، خاصة أن اعتماده على الإسلام لإضفاء الهيبة و الشرعية على كافة جرائمه و أفعاله فقط (Mroude, 2011, P.115).

إن تيمورلنك الذي قطع يمينا على نفسه وهو في سن السابعةعشرة من عمره،و قال: "فقد قدمت يميناً مقدساً أمام الله الرحيم بأنني لن أتجاهل أتباع النبي بل أن أقوم بكل شيء أستطيعه لتكريمهم"(Mulfuzat Timury,p.25)، جاءت أفعاله على النقيض من القسم، حيث أساء إلى من حوله من العلماء ورجال الدين المحمدي الذين وقفوا في وجهه، فسارعوا إلى تكفيره وخروجه عن الدين الإسلامي الصحيح، وانضم إلى جانب هؤلاء العلماء مجموعة من علماء ومشايخ وقضاة البلاد المصرية في موقفهم الرافض لاجتياح المغول بلاد الشام، والدعوة إلى الإعداد في القاهرة، والذهاب إلى الشام لقتالهم، وكان على رأس هؤلاء: العلامة سراج الدين عمر البلقيني (ت805هـ/1402م) ، حيث جاء في ندائهم الجهادي ما يلي: "الجهاد في سبيل الله لعدوكم الأكبر تيمورلنك، فإنه أخذ البلاد، ووصل إلى حلب، وقتل الأطفال على صدور الأمهات، وأخرب الدور والمساجد والجوامع، وهو قاصدكم، يخرب بلادكم، ويقتل رجالكم، وأطفالكم، ويسبي حريمكم (Maqrizi, 1997, P.6, P.44).

وكثيرا ما تتكرر تلك المواقف الايجابية لدى العلماء المسلمين في البلاد المصرية من حيث الدعوة الى قتال الخارجين عن الإسلام ومبادئه الحنيفة.

ب – العلماء المسلمون من طبقة الحكام:

تباينت مواقف بعض العلماء المسلمين الحكام من تيمورلنك، وتوسعاته في مناطق العراق، وما جاورها من الممالك الشامية، فمنها ما كانت متخاذلة في مجابهة المد التيموري، والخوف من مقاومته، كما حدث مع حاكم العراق العجمي العالم والأديب أبي الفوارس شاه شجاع (ت786هـ/1384م)، وكذلك الحاج عثمان بن الكشك الذي أعلن خضوعه واستسلامه لتيمورلنك، فكافأه بمدينة الرها(Ibn Arbshah, 1986, P.78) .

وعلى النقيض من ذلك فقد جاءت بعض المواقف لتتماشى ومبادئ الدين الإسلامي ومظاهر الفروسية والشجاعة في رفض الإذلال والخضوع لرغبات الحكام المستبدين، واللجوء إلى بلاد الحكام الذين أثنوا على العلم والعلماء، وفتحوا أبواب قصورهم على مصراعيها في استقبال جموع العلماء على اختلاف معارفهم العلمية، فقد انتهج تيمورلنك طرقاً خاصة في التعامل مع العلماء وفقاً لرغباته الخاصة تختلف كثيرا عن سياسة بركة خان (ت665هـ/1266م)بن جوجي بن جنكيزخان، أحد ملوك المغول الذي احتضن العلماء ورعى الحركة العلمية في بلاده من جهة أخرى، و قال عنه ابن عربشاه: "ولما تشرف بركة خان بخلعة الإسلام، ورفع الأعلام للدين الحنيف في أطراف الدشت، واستدعى العلماء من الأطراف، والمشايخ من الآفاق والأكناف، ليوقفوا الناس على معالم دينهم، ويبصروهم طرائق توحيدهم ويقينهم (Ibn Arbshah, 1986, P.140). فقد أجزل بركة خان من الهبات والعطايا لهذه الفئة المتعلمة من أبناء المسلمين، وأقام حرمة العلم والعلماء، فاجتمع عنده كثير من العلماء والفضلاء والأدباء في فترة قصيرة، ما لم يجتمع في سواها من البلدان، وكان على رأس هؤلاء كل من العلامة قطب الدين الرازي (ت766هـ 1364م)، وسعد الدين التفتازاني (ت792هـ/1389م)، وغيرهما كثير من علماء المذهبين الحنفي والشافعي (Ibn Arbshah, 1986, P.140).

ومن العلماء الحكام من أنكر على تيمورلنك سلطانه، وما افتعله من جرائم ومجازر بشعة في حق العباد في كل بقعة دانت لسيطرته، وقابلوا رسائله بالرفض، والامتناع عن الدخول في طاعته ومن الأفعال التي دلت على كرههم وبغضهم لما فعله في حق العباد، إقدام القاضي برهان الدين أبي العباس (ت800هـ/1398م)حاكم قيصرية، وتوقات، وسيواس على قتل رسل تيمورلنك، وقطع رؤوسهم، ثم شطرهم إلى نصفين، ومن ثم قام بإرسالهم إلى السلطان الظاهر برقوق (ت801هـ/1398م) من جهة، وأبي يزيد بن مراد العثماني سلطان ممالك الروم من جهة أخرى (Ibn Tughari, 1992, P.12, P282)، طالباً منهم الوقوف إلى جانبه، وذلك من خلال الرسائل التي بعثها إليهم، ومما جاء فيها: "اعلموا إني جاركما، وديارى دياركما، وأنا ذرة من غباركما، وقطرة من بحاركما، وما فعلت معه هذا مع ضعف حالي، وقلة مالي ورجالي... إلا اعتماداً على مظاهرتكما، اتكالاً على مناصرتكما..." (Ibn Arbshah, 1986, P.152-155).

فقد استحسن السلطان العثماني ما جاء في رسالة القاضي برهان الدين، وأبدى استعداده لإرسال العساكر من أجل القتال إلى جانب جيشه في حربه ضد المغول إذا ما فكر تيمورلنك بالهجوم على بلاده، وانضم إليه فيما بعد سلطان المماليك، خاصة بعد أن تلقى خطاباً شديد اللهجة من تيمورلنك جاء مشابهاً للكتاب الذي أرسله هولاكو إلى السلطان المملوكي قطز (ت658هـ/1260م) سنة658هـ/1260م. وكان قد سطر كلماته آنذاك العلامة نصير الدين الطوسي(ت672هـ/1273م) ، والذي كان ممالئاً ومتواطئاً مع المغول في إسقاط الخلافة العباسية سنة 656هـ/1258م، وقد تضمن كتاب تيمورلنك بعضاً من عبارات التهديد والوعيد والاستخفاف بحكام المسلمين، ووصفهم بالفجرة و الفساد، حيث يقول من كتب هذا الخطاب على لسان تيمورلنك: " اعلموا أن جنود الله مخلوقون من سخطه مسلطون على من يحل عليه غضبه... ولا نرحم عبرة باك، قد نزع الله الرحمن من قلوبنا فالويل كل الويل لمن لم يمتثل أمورنا... وقد ثبت عندنا إنكم فجرة...." (Ibn Arbshah, 1986, P.155-157)..

إن مواقف كتّاب المغول سواء أكان ذلك بالنسبة لنصير الدين الطوسي زمن الهجمة المغولية الشرسة على بغداد والشام في سنوات656هـ/1258م و 658هـ/1260م، والذي تفنن بكتابة عبارات الحقد والكراهية للمسلمين وحكامهم السنيّين، أم ذاك الذي صاغ الرسالة التيمورية من الأدباء والكتاب، لا يختلف كثيرا عما كتبه الطوسي، إذ تشابهت وجهات النظر، وتوحدت فيها مشاعر الفخر والاعتزاز بحكام المغول، وما حققوه من إنجازات في معظمها دموية ارتكبوها في حق الآدميين من أبناء البلاد الإسلامية، وعلى العكس من ذلك فإن صيغة الجواب الذي بعث به السلطان برقوق إلى تيمورلنك، وما تضمنه من عبارات تؤكد عظمة المسلمين، وتشيد بقوة الدولة الإسلامية، وعلى رأس الأدباء كاتب هذا الجواب القاضي بدرالدين ابن فضل الله (ت796هـ/ 1393 م)، وقد جاء فيه: "قل اللهم مالك الملك تؤتي الملك من تشاء وتنزع الملك ممن تشاء... وقولكم إنا مخلوقون من سخطه... فهذا من أكبر عيوبكم وأقبح ما وصفتم أنفسكم... وزعمتم أنكم كافرون، ألا لعنة الله على الكافرين.... إنما النار لكم خلقت، ولجلودكم أضرمت، ومن العجب العجاب تهديد الليوث باللتوت والكمأة بالكراع... قل لكاتبك الذي رصّع رسالته، ووصف مقالته، حصل الوقوف على كتاب كصرير باب، أو طنين ذباب،... ومالكم عندنا إلا السيف بقوة الله تعالى (Ibn Arbshah, 1986, P. 158-160). إن المتمعن فيما تتضمنه مثل هذه الخطابات ليجد تشابها كبيرا في المحتوى سواء أكانت صادرة عن حكام المغول، أو تلك الخاصة بسلاطين المسلمين و لكن باختلاف الزمان وتغير الحكام.

ج- تيمورلنك وابن خلدون:

اتخذ تيمورلنك سياسة مغايرة تجاه العلامة ابن خلدون المغربي، الذي شغل منصب قاضي القضاة على المذهب المالكي في الديار المصرية. فلما جاءت الأخبار التي تشي بوصول تيمورلنك إلى الشام، استدعي ابن خلدون للقتال إلى جانب السلطان المملوكي

الناصر فرج ضد المغول سنة 803هـ/1400م (Ibn Khaldun, 1979, P.406-408) ، وقد رمته الأقدار للمثول أمام تيمورلنك بعد دخوله دمشق، إذ وافق ابن خلدون على طلب علماء دمشق بالذهاب إلى تيمورلنك من أجل أخذ الأمان لأهالي المدينة، وذلك بعد الاجتماع الذي عقد في المدرسة العادلية شمال المسجد الأموي" (Naimi, 1990, P.1, P.27)، وتقرر أن يرأس ابن خلدون الوفد الشامي إلى تيمورلنك (Ibn Khaldun, 1979, P.408). وعند وصول ابن خلدون والوفد المشارك إلى الخيمة التي يقيم فيها تيمورلنك، أدخل إليه، وبدأ يناقشه في بعض الأمور والمسائل الخاصة به، مثل: سؤاله عن سبب رحيله من المغرب إلى مصر، ثم الى بلاد الشام، ومسألة توليته قضاء المالكية في مصر،وفي نهاية النقاش طلب تيمورلنك من ابن خلدون وصف جغرافي لبلاد المغرب مكتوباً على ورق قدر في اثنتي عشرة من الكراريس.

أعجب تيمورلنك بابن خلدون لذكائه ومهارته في أساليب الحديث التي استخدمها في حضرته، ومن ذلك قوله: "بالله يامولانا الأمير ناولني يدك وهي مفتاح فتوح الدنيا حتى أتشرف بتقبيلها"، وقوله: "يا مولانا الأمير مصر خرجت عن أن يتولى بها نائب غيرك، أو أن يجري فيها غير أمرك، ولي فيك عوض عن طريفي وتلادي... وما أتأسف ولا أتلهف، إلا على ما مضى من عمري، وانقضى من عصري، كيف تقضّى ذلك في غير خدمتك، ولم تكتحل عيني بنور طلعتك؟..." (Ibn Arbshah, 1986, P.452). وقد أثر هذا الكلام كثيراً في نفس تيمورلنك الذي أبدى إعجابه فيه، ودفعه إلى مطالعة كتب التواريخ والسير، ومعرفة أحوال الملوك والأمم، لاسيما بعد أن وصف له حال بلاد المغرب الإسلامي وممالكها، ثم أمر من حوله من العلماء الاقتداء به كإمام (Ibn Arbshah, 1986, P.453-454).

تبلور إعجاب تيمورلنك بالعلامة المغربي من خلال أساليبه التي استخدمها في مخاطبته، خاصة فيما يتعلق بالحديث عن الجذور التاريخية التي أثبتها ابن خلدون في تولي تيمورلنك سلطنة العالم، إذ يقول: " إنك سلطان العالم، وملك الدنيا.. فإني من أهل العلم من قبل ومن

بعد أن أكثر أمم البشر فرقتان: العرب والترك.. أما الترك ففي مزاحمتهم لملوك الفرس، وانتزاع ملكهم أفراسياب بن بشنك "(Thaalabi, ND., P.106-108) خراسان من أيديهم شاهد بنصابهم من الملل، ولا يساويهم في عصبيتهم أحد من ملوك الأرض من كسرى أو قيصر... وأين الفرس من الترك ؟... وأين الروم من الترك ؟... وهذا برهان ظاهر على ما ادعيته في هذا الملك(Ibn Khaldun, 1979, P.414) أراد ابن خلدون من وراء ذلك كسب رضا تيمورلنك بالتأكيد على جذوره الأسرية وحقهم في الحكم ففضل الترك الذين ينتمي إليهم تيمورلنك على سائر الأعراق من العرب والروم وغيرهم. وقد ناظره تيمورلنك فيما يتعلق بحق بني العباس في الخلافة، فأجابه ابن خلدون: "اختلف المسلمون من لدن وفاة النبي صلى الله عليه وسلم فذهبت طائفة إلى أنه لا يجب، ومنهم الخوارج، وذهبت جماعة إلى وجوبه، فذهب الشيعة كلهم إلى حديث الوصية لعلي، وأجمع السنة على إنكار هذه الوصية، وأن مستند الوجوب في ذلك إنما هو الاجتهاد. ولما تعددت فرق العلوية وانتقلت الوصية بزعمهم من بني الحنفية إلى بني العباس، أوصى بها أبو هاشم بن محمد بن الحنفية إلى محمد بن علي بن عبد الله بن عباس، وبدأت الخلافة في أبي العباس السفاح إلى أن كان آخرها في المستعصم (ت 656هـ/1258م) ببغداد... ثم نصب الظاهر بيبرس (ت676هـ/1277م) أحمد الحاكم العباسي(ت702هـ/1302م) من عقب الراشد في مصر" "(Ibn Khaldun, 1979, P.418)، وهذا حقيقة يثبت مدى تعلق تيمورلنك باتباع علي وإثبات حقهم في الخلافة بعد أن اغتصبها منهم بنو العباس، ولم يتوان تيمورلنك بعد دخوله مدينة دمشق عن إشباع رغبات الشيعة في قتل الكثير من أبناء المدينة الذين ناصبوهم العداء (Mroude, 2011, P.103).

أما ابن خلدون فقد وظف في نهاية الامر جلّ ما وصل إليه في ميادين العلم والمعرفة كافة، ومهارته وذكائه وحسن إدراكه للأمور، والأحداث الجليّة والخفيّة من أجل الحصول على رضا تيمورلنك، والخروج من عنده سالماً، والعودة إلى أهله في الديار المصرية. وما الأساليب التي استخدمها من مداهنة وتصنّع وغير ذلك من أجل تحقيق الهدف الأسمى في

النجاة من الهلاك على يد تيمورلنك، حيث اضطر مكرهاً للجوء إلى استخدام تلك الحيل، ونجح في ذلك بعد أن استهوى قلب تيمورلنك إعجاباً، وطلب إليه الخدمة في بلاطه هو وأهله مجتمعين(Maqrizi, 1997, P.6, P.55; Ibn Arbshah, 1986, P.452-453). وأكبر دليل على ذلك رواية ابن خلدون وما انتابه من القلق والخوف، عندما أخبره علماء دمشق بإصرار تيمورلنك على لقائه، حيث يقول: "وبلغني الخبر في جوف الليل، فخشيت الباردة على نفسي، وبكرت سحرا إلى جماعة القضاة عند الباب، وطلبت الخروج أو التدلي من السور، لما حدث عندي من توهمات ذلك الخبر"(Ibn Khaldun, 1979, P.418). ويكفي ما فعله ابن خلدون في جلب الأمان لأهالي المدينة واستخلاص وفك أسر كثير من العلماء والفقهاء والقراء الذين سقطوا في الأسر التيموري (Ibn Khaldun, 1979, P.422-426)

د- تيمورلنك وعلماء مناطق شرق بلاد الرافدين والعراق وإيران:

كان للمكانة الكبيرة التي احتلها العلم في شخصية تيمورلنك، دور في ثنائه على مجموعة من العلماء في ميادين العلم والمعرفة كافة، حيث قربهم إليه، وأشركهم في أموره الخاصة، وشاورهم في شؤون دولته، ونذكر منهم: محمود بن الشهاب الهروي، ومسعود السمناني، ومحمد الساغرجي، وأفرد لهم مهمة الإشراف على دواوين الدولة كلها (Ibn Arbshah, 1986, P.466-467) فيما حل القاضي شمس الدين في منصب كاتب السر لتيمورلنك، وهو الذي كتب له تاريخه والأحداث التي جرت في عهده بأسلوب أدبي، ثم احتجب عن الكتابة بعد وفاته، حيث قال: "ذهب الذي كان يعرف قيمتي، فأنا لا أذهب في خدمة الأحداث حرمتي"(Ibn Arbshah, 1986, P.467).

واتخذ تيمورلنك من عبد الجبار بن النعمان إماماً له، وقرأ المولى عمر القصص والتواريخ على مسمعه، كما من الطبيب فضل الله، وجمال الدين رئيس الأطباء في بلاد الشام طبيبين له في القصر (Ibn Arbshah, 1986, P.467) واختصّ الفقيه عبد الملك

بإلقاء الدروس، وتعليم الشطرنج والنرد، وتنظيم الأشعار. وبرز من علماء الحديث الذين نالوا الحظوة والمكانة لديه شمس الدين محمد بن الجزري (ت833هـ/1430م) ، ومحمد الزاهد البخاري(ت822هـ/1419م)، والفقيه المحدث علاء الدين التبريزي الذي فسّر القرآن الكريم في مئة مجلد، واتخذ له عددا من حفَّاظ القرآن الكريم قراءةً وصوتاً مثل: عبداللطيف الدامغاني، والشريف الحافظ الحسيني، وجمال الدين أحمد الخوارزمي، وعبد القادر المراغي أستاذ علم الأدوار ، أحد فروع علم الهيئة(Haji Khalifa, ND P,1, P.50)

ومن العلماء أيضا الذين نالوا الشهرة في عهده أحمد بن شمس الأئمة السرائي والملقب بملك الكلام، وأحمد الترمذي، ومنصور القاغاني(Ibn Arbshah, 1986, P.467-468) ، ومن علماء التنجيم برز أحمد الطيب النحاس. واعتاد تيمورلنك على اصطحاب العلماء ورجال الدين في أسفاره، كما حصل للحافظ محمود المحرق الخوارزمي الذي كان ملازماً لتيمورلنك في خدمته ليلاً ونهاراً، وكان يستشيره في كل كبيرة وصغيرة تجول في خاطره، حيث يقول تيمورلنك للخوارزمي: "يا مولانا محمود، انظر إلى ضعف بنيتي، وقلة حيلتي، لا يد لي تقبض، ولا رجل تركض، لو رماني الناس هلكت، ولو تركوني وحالي ارتبكت، لا أملك لنفسي نفعاً ولا ضراً، ولا أجلب خيراً ولا أدفع شراً" (Ibn Arbshah, 1986, P.472-473).

وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على مدى المكانة المرموقة التي وصل إليها الخوارزمي في نفس تيمورلنك الذي كرّم وقرّب إليه العديد من العلماء والأدباء والفقهاء، وجعلهم في مرتبة تعلو كبار رجالات البلاط التيموري من عسكريين، ومدنيين، ولم يتخل عنهم في أسفاره أو حروبه كونهم أهلاً لثقته ومرجعاً للاستشارة. هذا بالإضافة إلى اصطحابه للعديد من العبّاد الصالحين، والزهاد الذين يقومون بأعمال الخير للمحتاجين من المصابين والملهوفين وغيرهم (Ibn Arbshah, 1986, P.481). وأما بالنسبة للعلامة جمال الدين أحمد الخوارزمي(ت831هـ/1427م)، فإنه يروي ما جرى له أثناء لقائه تيمورلنك، فعلى

الرغم من المكانة التي نالها العالم لدى محمد سلطان أحد أحفاد تيمورلنك، إلا أنه اضطر مكرهاً إلى مرافقة تيمورلنك إلى بلاد الروم، بعد أن طلب منه ذلك، غير آبه بحالته الصحية، وكبر سنّه، يقول أحمد الخوارزمي: "إني دخلت فيهم وأنا مضطرب وخرجت معهم وأنا كاره مجبر، وأكرهني محمد سلطان، وحاياني بما حباني من الإحسان... وحملني فرسي في سفري كرهاً ووضعتني كرهاً..وتعززي وتمنعي ما يحط من مكانتي عندهم إلى هذا الأذى، ولكنهم حابوني فاستحيت وخادعوني فانخدعت وليتني أبيت-Ibn Arbshah, 1986, P.481) (482. ويظهر من قول الخوارزمي أن انتماءه إلى البلاط المغولي كان بدافع الحياء، والإكراه بمرافقتهم في أسفارهم، ومما يؤكد ذلك الحديث الذي جرى بين الخوارزمي واثنين من عساكر تيمورلنك، وسؤالهما له حول شرعية الطعام والمال الذي يحصلون عليهم، نتيجة انضمامهم إلى جيش تيمورلنك، هل هي حلال أم حرام؟، فأجاب قائلاً: "الغالب عليه الحرام، بل كله والله مظالم وآثام، لأنه من الثارات والنهب، والغارات والغصب، والاختلاسات والسلب" (Ibn Arbshah, 1986, P.483-487). لذا نجد أن الأمر لا يتعلق وحده بالعلماء المسلمين الذين أدانوا أفعال وجرائم تيمورلنك، ووقفوا منه موقف الرافضين لما افتعله من الجرائم والمجازر في كثير من البلدان الإسلامية، فهذا العلامة أحمد الخوارزمي الذي كان مقرباً من أحفاد تيمورلنك، ومتنعماً بأنعامه، يسلك طريقاً آخر في الحكم على تيمورلنك، على عكس بعض العلماء المقربين إليه، والذين اعتمدوا على الفتاوى التي تبرر أفعاله وأعماله التي يقترفها بحق المسلمين، حجة في تبني المواقف المؤيدة إلى جانب تيمورلنك.

وفيما يلي نماذج مختارة تبين المواقف المتناقضة لتيمورلنك، تجاه بعض العلماء المسلمين في البلدان التي تمتد إلى الشرق من نهر الفرات، وصولاً إلى أملاك الدولة الخوارزمية سابقاً:

1- العالم زين الدين أبي بكر الخوافي، فقد اجتمع به تيمورلنك بعد زيارته إليه في قصبة خواف في خراسان (Hamawi, ND, P.2, P.399) ، بعد أن سمع عن علمه وفضله وكراماته، فدخل تيمورلنك إلى مجلسه ولاطفه بحسن كلماته وراكعاً بين يديه، فعامله باحترام لاسيما بعد الإجابة على سؤال تيمورلنك في إقامة العدل والإنصاف في

ممالك المسلمين، وأشار بذلك إليه، وأخبر تيمورلنك بدعم أمير المؤمنين علي من خلال ولاته، وأنبأه بالسيادة على إقليم خراسان، فأعجب تيمورلنك بحديثه وطار من عنده فرحاً لتنفيذ المهمة(Mulfuzat Timury, P.36; Ibn Arbshah, 1986, P.70). ويذكر تيمورلنك وهو في سن الحادية عشرة أنه قد حصل على خاتم من الشيخ المذكور مكتوب عليه (الحق والنجاة) وكان هذا بمثابة البشرى له بتولي الحكم. (Mulfuzat Timury, P.7).

2- أمير سيد علي الحمداني، وقد ذكر تيمورلنك في مذكراته أنه من النساك المقدسين الذين التقى بهم في جبل سالاران، وأحاطوه بالرعاية والبركة للحصول على الحكم، فقد أخبر أمير سيد علي الحمداني أن تيمورلنك سيقوم بنشر دين الإسلام في المنطقة الواسعة في الهند، لذا فقد وضع نفسه في خدمة سيد علي، خلال وجوده في سمرقند، وكثيراً ما يطمع في الحصول على رضا سيد علي، حيث قام بتدمير معابد الهند تنفيذا للمهمة التي أخبره بها سيد علي. (Mulfuzat Timury,P.14)

3- العالم أبو الفوارس شاه شجاع (سلطان العراق العجمي)، وهو من العلماء الذين عاملهم تيمورلنك بالازدراء والتقليل من شأنه كحاكم، وأجبره على الانقياد والخضوع تحت طاعته مستخدماً كل عبارات التهديد والوعيد من خلال الرسالة التي بعثها إليه، الأمر الذي أجبر أبا الفوارس على مهادنته ومصاهرته وإرسال الهدايا مع سفرائه خشية من قدومه إلى تخريب بلاده(Ibn Arbshah, 1986, P.152-77-87).

4- القاضي برهان الدين أبو العباس أحمد (حاكم قيصرية وتوقات وسيواس) وكان أديباً وشاعراً، وقد نظر إليه تيمورلنك نظرة التبعية، وأرسل إليه من حمل كتبه التي تضمنت عبارات التهديد والوعيد، فما كان من برهان الدين إلا أن أقدم على قطع رؤوس من أرسلهم، ضارباً بعرض الحائط ما جاء على لسان تيمورلنك، وفي هذا الصدد يقول ابن عربشاه: "ولما بلغ تيمور ما فعله السلطان برهان الدين بقصّاده حنق، ورتق بجناحي

الغضب وفار دمّ قلبه ورنق، وغصّ غضباً فكاد من الغيظ أن يختنق" (Ibn Arbshah, 1986, P.152-160).

5- قطب المواصيلي، أستاذ علم الموسيقى في بلاط أميران شاه بن تيمورلنك، وله مصنفات في أدوار المقامات، تعرض هو الآخر للتنكيل والقتل بأمر من تيمورلنك، متهماً إياه بإفساد ابنه أميران شاه، قائلاً: "إن القطب أفسد عقل أميران شاه" (Ibn Arbshah, 1986, P.177-178).

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى أن تيمورلنك كان من حكام المغول الذين أولوا اهتماماً بالحركة العلمية، والعلماء وذلك لتحقيق غاياته وأهدافه الخاصه، فشجع العلماء وتقرب إليهم وأبقاهم في مجالسه على الدوام، وخصّهم بنوع من الحفاوة والتكريم، وأسند إليهم المناصب العليا في الدولة.

كما أظهرت الدراسة المفارقة الواضحة في المسلك الذي انتهجه تيمورلنك مع العلماء والمتعلمين والمتدينين قبل وصوله إلى الحكم وبعده، إذ إنه أكثر من التردد وهو في عقد العشرينات من عمره على زيارة الأسياد والمشايخ الذين تنبأوا له بالحكم، فأظهر لهم على الدوام احتراما كبيرا، بينما أبعد عن طريقه من وقف في وجهه من العلماء المسلمين، واستخدم أبشع الوسائل في النيل منهم وسواء أكان ذلك بالقتل أو التعذيب أو التشهير أوالمصادرة.

كشفت الدراسة عن تباين في مواقف العلماء المسلمين من تيمورلنك وحكمه وحروبه التي خاضها في كثير من بلدان العالم الإسلامي، فمن العلماء من ناصره والتف حوله مؤيداً ومباركاً له في انتصاراته، متجاهلين ما فعله اتباعه بابناء المسلمين من قتل وتعذيب وتشريد وحرق وتدمير، وهؤلاء العلماء هم من الزمرة التيمورية التي استفادت كثيراً من المكانة المرموقة التي منحهم اياها للتغطية على أفعاله بحق العباد والبلاد، أما العلماء الذين انتفضوا لأفعاله ووقفوا في وجه، ورفضوا أو استنكروا الجرائم البشعة التي ارتكبها اتباعه، كان أكثرهم من البلاد الشامية وعلى رأسهم العلماء الدمشقيون.

وبينت الدراسة نتيجة مفادها ولاء تيمورلنك لمجموعة من علماء ومشايخ الحركة الصوفية النقشبندية التي انتمى إليها منذ نعومة أظفاره وجعل قصره مأوى لهم، والتعصب الشديد للعلماء الذين يقطنون في مناطق الدولة الخوارزمية سابقاً، والعلماء الذين يسيرون على النهج الشيعي في أفكارهم ومعتقداتهم، وقد ظهر ذلك من خلال المحنة التي تعرض لها علماء

الشام على يد رئيس علمائه عبد الجبار ابن النعمان، فلم يسلم علماء دمشق وغيرهم من علماء المدن الشامية من أذى تيمورلنك، ولم يعر أي انتباه إلى علماء السنة إلاّ من لاسنه بما يحلو له، وأرضى غروره وكبرياءه كالعلامة المغربي ابن خلدون، وعالم دمشق القاضي ابن مفلح الحنبلي، فقد انصب اهتمام تيمورلنك على علماء الشيعة، وأظهر لهم احترامه الشديد سواء أكان ذلك قبل توليه مسألة الحكم أو بعده، كاشفا بذلك حقيقة انتمائه المذهبي إلى هذه الطائفة من المسلمين.

ومما أبرزته هذه الدراسة أنه استجمع لدى بلاط تيمورلنك علماء من مختلف أقطار العالم الاسلامي، فمنهم من أواسط آسيا وأفغانستان وايران والهند والعراق وبلاد الشام ومصر، الأمر الذي جعل بلاطه مليئا بمختلف العلماء ومن مشارب فكرية وفقهية مختلفة.

المراجع

ابن العماد، عبد الحي (1979)، أبو الفلاح ، شذرات الذهب في أخبار من ذهب. ط2. بيروت: دار المسيرة.

ابن القاضي، أبو العباس (1971م). درة الحجال في أسماء الرجال. القاهرة: دار التراث.

ابن تغري، بردى(1984م). المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن تغري، بردي (1992م). النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عربشاه، أبو العباس (1986م). عجائب المقدور في نوائب تيمو. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن فضل الله، العمري(2010م). مسالك الأبصار في ممالك الأمصار. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قطلوبغا، زين الدين(1862م). تاج التراجم في طبقات الحنفية. ليبزج:

ابن كثير، عماد الدين (2004م). بيروت: بيت الأفكار الدولية.

أبو الفداء، عماد الدين (1846م). تقويم البلدان، د.ن.

البغدادي، اسماعيل (د.ت). إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الثعالبي، أبو منصور (د.ت). غرر أخبار ملوك الفرس وسيرهم. د.م: د.ن.

الحموي، شهاب الدين (د.ت). معجم البلدان. بيروت: دار صادر.

الخطيب، مصطفى (1996). معجم المصطلحات والألقاب التاريخية. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الزركلي، خير الدين(2002). الأعلام. ط15. بيروت: دار العلم للملايين.

السخاوي، شمس الدين(2005م). التبر المسبوك في ذيل السلوك. بيروت: دار الكتب العلمية .

السيوطي، جلال الدين (1927). نظم العقيان في أعيان الأعيان. بيروت: المكتبة العلمية.

الشنتناوي، احمد(1933م). دائرة المعارف الإسلامية. بيروت: دار الفكر.

الشوكاني، محمد (1929م). البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. القاهرة: مطبعة دار السعادة.

الصيرفي ،علي (1970م). نزهة النفوس والأبدان في تواريخ الزمان. الجمهورية العربية المتحدة: مطبعة دار الكتب.

المقريزي، تقي الدين (1995م). درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

بوزورث، كليفورد(1995م). الاسرات الحاكمة في التاريخ الإسلامي. ط2.الكويت: مؤسسة الشراع العربي.

حاجي خليفة ، مصطفى (د.ت). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. بيروت دار إحياء التراث العربي .

دهمان، محمد (1990). معجم الألفاظ التاريخية في العصر المملوكي. دمشق: دار الفكر.

مروذي، جاستن (2011 م). تيمورلنك. بيروت: دار الكتاب العربي.

المقريزي، تقي الدين(1997م). السلوك لمعرفة دول الملوك. بيروت: دار الكتب العلمية.

*ابن اياس، أبو البركات (1982م). بدائع الزهور في وقائع الدهور. ط2. القاهرة: د.ن.

*البغدادي، اسماعيل (1951م). هدية العارفين وأسماء المؤلفين وآثار المصنفين، اسطنبول: وكالة المعارف.

*السخاوي، شمس الدين (د.ت). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت: دار الجيل.

*الفيروزأبادي، مجد الدين (1978م). القاموس المحيط، بيروت: دار الفكر.

*النعيمي، عبد القادر (1990م). الدارس في تاريخ المدارس. بيروت: دار الكتب العلمية.

*الهمذاني، رشيد الدين (1983م). جامع التواريخ، بيروت: دار النهضة.

*أنيس، إبراهيم(1972م). المعجم الوسيط. القاهرة: د.ن.

*سليمان، (1985م). ترجمة مقال الكاتب اللاتيني دي ميجنانللي عن حياة تيمور لنك. القاهرة: دار النهضة العربية.

ابن خلدون، عبدالرحمن (1979م). التعريف بإبن خلدون ورحلته غربا وشرقا، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

المكناسي، أبو العباس (1971). درة الجمال في أسماء الرجال. تحقيق محمد الحمدي. القاهرة: دار التراث.

Referance:

Abu al-Fida, I. (1846 AD). tiqwaym albuldan.

Al-Baghdadi, I. (1951). Hadiat Alearifin Wa'asma' Almualafin Wathar Almusanafina, Istanbul: The Knowledge Agency.

Al-Fayrouzabadi, M. (1978). Alqamus almahitu, Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Maqrizi, T. (1995). The Unique Contracts are Engraved in the Works Of The Useful Dignitaries. Damascus: Publications of the Ministry of Culture.

Al-Maqrizi, T. (1997). Behavior to See Kings' States. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Anis, I. (1972). Almuejam Alwasit. Cairo.

Baghdadi, I. (ND). Iidah Almaknun Fi Aldhayl Ealaa Kashf Alzunuwn. Beirut: Publishing Dar Iihya' alturath alarabi.

Bosworth, C. (1995). The Ruling Families in Islamic history. Kuwait: Arabian Sail Foundation.

Dahman, M. (1990). Dictionary of Historical Terms in the Mamluk era. Damascus: Dar Al-Fikr.

Haji Khalifa, M. (ND). Kashf Alzunuwn Ean 'Asami Alkutub Walfinun. Beirut: publishing Dar Iihya' alturath alarabi.

Hamawi, S. (ND). Mejam Albuldan. Beirut: Dar Sader.

Hamdani, R. (1983). Jamie Altawarikh, Beirut: Dar Al -Nahda.

Ibn al-Emad, A. (1979), Abu Alfalah , Shadharat Aldhahab Fi 'Akhbar Min Dhahb. 2th. Beirut: Dar Al Massira.

Ibn al-Qadi, A. (1971). Durat al-Hajjaj in the names of men. Cairo: Heritage House.

Ibn Arabshah, A. (1986). Wonders of Destiny in the Tempo. Beirut: Resalah Publishers.

Ibn Ayas, A. (1982). Bidayie Alzuhawr Fi Waqayie Aldahawr. 2th. Cairo.

Ibn Fadlullah, A. (2010). Masalk Al'absar Fi Mamalik Al'amsar. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah..

Ibn Katheer, I. (2004). Beirut: International Ideas House.

Ibn Khaldun, A. (1979). The Definition of Ibn Khaldun and his Journey West and East, Beirut: Dar al-Kitab al-Libani.

Ibn Qatlubgha, Z. (1862). Crown of Translations in the tap layers. Liabzaj: F.A.Brock House

Ibn tughari, B. (1984). Almanhal Alsafy Walmustawfiu Baed Alwafi. Cairo: Egyptian General Book Organization.

Ibn Tughari, B. (1992). Alnujum Alzaahirat Fi Mulawk Misr Walqahira. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Khatib, M. (1996). Muejam Almustalahat Wal'alqab Altaarikhiatu. Beirut: Resalah Publishers

Mknasi, A. (1971). Darat Aljamal Fi 'Asma' Alrijal. Investigation of Mohammed Al - Hamdi. Cairo: Heritage House.

Mroude, J. (2011). Timor-Leste. Beirut: Arab Book House.

Naimi, A. (1990). Alddaris fi tarikh almadaris. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Sakhawi, S. (2005). Foundry in the tail of Behavior. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Sakhawi, S. (ND). The Bright Light of the Ninth Century. Beirut: Dar Aljayl.

Shantnawi, A. (1933). Islamic Knowledge Department. Beirut: Dar al-Fikr.

Shawkani, M. (1929). Albadar Altaalie Bimuhasin Min Baed Alqarn Alsaabie. Cairo: Dar Al Sa'ada Press.

Sirafi, Ali (1970). Nuzhat Alnufus Wal'abdan Fi Tawariakh Alzuman. United Arab Republic: Darelkotob Press.

Suleiman, (1985). Translation of an article by the Latin writer De Megananelli about the life of Timor Lank. Cairo: Dar Alnahda Alarabia.

Suyuti, J. (1927). Al-Oqayyan Was Organized in the Eyes of the Dignitaries. Beirut: Scientific Library.

Thaalabi, A. (ND). Gharr 'Akhbar Muluk Alfirs Wasayrhum.

Zarkali, K. (2002). Al'aelam. 15ed. Beirut: Dar Al Malayin.

مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين

فاتن سعيد المعشر [*]

عباس عبد مهدي الشريفي**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (278) معلمًا ومعلمة تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير استبانة وتمّ التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين في ثلاثة مجالات هي: الإيثار، والتمكين، والتواضع، أما بالنسبة لمجال المحبة فكان الفرق لصالح المعلمات، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد كان الفرق لصالح فئة (من 5- أقل من 10 سنوات)، ولمتغير المؤهل العلمي كان الفرق لصالح حملة البكالوريوس، ولمتغير المرحلة الدراسية، كان الفرق لصالح المرحلة الأساسية.

الكلمات الدالة: القيادة الخادمة، الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية.

---

[*] مدرسة راهبات الوردية، إربد.

كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

تاريخ تقديم البحث: 2015/6/18م. تاريخ قبول البحث: 2015/11/8م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017م.

The Level of Practicing Servant Leadership by School Principals of the General Secretariat for the Christian Educational Foundations in Amman from Teachers' Point of View

Faten Saied Ma'asher

Abbas A.Mahdi Al-Sharifi

Abstract

This study aimed at finding out the level of practicing servant leadership by school principals of the General Secretariat for the Christian Educational Foundations in Amman, from the teachers' point of view. The sample of the study consisted of (278) male and female teachers, who were drawn from the population by using proportional stratified random sample method.A questionnaire was developed to measure the level of practicing servant leadership by school principals after finding its validity and reliability.The findings of the study were as the following:The level of practicing servant leadership by school principals of the General Secretariat for the Christian Educational Foundations in Amman, from teachers' point of view was medium.There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of practicing servant leadership by school principals of the General Secretariat for the Christian Educational Foundations in Amman attributed to gender variable in favor of male teachers in three areas: altruism, empowerment and humility. With regard to the "agape" area, the difference was in favor of female teachers, whereas for "experience" variable, the difference was in favor of (5–less than 10 years) category, and to the "academic qualification" variable the difference was in favor of bachelor degree holders, and to the "school stage" variable the difference was in favor of basic stage.

Keywords: Servant Leadership, The General Secretariat for the Christian Educational Foundations.

مقدمة:

حظيت فكرةُ القيادة لدى المؤسسات على اختلافها باهتمام استثنائيٍ منذ أن أدرك القائمون عليها مدى أهمية اختيار الكادر القيادي بوصفه الرّبان الذي يسيّرُ كافَّةَ الكوادرِ التابعةِ له على هديه. وما بين فلسفات تقليديَّةٍ وأخرى حديثة، ظلَّت مهمّة القيادة ما بين الفرضيَّة والتجريب. فمنذ فجر التاريخ وعلى مرِّ العصور، ظلت القيادة، كمفهومٍ، تتراوحُ ما بينَ قداسة المسؤولية من جهة وشهوة السلطة من جهة أخرى، ولأنَّ الفاصل بينهما لا يكادُ يبينُ لدى عموم الأتباع في أغلب الأحيان، ظلَّ أثرُها على الأفراد والجماعات مرهوناً بتقاطع الضَّرورات والصدف، وهذا بالطبع ما لا يستكينُ له قائدٌ ولا يأمنُ له تابع.

ومما لا شكَّ فيه أن القيادة بكلِّ أشكالها تسعى إلى تحسين أداء الأتباع بما يضمن خدمة متميزة حسب سوق العرض والطلب. وعلى الرغم من قسوة هذا التعبير وتجرّده من المشاعر الإنسانية، خاصة فيما يتعلق ببعض المؤسّسات التعليميَّة منها وما شابهها أحياناً، إلا أنَّهُ لا يخلو من الموضوعية والحسِّ العملي في كثيرٍ من الأحيان، لذلك بقيت جميع التفسيرات والشروحات لهذا المفهوم تتراوحُ ما بين الصلابة واللين، فتارة تُعزِّزُ دكتاتوريَّة القائد، وتارةً تفردُ هامشاً للأتباع في تحديد شكل الأداء وطبيعته. وعليه فقد عمل الباحثون في هذا المضمار على ابتكار نظريات عِدَّة، أصابَت الهدفَ ولكن بنسب متفاوتة. ومن النظريات التي حظيت بكثير من الاهتمام لدى كثير من الدارسين في هذا المجال نظرية قيادية إنسانية أخلاقية تهدف إلى رعاية الأتباع وخدمتهم والاهتمام ببنائهم ووضع مصالحهم في المقام الأول سميّت بنظرية "القيادة الخادمة".

يمثّل مفهوم "القيادة الخادمة" جمعا مُتعمّدا لنقيضين (السلطة والخدمة)، وذو طبيعة مثيرة للاهتمام. فقد سعى جرينليف (Greenleaf)، مؤسس نظرية القيادة الخادمة، إلى وضع تعبير وصفي من شأنه أن يدفع الناس إلى التريث والتفكر ويتحدى في الوقت ذاته أية افتراضات بعيدة الأمد قد تنشأ بشأن العلاقة بين القادة والأتباع في أية مؤسسة. وبالجمع بين مصطلحين يبدوان متناقضين، طلب جرينليف (Greenleaf) إعادة النظر في الطبيعة الحقيقية للقيادة. وعلى الرغم من إدراكه لكل الدلالات التاريخية السلبية المرتبطة بمصطلح "الخادم"، إلا أنه رأى بأن قلب المفاهيم الراسخة عن الهرم التنظيمي رأساً على عقب هو خيار لا مناص منه، فضلاً عن إطلاق نظرة جديدة لمفهوم القيادة (Greenleaf, 1977).

استخدم جرينليف (Greenleaf, 1976) مصطلح القيادة الخادمة في مقالته الأولى "القائد الخادم" والتي كُتِبَت عام 1976 وأخبرَ قصته عن كيفية اكتشاف مفهوم القيادة الخادمة من خلال قراءة كتاب يُدعى "رحلة إلى الشرق" لمؤلفه هيرمان هيسه (Herman Hesse). لقد آمن جرينليف (Greenleaf) بأنَّ الرسالة من هذه القصة كانت بأنَّ على الشخص أن يخدم أولًا مجتمعه، ثمّ ومن خلال خدمته سيُعترف به كقائد، وأنّ القيادة يجب أن تتمحور حول الخدمة، فالقائد الخادم هو خادم أولاً، وما قيادته إلا تعبير عن رغبته في خدمة الآخرين، وعليه فإن القيادة الخادمة تقوم على فكرة تقديم الرعاية للأتباع والتأكد من أنَّه قد تمّ تحقيق حاجاتهم الأكثر أولوية، ثمّ التحقق من أنّ الأشخاص الذين تمّ مساعدتهم قد تطوروا وأصبحوا أكثر صحة، وحكمة وحرية، واستقلالية، ورغبة بأن يصبحوا هم بدورهم خدماً (Spears, 1998 ,p.7).

وقدّم سبيرز (Spears, 1996 ,p.33) تعريفًا موجزًا للقيادة الخادمة بقوله:" إنها نوع جديد من نماذج القيادة يضع خدمة الآخرين في المقام الأول. وتشدّد القيادة الخادمة على تعزيز خدمة الآخرين؛ كمنهج شامل للعمل، مع تعزيز الإحساس بالانتماء للجماعة، والمشاركة في سلطة صنع القرار."

ويجب ألا يُنظر إلى القيادة الخادمة على أنها أنموذج للقائد الضعيف والفاشل. فعندما تصبح الأمور صعبة أو عندما يتطلب الأمر اتخاذ قرارات صعبة، يجب على القائد الخادم أن يكون ذا عقلية حازمة ومرنة كما هو حال القادة الآخرين. فما يميّز القائد الخادم ليس نوعية القرارات المتخذة بل الأسلوب والكيفية التي يتم من خلالها ممارسة مسؤوليته والأشخاص الذين تتم استشارتهم للوصول إلى تلك القرارات(Covey, 2006).

تأخذ القيادة الخادمة في الاعتبار حقيقة أنَّ النماذج التقليدية للقيادة غير كافية لتحفيز الأشخاص هذه الأيام ليصبحوا أتباعًا. وعليه فإنّ إعادة تنظيم المنظمة وهيكلتها قد يجعلها أكثر فاعلية ولكن ليس بالضرورة أن تصبح ناجحة، إلا إذا حدث تغيير في الموارد البشرية أولا (Spears, 1998). وتكون الأنظمة والإجراءات فعَّالة في حالة واحدة فقط وهي أن يكون الأشخاص الذين يعملون على تشغيل هذه الأنظمة والإجراءات فعَّالين أيضاً. والضمانة الوحيدة لأية منظمة لكي تصبح فعَّالة في تحقيق الأهداف هي وجود موارد بشرية متحفزة ومؤهلة ومدربة بشكل جيد، والقادة الخدم يقومون بتحفيز الأتباع من خلال تمكينهم من أجل تقديم الأفضل (Starratt, 2004).

فلا يمكن للقيادة الخادمة أن تسود إلا في حالة حدوث تغيير جذري في سلوك المنظمة وموقفها. وفي هذا الهيكل التنظيمي الجديد يتوّلى القائد مسؤولية تماسك المنظمة مع بعضها (Sarkus, 1996)، هذه هي مهمة القائد الذي يريد أن يسير في منظمته نحو القرن الحادي والعشرين، فالخطوة الأهم في نجاح القادة هي بناء علاقات صحيّة ومُنتجة بين المدير التنفيذي والموظفين، بين المدير وهيئة التدريس والطلبة.

وتشدّد القيادة الخادمة على أهمية السمات الشخصية والمعتقدات الأصيلة أكثر من أي تقنيات محددة للقيادة. وهو ما يظهر في كتابات جرينليف (Greenleaf) كافة، بدءاً من مقاله الأول عن القيادة الخادمة وحتى مؤلفاته التي نشرت بعد وفاته. وقد حدّد واضعو النظريات السلوكية عشر خصائص أو سمات رئيسة للقيادة الخادمة هي: الإصغاء (Listening) الذي يُعدّ من المهارات الرئيسة لإنجاح عملية الاتصال بين الأشخاص، ومن غيره يفشل الاتصال الفعّال، واكتساب هذه المهارة يفرض على القائد الخادم أن يُغلق الضجيج الذي بداخله ليدخل إلى عالم الشخص المقابل، والإصغاء ليس بالأذن والدماغ فقط إنما بالعين والقلب أيضاً (Rush, 2007). والتعاطف (Empathy) الذي أوضح سبيرز (Spears, 1998) أنّه المقدرة على الإصغاء والتبصر بهدف التعرف إلى أفكار الآخر ومشاعره، وهو أكثر من مجرد المشاركة الوجدانية (Sympathy) لذلك فهو يشترط الإصغاء الدقيق والملاحظة الدقيقة. والقائد الخادم الذي يتعاطف مع أتباعه يحاول أن يرى العالم بعيونهم وهذا التبديل للمنظور يساعد القائد في فهم الأتباع والاهتمام بهم وتقديرهم. والشفاء (Healing) الذي عرّفه جرينليف (Greenleaf) بأنه "أن يصبح الشخص سليماً" (Greenleaf, 1970 ,p.27). ويدرك القائد الخادم الرغبة الإنسانية المشتركة في أن يجد المرء السلامة في ذاته، وأن يدعمها في الآخرين. لقد أوضح ساركوس (Sarkus, 1996) بأنَّ الكلمات لها المقدرة على رفع المعنويات ودفعها، فالقائد الخادم يحاول أن يخفف من معاناة أتباعه، ويساعدهم في حل مشكلاتهم، ويوفر لهم بيئة عمل صحيّة، خالية من الصراعات السلبية والأزمات. والوعي (Awareness) كما أشار روسل (Russell, 2001) إلى أنه من غير الوعي يفقد الأفراد فرص القيادة. إنّ القائد الخادم يمتلك وعيًا عاما ووعيًا ذاتيًا. ويطوّر القائد الوعي الذاتي لديه من خلال النقد الذاتي والإصغاء إلى ما يقوله الآخرون عنه، ومن خلال الإنفتاح المستمر للتعلم، والربط بين ما يعرفه ويؤمن به، وما يقوله أو يعمله.

والإقناع (Persuasion) إذ ينجح القائد الخادم المؤثر في بناء توافق جماعي في الآراء من خلال الحث الهادىء والواضح والمستمر، ولا يفرض الامتثال على المجموعات من خلال موقعه السلطوي. وقد ذكر جرينليف (Greenleaf, 2002) أنّ: "ثمة نظرة جديدة عن مبدأ الحكم والسلطة، فقد شرع الأفراد يتعلمون الترابط مع بعضهم بطرق داعمة أقل إرغاماً وأكثر إبداعاً". ويستخدم القائد الخادم قوة الشخصية بدلاً من المنصب السلطوي للتأثير في الأتباع وتحقيق أهداف المنظمة. والتصور (Conceptualization) إذ أن بوسع القائد الخادم أن يتصور حلولا لمشكلات غير قائمة في الوقت الراهن. ويسعى إلى تغذية مقدراته وذلك للنظر إلى أحلام عظيمة. ويحتاج القائد الخادم كذلك إلى رؤية لقيادة منظمته بفاعلية لتحقيق الهدف، وهذا يعني أن لديه المقدرة على رؤية ما وراء حدود الأعمال القائمة (Starratt, 2004). والبصيرة (Foresight) وهي الصفة التي تساعد القائد الخادم في فهم الدروس من الماضي، وتوقع نتائج قرار في المستقبل. وهي المقدرة على التبصّر ومعرفة النتائج المحتملة لمواقف معينة. ويجب على القائد الخادم أن ينظر إلى البصيرة على أنها مهارة ضرورية ومهمة، لأنها تساعد في تحديد الغايات المهمة المقصودة من دروس الماضي وفهم منطقي للحاضر. عندما يفقد القائد البصيرة فإنَّ الأحداث تتحكم به بحيث يصبح قائدًا بالاسم فقط، يتفاعل مع الأحداث من غير أن يقودها (Spears, 1998). والإشراف (Stewardship)إذ يهتم القادة ليس فقط بالأفراد من أتباعهم داخل المنظمة، وإنما بالمنظمة ككل، وتأثيرها في المجتمع وعلاقتها به. وفي هذا الصدد صرّح فولان (Fullan, 2003) بقوله: إنّ القيادة التي أتكلم عنها تتضمن القوة في خضم المشكلة، وليس التحليق بعلو وبهيمنة فوقها. والالتزام بتنمية الأفراد (Commitment to the growth of people) وفقًا لجرينليف (Greenleaf, 1970): يكمن سر بناء المنظمة في المقدرة على إيجاد فريق ملتحم من الأفراد من خلال دفعهم نحو تحقيق نمو أكبر ممّا كانوا يحققونه. فالقائد الخادم مُلتزم ببناء الفرد الإنساني ويجب أن يعمل كل شيء لتغذية الآخرين وإفادتهم. وبناء المجتمع (Building community) إذ اعتقد نودنجز (Noddings, 2003) أنَّ المشاركة الفاعلة في حياة المجتمع يمكن أن تكون سبباً مباشراً للسعادة، لأنّ السعادة في العطاء أعظم منها في الأخذ، ووفقاً لجرينليف (Greenleaf, 1970): إن كلَّ ما يلزم لإعادة بناء المجتمع هو وجود عدد كاف من القادة الخدم لرسم الطريق. فالقائد الخادم يسعى إلى بناء مجتمع

قوي داخل منظمته ويسهم في خدمته من خلال استثمار الطاقات البشرية والموارد والمصادر المادية وتعزيز الديمقراطية والروح التشاركية.

كثير من الدراسات السابقة تناولت موضوع القيادة الخادمة وعلاقتها بمتغيرات أخرى منها: الدراسة الاستطلاعية التي قام بها (Abu Tina et al, 2007) والتي هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة في مدارسهم، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم. وتكوّنت عينة الدراسة من (390) معلمًا ومعلمة و(95) مديرا ومديرة، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ ممارسة القيادة الخادمة تصل إلى درجة عليا من وجهة نظر المديرين والمديرات ودرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر النوع، أو المرحلة الدراسية، أو المؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات في إدراكهم لواقع ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة، بخلاف الخبرة التدريسية التي كانت الدلالة الإحصائية لأثرها لصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة.

والدراسة التي أجراها ستيفن (Stephen, 2007) فكانت تهدف إلى اختبار نجاح القيادة الخادمة كأسلوب قيادي لمديري المدارس الحكومية. فقد وُزعت استبانة على مجموعتين من مديري المدارس الحكومية في تكساس في الولايات المتحدة الأميركية: إحدى هاتين المجموعتين من المديرين تمّ ترشيحهم كأفضل مديرين للسنة بسبب تفوّق مدارسهم، فيما كان أعضاء المجموعة الأخرى من المديرين الذين لم يترشحوا لهذا المستوى. وأوضحت الإختبارات الاحصائية بأنه لا يوجد اختلاف كبير في التصور الشخصي للقيادة الخادمة بين المجموعتين الأولى والثانية من المديرين. بينما لوحظ أنّ هناك اختلافاً كبيراً في التصور الشخصي للقيادة الخادمة بين المديرين والمديرات، وبين مديري المدارس الابتدائية ومديري المدارس الثانوية، وبين المديرين ذوي الاختلافات العرقية. وأكّد المديرون الذين تمّت مقابلتهم والبالغ عددهم (12) مديراً على نجاح القيادة الخادمة كأسلوب قيادي، وتمّ تحديد (60) إجراء للقيادة الخادمة وأكّدت هذه الدراسة أنّ مديري المدارس الحكومية ينظرون إلى أنفسهم على أنهم قادة خدم.

أما جاكسون (Jackson, 2010) فقد أجرى دراسة شبه تجريبية هدفت إلى تحديد العلاقة بين نتائج القيادة الخادمة والمتغيرات المهنية والديموغرافية والتصورات والممارسات للقيادة الخادمة ضمن قادة المدارس. وتكوّنت عينة الدراسة من (74) مشاركاً من قادة المدارس في المناطق الحضرية في الاباما في الولايات المتحدة الأميركية التي تواجه تحديات مالية وأكاديمية. وتمّ تصنيف (30%) من المشاركين بأنهم قادة خدم. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف كبير لمفهوم القيادة الخادمة من وجهة نظر مديري المدارس سواء من الذكور أم الأناث، أم بين قادة المدارس الإبتدائية والثانوية، وأنّ (68.9%) من المشاركين لم يُصنّفوا بأنهم قادة خدم، وهذه النسبة هي ضعف النسبة التي شكلت القادة الخدم (31.1%). لقد تحدّث عشرة مديرين من خلال مقابلة أجريت معهم عن القيادة الخادمة وأجمعوا على أنها أسلوب قيادي ناجح وحددوا خمسة موضوعات أساسية متعلقة بالقيادة الخادمة وهي: التواضع، والقيادة المُلْهِمة، وتقديم الخدمة للآخرين، وخدمة المجتمع، والإيمان. كما حدّدوا ثلاثة موضوعات أخرى تُسهم في دعم الموضوعات الخمسة السابقة وهي: التأثير، والمسائل الأخلاقية، والدروس المُتعلمة.

أما الدراسة التي أجراها بوفي (Bovee, 2012) فهدفت إلى إيجاد العلاقة بين مستوى فهم القيادة الخادمة ورضا قادة المدارس في الأدفنتست في منّيسوتا في الولايات المتحدة الأميركية. واستُخدِم في هذه الدراسة أُنموذج تقييم القيادة التنظيمية (Organizational Leadership Assessment) لإيجاد العلاقة بين مستويات القيادة الخادمة ورضا قادة المدارس. وتمّ القيام بعملية مسح لعينة من المديرين والمعلمين والمراقبين. ومن الأسباب التي دعت إلى هذه الدراسة محاولة فهم سبب ترك مديري المدارس مهنة التعليم بمعدلات غير مقبولة، وتمّ توزيع (1260) استبانة للمشاركين للحصول فقط على (328) إجابة مطلوبة في الدراسة. وقد تمّ الحصول على (332) إجابة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية مهمة بين كل من القيادة الخادمة ومستوى رضا قادة المدارس. كما أظهرت الدراسة أنَّ أسلوب القيادة الخادمة لديه المقدرة على الإبقاء على المربين وجذبهم للقيام بالأدوار القيادية في المدارس.

وأجرى دون (Dunn, 2012) دراسة كان الهدف الرئيس منها هو اختبار تأثير القيادة الخادمة في المنظمات التي تستخدم المتغيرات الآتية: تقدير العاملين، وتطوير العاملين، وبناء المجتمعات المحلية، والمشاركة في القيادة. كما هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة ما بين سنوات الخدمة في

الكلية ومستوى التعليم، والجنس واختبار هذه العلاقة. وقد استخدم أنموذج تقييم القيادة التنظيمية (OLA) على ثلاث مدارس حكومية في شمال داكوتا في الولايات المتحدة الأميركية، بحيث تمّ عقد عدد من المقابلات مع خمسة من قادة هذه المدارس. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ القائد الخادم له تأثير إيجابي في النجاح الكلي للمدرسة.

وفي الدراسة التي أجراها باب (Babb, 2012) التي كان هدفها تحديد ما إذا كان بإمكان المدارس المتوسطة في ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأميركية، والتي تمتلك كفاءات ومهارات عالية فيما يخص القيادة الخادمة أن تحقق نتائج أفضل من مثيلاتها التي تمتلك مستوى ومهارات وكفاءات أقل فيما يخص القيادة الخادمة. وهدفت هذه الدراسة أيضاً إلى تحديد العوامل البيئية الداخلية المرافقة للدرجات العالية أو المتوسطة للقيادة الخادمة في المنظمات. وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي (OLA). أما المتغيرات التي استخدمت لتحديد العلاقة بين القيادة الخادمة وفاعلية المدرسة فمنها: الاستقرار الوظيفي لمدير المدرسة، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، وعِرق الطالب وحجم المدرسة. وقد شارك في هذه الدراسة المسحية (295) مشاركا من أصل (598) من مجموع العاملين في المدارس ممن أتيحت لهم فرصة المشاركة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ العوامل المرتبطة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة والعرق لها تأثير كبير جدًا في مستوى أداء الطالب، من تأثير ممارسة القيادة الخادمة.

ونظرًا لتزايد الاهتمام بالقيادة الخادمة والعلاقة التفاعلية بين كل من القائد والأتباع قام بويم (Boyum, 2012) بدراسة أجرى من خلالها مقابلات مع ثلاثة من القادة الخدم و(14) من الأتباع في جامعة منّيسوتا في الولايات المتحدة الأميركية. وخلال هذه المقابلات قام كلٌّ من القائد الخادم والأتباع بتوضيح كيف تمّ تطبيق القيادة الخادمة والعمل بها، وما نتجَ عن هذا التطبيق من تأثير في مناخ العلاقات بين كلٍّ من القائد والأتباع. وأهم النتائج التي تمّ التوصل لها ما يأتي: إنّ القيادة الخادمة قائمة على العلاقات، وتهتمُّ بكلِّ فرد من الأتباع، وتحتضن الشخص بأكمله، والعلاقات التفاعلية بين كلٍّ من القائد والأتباع تظهر في مناخ عادل. كما توصّلت النتائج إلى بناء أنموذج مُقْتَرَح للقيادة الخادمة مدعومًا بمنهجية فلسفية، فقد تمّ توسيع النماذج الحالية من خلال إضافة عناصر تطويرية، ومتكاملة وتوضيح كيفية تطور التابع إلى قائد خادم.

وهدفت دراسة (Ibrahim, 2013) إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. وتكوّنت عينة الدراسة من (327) معلما ومعلمة تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من ثلاث مديريات للتربية والتعليم تمّ اختيارها بالطريقة العنقودية من مجموع مديريات التربية والتعليم. وقد استخدمت أداتان: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة، والثانية لقياس مستوى الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، أما مستوى الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين فكان مرتفعاً بشكل عام. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ووجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة، ومستوى الثقة التنظيمية السائدة في هذه المدارس.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، أنّ هذه الدراسات قد تعددت وتنوّعت بتنوع الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، فقد سعت بعض الدراسات إلى التعرف إلى القيادة الخادمة وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: الرضا الوظيفي، وتقدير الموظفين، وتطوير الموظفين، وبناء المجتمعات المحلية، والمشاركة في القيادة، والاستقرار الوظيفي لمدير المدرسة، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، وعرق الطالب وحجم المدرسة، والثقة التنظيمية. أما من حيث العينات فقد تراوحت أحجام العينات للدراسات السابقة ما بين (12) مشاركًا مثل دراسة (Stephen, 2007) و (17) مشاركا من(القادة والأتباع) كما في دراسة بويم (Boyum, 2012) أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد افرادها (278) معلماً ومعلمة. استخدمت بعض الدراسات السابقة الإستبانة لجمع البيانات مثل: دراسة Ibrahim (2013)، وبعضها استخدم أسلوب الدراسة شبه التجريبية مثل دراسة (Jackson, 2010) واستخدم باحثون آخرون أسلوب المقابلات لجمع البيانات،

مثل دراسة دون (Dunn, 2012)، ودراسة بويم (Boyum, 2012). أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقا من إيمان المؤسسات التربوية بأن نموها يتوقف على نمو العاملين فيها، وأن رأس المال الأكثر قيمة وأهمية هو"الإنسان"، وأنّ نجاح المنظمات والمؤسسات على اختلاف أنواعها أو فشلها يعزى إلى العناصر البشرية التي تتولى القيام بالأعمال والمهمات الإدارية المنوطة إليها. ونظراً لما تواجهه بعض المؤسسات التربوية من ضعف الاهتمام بالعاملين والعمل على تلبية احتياجاتهم، وتقديم المساعدة لهم، والارتقاء بمستوى أدائهم، فقد تمّ اختيار موضوع القيادة الخادمة، ولما تؤكده من نكران ذات من أجل الآخرين، ومحبتهم، والاهتمام بهم، ووضعهم في المقام الأول، للكشف عن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية للقيادة الخادمة في عمان من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير الجنس؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير الخبرة؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

5-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يدّرسها المعلم ؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يأتي:

- يُؤمّل أن تُفيد نتائج هذه الدراسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان، من خلال تعرّف مستوى ممارستهم للقيادة الخادمة.
- يُمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقًا لدراسات وأبحاث جديدة في المؤسسات التربوية نظرًا لما توفره من أدب نظري، ودراسات سابقة ذات صلة بالقيادة الخادمة وبما توفره من أداة تمّ التحقق من صدقها وثباتها.
- يؤمّل أن تُسهم هذه الدراسة في إضافة معرفة علمية جديدة في الحقل التربوي إلى المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة الأردنية بشكل خاص.

تعريف المصطلحات:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي تمّ تعريفها مفاهيميًا وإجرائيًا وعلى النحو الآتي:

القيادة الخادمة (Servant Leadership)

عرّفها سبيرز (Spears, 1996, p.33) بأنها: نوع جديد من نماذج القيادة، يضعُ خدمةَ الآخرين في المقام الأول. ويُشدّد على تعزيز خدمة الآخرين منهجًا شاملًا للعمل، مع تعزيز الإحساس بالانتماء للجماعة، والمشاركة في عملية صنع القرار. وتعرّف ممارسة القيادة الخادمة إجرائيًا بأنها: العلامة التي يحصل عليها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان، من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات استبانة القيادة

الخادمة التي تمّ تطويرها واستخدامها في هذه الدراسة. أما مجالات القيادة الخادمة فقد عرفت على النحو الآتي:

الإيثار (Altruism):

عرفه سبيرز (Spears, 2000) بأنه عطاء مجاني يتمثّل في نكران الذات مع عدم توقع أي شيء في المقابل. ويعرّف الإيثار إجرائيا بأنه: العلامة التي يحصل عليها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان، من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات هذا المجال المتضمَنة في استبانة القيادة الخادمة المعتمَدة في هذه الدراسة.

التواضع (Humbleness):

يعرّف التواضع بأنه الاهتمام بالآخرين، ووضع حاجاتهم واهتماماتهم فوق الحاجات والاهتمامات الشخصية للقائد، ويعدُّ فضيلة وعنصرًا أساسيًا وضروريًا لتغيير الأتباع ونجاحهم (Russell, 2001). ويعرّف التواضع إجرائيًا بأنه: العلامة التي يحصل عليها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان، من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات هذا المجال المتضمَنة في استبانة القيادة الخادمة المستخدمة في هذه الدراسة.

المحبة (Agape Love):

تعرّف المحبة بأنها المقدرة على نكران الذات، والعطاء دون توقع أي شيء في المقابل. http://christianity.about.com وتعرّف المحبة إجرائيًا بأنها: العلامة التي يحصل عليها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان، من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات هذا المجال المتضمَنة في استبانة القيادة الخادمة المعتمدة في هذه الدراسة.

التمكين (Empowerment):

يعرّف التمكين بأنه الفعل الذي ينتج عن الإيمان بالآخرين، ومنحهم المقدرة على القيادة (Spears,2000). ويعرّف التمكين إجرائيًا بأنه: العلامة التي يحصل عليها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان، من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات هذا المجال المتضمَنة في استبانة القيادة الخادمة التي تمّ تطبيقها في هذه الدراسة.

الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية (The General Secretariat for the Christian Educational Foundations)

هي مؤسسة كنسية تربوية خاصة وغير ربحية، تجمع المدارس والمؤسسات المسيحية التربوية وتمثّلها في الأردن. أُسست سنة 1990 بمبادرة من غبطة البطريرك ميشيل الصّباح، البطريرك اللاتيني الأورشليمي وأساقفة عمان الثلاثة: الروم الكاثوليك واللاتين والأرمن الأرثوذكس. http://www.mansaf.org

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للفصل الدراسي الثاني من العام 2014/2013.

محددات الدراسة:

تحدّدت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة المستخدمة لجمع البيانات وثباتها، ودقة إجابة أفراد العينة عن فقرات الأداة وموضوعيتهم، ومدى تمثيل العينة للمجتمع وإنّ نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سُحبت منه العينة، والمجتمعات المماثلة.

منهج البحث المستخدم:

استخدم في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي لكونه المنهج الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للعام الدراسي 2014/2013 والبالغ عددهم (975) معلما ومعلمة بواقع (132) معلما و(843) معلمة والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1) توزع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان

المدرسة	ذكور	اناث	المجموع
اللاتين – الاشرفية	7	26	33
اللاتين – المصدار	10	15	25
اللاتين – الهاشمي	–	28	28
اللاتين – ماركا	–	33	33
اللاتين – الجبيهة	4	31	35
الوردية – الشميساني	15	146	161
الوردية – جبل عمان	4	70	74
الوردية – المصدار	–	43	43
كلية تراسانطة	24	67	91
كلية الفرير	31	68	99
كلية سيدة الناصرة	17	60	77
كلية مدارس السعادة	7	44	51
الرائد النموذجية	–	20	20
يارا	–	11	11
الاطفال الاهلية	–	18	18
الارمن الارثوذكس	–	7	7
الروم الكاثوليك – جبل عمان	2	33	35
الروم الكاثوليك – الاشرفية	1	32	33
الروم الكاثوليك – الهاشمي	3	32	35
راهبات الفرنسيسكان	7	59	66
المجموع	132	843	975

عينة الدراسة:

أُختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، وبلغ عدد أفرادها (278) معلمًا ومعلمة بواقع (38) معلما و(240) معلمة والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2) توزع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	38
	أنثى	208
	المجموع	246
الخبرة	أقل من 5 سنوات	65
	من5–أقل من 10 سنوات	124
	10 سنوات فأكثر	57
	المجموع	246
المؤهل العلمي	دبلوم	77
	بكالوريوس	127
	بكالوريوس+ دبلوم مهنى	42
	المجموع	246
المرحلة الدراسية	أساسية	59
	ثانوية	187
	المجموع	246

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير استبانة القيادة الخادمة بالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة: نوجو (Nwogu, 2011) وولفي (Wolfe, 2013) واريكسون (Erickson, 2013). وتكوّنت الاستبانة من (42) فقرة موزّعة على أربعة مجالات هي: الإيثار وعدد فقراته ثماني فقرات، والمحبة وعدد فقراتها(15) فقرة، والتمكين وعدد فقراته تسع فقرات، والتواضع وعدد فقراته (10) فقرات.

صدق الأداة:

تمّ التأكد من صدق أداة الدراسة بعرضها على تسعة محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية في تخصص الإدارة التربوية، للحكم على مدى صلاحية فقراتها وسلامتها اللغوية.

ثبات الأداة:

تمّ التحقق منه بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test-retest) وذلك بتطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (20) معلما ومعلمة، وأعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون في المرتين، وتمّ إيجاد معامل الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.88) وتراوحت قيم معامل الثبات للمجالات الأربعة ما بين (0.82-0.87). بينما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي ما بين (0.83-0.91) وتُعدُّ هذه القيم مقبولة في مثل هذا النوع من الدراسات. والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3) قيم معاملات ثبات استبانة القيادة الخادمة ومجالاتها بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي

الرقم	المجال	طريقة الإختبار وإعادة الإختبار باستخدام معامل إرتباط بيرسون	طريقة الإتساق الداخلى باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا
1	الإيثار	0.87	0.91
2	المحبة	0.85	0.83
3	التمكين	0.83	0.87
4	التواضع	0.82	0.88
الدرجة الكلية		0.88	

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة الوسيطة وهي :الجنس وله فئتان : ذكور وإناث والخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من (5) سنوات، من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر. والمؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: دبلوم، بكالوريوس، بكالوريوس+ دبلوم مهني. والمرحلة الدراسية: ولها مستويان: أساسية، ثانوية.

المتغير التابع هو مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة.

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وبعد تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من المعلمين والمعلمات، تمّ أخذ الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة من أجل جمع البيانات المطلوبة. بعد ذلك تمّ توزيع استبانة القيادة الخادمة على أفراد عينة الدراسة، مرفقة برسالة تضمّنت تعليمات الإجابة عن فقرات الأداة، والبيانات الشخصية عن المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان وهي: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وقد سبق عملية توزيع الاستبانة توضيح الهدف من الدراسة، وإعلام المستجيبين بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستُعامل بسريّة تامة، وأنها لغايات البحث العلمي فقط، وتمّ الطلب من أفراد العينة الإجابة عن جميع فقرات الأداة بدقة وموضوعية. وتمّ توزيع (278) نسخة من استبانة الدراسة على معلمي مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان ومعلماتها، وقد استمرت عملية التوزيع وجمع الاستبانات عشرين يوما خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2014/2013)، وبعد جمع الاستبانات تمت معالجة البيانات إحصائيا عن طريق الحاسب الآلي واستُخدمت حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج وتبيّن أن هناك (32) نسخة من أصل (278) غير صالحة للتحليل الإحصائي تمّ حذفها من مجموع الاستبانات المستلمة، وبذلك بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (246) نسخة من استبانة الدراسة وبنسبة استرجاع تقدّر ب (88.5%).

المعالجة الإحصائية:

استخدمت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب، والاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، واختبار شيفيه Scheffe لتعرّف عائدية الفروق تبعًا لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي. واستخدمت معادلة كرونباخ- ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي.

واستخدمت المعادلة الآتية لتحديد مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين.

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل} _ \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\frac{5 - 1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 - 2.33

ويكون المستوى المتوسط من 2.34 – 3.67

ويكون المستوى المرتفع من 3.68 – 5.00

أُعتمدت هذه المعادلة في معظم رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة في الجامعة الأردنية، والشرق الأوسط، وجامعة عمان العربية. والمنطق في استخدامها يستند إلى مفهوم "المدى" Range الوارد في مرجع البياتي وبافتراض أن هناك ثلاثة مستويات للممارسة:مرتفع، ومتوسط، ومنخفض، فإن هذه المعادلة تبين الفروق بين هذه المستويات، بشكل دقيق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بالإجابة عن أسئلتها ومناقشتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (4) يظهر ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
2	المحبة	3.77	0.45	1	مرتفع
1	الإيثار	3.58	0.60	2	متوسط
4	التواضع	3.57	0.80	3	متوسط
3	التمكين	3.56	1.01	4	متوسط
الدرجة الكلية		3.64	0.49		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.64) والإنحراف المعياري (0.49)، وجاءت مجالات الأداة في المستوى المتوسط باستثناء مجال

واحد جاء بالمستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77– 3.56)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "المحبة " بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.45) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاء مجال "الإيثار" بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.60) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة قبل الاخيرة جاء مجال "التواضع" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.80) وبمستوى متوسط، أما في الرتبة الاخيرة فجاء مجال "التمكين" بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.01) وبمستوى متوسط. وتدلُّ هذه النتائج على أنّ مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان يمارسون القيادة الخادمة تجاه معلميهم من وجهة نظر معلميهم بمستوى متوسط، وهذا المستوى المتوسط لممارسة القيادة الخادمة لا يشكّل نتيجة سلبية، لكنه لم يصل إلى المستوى المنشود، وقد يُعزى ذلك إلى الأسس التي تُبنى عليها هذه القيادة وما تفرضه على المديرين من أصول قِيمية ونفسية تتجاوز الاهتمام بالذات بهدف الاهتمام بالمعلمين، ومساعدتهم في النمو والتطور، واشراكهم في عملية صنع القرارات، ومنحهم الصلاحيات اللازمة لتنفيذ المهمات الموكولة إليهم، فضلا عن العمل على تحقيق أهداف المنظمة ليكون مديرو المدارس أكثر إيثارا وتواضعا وتمكينا للمعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Abu Tina et al. (2007)، ودراسة Ibrahim (2013)، واختلفت مع دراسة جاكسون (Jackson,2010) التي أشارت نتائجها إلى أن (68.9%) من المديرين لم يصنفوا على أنهم قادة خدم. أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج والمناقشة كما يأتي:

أ– مجال المحبة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (5) يوضّح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال المحبة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
17	يعزّز المدير القيم الإيجابية في مكان العمل.	4.04	1.09	1	مرتفع
12	يلتزم المدير بما يَعِدُ به الآخرين.	4.03	1.09	2	مرتفع
16	يُصغي المدير إلى ما أقوله بكل اهتمام.	3.98	0.89	3	مرتفع
15	يعمل المدير على عدم تحميلي مسؤوليات فوق مقدرتي.	3.97	0.96	4	مرتفع
18	يسعى المدير إلى التأثير في الآخرين.	3.93	1.27	5	مرتفع
13	يظهر المدير مصداقية عند تعامله مع الآخرين.	3.92	1.37	6	مرتفع
22	يهتم المدير بالراحة الجسدية للمعلمين.	3.83	1.13	7	مرتفع
20	يتمتع المدير بالهدوء في أوقات الازمات.	3.81	0.91	8	مرتفع
11	يصفح المدير عن الآخرين عند ارتكابهم خطأ ما.	3.75	1.10	9	مرتفع
14	يعمل المدير على توفير الراحة النفسية للمعلمين.	3.75	1.46	9	مرتفع
23	أتوجه إلى المدير عندما تواجهني مشكلات مهنية.	3.65	1.04	11	متوسط
21	يبذل المدير جهداً كبيراً من أجل الدفاع عني.	3.60	1.39	12	متوسط
10	يتقبل المدير الآخرين كما هم على حقيقتهم.	3.54	1.04	13	متوسط
19	أتوجه إلى المدير عندما تواجهني مشكلات شخصية.	3.39	1.20	14	متوسط
9	يظهر المدير اهتماماً بالآخرين وذلك بتشجيعه لهم.	3.33	1.01	15	متوسط
	الدرجة الكلية	3.77	0.45		مرتفع

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال المحبة كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجال المحبة (3.77) وانحراف معياري (0.45)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.04– 3.33)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (17) التي تنص على" يعزّز المدير القيم الايجابية في مكان العمل"، بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (1.09) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (12) التي تنص على "يلتزم المدير بما يَعِدُ به الآخرين"، بمتوسط حسابي(4.03) وانحراف معياري(1.09) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (19) التي تنص على"أتوجه إلى المدير عندما تواجهني مشكلات شخصية"، بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.20)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (9) التي تنص على" يظهر المدير اهتماماً بالآخرين وذلك بتشجيعه لهم"، بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.01) وبمستوى متوسط. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك المدير لأهمية القيم الإيجابية داخل المدرسة وضرورة تعزيزها، من أجل تبنّي مثل هذه القيم فكراً وسلوكاً من أعضاء المجتمع المدرسي كافة، وبما يؤدي إلى سيادة مُناخ مدرسي تغلِبُ عليه القيم الأخلاقية والمبادئ الإيجابية الخلّاقة. وربما تُنسب هذه النتيجة إلى التزام المدير بما يَعِدُ به المعلمين والعاملين الآخرين من تحقيق أو إنجاز بعض المهمات التي تعود عليهم بالفائدة. ويمكن أن تعكس هذه النتيجة إمتلاك المدير لمهارة الإصغاء، ومقدرته على ممارستها بفاعلية، عندما يتحدث معه المعلمون، من خلال اهتمامه بما يقولون أو قد يكون سبب هذه النتيجة راجعًا إلى عدم إلقاء المسؤولية على الآخرين، وإنه يُظهر المصداقية في سلوكه عندما يتعامل مع العاملين، ويُبدي اهتمامًا واضحًا وصادقًا بالراحة الجسمية والنفسية، من خلال العمل على توفير المتطلبات الضرورية لتحقيق هذه الراحة، فضلا عن تميّزه بالهدوء وعدم الإنفعال بسرعة عندما تحدث اخفاقات، أو حالات فشل أو أزمات. وربما جاءت هذه النتيجة بسبب ما يُظهره المدير من تسامح مع الآخرين عندما يرتكبون بعض الأخطاء والهفوات من غير قصد. إنّ جميع هذه الممارسات السلوكية تؤدي إلى نشوء حالة من الودّ والمحبة والعلاقات الإيجابية بين المدير والعاملين معه سواء أكانوا معلمين أم موظفين آخرين في المدرسة.

ب- مجال الإيثار:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (6) يوضّح ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال الإيثار مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	يقدّم المدير خدمة للآخرين من غير أن يتوقع خدمة منهم.	3.98	1.09	1	مرتفع
2	تتضح خدمة المدير للآخرين فى أثناء تعامله معهم.	3.91	0.85	2	مرتفع
4	يمارس المدير ما يقوله، بحيث لا يخالف قوله فعله.	3.89	0.98	3	مرتفع
3	يشجع المدير الآخرين على أن يكونوا مبادرين.	3.53	1.06	4	متوسط
5	يسعى المدير لخدمة الآخرين.	3.52	1.43	5	متوسط
8	يقدم المدير احتياجات المعلمين على احتياجاته الخاصة.	3.49	0.85	6	متوسط
1	يدرك المدير أن خدمة الآخرين تعد جوهر القيادة الخادمة.	3.32	1.44	7	متوسط
7	ينظر المدير إلى خدمة الآخرين بأنها مسؤولية إنسانيّة.	3.01	1.31	8	متوسط
	الدرجة الكلية	3.58	0.60		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال الإيثار كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.58) وانحراف معياري (0.60)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.98– 3.01)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) التي تنص على" يقدّم المدير خدمة للآخرين من غير أن يتوقع خدمة منهم"، بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (1.09) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على " تتضح خدمة المدير للآخرين في أثناء تعامله معهم " بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.85) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (1) التي تنص على" يدرك المدير أن خدمة الآخرين تعد جوهر القيادة الخادمة "، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.44)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (7) التي تنص على "ينظر المدير إلى خدمة الآخرين بأنها مسؤولية إنسانيّة"، بمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري (1.31) وبمستوى متوسط. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الخدمة التي يقدمها المدير للعاملين من غير مقابل، بمعنى أنه لا يميل إلى استخدام أسلوب المقايضة في التعامل المعتمد في القيادة التبادلية، وإنما قد يرى أنّ من واجبه تقديم مثل هذه الخدمة للآخرين بحكم موقعه القيادي في المدرسة. وقد تبدو هذه الخدمة واضحة للعيان، من خلال ما يقوم به من ممارسات سلوكية في أثناء التعامل مع الآخرين، تعكس توجهاته وقيمه الأخلاقية، بحيث تأتي هذه الممارسات متّسقة مع ما يَعِدُ به، وما يقوله، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة يرى في الإيثار – بوصفه قيمة عليا، وسِمة طيبة، وممارسة مرغوبة– نوعاً من الالتزام الأدبي والأخلاقي يتمثّل في تقديم المساعدة للمعلمين والسهر على راحتهم، والتضحية من أجلهم.

ج- مجال التواضع:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال التواضع مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
35	يفخر المدير بما يقدّمه معلمو المدرسة من انجازات تربوية.	3.80	1.05	1	مرتفع
36	يعزو المدير أسباب نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها إلى سيادة روح الفريق بين المعلمين.	3.73	1.06	2	مرتفع
38	يقيّم المدير نفسه بصدق.	3.66	1.32	3	متوسط
37	يعتذر المدير إذا صدر منه خطأ تجاه أي معلم.	3.65	1.12	4	متوسط
39	يعترف المدير بأخطائه أمام المعلمين.	3.65	1.40	4	متوسط
34	يستشير المدير الآخرين للحصول على معلومات اضافية.	3.59	1.10	6	متوسط
42	يقود المدير الآخرين من خلال المَثل الذي يقدّمه في سلوكه.	3.59	1.23	6	متوسط
33	يعد المدير نفسه واحداً من أعضاء مجتمع المدرسة.	3.57	1.29	8	متوسط
40	يرى المدير في انجازات الآخرين دعما لمهماته الإدارية التربوية.	3.36	1.64	9	متوسط
41	يتقبل المدير ما يقوله الآخرون، حتى عندما يختلفون معه في الرأي.	3.13	1.34	10	متوسط
	الدرجة الكلية	3.57	0.80		متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال التواضع كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.57) وانحراف معياري (0.80)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.80– 3.13)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (35) التي تنص على "يفخر المدير بما يقدّمه معلمو المدرسة من انجازات تربوية"، بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.05) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (36) التي تنص على "يعزو المدير أسباب نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها إلى سيادة روح الفريق بين المعلمين"، بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.06) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (40) التي تنص على "يرى المدير في انجازات الآخرين دعما لمهماته الإدارية التربوية"، بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.64)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (41) التي تنص على "يتقبل المدير ما يقوله الآخرون، حتى عندما يختلفون معه في الرأي"، بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.34) وبمستوى متوسط. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اعتراف مدير المدرسة وتقديره للجهد الجماعي الذي يقدّمه المعلمون لتحقيق أهداف المدرسة، ولذلك فهو يفخر بإنجازات المعلمين التربوية التي يحققونها على مدى العام الدراسي، ونتيجة لتواضعه فإنه يعزو الأسباب التي أدّت إلى نجاح مدرسته إلى سيادة روح الفريق بين المعلمين، وإلى المعلمين أنفسهم، بدلاً من أن ينسبها إليه. وبذلك فإن المدير يقدّم أنموذجا إداريا في التواضع، وتغليب المصلحة العامة أو مصلحة المدرسة على مصلحته الشخصية. فضلاً عن ذلك، فإن التواضع، سمة أخلاقية وممارسة سلوكية، يزيد من مكانة المدير تقديراً واحتراماً.

د– مجال التمكين:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول(8) يوضح ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال التمكين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
26	يمنحني المدير الصلاحيات الضرورية لتنفيذ العمل.	3.74	1.32	1	مرتفع
31	يوفر المدير الفرص للمعلمين لتطوير إمكانياتهم بشكل كامل.	3.69	1.16	2	مرتفع
25	يحترم المدير الآراء التي أطرحها بصدد العمل المدرسي.	3.67	1.17	3	متوسط
27	يغتنم المدير الفرص ليعزز من مقدرتي بتطوير مهاراتي.	3.66	1.33	4	متوسط
32	يشجّع المدير المعلمين على التطور الوظيفي وذلك بتوفير الدورات التدريبية.	3.59	1.32	5	متوسط
24	يأخذ المدير برؤيتي الشخصية فيما يتعلق برؤية المدرسة	3.58	1.00	6	متوسط
30	يشجع المدير المعلمين على العمل بشكل جماعي تعاوني.	3.57	1.23	7	متوسط
28	يثق المدير بي عند صنع القرارات المدرسية.	3.36	1.61	8	متوسط
29	يرغب المدير بتطوير مقدرتي القيادية.	3.19	1.36	9	متوسط
الدرجة الكلية		3.56	1.01		متوسط

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مجال التمكين كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.56) وانحراف معياري (1.01)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.74– 3.19)، وجاءت في الرتبة الأولى

الفقرة (26) التي تنص على" يمنحني المدير الصلاحيات الضرورية لتنفيذ العمل"، بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.32) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (31) التي تنص على " يوفر المدير الفرص للمعلمين لتطوير إمكانياتهم بشكل كامل"، بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.16) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (28) التي تنص على" يثق المدير بي عند صنع القرارات المدرسية "، بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.61)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (29) التي تنص على" يرغب المدير بتطوير مقدرتي القيادية"، بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.36) وبمستوى متوسط. وقد يُستدل من هذه النتيجة أن مدير المدرسة يمكّن العاملين معه من معلمين وإداريين من خلال منحهم الصلاحيات اللازمة لإنجاز الأعمال، والعمل على توفير الفرص للمعلمين لتطوير إمكانياتهم في العمل الإداري التربوي. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى رغبة المدير في تطوير مقدرات المعلمين وتنميتهم مهنيًا بإتاحة الفرص لهم لممارسة بعض المهمات والأعمال الإدارية، وعدم احتكار السلطة بيده، بل العمل على تفويض الآخرين بعض السلطات والصلاحيات. وقد يكون هذا الأمر إنعكاسًا لتأكيد المدير على أهمية العنصر البشري وضرورة إشراكه في بعض الأعمال الإدارية، تمهيداً لتطويره ليكون مؤهلا لتبؤ بعض المواقع الإدارية على مستوى المدرسة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تمكينه وتفويضه بعض الصلاحيات لإتخاذ القرار المناسب في المهمات التي توكل إليه.

ثانياً: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير جنس المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير الجنس، كما تمّ تطبيق اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين ويظهر الجدول (9) ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

المدال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإيثار	ذكر	38	3.78	0.31	2.199	*0.029
	أنثى	208	3.55	0.63		
المحبة	ذكر	38	3.41	0.16	−5.559	*0.000
	أنثى	208	3.83	0.46		
التمكين	ذكر	38	4.39	0.45	5.868	*0.000
	أنثى	208	3.41	1.01		
التواضع	ذكر	38	4.47	0.46	8.556	*0.000
	أنثى	208	3.41	0.74		
الدرجة الكلية	ذكر	38	3.94	0.22	4.291	*0.000
	أنثى	208	3.59	0.50		

تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (4.291) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات إذ تراوحت القيم التائية ما بين (8.556− 2.199)، وكان الفرق لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية في ثلاثة مجالات هي: الإيثار، والتمكين والتواضع، أما مجال المحبة فكان الفرق لصالح الإناث لارتفاع متوسطاتهنّ الحسابية على المتوسطات الحسابية للذكور.

وهذا قد يعني أن مستوى ممارسة القيادة الخادمة عند مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان وفق تصور المعلمين يختلف باختلاف الجنس.

من الواضِحِ أنَّ أثرَ اختلاف الجنس لدى المعلِّمين في أدائهم الوظيفي، يختلفُ باختلاف طبيعة المهمات الموكلة إليهم. إن طبيعة الدور الذي يعيشه الرجل كونه رب الأسرة، والمسؤول عن إعالتها ورعايتها، جعلته يتبوأ دور الرئيس والمسؤول بجدارة، مما أكسبه الثقة بالنفس، وهذا ما جعلَهُ يمارسُ ما يتوَجَّبُ على المسؤول من إيثارٍ وتواضعٍ وتمكين. وهذهِ بدورها تُعَدُّ قيَماً نبيلةً، عليه أن يمارسها مع من يشاركهُ أعباءَ العملِ أو الحياة.

أما الأنثى، التي ألقت الطبيعةُ على عاتِقها مهمَّةَ الرعاية ، فلا بدَّ أن تحتَلَّ مرتبةً متقدِّمةً في مجال المحبة. فهي الكائنٌ المجبولُ بدافع الأمومةِ، سواءٌ أكان غريزيّاً، أم مكتسباً. وبمعنى آخر، سواءٌ أكانت متأتيَّةً من طبيعةِ التكوين، أم من طبيعة الدور الذي أُنيطَ بها منذُ الوجود، وهذا ما قد يفسر ارتفاع المتوسط الحسابي في مجال المحبة لصالح الإناث. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جاكسون (Jackson,2010)، ودراسة (Ibrahim, 2013) ، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة .(Abu Tina et al, 2007)

ثالثاً: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير خبرة المعلم؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول(10) ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإيثار	أقل من 5 سنوات	65	3.56	0.58
	من5–أقل من 10 سنوات	124	3.60	0.62
	10 سنوات فأكثر	57	3.57	0.59
	المجموع	246	3.58	0.60
المحبة	أقل من 5 سنوات	65	3.85	0.53
	من5–أقل من 10 سنوات	124	3.74	0.45
	10 سنوات فأكثر	57	3.74	0.35
	المجموع	246	3.77	0.45
التمكين	أقل من 5 سنوات	65	3.46	1.04
	من5–أقل من 10 سنوات	124	3.69	1.04
	10 سنوات فأكثر	57	3.40	0.88
	المجموع	246	3.56	1.01
التواضع	أقل من 5 سنوات	65	3.34	0.69
	من5–أقل من 10 سنوات	124	3.74	0.83
	10 سنوات فأكثر	57	3.48	0.79
	المجموع	246	3.57	0.80
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	65	3.59	0.54
	من5–أقل من 10 سنوات	124	3.70	0.49
	10 سنوات فأكثر	57	3.57	0.42
	المجموع	246	3.64	0.49

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعاً لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب فئة (من5–أقل من 10 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.70)، وجاء أصحاب فئة (أقل من 5 سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.59) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (10 سنوات فأكثر) إذ بلغ (3.57)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول(11):

الجدول (11) تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير الخبرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإيثار	بين المجموعات	.065	2	0.033	0.090	0.914
	داخل المجموعات	88.313	243	0.363		
	المجموع	88.379	245			
المحبة	بين المجموعات	.564	2	0.282	1.373	0.255
	داخل المجموعات	49.912	243	0.205		
	المجموع	50.476	245			
التمكين	بين المجموعات	4.127	2	2.064	2.042	0.132
	داخل المجموعات	245.547	243	1.010		
	المجموع	249.674	245			
التواضع	بين المجموعات	7.570	2	3.785	6.118	*0.003
	داخل المجموعات	150.353	243	0.619		
	المجموع	157.923	245			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.884	2	0.442	1.863	0.157
	داخل المجموعات	57.669	243	0.237		
	المجموع	58.553	245			

تشير النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة للدرجة الكلية تبعاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1.863)، وبمستوى دلالة (0.157)، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات باستثناء مجال التواضع إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (6.118)، وبمستوى دلالة (0.003).

ولمعرفة عائدية الفروق تبعاً لمتغير الخبرة تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ويظهر الجدول (12) ذلك.

الجدول (12) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لإيجاد الفروق في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	من5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات
			3.74	3.48	3.34
التواضع	من5-أقل من 10 سنوات	3.74	-	0.26	*0.40
	10 سنوات فأكثر	3.48		-	0.14
	أقل من 5 سنوات	3.34			-

*الفرق دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول (12) أن الفرق جاء لصالح فئة (من5–أقل من 10 سنوات) عند مقارنتها مع فئة (أقل من 5 سنوات).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب هذه الخبرة قد تجاوزوا مرحلة الإعداد التي كانوا بحاجة إليها في السنوات الخمسِ الأولى، التي قد تتطلَّبُ من المدير الإشراف المباشرِ على المعَلِّمين بهدف تمكينهم أولاً. وهذا بالطبع قد يترُكُ انطباعاً لدى هذه الفئة أكثر من غيرها بأنهم مرؤوسون وتحتَ إمرَةِ إداري تقليدي. أما الأمرُ بالنسبة، لفئة الخبرة، (أكثر من عشرة سنوات) فإنَّ خبرتهم تمكِّنهم من ممارسة مهماتهم من غير إشرافٍ مباشرٍ وحثيثٍ من قبل المدير، مما يشكلُّ انطباعاً، عن ضعف تأثير القيادة الخادمة في هذه الفئة. وعليه فإنَّ فئة الخبرة من (5– أقل من 10 سنوات) هي أكثر من الفئتين الأخريين تأثراً بالقيادة الخادمة التي يمارسها المديرون في هذه المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة .Abu Tina et al (2007)، ودراسة Ibrahim (2013).

رابعاً: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (13) ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإيثار	دبلوم	77	3.49	0.63
	بكالوريوس	127	3.69	0.54
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	42	3.43	0.68
	المجموع	246	3.58	0.60
المحبة	دبلوم	77	3.73	0.41
	بكالوريوس	127	3.81	0.48
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	42	3.72	0.46
	المجموع	246	3.77	0.45
التمكين	دبلوم	77	3.31	1.00
	بكالوريوس	127	3.75	0.98
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	42	3.46	1.01
	المجموع	246	3.56	1.01
التواضع	دبلوم	77	3.55	0.82
	بكالوريوس	127	3.63	0.81
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	42	3.45	0.77
	المجموع	246	3.57	0.80
الدرجة الكلية	دبلوم	77	3.55	0.50
	بكالوريوس	127	3.73	0.47
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	42	3.54	0.49
	المجموع	246	3.64	0.49

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (بكالوريوس) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.73)، وجاء أصحاب

فئة (دبلوم) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (بكالوريوس+ دبلوم مهني) إذ بلغ (3.54)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (14):

الجدول (14) تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإيثار	بين المجموعات	3.096	2	1.548	4.410	*0.013
	داخل المجموعات	85.283	243	0.351		
	المجموع	88.379	245			
المحبة	بين المجموعات	.407	2	0.203	0.987	0.374
	داخل المجموعات	50.069	243	0.206		
	المجموع	50.476	245			
التمكين	بين المجموعات	9.706	2	4.853	4.914	*0.008
	داخل المجموعات	239.968	243	0.988		
	المجموع	249.674	245			
التواضع	بين المجموعات	1.058	2	0.529	0.819	0.442
	داخل المجموعات	156.865	243	0.646		
	المجموع	157.923	245			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.990	2	0.995	4.275	*0.015
	داخل المجموعات	56.563	243	0.233		
	المجموع	58.553	245			

تشير النتائج في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (4.275)، وبمستوى دلالة

(0.015)، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي الإيثار، والتمكين، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في مجالي المحبة، والتواضع.

ولمعرفة عائدية الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (15) يبين ذلك:

الجدول (15) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لإيجاد الفروق في مستوى ممارسة مدير مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم	بكالوريوس+ دبلوم مهني
		3.69	3.49	3.43	
الإيثار	بكالوريوس	3.69	–	*0.20	*0.26
	دبلوم	3.49		-	0.06
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	3.43			-
التمكين			3.75	3.46	3.31
	بكالوريوس	3.75	-	*0.29	*0.44
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	3.46		-	0.15
	دبلوم	3.31			-
الدرجة الكلية			3.73	3.55	3.54
	بكالوريوس	3.73	-	*0.18	*0.19
	دبلوم	3.55		-	0.01
	بكالوريوس+ دبلوم مهني	3.54			-

- الفرق دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول (15) أن الفرق جاء لصالح فئة (بكالوريوس) عند مقارنتها مع فئة (دبلوم) وفئة (بكالوريوس+ دبلوم مهني) في الدرجة الكلية وفي مجالي الإيثار والتمكين.

وقد تعكس هذه النتيجة أن فئة البكالوريوس تنتظر من كل مدير أن يتحلى بصفات مهنية يستطيع من خلالها قيادة المدرسة الموكلة إلى رعايته مثل صفتي الإيثار والتمكين، فالإيثار يُعدُّ من الصفات المهنية الأخلاقية التي يجب أن يتسم بها مدير المدرسة، ويسعى من خلالها إلى الخير العام الذي يعود بالنفع على كل من يعمل معه في مدرسته، وهو بالتالي يتخطى مصلحته الشخصية، أما التمكين فهي الصفة المهنية الأخرى الواجب توافرها في مدير المدرسة، إذ يسعى المدير إلى تطوير المهارات والمقدرات للمعلمين ويمنحهم الصلاحيات اللازمة للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ibrahim, 2013) ، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة .(Abu Tina et al, 2007)

خامساً: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، كما تمّ تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (16) ذلك.

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة واختبار (t-test)، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإيثار	أساسية	59	3.65	0.64	0.959	0.338
	ثانوية	187	3.56	0.59		
المحبة	أساسية	59	3.90	0.47	2.575	*0.011
	ثانوية	187	3.73	0.44		
التمكين	أساسية	59	3.58	1.02	0.141	0.888
	ثانوية	187	3.55	1.01		
التواضع	أساسية	59	3.62	0.75	0.498	0.619
	ثانوية	187	3.56	0.82		
الدرجة الكلية	أساسية	59	3.72	0.48	1.329	0.185
	ثانوية	187	3.62	0.49		

تشير النتائج في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.329) وبمستوى دلالة (0.185)، وكذلك عدم وجود فروق في جميع المجالات باستثناء مجال (المحبة) فقد وجدت فيه فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) إذ بلغت القيمة التائية (2.575) وكان الفرق لصالح المرحلة الأساسية بدليل ارتفاع المتوسطات الحسابية لهذه المرحلة مقارنة بالمرحلة الأخرى.

وقد تعكس هذه النتيجة الميزات التي تستأثر بها صفة المحبة، فالمحبة تعني التأني والصبر والرفق بالآخرين واللطف بهم وعدم التباهي والتكبر، وهي ليست أنانية ولا تطلب ما لنفسها، بل تسعى دائماً إلى خير الآخرين، ولا تظن السوء فيهم، وهذا ما قد يفسّر وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجال المحبة لصالح المرحلة الأساسية، ففي ضوء اختلافُ حاجاتِ الأطفالِ، تبعاً لاختلافِ مراحلهم العمريَّة المرتبطة –عادة– بالمرحلة الدراسية، يكون هؤلاء الأطفال في المرحلة الأساسيَّة، أكثر حاجةً (للمحبة) مَمَّن هم أكبرُ عمراً، والمعلِّمُ هنا، هو الأكثر مقدرة من غيرهِ على إدراكِ الحاجاتِ التي يتَطَلَّبُها الأمرُ لتحقيق الهدف المرجوِّ من العمليَّةِ التربوية والتعليمية. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة .(Abu Tina et al. 2007)

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- تنظيم دورات تدريبية للمديرين تتناول موضوع القيادة الخادمة: ماهيتها، سماتها، وأهميتها.
- تعميم نتائج هذه الدراسة على مديريات التربية والتعليم في عمان للإطّلاع على مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة، بغية الإفادة من هذه النتائج في اختيار مديري المدارس في المستقبل.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى وبمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسة ارتباطية عن العلاقة بين القيادة الخادمة ومتغيرات أخرى مثل: المناخ التنظيمي، تطوير العاملين، التقدم الأكاديمي، الجودة الشاملة.

المراجع

ابـراهيم، منـى عمـر عقـل،(2013). درجـة ممارسـة مـديري المـدارس الثانويـة الخاصـة فـي عمـان للقيـادة الخادمـة وعلاقتهـا بمسـتوى الثقـة التنظيميـة السـائدة فـي مدارسـهم مـن وجهـة نظـر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبـو تينـة، عبـد الله محمـد وخصـاونة، سـامر والطحاينـة، زيـاد لطفـي، (2007). "القيـادة الخادمـة فـي المـدارس الأردنيـة كمـا يـدركها المعلمـون والمـديرون: دراسـة اسـتطلاعية"، مجلـة العلـوم التربويـة والنفسية، 8 (4) 134– 160.

راش، مـايرن، (2007). الإدارة مـن منظـور الكتـاب المقدس، ترجمـة نزيـه خـاطر، بيروت: دار منهـل الحياة.

References

Abu Tina, A. , Khasawneh, S., & Tahayneh, Z. (2007). Serving leadership in Jordanian schools as learned by teachers and managers: An exploratory study. Journal of Educational and Psychological Sciences, 8 (4) 134-160.

Agape.Retrieved from. http://christianity.about.com 15/2/2014.

Amana.Retrieved from.http://www.mansaf.org 1/2/2014.

Babb, C. (2012). An analysis of the relationship between organizational servant leadership and student achievement in middle level schools. DAI-A 73/10(E) .

Bovee, J. (2012). School leadership retention: A study of servant leadership and school leader satisfaction. DAI-A 73/11(E).

Boyum, V. (2012). A model of servant leadership in higher education. DAI-A 73/08(E) .

Covey, S. (2006). Servant leadership: Use your voice to serve others". Leadership Excellence, 23(12) 5-6.

Dunn, P. (2012). Examining perceptions of servant leadership in administration of selected public schools. DAI-A 74/06(E).

Erickson, E. (2013). When in the service of your fellow being: A mixed method study of servant leadership and job satisfaction in a state government setting. DAI-A 75/03(E).

Fullan, M. (2003). The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Greenleaf, R. (1977). Servant leadership: A journey into legitimate power and greatness. New York: Paulist Press.

Greenleaf, R.(1970). The servant as leader. Indianapolis: The Robert K. Greenleaf Center.

Greenleaf, R. (1976). The institution as servant. Indianapolis: The Robert K. Greenleaf Center.

Greenleaf, R. (2002). Teacher as servant: A parable. Indianapolis: The Robert K. Greenleaf Center.

Ibrahim, M. (2013). The degree of the practice of private high school principals in Amman for the servant leadership and its relation to the level of organizational confidence prevailing in their schools from the point of view of teachers. (unpublished master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan.

Jackson, H. (2010). An exploratory study of servant leadership among school leaders in an urban school district. DAI-A 71/12 .

Noddings, N. (2003). Happiness and education. Cambridge University Press.

Nwogu, G. (2011). Exploring servant leadership leader-follower relationships using the Patterson/Winston shared model. DAI-A 73/06.

Rush, M. (2007). *Management from the perspective of the Bible*. Translated by Nazih Khater, Beirut: Dar Manhal Al-Hayaah.

Russell, R. (2001). The role of values in servant leadership. Leadership & Organization Development Journal, 22(2) 76-83.

Sarkus, D. (1996). Servant-leadership in safety: Advancing the cause and practice. Professional Safety,(41) 26-32.

Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. Leadership & Organization Development Journal, 17(7) 33-35.

Spears, L. (1998). Insights on leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership. Toronto: John Wiley & Sons, Inc.

Spears, L. (1998). The power of servant-leadership. San Francisco: Berrett-Kochler Publishers, Inc.

Spears, L. (2000). "Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders", The Journal of Virtues & Leadership, 1(1) 25-30.

Starratt, R. (2004). Ethical leadership, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Stephen, M. (2007). Servant leadership: An examination of public school principals' perceptions of servant leadership as a successful leadership style. DAI-A 68/03.

Wolfe, B. (2013). A correlation analysis of servant leadership and secondary school climate. DAI-A 75/03(E).

دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة إربد

خالد محمد العمري*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث قائمة رصد وسؤالا مفتوحا وقد تم التأكد من صدق الاداة وثباتها. كما تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي حيث تكونت من 649 مذكرة تحضير تضمنت 5172 هدفا سلوكيا

أظهرت النتائج أن المجال المعرفي حصل على أعلى نسبة توافر في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، أما المجال الانفعالي والمجال المهاري فقد كانت نسب توافرهم منخفضة جدا. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا تميز المعلمات عن المعلمين ولصالح المعلمات في صياغة الأهداف السلوكية، وفيما يتعلق بتأثير متغير الصف فقد ظهرت الدلالة الإحصائية وفيجميع الصفوف لصالح المجال المعرفي عند مستوى الدلالة 0.01. وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات كان من أهمها: ضرورة إعداد وتدريب المعلمين على الصياغة التربوية السليمة لمذكرات التحضير اليومي. كما أكدت على ضرورة إجراء دراسات حول الأهداف السلوكية في مجالي الأهداف الوجدانية والمهارية؛ ضمن واقع الكتب المدرسية والمدارس في الأردن.

* جامعة العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

تاريخ تقديم البحث: 2014/11/13م. تاريخ قبول البحث: 2015/12/10م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017م.

An Analytical Study of the Outcomes Written by the First Three Grade Teachers in their Lesson Plan and the Factors Influencing their Choice of these Outcomes

Khaled M. Al-Omari

Abstract

This study examined the behavioral objectives written by the first three grade teachers in their lesson plan preparation notebooks. It also investigated the influencing factors of these behavioral objectives, choice as experienced by teachers in Irbid governorate school system. The study used a qualitative research methodology where check list and open-ended questions were employed.

The results of the study revealed that the cognitive domain has got the highest percentage in all outcome learning domains, more than affective or psychomotor domains. The results also showed statistically significant difference as a result of gender, in favor of female teachers. The study concluded that there is a need to prepare and train teachers on sound educational preparation to write lesson plans that include not only cognitive domain behavioral objectives, but to also focus on affective and psychomotor domains. The study recommends further research to be conducted on lesson preparation with the focus on affective and psychomotor domains according to the textbooks and school situation.

مقدمة:

تعنى الأهداف التربوية في المجتمعات بصياغة تراثها واحتياجاتها ومعالجة قضاياها ومشكلاتها، وهي القائد والموجه لكافة مجريات العملية التعليمية التعلمية، فمن خلالها يتم تنسيق الجهود وتوجيه العمل؛ من أجل إعداد الطالب عقلياً، ومهارياً، ووجدانياً. ويعتبر تحديد الأهداف التربوية عنصراً أساسياً في العملية التربوية التي تهدف إلى توجيه النشء وبناء المجتمعات وإحداث التوازن ما بين الفرد والجماعة، حيث تقوم الأهداف على إيجاد القاعدة التي تسمح للمعلمين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك الطالب، وبدونها يصعب التعرف على مدى نجاح الجهود المبذولة في عملية التعليم سواء كانت من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية ذات العلاقة (Al-Astal and Al-Rashed, 2003).

وعلى المستوى الصفي فإن تحديد الأهداف السلوكية يعطي المعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق تدريس ووسائل وأدوات تقويم ويحافظ على الوقت والجهد الخاص بالمعلم والمتعلم. كما تسهم بالتركيز على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تشكل جوهر الموضوعات الدراسية، فضلا عن أنها توفر تسلسلا تنظيمياً للعملية التعليمية التي يتلقاها المتعلم حيث تكون المادة التعليمية مترابطة وذات معنى، كما أنها تساعد المعلم على إحداث التوازن بين مجالات النمو ومستوياته، وإن تحديد الأهداف السلوكية يعطي الأساس السليم لتقويم تحصيل الطالب من خلال تصميم واختيار أدوات التقويم المناسبة وتحديد مخرجات التعلم المراد قياسها (Mismaar, 2002).

لقد تعددت مسميات الأهداف التي يصوغها المعلم في مذكرة إعداد الدروس، ومن هذه المسميات "الأهداف السلوكية " أو "الأهداف الأدائية " أو "الأهداف التعليمية" أو "الأهداف التدريسية" أو " الأهداف الخاصة" وجميعها مصطلحات تشير إلى وصف ما يتوقع من الطلبة أن يحققوه نتيجة عملية التعليم. حيث يجب أن يصاغ الهدف بأسلوب واضح، وأن يشير إلى سلوك يمكن ملاحظته. وأن يصف الفعل الذي يقوم به المتعلم أو الذي سيصبح قادراً على القيام به نتيجة عملية التعليم، إذ يذكر على شكل جملة تبدأ بفعل مبني للمعلوم، بسيطة غير مركبة، بمعنى أن الهدف يعالج عملية واحدة. كما يجب أن يكون الهدف واقعياً وملائماً للزمن المخصص للتدريس ولقدرات وخصائص الطلبة. ويتكون الهدف السلوكي من ثلاثة أجزاء هي وصف السلوك المرغوب تحقيقه بواسطة

المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، ووصف الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول، ووصف الشروط أو الظروف التي يتم خلالها قيام المتعلم بالسلوك المطلوب (Mar'i and Al-hilah, 2002).

أما في علاقة التلاميذ بالأهداف السلوكية فإنهم بحاجة للتعرف عليها؛ لأنها تبين لهم مبررات دراستهم للمواضيع المختلفة، إذ يمكن أن يتعرفوا من خلال تحديد الأهداف على الغايات الأساسية التي يجب عليهم تعلمها، وهذا يتوقف على مدى قدرة المعلم على تحديد أهداف الدروس وصياغتها بصورة واضحة ودقيقة، ومدى قناعته بأهمية عرض أهداف الدرس للتلاميذ منذ بدء الحصة؛ إذ يرى بعض المعلمين أن هذا الإجراء غير ضروري، بحجة أن التلاميذ لا يبدون اهتماما بهذا الإجراء، ولكن التلاميذ بحاجة إلى معرفة الغاية من دراستهم لكل موضوع؛ لأن ذلك يسهل على المعلم الوصل إلى نتاجات التعلم المرغوبة وبشكل مباشر، وفي ضوء ذلك فإن على المعلم والمتعلم تحديد الأهداف السلوكية حتى يكون قادراً على توضيح الغاية مما يقوم بتدريسه لتلاميذه (Ghabayn، 2000).

إن مصادر اشتقاق أهداف الدرس مختلفة وعدم تنويع المعلم لهذه المصادر يجعل الأهداف عبارة عن وصف لمحتويات الكتاب، لذا على المعلم أن يطلع على مصادر اشتقاق الأهداف قبل صياغة أهداف حصته الدراسية ومن هذه المصادر: أهداف المنهج، وأهداف الوحدة الدراسية التي تتضمن الدرس، ومادة الدرس الذي سيدرسه، والتلاميذ أنفسهم من حيث خبراتهم السابقة واهتماماتهم وقدراتهم المختلفة لكي يكونوا قادرين على تحقيق الأهداف ويكون المعلم قادرا على اختيار الأهداف ذات المستوى المناسب لهم (Mar'i and Al-hilah, 2002) (Gamel, 2002) (Shawq and Malik, 2001).

ولا تزال الأهداف السلوكية بين المعارضة والتأييد، فمن التربويين من يرى أن هناك أهمية وضرورة ملحة لوجود الأهداف السلوكية، في حين منهم من يرى أن صياغة الأهداف السلوكية إجراء غير ضروري، بناء على عدة اعتبارات منها: انه يجزأ سلوك المتعلم، وإن التعلم الحقيقي يؤثر في سلوك المتعلم ولا يعتبر هو السلوك، إضافة إلى أن الأهداف السلوكية تؤدي إلى أن تنفذ العملية التعليمية في نطاق محدد سلفا لا يسمح لمواقف جديدة قد تفيد العملية التعليمية بالظهور. وبالمقابل يرى المؤيدون للأهداف أن صياغة الأهداف سلوكياً إجراء ملزم للمعلم ومن المفترض أن لا يبالغ

به، وعلى المعلم استخراج النقاط المحورية للدرس، وأن يضع لنفسه خطة في ضوء محاور الدرس يسعى لتحقيقها، وأن يضع في اعتباره أن التدريس عملية إنسانية لا يمكن صهرها في قوالب جامدة تغفل إنسانية الطالب والمعلم (Al-Qala and Nasser, 2000) و (Al-Farra and Gamel, 1999) (Tambo, 2001).

وعلى الرغم من الاختلاف بين المعلمين حول أهمية الأهداف السلوكية، فانه لا يمكن تجاهل أهميتها في أنها تحدد الغايات التي على الطلبة تعلمها، والتغيرات التي يتوقع حدوثها لدى المتعلم، كما أنها تسهم في تحقيق الأهداف العامة للمنهاج، وتنظيم أداء المعلمين، إضافة إلى استغلال وقت التدريس بصورة منظمة وهادفة، وتمكن المعلمين من التركيز على مخرجات التعليم، وتمكنهم من معرفة مدى تحقيق تلك المخرجات التعليمية لدى الطلبة (Al-Shalabi, 2000).

إن الفهم: السلوكية تصنف ضمن ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال المعرفي، والمجال النفس حركي (المهاري)، والمجال الوجداني. أما المجال المعرفي فيتكون من ستة مستويات هي (1) التذكر: ويقصد بها القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات. (2) الفهم: وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة. (3) التحليل: وهو استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في مواقف جديد. (4) التحليل: وهي القدرة على تجزئة أو تحليل المعلومات أو المعرفة المعقدة إلى أجزائها التي تتكون منها والتعرف على العلاقة بين الأجزاء. (5) التركيب: وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط أو تركيب غير موجود أصلاً. (6) التقويم: وهو يعني القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكات معينة. ويتضمن التقويم مستويين هما: الحكم في ضوء معيار ذاتي، والحكم في ضوء معايير خارجية (Abu Jado).

أما المجال النفسي الحركي (المهاري) فيشير إلى المهارات التي تحتاج إلى التآزر بين عضلات الجسم للقيام بأداء معين. وعلى الرغم من أنه لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع لهذا المجال كما هو الحال في تصنيف الأهداف المعرفية. فإن الأدب التربوي (Abu Jado, 2000) أشار إلى أنه يتكون من المستويات التالية: (1) الاستقبال: ويشير إلى عملية الإدراك الحسي والإحساس العضوي التي تؤدي إلى النشاط الحركي. (2) التهيئة: الموجهة: الإعداد او التهيئة الفعلي لأداء سلوك معين. (3) الاستجابة الموجهة : ويشير إلى التقليد والمحاولة والخطأ في ضوء معيار أو

محك معين. (4)الاستجابة الميكانيكية: وهو مستوى متقدم بالأداء يأتي نتيجة تعلم المهارة بثقة وبراعة. (5)الاستجابة المركبة: وتتضمن الأداء للمهارات المركبة بدقة وسرعة. (6) التكييف: وهو مستوى خاص بالمهارات التي يطورها الفرد ويقدم لها أنماطاً أدائية مختلفة تبعاً للمواقف الذي تواجهه. (7)التنظيم والابتكار: ويشير إلى عملية الإبداع والتنظيم والتطوير لمهارات حركية جديدة (Abu Jado, 2000) و (Mar'i and Al-hilah, 2002).

أما المجال الوجداني (العاطفي) فيدل على الأهداف المرتبطة بالاتجاهات والعواطف والقيم والانفعالات. ويتضمن خمسة مستويات هي: (1) الاستقبال: وهو توجيه الانتباه لحدث أو نشاط ما. (2) الاستجابة : وهي تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة باي شكل كانت. (3) إعطاء قيمة (التقييم): ويشير إلى القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معين أو ظاهرة أو سلوك معين. (4) التنظيم: وهو عند مواجهة مواقف أو حالات تلائمها أكثر من قيمة، ينظم الفرد هذه القيم ويقرر العلاقات التبادلية بينها ويقبل أحدها أو بعضها كقيمة أكثر أهمية. (4) تطوير نظام من القيم: وهو تطوير التلميذ لنظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءاً من شخصيته، سواء كان إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة أو ترتيب نظام للقيم (Abu Jado, 2000) (Mar'i and Al-hilah, 2002).

وفي الدراسة الحالية سيتم تحليل الأهداف الواردة في مذكرات تحضير الدروس اليومية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، للتعرف على مستويات هذه الأهداف، ومدى شمولها لمستويات الأهداف المختلفة التي من شأنها أن تحدث توازناً في شخصية تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى ومعرفة العوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر معلمي هذه الصفوف.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

برزت مشكلة الدراسة الحالية من واقع عمل الباحث في الإشراف على مدارس الصفوف الثلاثة الأولى، حيث أن زيارات الباحث لهذه المدارس أظهرت أن الأهداف المصاغة التي تحتويها دفاتر تحضير الدروس هي غالبا ما يتم صوغها بطريقة نمطية دون إجراء دراسة تحليلية معمقة لمواضيع الدروس التي يقدمونها للتلامذة، فضلا عن أن المعلمين يعتبرون صوغ الأهداف السلوكية في مذكرات التحضير لا يعدو كونه إجراءً روتينياً لابد منه.

كذلك فإن مشكلة الدراسة نبعت في ضوء الملاحظات الواردة من المدارس من قبل طلبة التطبيق العملي الذين أشاروا إلى أن المعلمين المتعاونين معهم لا يبدون الاهتمام الكافي بصياغة الأهداف السلوكية بشكل يتصف بالشمولية والعمق، وإن هناك تبايناً بين ما يدرسه الطلبة في الجامعة من ضرورة التركيز على صياغة الأهداف السلوكية وبين ما يجدونه في الواقع من عدم اهتمام بصياغتها في المدارس؛ وان لديهم توجهاً واضحاً نحو الأهداف المعرفية دون غيرها من المجالات. وهذه التغذية الراجعة أكدت لدى الباحث وجود مشكلة لدى المعلمين حول صياغة الأهداف بشكلها الشمولي المتوازن والمعمق. وبالتالي جاءت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في إجراء دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة إربد حيث ستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى شمول الاهداف السلوكية الواردة في دفاتر التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية؟
2. ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية الواردة في دفاتر التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية؟
3. هل هناك أثر عند مستوى الدلالة الفا 0.05 يعزى لمتغيري (جنس المعلم، والصف الذي يدرسه) على نوع الأهداف المصاغة في دفاتر تحضير الدروس؟
4. ما العوامل التي تؤثر في صياغة أهداف التحضير اليومي من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على نمط الأهداف المضمنة في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.
- تحليل مستويات الأهداف الواردة في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى حسب مستويات الأهداف الثلاثة.

- تبيان مدى التوازن بين مستويات الأهداف الثلاثة في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.
- تحديد أهم العوامل التي تؤثر في صياغة الأهداف التدريسية) فيادرة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- تحديد أثر بعض المتغيرات (جنس المعلم، والصف الذي يدرسه) في صياغة الأهداف الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها تبحث في موضوع أساسي في عملية التدريس يبنى عليه كافة مجريات العملية التعليمية كافةً، كما أنها تحاول أن تحلل الأهداف السلوكية الواردة في مذكرات تحضير المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى للوقوف على واقع هذه الأهداف، والتعرف على مستوياتها المختلفة، وبالتالي فهي تقدم تصوراً واقعياً وواضحاً عن نوع الأهداف المضمنة في مذكرات تحضير معلمي الصفوف الأولى، فضلا عن أنها تسعى لتقديم معلومات للمعنيين بعملية تطوير التدريس والمواقف التعليمية الصفية المختلفة قد تسهم في تطوير عملية تعليم تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى.

التعريفات الإجرائية:

لغايات إجراء الدراسة الحالية، فقد تم تحديد التعريف الإجرائي لكل من المصطلحات الآتية:

الأهداف السلوكية: جملة تصف تغير مرغوب يراد إحداثه في شخصية الطالب في الجوانب المعرفية أو الوجدانية أو المهارية.

دفاتر التحضير اليومي: هي مذكرات التخطيط قصير المدى الذي يعدها المعلم بشكل يومي ولكل موضوع دراسي من المواضيع التي يقوم بتدريسها، وتحتوي مذكرة التحضير على الأهداف الخاصة، والوسائل والأساليب والأنشطة واستراتيجيات التقويم.

معلم الصفوف الثلاثة الأولى: هو كل معلم يقوم بتدريس الصفوف: الأول أو الثاني أو الثالث الأساسي في مدارس مدينة إربد.

العوامل المؤثرة على صياغة الأهداف: هي تلك الاعتبارات أو المعيقات التي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تؤثر في صياغة الأهداف السلوكية في مذكرات تحضيرهم اليومية.

محددات الدراسة:

نظراً لعدة عوامل فإن البحث الحالي يقف عند الحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2014/2013.
- الحدود المكانية: مديرية تربية إربد الأولى.
- الحدود الموضوعية:

1. تعمم نتائج الدراسة الحالية بمدى مماثلة المجتمع المنوي التعميم عليه بمجتمع الدراسة الحالي.
2. تقتصر الدراسة الحالية على أداة الرصد وسؤال مفتوح.
3. تناولت الدراسة الحالية متغيري الجنس والصف لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي التي تمكن من الوصول إليها، ففي دراسة كيزلك (Kizlik, 2012) التي حاول من خلالها تحديد الأخطاء الواردة في صياغة الأهداف السلوكية حيث توصل إلى أن هناك ستة أخطاء شائعة في كتابة الأهداف لدى المعلمين وهي: عدم وضوح الأهداف وضبابيتها، الأسئلة المقترحة من المعلم لا تتناسب والأهداف، وأن الأدوات المقترحة غير متوافقة مع الأهداف المصاغة للدرس، وضعف فعالية أسلوب أو طريقة التدريس المقترحة من المعلم من حيث ارتباطها بالأهداف المصاغة، وأن الأنشطة لا تمثل الأهداف المقترحة للدرس، وأن طرق تقييم الأهداف والطلبة غير متوافقة مع الأهداف التي يضعها المعلم في مذكرته. وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء المزيد من الاهتمام لهذه الجوانب الستة بصورة تتكامل فيها هذه الجوانب على أساس أنها وحدة واحدة تعمل بانسجام.

وفي دراسة (Al-Kandari, 2006) حول مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت بمجالاتها ومستوياتها المختلفة. فقد أظهرت الدراسة التي شملت تحليل (3489) هدفا سلوكيا تم حصرها من (506) خطة تدريس يومية، أن الأهداف المعرفية حصلت على نسبة (91.22 %) من مجموع الأهداف وان (95.19 %) من هذه الأهداف كانت تقع ضمن مستويات التفكير الدنيا. وأوصت الدراسة بأهمية إعادة النظر في برامج تأهيل وتدريب المعلمين لتصبح أكثر انسجاما مع المستجدات التربوية الحديثة.

وأما دراسة (Al-Muayqal, 2002) التي هدفت التعرف على طبيعة الأهداف السلوكية التي يدونها المعلمون في المرحلة الثانوية في دفاتر تحضيرهم في منطقة الرياض وتحديد الأخطاء الواردة في صياغتها، فقد أظهرت الدراسة بعد تحليل مئة خطة دراسية أن تركيز الأهداف كان على المجال المعرفي، وتحديدا على مستويات التفكير الدنيا المتمثلة بالتذكر والفهم والتطبيق. أما بقية المجالات فلم تظهر في خطط المعلمين بالصورة الواجب توفرها، كما لم يكن هناك توازن بين كم الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، وقد أظهرت الدراسة أيضا أن هناك أخطاء كثيرة في صياغة الأهداف المدونة في دفاتر المعلمين.

كما أجرى (Yildirim, 2003) دراسة لتقويم الخطط التدريسية للمرحلة الابتدائية في مدارس النظام المركزي في تركيا. وطبقت الدراسة في (210) مدارس، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وانتهت الدراسة إلى أن خبرة المعلمين هي العامل الرئيس الذي يؤثر في إعداد مذكرات التخطيط اليومي، يليها المنهاج والكتاب المدرسي. كما بينت الدراسة أن هناك اهتماماً واضحاً لدى المعلمين بإعداد مذكرات التحضير إلا أن كتابة الأهداف السلوكية وأساليب تقويمها لا يلقى الاهتمام ذاته. كما كشفت الدراسة عن وجود فارق كبير بين أهداف التدريس وبين احتياجات البيئة الصفية. وأوصت الدراسة بضرورة وجود الدعم من الإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة والمشرفين للمعلمين حتى يتمكنوا من صياغة وتحقيق أهداف تربوية تلامس حاجات المتعلمين وواقع البيئات التعليمية.

وفي دراسة فليبس، لي، وبونس (Phelps, Lee, and Bunce, 2003) والتي سعت لإظهار العلاقة بين ما يقدمه المدرسون وبين ما يتعلمه الطلبة، فقد أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً واضحاً بين نوع المعلومات التي يكتسبها الطلبة وبين طريقة تقديمها لهم. حيث أكدت الدراسة على أن ما يقدم للطلبة يجب أن يكون منظماً وأن صياغة الأهداف بصورة محددة ومنظمة يسهم في تعلم

الطلبة بصورة أفضل. حيث أوصت الدراسة بضرورة اهتمام المعلم بصياغة أهداف الدرس، وأن يسعى من خلال خطة الدرس وأهدافه إلى تقديم معلومات دقيقة ومتوازنة وتثري معرفة المتعلمين.

وفي دراسة (Ba'ara and Al-Sarayrah, 2003) التي هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي التي من بينها كفاية صياغة الأهداف، وإيجاد أثر كل من متغير الخبرة، والمؤهل التربوي، والمرحلة التي يدرسون بها، والتفاعلات بين هذه المتغيرات على درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي.

واعتمد الباحثان أداة مؤلفة من (82) كفاية موزعة على خمسة مجالات من بينها صياغة الأهداف. وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين لجميع الكفايات كانت مرتفعة، ولم يظهر أثر دال إحصائياً لمتغيرات الخبرة والمؤهل والمرحلة على درجة ممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي.

أما دراسة (Al-Astal and Al-Rashed (2003 التي هدفت إلى تقويم كفاية التخطيط لدى معلمي الرياضيات بإمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أعد الباحثان لتحقيق هدف الدراسة معياراً مقسماً إلى ستة مجالات، وهي: الأهداف السلوكية، التهيئة، المحتوى، الأساليب والأنشطة، التقويم، والأنشطة اللاصفية. واختار الباحثان عينة مكونة من (138) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية تخطيط الدروس اليومية. وظهر اهتمام المعلمين بالمستويات الدنيا من الأهداف المعرفية دون المستويات العليا. كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية تخطيط الدروس اليومية تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح المعلمات كذلك للخبرة التدريسية ولصالح المعلمين الأقل خبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير عملية تدريب معلمي الرياضيات وتنمية كفاياتهم في مجال تخطيط الدروس اليومية، خاصة المعلمين اصحاب الخبرة الأطول.

أما فيرنون (Vernion,2002) فقد بحث في طبيعة الأهداف التدريسية من عدة جوانب تربوية ولغوية. حيث أشار إلى ضرورة أن يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم وأن ينقل هذا الفهم للطلبة من خلال توضيح الأهداف لهم وغاياتها، مؤكدا أن توضيح الأهداف للمتعلمين يمكنهم من التعلم بصورة أفضل واستظهارها بصورة أسهل. وقد أوصت الدراسة بأهمية اختيار مفردات عبارة الهدف السلوكي، وأن تكون أفعال الأهداف السلوكية أفعالاً سلوكية قابلة للقياس والملاحظة.

وقد أجرى (Al-Harbi, 2000) دراسة هدفت إلى تحديد مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للأهداف السلوكية، ومدى تضمينها في خطط الدروس التي يدونونها. حيث أظهرت الدراسة أن معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية متوسطة بشكل عام. كما أن الأهداف السلوكية المدونة في دفاترهم لم تكن بمستويات ومجالات متنوعة. وغالبا ما تركز الأهداف على مستويات التفكير الدنيا. كما بينت الدراسة أن الأهداف المصاغة لا تغطي الأهداف التعليمية الواردة بالكتب المدرسية بصورة شاملة. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان أهمها ضرورة تدريب المعلمين على ترجمة أهداف الدروس إلى عبارات سلوكية دقيقة.

الطريقة والإجراءات:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالاتي:

1. منهجية البحث:

تعتبر الدراسة الحالية وصفية تحليلية تعتمد على تحليل محتوى الأهداف السلوكية الواردة في مذكرات تحضير الدروس؛ لذا قام الباحث بإعداد استبانه لتحليل الأهداف السلوكية تتضمن مجالات الأهداف الثلاثة؛ المعرفي والوجداني والنفس حركي. كما تم تضمين سؤال مفتوح يعطى للمعلمين حيث تتم الإجابة عليه كتابيا.

2. مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة الحالي يتمثل بجميع مذكرات التحضير الواردة في دفاتر تحضير معلمي الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي في مدارس محافظة إربد، التي تشمل جميع مديريات التربية ضمن المحافظة المذكورة. ونظرا لاتساع عينة الدراسة وصعوبة حصرها بشكل دقيق فقد تم اختيار عينة عشوائية من مذكرات تحضير المعلمين حيث تم اختيار (649) مذكرة تحضير يومي بلغ عدد الأهداف التي تضمنتها (5172) هدفا موزعة على الصفوف الثلاثة الأولى كما يظهر في جدول (1). ومما يجدر ذكره أن الباحث اختار مدارس في مدينة إربد ومدراس أخرى في قراها، كما اختار مدارس كبيرة وأخرى صغيره، ومدارس حديثه ومدارس قديمة، كذلك تم اختيار مدارس حكومية

وأخرى خاصة، ومن كل دفتر تحضير تم اختيار ثلاث خطط يوميه منه موزعة وليس متتابعة وذلك لضمان دقة التحليل والنتائج، والجدول الاتي (1) يبين ذلك:

جدول (1) خطط الدروس والأهداف السلوكية

المضمنة بها وفقا لجنس المعلم والصف الذي يدرسه

الصف الدراسي	النوع	عدد الخطط	عدد الأهداف
أول أساسي	ذكر	96	937
	أنثى	136	889
ثاني أساسي	ذكر	71	674
	أنثى	128	719
ثالث أساسي	ذكر	105	969
	أنثى	113	984
المجموع		649	5172

3.إعداد أداة الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية وصفية تحليلية تعتمد على تحليل محتوى الأهداف السلوكية الواردة في مذكرات تحضير الدروس؛ لذا قام الباحث بإعداد استبانه لتحليل الأهداف السلوكية تتضمن مستويات الأهداف الثلاثة:

1. المعرفي ويتضمن: تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، وتقويم.
2. المجال الوجداني وقد اشتمل على خمسة مستويات، هي: الاستقبال، الاستجابة، التقويم، التنظيم، والتمييز.
3. أما المجال الثالث فهو النفس حركي حيث تضمن سبعة مستويات: الإدراك الحسي، الاستعداد، الاستجابة الموجهة، الآلية، الاستجابة الظاهرة المعقدة، التعديل، والإبداع. كما تم تضمين سؤال مفتوح يعطى للمعلمين حيث تتم الإجابة عليه كتابيا، وهو "ما العوامل المؤثرة في صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظرك كمعلم للصفوف الثلاثة الاولى".

بعد تحديد المجالات والمستويات قام الباحث بتحديد المفردات المتعلقة بكل مستوى من المستويات الخاصة بالأهداف وبمجالاتها الثلاثة واعتمد في ذلك على الأدب التربوي السابق الذي وضح هذه المجالات بصوره علمية دقيقة. ومما يجدر ذكره أن بعض المصطلحات قد ترد في أكثر من مستوى، إلا أن الباحث اعتمد الصياغة الخاصة للهدف والتي تبين غايته ومستواه وفي أي مجال يقع.

4. صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم استخدام صدق المحكمين حيث عرضت الأداة على خمسة أعضاء هيئة تدريس في قسم المناهج والتدريس في جامعة الإمارات العربية، وعلى ثلاثة مشرفين تربويين في مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين. وذلك للتأكد من قدرة الأداة على قياس الهدف التي صممت لقياسه، حيث تم تحكيم لغة الأداة، وارتباط المستويات بالمجالات، وأية ملاحظات يرى المحكمون أنها ضرورية، وبعد الحصول على الأداة من المحكمين، وجد الباحث أن الملاحظات قليله جدا ومعظمها ارتبط بالجانب اللغوي لبعض الفقرات.

ولغايات تحديد مدى ثبات الأداة فقد تم استخدم إعادة التحليل على عينة من الأهداف السلوكية بلغ عددها 120 هدفا سلوكيا في 15 مذكرة تحضير، وبمرور فتره زمنية بلغت 14 يوما؛ تم حساب معامل الارتباط بين التحليلين الاول والثاني وفق معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ (89.3 %)، وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها الرئيسة وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المذكورة في خطط الدروس اليومية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة (المعرفي، الوجداني، النفس حركي)؟

في ضوء تحليل الأهداف السلوكية الواردة في (649) مذكرة تحضير يومي للدروس حيث بلغ عدد الأهداف السلوكية التي تضمنتها هذه المذكرات (5172) هدفاً سلوكيا موزعة على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة كما يظهر في جدول رقم 2.

الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية لأنواع الأهداف الواردة في خطط تحضير الدروس اليومية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى

نوع الهدف	الأهداف المعرفية	الأهداف النفس حركية	الأهداف الوجدانية	المجموع
التكرار	3756	880	536	5172
النسبة المئوية	% 73	% 17	%10	%100

يظهر الجدول (2) أن الأهداف المعرفية قد حصلت على النسبة الأعلى حيث بلغت 3756 هدفا بنسبة مئوية وصلت إلى (73 %). يليها وبفارق واضح الأهداف النفس حركية حيث بلغ تكرارها (880) هدفا وبنسبة مئوية بلغت (17 %)، وأخيرا الأهداف الوجدانية حيث بلغ تكرارها (536) هدفا وبنسبة بلغت (10 %) من المجموع الكلي للأهداف.

وبالنظر إلى هذه النسب، نجد أنها تشير إلى أن هناك اهتماماً واضحاً لدى المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى بالأهداف المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية والنفس حركية. وتعتبر هذه النتيجة مؤشرا على عدم شمولية وتوازن عملية التخطيط للدروس، كما يمكن اعتبارها أيضا نقطة ضعف في مذكرات التحضير؛ لاسيما وأن مذكرات التحضير بشكل عام وفي الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص يفترض أن تغطي جوانب شخصية الطالب ككل وأن لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط.

وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعطون الجانب المعرفي الاهتمام الأكبر في عملية التدريس وذلك لإنهاء المناهج المقررة، إذ إنهم محاسبون ومسؤولون رسميا أمام إداراتهم ومشرفيهم عن ضرورة إنهاء المقرر الدراسي ضمن فترة محددة، كذلك ربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين يواجهون صعوبة في إعداد وتنفيذ وتقويم الأهداف الوجدانية والنفس حركية وهذا ما أيدته دراسة (Al-Muayqal, 2002). على أساس أن صياغة وتنفيذ وتقويم الأهداف المعرفية يحتاج

إلى جهد اقل منه في الأهداف الوجدانية والمهارية التي غالبا ما يواجه المعلم صعوبة في صوغها وتنفيذها وقياسها.

السؤال الثاني: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المذكورة في خطط الدروس اليومية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة وفقا للصف (الأول، الثاني، الثالث)؟

يوضح هذا السؤال توزيع أنواع الأهداف السلوكية من حيث نسبتها وتكراراها في خطط التدريس اليومية للصفوف الثلاثة الأولى، حسب متغير الصف (الأول، الثاني، الثالث)، انظر جدول (3).

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لتكرارات

الأهداف السلوكية موزعة وفق متغير الصف (الأول، الثاني، الثالث)

الصف		الأهداف المعرفية	الأهداف النفس حركية	الأهداف الوجدانية	المجموع
الصف الأول	التكرار	1610	179	127	1916
	النسبة	84	9	7	%100
الصف الثاني	التكرار	805	435	223	1463
	النسبة	55	30	15	%100
الصف الثالث	التكرار	1341	266	186	1793
	النسبة	75	15	10	%100
المجموع	التكرار	3756	880	536	5172
	النسبة	73	17	10	%100

يتضح من الجدول (3) أن الخطط الدراسية في الصف الأول الأساسي تضمنت (1916) هدفا، وفي الصف الثاني كانت (1463)، أما في الصف الثالث فقد بلغت (1793) هدفاً. وبالنظر الدقيق إلى النسب المئوية لتكرارات الأهداف في الصفوف الثلاثة، يتضح أن الأهداف المعرفية قد حازت على النسبة المئوية الأعلى حيث بلغت (72 %) من مجموع الأهداف، قياسا بالمجالين الوجداني والذي حصل على نسبة (17%)، والنفس حركي حيث حصل على نسبة (10%) وقد ورد هذا التباين في مستويات الأهداف لجميع الصفوف، ويلاحظ من الجدول أيضا ارتفاع قليل للنسب المئوية لتكرارات الأهداف الوجدانية والنفس حركية في الصفين الثاني والثالث الأساسيين؛ قياسا مع الصف الأول الأساسي.

ولتأكيد هذه الفروق قام الباحث باستخدام مربع كاي لغرض اختبار الفروق في تكرارات توزيع الأهداف السلوكية على المجالات الثلاثة بين الصفوف الثلاثة. حيث يبين الجدول (4) قيمة مربع كاي المحسوبة للفروق في التكرارات والتي جاءت دالة إحصائيا عند 0.01 لصالح الأهداف المعرفية في جميع الصفوف.

جدول (4) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية بين الصفوف المختلفة

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
237.3	4	0.01	دالة إحصائيا

ويتبين من نتيجة اختبار كاي، أن صياغة الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية تركزت بشكل واضح في المجال المعرفي لجميع الصفوف الثلاثة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع (Al-Tantawi, 2015) حيث أشار إلى أن معظم أنظمة التعليم في العالم، تحث على التوازن بين المجالات الثلاثة، إلا أن المعلمين يركزون عملياً على المستويات الدنيا من المجال المعرفي (التذكر والفهم). وفي السياق ذاته أشار (Al-Omri, 2006) إلى أن هناك ضعفاً بين الأهداف المصاغة في المذكرات الدراسية والقدرة على تحقيق تلك الأهداف نظرا لعدة عوائق منها ما يرتبط بالوقت المتاح والمصادر التعليمية، وإدارة المدرسة؛ مما يجعل المعلم يركز على الأهداف المعرفية أكثر من غيرها من الأهداف؛ وهذا يعتبر أحد أشكال التحدي لمعلمي الصفوف الأولى.

ومما يجدر ذكره أن هذه النتيجة تعتبر متوقعة بالنسبة للباحث من خلال خبرته العملية في مجال الإشراف على المعلمين؛ ولكن من غير المتوقع أن تكون النسبة بهذا الارتفاع الواضح والتباين

الشديد بين المجالات الثلاثة. وقد يرجع الباحث سبب هذه النتيجة إضافة إلى ما تقدم ذكره من خلال (Al-Omri, 2006) و(Al-Tantaw, 2015) إلى أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يركزون على المعرفة باعتبارها أحد أهم أهداف التعليم الأساسي في الصفوف الأولى معتبرين أن المجالين الحركي والوجداني لا يضاهيان أهمية تعليم الطلبة القراءة والكتابة والحساب؛ لذا ظهرت مذكرات تحضيرهم بصوره معرفية أكثر منها وجدانية أو حركية.

السؤال الثالث: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المذكورة في خطط الدروس اليومية على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة: (المعرفي، الوجداني، والنفس حركي) وفق جنس المعلم والصف الذي يدرسه؟

يناقش هذا السؤال توزيع الأهداف المذكورة في الخطط الدراسية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى وفق جنس المعلم والصف الذي يدرسه، كما يتضح من الجدول الآتي (5):

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية وفقاً لمتغيري جنس المعلم والصف الذي يدرسه

الصف	الجنس	الأهداف المعرفية	الأهداف النفس حركية	الاهداف الوجدانية	المجموع
الأول الأساسي	ذكور	867	56	14	937
	%	93	6	1	
	إناث	781	95	13	889
	%	88	11	1	
الثاني الأساسي	ذكور	563	89	22	674
	%	84	13	3	
	إناث	596	98	25	719
	%	83	14	3	
الثالث الأساسي	ذكور	845	84	40	969
	%	87	9	4	
	إناث	829	116	39	984
	%	84	12	4	
المجموع	ذكور	2275	229	76	2580
	%	88	9	3	
	إناث	2206	309	77	2592
	%	85	12	3	

بلغت جميع الأهداف السلوكية الواردة (5172) هدفاً توزعت على الجنسين، بواقع (2580) هدفاً لدى المعلمين مقابل (2592) هدفاً لدى المعلمات، حيث نجد أن الأهداف المعرفية بلغت لدى المعلمين (2275) هدفاً بنسبة (88 %)، مقابل (2206) هدفاً لدى المعلمات وبنسبة (85 %) كما تظهر النتائج أن الأهداف الوجدانية لجميع الصفوف التعليمية للمعلمين بلغت (76) هدفا وبنسبة (3%)، وكذلك (229) هدفا في مجال الأهداف النفس حركية وبنسبة بلغت(9%).

أما الأهداف الوجدانية للمعلمات فقد بلغت لجميع الصفوف (77) هدفاً بنسبة (3 %) و (309) هدفاً في أهداف المجال النفس حركي بنسبة مئوية بلغت (12%). ولمعرفة مدى دلالة هذه الفروق تم استخدام مربع كاي لغرض اختبار الفروق في تكرارات توزيع الأهداف السلوكية على الأهداف السلوكية على المجالات الثلاثة (معرفي، وجداني، نفس حركي) ومتغير الجنس، كما يتبين في الجدول الآتي (6):

جدول (6) اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المجالات الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) ومتغير الجنس

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
79.4	2	0.01	دالة إحصائيا

يتضح من الجدول (6) نتائج تأثير الجنس على صياغة الأهداف السلوكية في الصفوف الثلاثة الأولى أن النسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي كانت مرتفعة عند المعلمين أكثر منه عند المعلمات، إلا أن الفارق الإحصائي جاء لصالح الإناث عند مستوى دلالة 0.01.

كما يلاحظ من الجدول السابق (رقم 5) انخفاض النسبة المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجال النفس حركي عند المعلمين عن المعلمات؛ وتعادل النسب المئوية للمجال الوجداني عند المعلمين والمعلمات وهذا النتيجة تعيد نفسها في الصفوف التعليمية المختلفة.

وقد تفسر هذه النتيجة على اعتبار أن المعلمات في الصفوف الأولى أكثر قدره على التعامل مع الأطفال من المعلمين إذ نادت العديد من الأدبيات التربوية بتأنيث تعليم الصفوف الثلاثة الأولى اعتمادا على أساس الارتباط الوثيق بين الطفل والمرأة وقدرتها على التعامل معه بصوره أكثر سلاسة وشمولاً من المعلم أو الرجل بشكل عام وهذا المؤشر ظهر عند (Al-Kandari, 2006)، عند دراسته لمتغير الجنس على بعض المتغيرات التربوية كالتحصيل الدراسي والاتجاهات.

السؤال الرابع: ما العوامل المؤثرة في صياغة المعلمين للأهداف السلوكية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

في ضوء إجابة المعلمين على السؤال المفتوح حول العوامل المؤثرة في صياغتهم للأهداف السلوكية، "ما العوامل المؤثرة في صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظرك كمعلم للصفوف الثلاثة الأولى" فقد قام الباحث بتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة، ثم تم وضعها ضمن النقاط الرئيسة الآتية:

1. إمكانات المدارس ومرافقها من مختبرات وملاعب وغيرها.
2. ضعف موازنة المدارس وصعوبة الحصول على مواد مستهلكه أو أجهزه أو أية معينات تعليمية.
3. تركيز أولياء الأمور على جوانب المعرفة لدى أبنائهم أكثر من الجوانب الوجدانية والحركية.
4. مطالبة المشرفين التربويين للمعلمين بالسير بالمنهاج وتركيزهم على المعارف أكثر من الجوانب الأخرى.
5. طبيعة المادة الدراسية فهي تركز على الجوانب المعرفية أكثر من غيرها من الجوانب.
6. مستوى الطلبة وخلفياتهم الأسرية والاجتماعية يفرض على المعلمين النهج المعرفي بصياغة الأهداف أكثر من المجالين الوجداني والحركي.
7. وقت الحصة لا يعطي المعلمين القدرة على تفعيل أهداف وجدانية وحركية بالإضافة إلى المعرفية فيختارون المعرفة على حساب المجالات الأخرى.
8. ارتفاع عدد الطلبة لا يمكن المعلم من التركيز على جميع المجالات بنفس المعدل.
9. حجم المادة الدراسية، فهي تحتوي على زخم معرفي واضح يفرض على المعلمين تقديمه للطلبة على حساب المجالين الوجداني والحركي.
10. نقص الحرية الأكاديمية للمعلم بحيث يسير بالمنهاج بشكل يوازن به بين المجالات الثلاث (معرفي، وجداني، حركي) وبين حاجات الطلبة وإمكانات المدرسة.

تبين من إجابات المعلمين حول المعيقات أو العوامل التي تؤثر في صياغتهم للأهداف بأن موضوع صياغة الأهداف يرتبط بأكثر من بعد؛ فقد طالت عدداً من العوامل: الطالب، والمدرسة، وولي الأمر إلا أنها لم تطل المعلم نفسه. وعلى الرغم من أن معظم هذه العوامل نظريا منطقيه

وذات اثر؛ إلا أن الباحث يجد أن المهمة الرئيسة تقع على عاتق المعلم، حيث من غير الطبيعي أن يركز المعلم على الجانب المعرفي، ويهمل بقية الجوانب مهما كانت الذريعة التي يقدمها، لان المعلم في الصفوف الأولى تم إعداده تربويا ومسلكلياً ضمن مفهوم بناء الشخصية المتوازنة للمتعلم وخاصة المتعلمين الصغار، إذ يعتبر إعدادهم بصورة متوازنة مطلب من المطالب الأساسية في عملية تعليمهم وتربيتهم وإعدادهم للحياة.

وفي السياق نفسه نجد كل من (Abdullah, 2002) و (Khalaf Allah, 2002) و (Williams; Cloes; Wilson; Richardson and Tuson 2000) قد أشاروا إلى أن المعلم هو من يصنع بيئة التعلم الخاصة به وعليه أن يكون مطورا ومبدعا وأن يوظف إمكاناته وقدراته لتجاوز المعيقات التي تحد من انجازه بأسلوب تربوي يخدم العملية التعليمية. ومما يجدر بالذكر أن ما يعرف "بالإسقاط" على الآخرين قد بدأ واضحا في إجابات المعلمين؛ بمعنى أنهم لم يقدموا أي معيق يتعلق بالمعلم نفسه حيث تحدثوا عن الإدارة والمشرف وولي الأمر ولم يجد الباحث أياً من العوامل ترتبط بالمعلم نفسه.

ومما يجدر ذكره أيضا أن دراسات (Al-Astal and Al-Rashed, 2003) و (Ba'ara and Al-Sarayrah, 2003) قد أظهرت تقاربا في نتائجها مع نتائج هذه الدراسة من حيث محددات ومعيقات الإنجاز لدى المعلمين، حيث اتفقت جميعها على أن افتقار خطط الدروس اليومية للمجالين الحركي والوجداني يعتبر من العوامل السلبية على المتعلمين فهي تقلل قدراتهم على التوازن الانفعالي والعاطفي وتؤثر في نموهم الحركي بصورة جلية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتحليلها انتهت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1- ضرورة تدريب المعلمين على صياغة مذكرات التحضير بصورة تربوية سليمة، مع التركيز على الأهداف الوجدانية والمهارية بصورة عملية.

2- توعية المعلمين إلى أهمية التوازن في صياغة الأهداف السلوكية، وأثره في بناء شخصية طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وعدم ترجيح مجال على آخر وضرورة التوازن بين المجالات في مذكرة التحضير اليومي.

3- التأكيد على المديرين والمشرفين ضرورة حث المعلمين على تحقيق التوازن في مذكرات تحضيرهم وعدم الاكتفاء بتفعيل مجال على حساب الآخر.

المراجع

أبو جادو، صالح (2000). علم النفس التربوي. دار المسيرة: عمان، الأردن
الأسطل، إبراهيم، والرشيد، سمير. (2003) دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات لعربية لمتحدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م1، ع4، كلية التربية، جامعة دمشق. 52-11
بعارة، حسين عبداللطيف، والصرايرة، عوض ممدوح .(2003) درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، م6، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط .ص ص .132-99
جامل، عبد السلام (2002). أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
الحربي، محمد (2000) مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
خلف الله، سلمان. (2002) المرشد في التدريس، ط1، عمّان :جهينة.
الشلبي، ابراهيم (2000) التعليم الفعال. دار الأمل، اربد، الأردن.
شوق، محمود ومالك، محمد. (2001). معلم القرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي.
الطناوي، عفت (2015).التدريس الفعال. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن
عبد السلام، مصطفى. (2000). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. ط . (1) .القاهرة: دار الفكر العربي.
عبدالله، صالحا. (2002) منهاج علوم الشريعة في مرحلة التعليم الأساسي. ص ص (97-45) بدون دار نشر.
علي، محمد (2002). التربية العملية وتدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
العمري، خالد. (2006). العوامل المؤثرة في أداء معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظرهم. "مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلـم النفس".4 (2): 139–174.

غباين، عمر (2000). التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية. دار المسيرة: عمان، الأردن.
الفرا، عبد الله وجامل، عبد الرحمن (1999). المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر. مكتبة دار الثقافة: عمان، الأردن.
القلا، فخر الدين وناصر، يونس (2000). أصول التدريس، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
الكندري، علي (2006). مدى تمثيل اهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت. المجلة التربوية جامعة الكويت(20) 80.
مرعي، احمد، والحيلة، محمد(2002) المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، واسسها، وعملياتها. ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
مسمار، بسام (2002) تقويم واقع الممارسات الفعلية لمدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الحادية عشر، العدد 21، 63-27
المعيقل، عبدالله (2002). دراسة تحليلية للاهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية والعربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. المجلة التربوية والإجتماعية والإنسانية جامعة ام القرى (16) 1

References

Abdullah, S. (2002) *The curriculum of Shari'a science in basic education*, 45-97. Publishing house (n. d).

AbdulSalam, M. (2000). *The basics of teaching and professional development of the teacher (1st edition)*. Cairo: Dar Al-Fikir Arabi.

Abu Jado, S. (2000). *Educational psychology*. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah.

Al-Astal, I. and Al-Rashed, S. (2003). Evaluation of the adequacy of study planning for mathematics teachers in the Emirate of Abu Dhabi in the United Arab Emirates. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 1* (4), Faculty of Education, Damascus University, 11-52

Al-Farra, A. and Gamel, A-R. (1999). *The modern guide in practical education and mini-teaching*. Amman, Jordan: Library of Culture House.

Al-Harbi, M. (2000). *The extent of mathematics teachers' knowledge of the primary stage behavioral objectives and the extent of including those objectives in lesson plans*. (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Ali, M. (2002). *Practical education and teaching science*. Cairo: Dar Al-Fikir Al-Arabi.

Al-Kandari, A. (2006). The extent to which the objectives of science education are represented in the books of lesson preperation for science teachers in the State of Kuwait. *Journal of Education, Kuwait University, 20*.

Al-Muayqal, A. (2002). Analytical study of the behavioral goals contained in the study plans of the forensic and Arabic science teachers in the secondary schools in Riyadh. *Educational, Social and humanities Journal,Umm Al-Qura University 16* (1).

Al-Omri, K. (2006). Factors affecting the performance of teachers in the first three grades of basic education from their point of view. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 4*, 139-174.

Al-Qala, F. and Nasser, Y. (2000). *Principles of teaching*. Damascus, Syria: Damascus University Press.

Al-Shalabi, I. (2000). *Effective Education*. Irbid, Jordan: Dar Al-Amal.

Al-Tantawi, E. (2015). *Effective teaching*. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah for publication and distribution.

Ba'ara, H. A. and Al-Sarayrah, A. M. (2003). Degree of practicing competencies of educational planning by science teachers in the schools of Karak governorate in Jordan in the light of experimental and qualitative variables. *Journal of Psychological and Educational Studies, 6*, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, 99-132.

Gamel, A-S, (2002). *Curriculum basics and methods of its development (2nd ed)*. Amman, Jordan: Dar Al-Manaahij for Publishing and Distribution.

Ghabayn, O. (2000). *Self-learning in educational packages*. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah.

International Review of Education. 49(5), 525-543

Khalaf Allah, S. (2002). *Guidebook of Teaching* (1st ed). Amman: Juhayna.

Kizlik, B.(2012) Six Common Mistakes in Writing Lesson Plans (and what do about them). Amazon Puplishing, 1, 2012.

Mar'i, A. and Al-hilah, M. (2002). *Modern educational curricula: concepts, elements, foundations and processes (3 ed.)*. Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution.

Mismaar, B. (2002). Evaluation of the reality of physical education teachers in primary schools in Qatar. *Journal of the Center for Educational Research. Qatar University, 11th Year, 21*, 27-63.

Phelps, A.; Lee, C.; and Bunce, D (2003).The Power of Practice: What Students Learn from How We Teach? Journal of Education, 80 (7), 829-833.

Shawq, M. and Malik, M. (2001). *21st century teacher*. Cairo: Dar Al-Fikir Al-Arabi.

Tambo. L. (2001). Preparing Better Teacher Concepts Rational program Orientation paper at the 21st intercalation seminar for Teaches Education. Collage of Education, Kuwait University 10-16 February.

Veronin, M. (2002). Instructional Objectives: What they Aren't. Education Pharmacy, 1(4), 207-213.

Williams, D; Cloes, L; Wilson, K; Richardson, A; and Tuson, J (2000) Teachers and ICT: Current Use and Future Needs. British Journal of Educational Technology, V43, N4, P-p307-320

Yildirim, A. (2003). Instructional Planning in centralized School System: Lessons of Study Among Primary School Teachers in Turkey.

درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم

نائل محمد قرقـز *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم، بالإضافة إلى التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير البرنامج، والمعدل التراكمي. وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذكور المتوقع تخرجهم في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الفصل الصيفي (343) من العام الجامعي 2013 / 2014م، والبالغ عددهم (155) طالبا. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم تطوير استبانة مكونة من (34) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: (نواتج تعلم الطلبة، تقييم الطلبة، المساعدات التعليمية للطلبة، جودة التدريس، أنشطة الخبرة الميدانية). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية جاءت متوسطة في جميع المجالات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.148) وبانحراف معياري بلغ (0.44)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال جودة التدريس بمتوسط حسابي بلغ (3.468) وبانحراف معياري بلغ (0.41)، في حين جاء في المرتبة الأخيرة مجال المساعدات التعليمية للطلبة بمتوسط حسابي بلغ (2.796) وبانحراف معياري بلغ (0.43). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير البرنامج، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح (جيد جدا فأعلى).

الكلمات الدالة: معيار جودة، التعلم ، التعليم، البرامج.

* كلية الشريعة، جامعة القصيم.

تاريخ تقديم البحث: 2015/3/15م. تاريخ قبول البحث: 2015/12/10م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016م.

The Degree of Learning and Teaching Quality Standard Application in the Programs of the Faculty of Shari'a and Islamic Studies at the University of Al-Qassim from Expected Male - Graduates Viewpoint

Nail Mohammad Ibraheem Karkaz

Abstract

This study aimed at identifying the degree of application of the learning and teaching quality standard in the programs of the Faculty of Shari'a and Islamic Studies at the University of Al-Qassim from the students' viewpoint expected to graduate , in addition to identifying whether there are differences in the responses of the sample of the study attributed to the variable of the program, and the cumulative average. The study sample consisted of male students expected to graduate in the Faculty of Sharia and Islamic Studies in the summer semester (343) of the academic year 2013/2014 AD, whose total number is 155 students. To achieve the objectives of the study, the questionnaire was developed consisting of (34) paragraphs, distributed in five areas: (students' learning outcomes, students' assessment, tuition assistants, quality of teaching, and field experience activities).The results showed that the degree of application of the standard quality of learning and teaching programs in the College of Sharia and Islamic Studies comes median in all areas, The mean reaches (3.148) and the standard deviation reaches (0.44), where the field of quality teaching comes in the first rank with mean reaching (3.468**),** and with standard deviation reaching (0.41), whereas the field of tuition assistance with which students are supported came in last rank with mean reaching (2.796) and with standard deviation being (0.43). The results also showed a lack of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the responses of the sample of the study due to the variable program, while the results show that there were statistically significant differences due to the variable cumulative GPA for the benefit of (very good and above).

Keywords: Learning, Teaching, Quality, Standard, Programs**.**

المقدمة:

تحرص النظم التعليمية والإدارات المسئولة عن التعليم العالي في الوقت الراهن – بسبب كثرة التحديات التي تواجه المجتمعات في عصرنا –على الاستفادة من التجارب العالمية في تطوير التعليم الجامعي، ومواجهة هذه التحديات – الاقتصادية، متطلبات سوق العمل، تزايد أعداد الطلبة، الثورة المعرفية والتقنية، الإعلام وقنوات الاتصال، المسئولية الاجتماعية للجامعات وغيرها– وتحويلها إلى فرص للنجاح؛ فتركز مؤسسات التعليم العالي على تجويد نوعية التعليم والارتقاء بنواتجه، وتأهيل الطلبة للدخول في معترك الحياة وسوق العمل، والتنافس العالمي الذي وصل لمرحلة متقدمة في صراعات متنوعة ومتعددة الأدوات والميادين.

ونلاحظ أن مؤسسات التعليم الجامعي بدأت بالاهتمام بالجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال استحداث وحدات وإدارات وعمادات تعنى بها وتتابع تطبيق معاييرها ونشر ثقافة الجودة بين العاملين في الجامعات، بل احتلت موقع صدارة اهتمام الدول والمؤسسات المشرفة على التعليم العالم، وينبع ذلك من الوعي بأهمية توفير البيئة التعليمية والأكاديمية المناسبة لتحقق الأهداف التي وجدت من أجلها هذه الجامعات، وبرز في الآونة الأخيرة توجه عالمي نحو ضمان جودة التعليم العالي بمراحله المتعددة، ويظهر ذلك من خلال:

- زيادة الاهتمام بالجودة والاعتماد الأكاديمي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- زيادة عدد هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستوى العربي والإسلامي والعالمي.
- تنوع نماذج ضمان الجودة واختلافها تبعا للدول والمؤسسات الصادرة عنها، والتباين في التركيز على المعايير ما بين المحلي والعالمي.
- تنوع وتعدد واختلاف آليات تطبيق المعايير والأسس والمؤشرات(Al-Rubaie, 2008).

إنّ تحقيق الجودة وتطبيق معاييرها في العملية التعليمية، لها أصولها العامة في الإسلام، فالنصوص الشرعية من الكتاب والسنة تحث المسلم على المستوى الفردي والجماعي على الالتزام بالأطر الآتية: الإحسان، الإتقان، الإبداع، الرقابة الذاتية، تحمل المسئولية، الاحتساب، التحسين المستمر، النصيحة، التميز، التوثيق، التعاون، خدمة المجتمع وغيرها، وتمثل المبادئ التي تتطلبها الجودة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية المختلفة، مجموعة من القيم والتوجيهات

والمبادئ الأهداف والمفاهيم التي دعا إليها الإسلام وحث على الالتزام بها في كل جوانب الحياة، كما أن الأخذ بها أو تطبيقها يعمل على الارتقاء بنواتج ومخرجات التعليم في الجامعات، وكليات الشريعة والدراسات الإسلامية بحاجة ماسة للتطوير والارتقاء في برامجها الأكاديمية من حيث الخطط والمقررات الدراسية وكذلك طرائق التدريس والتقويم والتشجيع على البحث العلمي، بمعنى أن هناك ضرورة للعناية بكل عناصر العملية التعليمية والمتمثلة في الطلاب والخطط الدراسية وأعضاء هيئة التدريس والتجهيزات والأمور المساندة لعمليات التعلم والتعليم.

وذهب بعض الباحثين إلى اعتبار الجودة ضرورة شرعية، وفردية، وجماعية، واجتماعية، واقتصادية، وحضارية(Mahdi, 2013).

ويلاحظ أن هناك ضرورة وحاجة ملحة للجودة في مجال التعليم الشرعي الذي يرتقي تطويره في ظل المتغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي والتقني إلى درجة الضرورة، والسؤال الذي يفرض نفسه كما يقول (Dweish, 2013: 34) "هل يبقى التعليم الشرعي كما هو في مناهجه وأدواته ووسائله؟ هل التعليم الذي نشأ في ظل غياب وسائل الاتصال؛ هو الملائم بعد عصر الطباعة الورقية والرقمية، والتواصل الإلكتروني ومحركات البحث؟ هل مخرجات التعليم التي نشأت في عصر بساطة التعاملات والأوضاع السياسية والاجتماعية، هل هذه المخرجات قادرة اليوم على تقديم الحلول الملائمة للمشكلات المالية والسياسية والاجتماعية المعاصرة؟".

وهناك حرص من الجهات المعنية بالتعليم العالي بالعمل على تطوير كل المسارات التعليمية، ويحرص المهتمون بالتعليم الشرعي العالي على تطويره ويدعون لعقد المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش وورش العمل لتحقيق هذه الغاية، والارتقاء به كمبادرة ذاتية من المؤسسات والكليات الشرعية الأكاديمية، والتطوير المنشود يبنى على أيادي متخصصين جمعوا بين العلم الشرعي والتخصص التربوي بهدف الاستفادة من خبرات التربوي في تطوير المناهج، وأساليب التدريس والتقويم مع مراعاة خصوصية التخصصات الشرعية في بعض جوانبها، والموازنة في تأهيل الطلبة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

ويحظى التعليم العالي في المملكة العربية السعودية باهتمام متزايد ويشهد هذا القطاع منجزات كثيرة، وتطورات نوعية ظاهرة للعيان منذ عقدين، تمثل بزيادة عدد الجامعات وتنوع البرامج التعليمية، وكليات الشريعة والدراسات الإسلامية تحظى بهذا الاهتمام، كما أن خريجي التخصصات الشرعية

تقلد العديد منهم ارفع المناصب في المملكة، إلا أن هذه الكليات للمحافظة على تميزها في البرامج وتأهيل الطلبة وفق المواصفات التي يتطلبها سوق العمل والوظائف، دفعهم قبل غيرهم للتقدم للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بهدف الحصول على الاعتماد لبرامجها، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من الكليات السباقة في التقدم للهيئة الوطنية لتحقيق هذا الهدف، وذلك من خلال تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية المطروحة من قبل الكلية، وتدعم المبادرات والدراسات حول الجودة والاعتماد الأكاديمي بهدف التعرف على واقع العملية التعليمية ومعرفة المعوقات ومواطن التميز من أجل معرفة نقاط القوة والمحافظة عليها، ومعرفة نقاط الضعف بهدف القيام بعمليات التحسين والتطوير والوصول إلى التنافسية في العمل المؤسسي وفي مخرجاتها التعليمية، ومحاولة أن يكون لها موقع في التصنيفات العالمية لأفضل الجامعات (National Commission for Academic Evaluation Accreditation, 2013: 34)، حيث يلاحظ غياب الجامعات العربية ومنها السعودية عن التصنيفات العالمية، حيث أظهرت التقارير الدولية عدم وجودها في قائمة الجامعات (500) المتقدمة (Alshankabi, 2012).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بمستوى جودة البرامج التعليمية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم، إلا أنه من خلال عمل الباحث في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي، لاحظ أن هناك قصوراً في عملية تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامجها المختلفة، مما دعا الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية؛ لتقدير درجة تطبيق هذا المعيار من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم؟

2- هل توجد فروق في درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم تعزى للتخصص؟

3- هل توجد فروق في درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم تعزى للمعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- استطلاع وجهات نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية حول درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج الكلية في ضوء مجالات أداة الدراسة: نواتج تعلم الطلبة، تقييم الطلبة، المساعدات التعليمية للطلبة، جودة التدريس، أنشطة الخبرة الميدانية.

2- تحديد الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير البرنامج الأكاديمي، والمعدل التراكمي.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الاعتبارات الآتية:

1- تناولها موضوعا بالغ الأهمية، وهو معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، حيث يعد هذا المعيار المحك الرئيس للمستفيدين من هذه البرامج للحكم على مدى كفاءة مخرجاتها من عدمها، ويعد هذا المعيار حجر الزاوية في معايير الجودة والاعتماد والأكاديمي الإحدى عشرة، فهو متصل بالعديد من المعايير، وكما أن المعايير كلها تهدف للارتقاء بمستوى التعلم والتعليم، ويمثل هذا المعيار نسبة عالية في عمليات تقييم الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى الهيئة الوطنية والاعتماد الأكاديمي في السعودية.

2- حداثة الموضوع؛ ويتمثل ذلك بقلة الدراسات العربية والأجنبية والمحلية حول هذا المعيار، وعدم وجود – في حدود علم الباحث –الدراسات التي تناولت معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كليات الشريعة والدراسات الإسلامية.

3- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- اللجان المختصة في الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية؛ كونها ستقيم درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم، واستخدامها درجة التطبيق كمؤشر لمنح هذه البرامج شهادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- القائمين على البرامج الأكاديمية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم؛ لأنها ستساعدهم في تشخيص واقع هذه البرامج من حيث تحديد نقاط القوة والضعف، ومن ثم الحرص على التطوير والتحسين المستمرين لهذه البرامج.

4- تسهم الدراسة الحالية في إضافة معرفة جديدة في مجال جودة التعلم والتعليم في البرامج الأكاديمية عموما، وبرامج كليات الشريعة والدراسات الإسلامية خصوصا، الأمر الذي من شأنه أن يفتح المجال أمام الباحثين نحو إجراء دراسات أخرى مكملة لهذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

درجة تطبيق: هي العلامة الكلية التي يتم الحصول عليها من استجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

المعيار في ضمان الجودة هو: بيان بالمستوى المتوقع المقبول للأداء الذي قررته هيئة مسئولة بشأن درجة أو ناتج معين، يراد الوصول إليه ولا يقل عن الحد الأدنى للمعيار القياسي (Odeh, 1998: 77).

ويقصد به في هذه الدراسة: بيان الحد الأدنى من المواصفات والمستوى المعياري القياسي التي ينبغي توافرها في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم، بحيث توصف هذه البرامج بأنها معتمدة أكاديميا، وتحقق الجودة.

معيار جودة التعلم والتعليم: هو أحد المعايير الرئيسة الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، والذي يستخدم للتأكد من مدى استيفاء كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم لمتطلبات ضمان الجودة في العملية التعليمية من حيث: (نواتج تعلم الطلبة، تقييم الطلبة، جودة التدريس، المساعدات التعليمية للطلبة، أنشطة الخبرة الميدانية)، وبالشكل الذي يمنح هذه البرامج الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق التنافسية، والتحسين المستمر.

البرامج الأكاديمية: هي المسارات العلمية التي تمنح بموجبها كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم. درجة البكالوريوس في التخصصات الآتية: الشريعة، الدراسات الإسلامية، الأنظمة.

جامعة القصيم: هي جامعة سعودية عامة تأسست سنة 1424هـ، موقعها في منطقة القصيم تمنح درجة البكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراه وفق الدراسة المنتظمة.

الطلاب المتوقع تخرجهم: هم جميع الطلبة في المستوى الثامن في برامج: الشريعة، الدراسات الإسلامية، الأنظمة، للفصل الصيفي من العام الجامعي 2013 / 2014م.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة معيار جودة التعلم والتعليم كأحد معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية، والتعرف على درجة تطبيق هذا المعيار في هذه البرامج – برنامج الشريعة/ برنامج الدراسات الإسلامية/ برنامج الأنظمة – وذلك في خمسة مجالات، هي: (نواتج التعلم، تقييم الطلبة، جودة التدريس، المساعدات التعليمية للطلبة، أنشطة الخبرة الميدانية).

الحدود المكانية: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الصيفي من العام الجامعي 2013 / 2014 م.

الحدود البشرية: الطلاب المتوقع تخرجهم في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولا : الأدب النظري.

تسعى المؤسسات التعليمية الشرعية بجميع مستوياتها إلى تطوير التعليم بشكل مستمر من خلال الاستفادة من المنجزات الجديدة المفيدة والنافعة، وتعتبر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من المداخل التنظيمية الحديثة للارتقاء بالتعليم العام والعالي، ورغم أن مصطلح الجودة، أو الجودة الشاملة أو ضمان الجودة قد اقترن في الوقت الحاضر بالفكر الغربي بمدارسه المختلفة وهناك رواد في هذا المجال وضعوا المبادئ والنماذج والأسس والمعايير التي تعمل على أساسها الهيئات العالمية (Shearmen,R., and Deborah,S. 2010) والإقليمية والمحلية (National Commission for Academic Evaluation Accreditation, 2013: 34)، إلا أن تعبير الجودة ليس غريبا عن نصوص الكتاب والسنة، فقد ورد بألفاظ أخرى كالإبداع والإتقان والإحسان ويقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً ﴾ (سورة الكهف:7)، وقوله تعالى: ﴿ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ (سورة البقرة :195). ففي هذه الآية الكريمة أمر بالإحسان والتحسين المستمر بصورة تشمل جوانب الحياة كلها، والعبرة بالكيف لا بالكم، والعملية التعليمية تتطلب تجويد كل عناصرها، وإحسان العمل في ميادين التعليم من خلال تحقيق جودة التعليم كمقصد شرعي يأمر به الإسلام، وذلك من خلال بعض الإجراءات مثل : تحسين فاعلية العملية التعليمية، والعمل ضمن الشروط والضوابط والمعايير المحددة من قبل مؤسسات وهيئات محلية وإقليمية ودولية، بهدف تقليل الأخطاء، والخروج بنواتج تعليمية يتوفر فيها الإحسان والإتقان كما دعانا إلى ذلك النبي صلى الله عليه وسلم: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه). (Al-Tabarani, 1995; P.275; Abu Yaali, 1984, P.349)

مفهوم ضمان الجودة في الإسلام:

ترجع كلمة الجودة في اللغة العربية إلى المصدر جود، وتعني الجيد أي نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدا، وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل. ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله بجود جَودة (Ibn Manzoor, 2004: 720).

أما اصطلاحا، فإنها تعني تلك العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته (Majed & Al-Ziadat, 2008: 20).

أما بالنسبة لمفهوم الجودة في التعليم، فإنها تعني عملية تطبيق مجموعة من المعايير التعليمية اللازمة؛ لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة جميع الأفراد العاملين في المؤسسة، وفي جميع جوانب العمل التعليمي (Ahmad, 2002: 20).

ويعرّف ضمان الجودة في التعليم، بأنه مجموعة من الإجراءات والمعايير المستخدمة في تقييم المؤسسات التعليمية؛ للتحقق من استيفاء الشروط الأكاديمية والتنظيمية والإدارية التي تضمن تحقيق رؤية ورسالة وأهداف هذه المؤسسات (Mekhemer, 2005: 154) .

أما مفهوم الجودة في الإسلام؛ فلم يرد نص لفظي بها في القرآن الكريم أو السنة النبوية. وما ورد في القرآن الكريم أو السنة النبوية مفهوم يماثل الجودة، فقد ورد العديد من المصطلحات منها: "الإتقان" مصدقا لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ (الكهف: 30)، ومصطلح" حسن الأداء" كما في قوله صلى الله عليه وسلم : (صلوا كما رأيتموني أصلي) (Al-bukhari, 2012, P.595) ، ومصطلح "الإحسان" حيث يقول الله تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ لِيَجْزِيَ الَّذِينَ أَسَاؤُوا بِمَا عَمِلُوا وَيَجْزِيَ الَّذِينَ أَحْسَنُوا بِالْحُسْنَى﴾ (النجم: 31).

لقد أورد العديد من الباحثين والكتّاب المهتمين بموضوع الجودة عدداً من المبادئ التي تستند عليها ضمان الجودة في الإسلام معتمدين في ذلك على بعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة التي تبرز بوضوح مبادىء ضمان الجودة من منظور إسلامي وهذه المبادئ هي (Al-Maiman, 2007; Mahdi, 2003; Al-Ghamdi, 2014)

1- وضوح رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها: يتناول هذا المبدأ ضرورة توفر رسالة وأهداف واضحة للمؤسسة التعليمية، تحدد غايتها والأنشطة والخدمات التي تقدمها، على أن تكون هذه الرسالة والأهداف قابلة للتغيير والتعديل بشكل يتلاءم مع أهداف الجودة في الإسلام والتركيز على المستفيدين من العملية التعليمية. فوضوح الرسالة والأهداف يساعد عل تحديد الأدوار والمعايير ووضع السياسيات والبرامج في ضوء تحليل البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمؤسسة التعليمية، ومن ثم وضع خطط شاملة تدعم التنافسية للمؤسسة التعليمية. ومن الآيات القرآنية التي تعزز دور وأهمية وضوح رسالة المؤسسة وأهدافها في توفير الرؤية السلمية لكافة الإجراءات والممارسات المبذولة في المؤسسة التعليمية قوله تعالى: ﴿أَفَمَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّن يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ (الملك: 22).

2- التركيز على المستفيد (العميل): تعد الجودة ترجمة لاحتياجات ورغبات المستفدين من العملية التعليمية، سواء أكانوا مستفيدين (الطلبة)، أو مستفيدين خارجيين (أولياء أمور، والمجتمع) إلى خصائص محددة تشكل أساسا في تصميم الخدمة أو المنتج التعليمي (الطالب)، وطريقة أداء المسؤوليات والواجبات في المؤسسة التعليمية من أجل تلبية احتياجات ورغبات المستفيدين. ونظر للأهمية التي يحظى بها المستفيد من العملية التعليمية، فقد حث الإسلام الحنيف على أن يطور كل فرد في المؤسسة التعليمية علاقات طيبة مع المستفيد من الخدمة أو المنتج التعليمي. كما يشير لذلك حديث جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: (رَحِمَ اللَّهُ رَجُلًا سَمْحًا إِذَا بَاعَ وَإِذَا اشْتَرَى وَإِذَا اقْتَضَى) (Al-Bukhari, 2012, P.168) .Manzoor, 2004: 720)

التحسين المستمر: يشمل التحسين المستمر كافة عناصر العملية التعليمية، وكافة وحدات وأقسام العمل في المؤسسة التعليمية. ويعد التحسين المستمر بمثابة تعهد استراتيجي يلتزم به جميع العاملين في المؤسسة التعليمية بتأمين الجودة ومتطلباتها، ويناظر هذا المفهوم في الإسلام مفهوم الإحسان؛ حيث يتطلب الإحسان في العمل أن يأدي كل فرد عمله على أكمل وجه وبأفضل السبل المتاحة، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَّهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ (الكهف: 7)، وكذلك مفهوم الإتقان، ومن أمثلة ذلك: عن عائشة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه). (Al-Tabarani, 1995;

(P.275; Abu Yaali, 1984, P.349) ولتحقيق التحسين المستمر، فقد عني الإسلام بتنمية كفاءة الأفراد العاملين في المؤسسة من خلال تزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لإنجاز العمل بجودة عالية، فقد حث الإسلام على ضرورة التزود بالمعرفة بشكل مستمر لقوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾ (طه: 114). كما عني الإسلام بضرورة تدريب العاملين بما يلبي احتياجاتهم الوظيفية.

4- الوقاية من الأخطاء: لقد اهتم الإسلام بوضع أساليب وإجراءات وقائية تمنع وقوع الأخطاء والمشكلات أثناء تأدية العمل، حيث دعا إلى تنظيم نشاطات وأداء العاملين وفق ضوابط ومعايير محددة يلتزم بها العاملون أثناء تأدية العمل، والعمل على تنمية الرقابة الذاتية لديهم كما يعبر عن ذلك الأخذ بمنطوق قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ ما فِي السَّماواتِ وَما فِي الْأَرْضِ ما يَكُونُ مِنْ نَجْوى ثَلاثَةٍ إِلاَّ هُوَ رابِعُهُمْ وَلا خَمْسَةٍ إِلاَّ هُوَ سادِسُهُمْ وَلا أَدْنى مِنْ ذلِكَ وَلا أَكْثَرَ إِلاَّ هُوَ مَعَهُمْ أَيْنَ ما كانُوا ثُمَّ يُنَبِّئُهُمْ بِما عَمِلُوا يَوْمَ الْقِيامَةِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (المجادلة: 7).

5- المشاركة وتفويض الصلاحيات: ويقصد بالمشاركة وتفويض الصلاحية للعاملين تفعيل دورهم بطريقة تشعرهم بالأهمية وتحقيق الاستفادة الفعلية من إمكاناتهم، والمشاركة المقصودة هنا؛ هي المشاركة الجوهرية وليست الشكلية، إذ يفترض أن تحقق المشاركة أمرين : الأول تزيد من إمكانية تصميم خطة أفضل، والثاني: تحسين كفاءة صنع القرارات من خلال مشاركة العقول المفكرة والقريبة من مشاكل العمل.

إن نجاح الجودة يعتمد على مشاركة العاملين في المؤسسة مع الإدارة العليا في اتخاذ القرارات، وتنفيذ الأعمال مما يجعل الأفراد يحسون بأهميتهم ومساهمتهم في تنفيذ الأعمال وإنجاحها،لأنهم سيعتبرونه نجاح لهم. وقد أكد الإسلام على مفهوم المشاركة من خلال مفهوم الشورى، كما في قوله تعالى: ﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ ﴾ (الشورى:38).

أما تفويض الصلاحية؛ فهي لا تعني فقط المشاركة بل يجب أن تكون مشاركة الأفراد بطريقة تمنحهم صوتاً حقيقياً عن طريق هياكل العمل والسماح للعاملين بصنع القرارات التي تهتم بتحسين العمل داخل أقسامهم الخاصة. فبدون المشاركة وتمكين العاملين، وتوزيع الصلاحيات، والمهام، وإعطاء الفرص لرفع الروح المعنوية لفريق العمل والإخلاص الثابت، والملموس من الجميع لجعل

مبادئ الجودة وممارساتها جزءاً لا ينفصم من ثقافة المؤسسة التعليمية، فإن كافة الجهود المبذولة محكوم عليها بالفشل. فقد ورد في السيرة أن الرسول ﷺ أوجد لكل طاقة ما يناسبها من عمل، ووزع المسئوليات ففي عهده ﷺ تولى علي بن أبي طالب وعثمان بن عفان – رضي الله عنهما– كتابة الوحي، كما كان يقوم بذلك أثناء غيابهما أبي بن كعب، وزيد بن ثابت – رضي الله عنهما –، وكان الزبير بن العوام وجهيم بن الصلت – رضي الله عنهما– يقومان بكتابة أموال الصدقات، وكان حذيفة بن اليمان– رضي الله عنه – يُعد تقديرات الدخل من النخيل، وكان المغيرة بن شعبة والحسن بن نمر – رضي الله عنهما – يكتبان الميزانيات والمعاملات بين الناس. وزيد بن ثابت – رضي الله عنه – كان يكتب مراسلات الحكام والولاة بلغات مختلفة (Ibn Qayyim, 1989; P.368)، وقد حرص الرسول ﷺ على توضيح تلك المزايا والصلاحيات فعن أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ – رضي الله عنه – قَالَ :قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ :(أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ وَأَشَدُّهُمْ فِي أَمْرِ اللَّهِ عُمَرُ وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عُثْمَانُ وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ وَأَقْرَؤُهُمْ أُبَيٌّ وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِينٌ وَأَمِينُ هَذِهِ الْأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ)(Tirmidhi, 2014; P.86-7) .

6- التحفيز: ولشحذ همم العاملين لتأدية العمل بجودة عالية، وضع الإسلام نظاماً للتحفيز يقوم على مكافأة العاملين المتميزين في تأدية أعمالهم، فالتشجيع والتحفيز للعمل الصالح مبدأ رباني يتضح في قوله تعالى: ﴿وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَى﴾ (النجم: 39)، وقوله تعالى: ﴿وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى ﴾ (النجم: 40).

لقد اهتم الإسلام بتقديم الحوافز المادية والمعنوية للعاملين، تكون هذه الحوافز مستمرة، وواضحة الأهداف،وأن يحسن اختيار الزمان والوقت لإعطاء الحافز، وأن يكون الحافز مناسباً لشخصية العامل وحاجته. لذلك ربط الإســـلام الحوافز بمعدلات الأداء والإنجاز في العمل، قال تعالى: ﴿فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ﴾ (الزلزلة: 7)، وقال تعالى: ﴿وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾ (الزلزلة: 8).

معايير ضمان جودة التعلم والتعليم والاعتماد الأكاديمي:

أصدرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (2011) دليلا لضمان جودة التعلم والتعليم تحت مسمى "دليل معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج

التعليم العالي". وقد تم بناء هذه المعايير بالاستناد على الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وعدد هذه المعايير أحد عشر معيارا، وتتمثل في:

المعيار الأول: الرسالة والغايات والأهداف، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: مناسبة الرسالة للبرنامج، وصياغة الرسالة، ووضع الرسالة ومراجعتها، واستخدام الرسالة، والعلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف.

المعيار الثاني: إدارة البرنامج، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: القيادة، وعمليات التخطيط، والعلاقة بين أقسام الطلاب والطالبات، والنزاهة، والسياسات واللوائح التنظيمية، والمناخ التنظيمي، والشركات والوحدات المرتبطة بالبرنامج.

المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: الالتزام بتحسين الجودة في البرنامج، ونطاق عمليات الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة، واستخدام المؤشرات والنقاط المرجعية، والتحقق المستقل من المعايير.

المعيار الرابع: التعلم والتعليم، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: نواتج تعلم الطلبة، وعمليات تطوير البرنامج، وعمليات تقويم البرنامج ومراجعته، وتقييم الطلبة، والمساعدات التعليمية للطلبة، وجودة التدريس، ودعم التحسين في جودة التدريس، ومؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم، وأنشطة الخبرة الميدانية، وترتيبات الشراكة مع المؤسسات الأخرى.

المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: قبول الطلبة، وسجلات الطلبة، وإدارة شؤون الطلبة، وتخطيط خدمات الطلبة وتقويمها، والخدمات الإرشادية والطبية، وأنشطة الطلبة غير الصفية.

المعيار السادس: مصادر التعلم، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: التخطيط والتقويم، والتنظيم، ودعم المستخدمين، والموارد والمرافق،

المعيار السابع: المرافق والتجهيزات، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: السياسات العامة والتخطيط، وجودة المرافق والتجهيزات وكفايتها، والإدارة والشؤون الإدارية للمرافق والتجهيزات، وتقنية المعلومات، وإسكان الطلبة.

المعيار الثامن: الإدارة المالية والتخطيط المالي، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: التخطيط المالي، وإعداد الميزانية، والإدارة المالية، والتدقيق المالي وتقييم المخاطر.

المعيار التاسع: عمليات التوظيف، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: السياسة العامة والإدارة، والتوظيف والتعيين، والتطوير الشخصي والوظيفي، والإجراءات التأديبية وتسوية النزاعات والشكاوي.

المعيار العاشر: البحث العلمي، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي، والاستثمار التجاري في البحث العلمي، والمرافق والتجهيزات البحثية.

المعيار الحادي عشر: العلاقة مع المجتمع، ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: السياسات حول العلاقة بالمجتمع، والتفاعل مع المجتمع.

يلاحظ من خلال عرض المعايير السابقة بأن معيار ضمان جودة التعلم والتعليم قد احتل المرتبة الرابعة من حيث الترتيب بين معايير ضمان جودة برامج مؤسسات التعليم العالي، وقد تضمن هذا المعيار عشرة معايير فرعية تستخدم للحكم على مدى جودة التعلم والتعليم في برامج التعليم العالي، ويمكن إيجاز هذه المعايير الفرعية على النحو الآتـــي: (National Commission for Academic Evaluation Accreditation, 2011).

1- نواتج تعلم الطلبة: يجب أن تكون مخرجات تعلم الطلبة المستهدفة متوافقة مع متطلبات المؤهلات الوطنية، ومع المعايير المقبولة في حقل التخصص المعني، ويشمل ذلك المهن التي يتم إعداد الطلبة لممارستها.

2- عمليات تطوير البرنامج: يجب تخطيط البرنامج في شكل حزم متكاملة من الخبرات التعليمية، حيث تسهم كل المقررات وبطرق مخطط لها في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج التعليمي.

3- عمليات تقويم البرنامج ومراجعته: يجب أن تتم عملية مراقبة جودة كل من مقررات البرنامج والبرنامج ككل بانتظام، وذلك من خلال آليات مناسبة للتقويم، كما يجب تعديلها حسبما يتطلب الأمر مع إجراء عمليات مراجعة شاملة ودورية.

4- تقييم الطلبة: يجب أن تكون عمليات تقييم الطلبة مناسبة لنواتج التعليم المستهدفة، وأن يتم تطبيقها بفاعلية وعدالة مع التحقق المستقل من المستوى الذي تم تحقيقه.

5- المساعدات التعليمية للطلبة: يجب توفر أنظمة فاعلة لمساعدة الطلبة على التعلم من خلال الإرشاد الأكاديمي، وضرورة توفر المرافق الدراسية، ومتابعة التقدم الدراسي للطلبة، وتشجيع الطلبة ذوي الأداء العالي، وتقديم المساعدة للطلاب الذين يحتاجون إليها.

6- جودة التدريس: يجب أن يكون التدريس على درجة عالية من الجودة، مع استخدام إستراتيجيات مناسبة للفئات المختلفة من المخرجات التعليمية.

7- دعم التحسين في جودة التدريس: يجب على القائمين على إدارة البرنامج وهيئة التدريس تطبيق إستراتيجيات مناسبة؛ لدعم التحسين المستمر في جودة التدريس.

8- مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم: يجب أن يكون لدى هيئة التدريس المؤهلات والخبرات اللازمة لتدريس المقررات الدراسية التي يكلفون بها، وأن يكونوا على دراية بالتطورات الأكاديمية والمهنية في مجالات تخصصاتهم.

9- أنشطة الخبرة الميدانية: يجب أن يشمل البرنامج أنشطة للخبرة الميدانية، وأن يتم التخطيط لهذه الأنشطة وتطبيقها بوصفها من المكونات المكملة للبرنامج، وأن تحدد لها مخرجات تعلم، وأن يعد المشرفون على التدريب ضمن فرق التدريس، ويتم تنفيذ التقويم المناسب والإستراتيجيات المناسبة لتحسين الخبرة الميدانية. وتتضمن الخبرة الميدانية كل الأنشطة المبنية على العمل، مثل: (مدة الامتياز، والتدريب التعاوني، والتطبيقات العملية، والتدريب في أماكن العمل الطبية، أو غيرها من الأنشطة في أي عمل تحت إشراف موظفين يعملون في تلك الأعمال أو المواقع المهنية).

10- ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى: وينبغي في الحالات التي تقوم فيها المؤسسة التعليمية بطرح برامج تعليمية من خلال ترتيبات للشراكة أو التوأمة مع مؤسسة أخرى، يجب أن تكون هذه الترتيبات محددة بوضوح، وقابلة للتنفيذ وفق قوانين المملكة العربية السعودية، ويجب أن تلبي كافة متطلبات تقديم البرامج العلمية في المملكة. ويجب ألا تستخدم البرامج أو المقررات التعليمية التي تقدمها المنظمات الدولية، ويشمل ذلك التعلم الإلكتروني أو مقررات التعليم عن

بعد، إلا إذا كانت معتمدة أو مضمونة الجودة وتمت الموافقة عليها من قبل وكالة ضمان جودة تعليمية ذات صلة ومصرح لها من الحكومة في بلد المنشأ. ويجب تكييف أي من هذه البرامج حسب احتياجات الطلبة في المملكة، ويجب أن تفي بجميع متطلبات المملكة العربية السعودية بغض النظر عن المكان الذي صممت فيه المواد المقدمة ومن صممها.

ثانيا: الدراسات السابقة:

حظي موضوع الجودة نظراً لأهميته وجدته؛ باهتمام الباحثين في مجال التربية بشكل عام، ومجال المناهج والتدريس بشكل خاص، وبناء على ذلك قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات (Ahmed, 2001) التي أجرتها في الأردن بهدف معرفة درجة تطبيق مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (200) عضو هيئة تدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العملية التعليمية والمنهاج التعليمي جاء بدرجة عالية، وأن مجال الكتاب الجامعي، ومجال أعضاء هيئة التدريس، ومجال الطلبة جاؤوا بدرجة متوسطة، وأن مجال الإدارة الجامعية جاء بدرجة متدنية.

وأجرى (Al-Omari & Al-Sakri, 2008) في الأردن هدفها معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين والإداريين. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (192) فردا، منهم (38 أكاديميا إداريا، و164عضو هيئة تدريس). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: تهيئة متطلبات الجودة في الجامعة، ومتابعة عمليات التعلم والتعليم وتطويرها، وتنمية الموارد البشرية، واتخاذ القرارت وخدمة المجتمع وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة متحققة بدرجة متوسطة في جميع المجالات.

وهدفت الدراسة التي أجراها (Diab, 2009) في فلسطين إلى معرفة مدى توافر معايير الجودة الشاملة في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اتبعت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) عضو هيئة تدريس بجامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على أربعة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العملية التعليمية وتطويرها متوفر وبدرجة عالية، وأن مجال تهيئة متطلبات إدارة الجودة، ومجال اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع جاءا بدرجة توفر متوسطة، وأن مجال تطوير القوى البشرية العاملة جاء بدرجة توفر متدنية.

وهدفت دراسة (Al-Hawli, 2009) إلى تقييم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الإسلامية بغزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد اختيرت عينة الدارسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (858) خريج وخريجة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على اثني عشر مجالا هي: خدمة القبول والتسجيل، وشؤون الطلبة، وعيادة الجامعة، والأندية الطلابية، وخدمة مختبرات الحاسوب، والمكتبة المركزية، والمختبرات العلمية، والكافتيريا، والقاعات التدريسية، وحدائق الجامعة، ومكتبة الطالب، وملاعب الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الإسلامية بغزة جاء متوسطاً في جميع المجالات باستثناء مجال خدمة مختبرات الحاسوب، والمكتبة المركزية، والأندية الطلابية فقد جاء التقويم منخفضاً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الخريجين حول تقويمهم لجودة البيئة الجامعية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

بينما هدفت دراسة (Assaf & Helou, 2009) إلى معرفة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح من وجهة نظر الطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من (1100) طالبا وطالبة، أما عينة الدراسة فكانت (248) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث الاستبانه لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة إلى ان واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح كانت عالية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح ذوي التقدير الممتاز.

وأجرى سو (So, 2012) دراسة في الصين بهدف تقييم جودة نواتج تعلم الطلبة من خلال مجتمع التعلم القائم على الفيديو Video Based Learning Community (VBLC) في برامج الدراسات العليا التربوية من وجهة نظر الطلبة المعلمين من حيث تصميم التدريس، ومحتوى التدريس، والتقنيات، والموارد، وأداء الطالب، والإدارة الصفية، والرأي الشخصي. وقد تكونت عينة

الدراسة من (25) طالباً معلماً. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المقابلات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم جودة نواتج تعلم الطلبة من خلال مجتمع التعلم القائم على الفيديو من وجهة نظر الطلبة جاء مرتفعاً.

وبينما هدفت الدراسة التي أجراها (Shahib Mansouri & Qaramat, 2012) إلى تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة في جامعة القاهرة من حيث (المنهج العلمي، والمراجع، وعضو هيئة التدريس، والنظام الإداري، ونظام التقييم، والتسهيلات المادية). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم جودة العملية التعليمية في كافة أبعادها جاء بدرجة عالية.

وأجرى سامكانج (Samkange, 2013) دراسة في زمبابوي تهدف إلى تقييم جودة العملية التعليمية في قسم التربية والتعليم في جامعة زمبابوي المفتوحة من وجهة نظر الطلبة. اتبعت الدراسة المنهج النوعي من خلال استخدام المقابلات، والاستبانة، وتحليل الوثائق والسجلات. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية والبالغ عددها (50) طالبا وطالبة في مستوى السنة الثالثة والرابعة من الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يرون أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون الكفايات التدريسية والمعرفية التخصصية، كما يرى الطلبة عدم موضوعية نظام التقييم المتبع في الجامعة، وعدم شمولية كافة عناصر تعلمهم، إضافة إلى عدم توفر التغذية الراجعة للسماح للطلبة بمراجعة نتائج تقييمهم.

وهدفت الدراسة التي أجراها (Alshaya, 2014) في السعودية إلى تقييم جودة العملية التعليمية في برنامج قسم الاجتماع معتمدة على وجهة نظر الطلاب في السنة الرابعة في جامعة الملك عبدالعزيز، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبا وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لمعرفة استجابات الطلبة وتقييمهم لجودة برنامجهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم جودة العملية التعليمية في القسم جاء مرتفعا، حيث احتل مجال جودة التدريس المرتبة الأولى، ثم تلاه مجال تقييم الطلبة، ثم مجال المقررات الدراسية، ثم مجال التدريب الميداني، ثم مجال المساعدات التعليمية الذي احتل المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة حول تقييمهم لجودة العملية التعليمية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

أما الدراسة التي أجراها (Khalifa, Ahmad & Al-Hila, 2014) في الأردن؛ فهدفها معرفة مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر

الطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية والبالغ عددها (113) طالب وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون استبانة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، ومهارات تنفيذ الدرس، ومهارات التخطيط لتدريس المادة، ومهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة جاء مرتفعا في جميع المجالات.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

1- أن هناك اهتماماً متزايداً من الجامعات بتطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات، لما له من دور في حصول الجامعة على شهادة الاعتماد الأكاديمي، وينعكس ذلك على جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي.
2- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع معايير ضمان الجودة في التعلم والتعليم على المستوى الجامعي، إلا أن الدراسة الحالية اقتصرت على معايير ضمان الجودة في التعلم والتعليم في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد المنهج المتبع، واستخدام الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة مسحية لجمع البيانات من الطلاب المتوقع تخرجهم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم المسجلين في الفصل الصيفي للعام الجامعي 1434/ 1345هـ في مرحلة البكالوريوس، والبالغ عددهم (712) طالبا.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وهم جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في البرامج الأكاديمية في كلية الشريعة والدراسات والبالغ عددهم (155) طالبا، حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم جميعا، وعند جمع الاستبانات ومراجعتها تم استبعاد غير الصالح منها لعدم اكتمال البيانات أو الإجابة النمطية، وبقي منها (136) صالحة للتحليل الإحصائي والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول (1) جدول توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة (البرنامج / المعدل التراكمي)

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية %
البرنامج	الشريعة	49	%36.029
	الدراسات الإسلامية	51	%37.5
	الأنظمة	36	%26.470
المجموع		136	%100
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	44	%32.352
	جيد	58	%42.647
	مقبول	34	25
المجموع		136	%100

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة خاصة لقياس درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم، وذلك من خلال الاطلاع على معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (National Commission for Academic Evaluation Accreditation, 2011)، ومقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (National Commission for Academic Evaluation Accreditation, 2009)، والاطلاع كذلك على الأدب النظري والدراسات السابقة حول معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وجودة عمليات التعلم والتعليم ذات الصلة بموضوع الدراسة، وبالاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص من العاملين

بالجودة من ذوي التخصص الشرعي والتربوي – الإدارة التربوية، أصول التربية، المناهج والتدريس في مجال التربية الإسلامية، القياس والتقويم –، وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (34) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: (نواتج تعلم الطلبة، تقييم الطلبة، المساعدات التعليمية للطلبة، خبرة التدريس، أنشطة الخبرة الميدانية)، واستخدم الباحث تدريج ليكرت (Lekart) الخماسي لتقدير درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم، وقد تم اعتماد المعيار الآتي في الحكم على درجة تطبيق معيار الجودة وذلك حسب الوزن الآتي: {كبيرة جدا (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جدا (1) }.

وتم استخدام النموذج الإحصائي الآتي لغرض تصنيف درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في البرامج الأكاديمية لبيان قيمة المتوسطات الحسابية كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2) النموذج الإحصائي لتصنيف متوسطات

درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في البرامج الأكاديمية

العلامة	فئة المتوسطات الحسابية	درجة التطبيق
1	(1.0 – 1.8)	قليلة جدا
2	(1.9 – 2.6)	قليلة
3	(2.7 – 3.4)	متوسطة
4	(3.5 – 2.4)	كبيرة
5	(4.3 – 0.5)	كبيرة جدا

صدق الأداة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرضها على تسعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في كليتي الشريعة والدراسات الإسلامية وكلية التربية في جامعة القصيم، وطلب منهم إبداء الرأي بأداة الدراسة بغرض معرفة مدى صلاحية فقرات الأداة، ووضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، وتمثيلها للغرض الذي بنيت من أجله، ومدى انتماء العبارة للمجال.

وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين من حيث تعديل بعض الفقرات أو حذفها أو إضافة فقرات جديدة وإعادة صياغة بعض الفقرات، فقام الباحث بإلغاء الفقرات 6، 21، 31، 36، 44،

ودمج بعض الفقرات مع بعضها البعض مثل الفقرة: 9، 10، 33، 43، بحيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية (34) فقرة، كما قام الباحث من حيث البناء والصياغة اللغوية بالأخذ بملاحظات المدقق اللغوي، وبهذا تم الأخذ بجميع الملاحظات.

ثبات الأداة:

تم التحقق في الدراسة الحالية من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (40) طالبا، وكما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول والجدول (3) يوضح جميع هذه القيم.

الجدول (3) معاملات الثبات (الاستقرار والاتساق الداخلي) لمجالات الأداة

المجال	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
نواتج تعلم الطلبة	4	0.77	0.73
تقييم الطلبة	6	0.69	0.78
المساعدات التعليمية للطلبة	8	0.64	0.70
جودة التدريس	9	0.76	0.77
أنشطة الخبرة الميدانية	7	0.79	0.80
الدرجة الكلية (المقياس ككل)	34	0.82	0.86

يوضح الجدول(3) أن قيم معامـــل ثبات الاتســـاق الداخلي لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.64–0.79)، وبلغت للدرجة الكلية للمقياس (0.82) وهي جميعا قيم مقبولة، كما يوضح الجدول أن قيم معاملات ثبات الاســـتقرار بطريقة الإعـــادة لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.70– 0.80) وبلغ للدرجة الكلية للمقياس (0.86) وهي قيم مرتفعة وتؤكد أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- البرنامج: (الشريعة، الدراسات الإسلامية، الأنظمة).
- المعدل التراكمي: جيد جداً فأكثر، جيد، مقبول).

ويكون التقدير العام للمعدل التراكمي عند تخرج الطالب بناء على معدله التراكمي كالآتي (اليحي، 2012، 45):

- (ممتاز): إذا كان المعدل التراكمي لا يقل عن 4.50 من ...5.
- (جيد جدا): إذا كان المعدل التراكمي ما بين (3.75 –4.50) من ...5.
- (جيد): إذا كان المعدل التراكمي ما بين (2.75 –3.74) من...5.
- (مقبول): إذا كان المعدل التراكمي ما بين (...2 –2.74) من...5.

ونظرا لقلة أعداد الطلبة الحاصلين على مستوى ممتاز في المعدل التراكمي بالفصل الصيفي الذي أجريت فيه الدراسة، والبالغ عددهم (7) طلاب، وبما أن هذا العدد لا يعطي دلالة إحصائية كافية، فتم الدمج بين تقدير الممتاز وتقدير الجيد جداً وأطلق عليه (جيد جداً فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع: درجة تقدير تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في البرامج الأكاديمية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم في جامعة القصيم، والذي يعبر عنه بدرجة استجابة عينة الدراسة على أداة الدراسة وتم حسابه بالمتوسطات الحسابية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

اتبع الباحث في تنفيذ إجراءات الدراسة الخطوات الآتية:

- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- تصميم استبانة الدارسة، ومن ثم التأكد من صدقها وثباتها.
- تجريب الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، إذ بلغ عددها (40) طالبا.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة والإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم.
- جمع البيانات وتفريغها ثم تحليلها إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، للوصول إلى النتائج وتفسيرها والتوصيات.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، واستخدام الوسائل الإحصائية التي تناسب طبيعة الدراسة الحالية مثل استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، واستخدام (تحليل التباين الآحادي ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

قبل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، نستعرض جدول البيانات، الوصفية لعينة الدراسة، كما يوضحها الجدول (4)

الجدول (4) البيانات الوصفية لعينة الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج	الشريعة	49	3.1780	0.325
	الدراسات الإسلامية	51	3.0917	0.284
	الأنظمة	36	3.185	0.277
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	44	3.441	0.174
	جيد	58	3.137	0.175
	مقبول	34	2.785	0.151
المجموع		136	3.148	0.299

*الدرجة الكلية للاستبانة = 170، لأنه مكون من 34 فقرة مدرجة تدريجاً خماسيا (1– 5).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها.

1– السؤال الأول: "ما درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم؟ "

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	جودة التدريس	3.468	0.41	متوسطة
2	أنشطة الخبرة الميدانية	3.290	0.40	متوسطة
3	تقييم الطلبة	3.072	0.37	متوسطة
4	نواتج تعلم الطلبة	2.895	0.38	متوسطة
5	المساعدات التعليمية للطلبة	2.796	0.43	متوسطة
الدرجة الكلية		3.148	0.44	متوسطة

يوضح الجدول (5) الأمور الآتية:

1- أن قيمة المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في البرامج الأكاديمية لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم قد تراوحت ما بين (2.796-3.468)، وتشير هذه النسبة إلى أن درجة التطبيق في هذا المجال (متوسطة).

2- كانت أعلى قيمة لمجال "جودة التدريس" وبمتوسط حسابي بلغ (3.468) وبانحراف معياري بلغ (0.41)، وتشير هذه النسبة إلى أن درجة التطبيق في هذا المجال (متوسطة).

3- كانت أدنى قيمة لمجال المساعدات التعليمية للطلبة وبمتوسط حسابي بلغ (2.796) وبانحراف معياري بلغ (0.43)، وتشير هذه النسبة إلى أن درجة التطبيق في هذا المجال (متوسطة).

4- بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.148)، وتشير هذه القيمة إلى أن درجة تطبيق الجودة في معيار التعلم والتعلم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم (متوسطة).

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة (متوسطة) حسب رأي الباحث إلى حداثة تجربة الجودة في الكلية، وحداثة بعض برامجها كبرنامج الأنظمة، وأن هناك تداخلا بين المعيار التي أجريت عليه الدراسة والمعايير الأخرى، وإلى عدم إشراك الطلبة في لجان الجودة مما يجعلهم يطلقون أحكاماً على العملية التعليمية بهذا المستوى، وربما يعزى إلى أن الكلية تحرص على نشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس بدرجة أكبر من الطلبة، وخصوصا أن تجربة كما ذكر سابقا حديثة في الكلية، ويتم التركيز في البداية على نشر ثقافة الجودة بين أعضاء الهيئة التدريسية، وينبغي نشر ثقافة الجودة بالتوازي بين المسارين بحيث تنظم الندوات وورش العمل وحلقات النقاش للطلاب أو يشرك الطلاب بها لتحقيق التواصل بين أطراف العملية التعليمية اخذ التغذية الراجعة من الفئة المستهدفة مباشرة، وهناك فرصة كبيرة للتحسين والتطوير حيث تقترب الكثير من المجالات في هذا المعيار من مستوى درجة كبيرة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Al-Hawli, 2009) والتي تشير إلى أن تقييم الطلبة لجودة العملية التعليمية جاء متوسطاً، وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة (Al-shaya & 2014) والتي أشارت إلى أن تقييم الطلبة لجودة العملية التعليمية جاء مرتفعا، ودراسة (Khalifa, Ahmad & Al-Hila, 2014) وقد أشارت إلى أن تقييم الطلبة لجودة العملية التعليمية جاء مرتفعا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

السؤال الثاني: "هل توجد فروق في درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم يعزى للبرنامج ؟"

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب اختبار (تحليل التباين الآحادي) للعينات المستقلة والجدول رقم (6) يبين ذلك.

الجدول (6) نتائج (تحليل التباين الآحادي) لدرجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية حسب متغير الدراسة البرنامج (الشريعة، الدراسات الإسلامية، الأنظمة)

البرنامج: الشريعة/ الدراسات الإسلامية/ الأنظمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
نواتج التعلم	بين المجموعات	0.135	2	0.068	0.358	0.701
	داخل المجموعات	25.265	133	0.19		
	الكلي	25.400	135			
تقييم الطلبة	بين المجموعات	2.404	2	1.202	0.876	0.712
	داخل المجموعات	16.190	133	0.122		
	الكلي	18.595	135			
المساعدات التعليمية للطلبة	بين المجموعات	0.095	2	0.047	0.352	0.704
	داخل المجموعات	17.912	133	0.135		
	الكلي	18.007	135			
البرنامج:الشريعة/ الدراسات الإسلامية/ الأنظمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
جودة التدريس	بين المجموعات	0.372	2	0.186	0.944	0.392
	داخل المجموعات	26.206	133	0.197		
	الكلي	26.578	135			
أنشطة الخبرة الميدانية	بين المجموعات	0.170	2	0.085	0.519	0.597
	داخل المجموعات	21.827	133	0.164		
	الكلي	21.998	135			

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كل المجالات الآتية: (نواتج التعلم، المساعدات التعليمية للطلبة، جودة التدريس، أنشطة الخبرة الميدانية) التي تمت حولها المقارنة حسب متغير البرنامج.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ولعل ذلك سببه أن كل البرامج – الشريعة، الدراسات الإسلامية، الأنظمة – تتعرض للظروف نفسها داخل القاعات التدريسية وخارجها، وفي عمليات التقويم والخبرة الميدانية، وإلى أن عمليات التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس تتم بشكل جماعي وبدون تتميز مما يجعل وجهات نظر الطلبة متشابهة، وأن إدارة الكلية تعطي اهتماما متوازناً لجميع برامج الكلية، ويشير كذلك إلى انسجام عينة الدراسة تجاه جودة معيار التعلم والتعليم في البرامج الأكاديمية، وفيه إشارة لحرص إدارة الكلية

على اختيار أعضاء هيئة تدريس أكفاء قادرين على التواصل مع العمل الجامعي، وأنها توفر متطلبات الجودة لكافة البرامج، وتتابع العملية التعليمية التعلمية ضمن أساليب وخطط موحدة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق في درجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم يعزى للمعدل التراكمي؟ "

نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب اختبار (تحليل التباين الآحادي) للعينات المستقلة والجدول(7) يبين ذلك.

الجدول (7) نتائج (تحليل التباين الآحادي)

لدرجة تطبيق معيار جودة التعلم والتعليم في برامج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية حسب متغير الدراسة المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، جيد، مقبول)

المجال		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
نواتج التعلم	بين المجموعات	6.589	2	3.295	23.295	*..00
	داخل المجموعات	18.811	133	..140		
	الكلي	25.400	135			
تقييم الطلبة	بين المجموعات	5.522	2	2.761	28.295	*..00
	داخل المجموعات	13.073	133	.098		
	الكلي	18.595	135			
المساعدات التعليمية للطلبة	بين المجموعات	3.112	2	1.556	13.895	*..00
	داخل المجموعات	14.895	133	.112		
	الكلي	18.007	135			
جودة التدريس	بين المجموعات	18.306	2	9.153	147.166	*..00
	داخل المجموعات	8.272	133	.062		
	الكلي	26.578	135			
أنشطة الخبرة الميدانية	بين المجموعات	9.423	2	4.712	49.834	*..00
	داخل المجموعات	12.574	133	.095		
	الكلي	21.998	135			

*يوجد دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.001.

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.001$) في جميع المجالات تعزى للمعدل التراكمي، ولتحديد مستوى حساب هذا الأثر على الفروق تم إجراء تحليل المقارنات البعدية LSD. ويوضح ذلك الجدول رقم (8).

الجدول (8) جدول المقارنات البعدية بطريقة LSD

لأثر المعدل التراكمي على مجالات متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لدرجة تطبيق معيار التعلم والتعليم في البرامج الأكاديمية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم.

المجال	مستويات متغير المعدل التراكمي	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
نواتج تعلم الطلبة	جيد جدا فاكثر –جيد	.310	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد جدا فاكثر –مقبول	.581	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد – مقبول	.270	*0.000	لصالح جيد
تقييم الطلبة	جيد جدا فاكثر –جيد	.336	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد جدا فاكثر –مقبول	.516	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد – مقبول	.180	*0.000	لصالح جيد
المساعدات التعليمية للطلبة	جيد جدا فاكثر –جيد	.169	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد جدا فاكثر –مقبول	.402	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد – مقبول	.233	*0.000	لصالح جيد
جودة التدريس	جيد جدا فاكثر –جيد	.443	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد جدا فاكثر –مقبول	.976	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد – مقبول	.533	*0.000	لصالح جيد
أنشطة الخبرة الميدانية	جيد جدا فاكثر – جيد	.251	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد جدا فاكثر – مقبول	.697	*0.000	لصالح جيد جدا فاكثر
	جيد – مقبول	.446	*0.000	لصالح جيد

*يوجد دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.001

يوضح جدول (8) أن الفرق بين مستوى جيدجداً فأكثر ومستوى جيد ذو دلالة إحصائية لصالح جيدجداً فأكثر، والفرق بين جيدجداً فأكثر ومقبول ذو دلالة إحصائية لصالح جيدجداً فأكثر، والفرق بين جيد ومقبول لصالح جيد، وذلك لجميع المجالات الخمسة.

ويمكن أن تعزى النتيجة (وجود فروق في مستوى تقدير الطلبة لجودة معيار التعلم والتعليم لصالح جيد، جيدجداً فأكثر) برأي الباحث إلى أن الطلبة المتفوقين ممن تقديرهم جيدجداً فأكثر يشعرون بالرضا عن مخرجات العملية التعليمية أكثر من الطلبة ممن تقديراتهم أقل، فكان تقيمهم لجودة معيار التعلم والتعليم عاليا، ولعل ذلك سببه أنهم يبدون اهتماما بالدراسة والتحصيل أكثر من غيرهم ممن تقديرهم أقل من ذلك، وقد يعزي ذلك إلى أن هؤلاء يتمتعون بحس مسؤولية أعلى من غيرهم، ويظهر ذلك من خلال سؤالهم المستمر عن المعدلات المطلوبة للتقدم للدراسات العليا، أو عن المهارات الضرورية لسوق العمل وتطوير الكفايات المعرفية والأدائية للطالب، وبناء على ذلك جاء تقديرهم لدرجة جودة نواتج تعلمهم وتقييمهم والمساعدات التعليمية المقدمة لهم وجودة التدريس وأنشطة الخبرة الميدانية أعلى من الطلبة ممن معدلهم التراكمي جيد فأقل، ومن الأسباب حسب رأي الباحث أن أساليب تفريد التعليم مستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بدرجة قليلة، وهؤلاء الطلبة ممن معدلهم التراكمي أقل يحتاجون لهذا النوع من التعليم، وربما يكون السبب نتيجة عدم مراعاة الطلبة ذوي التحصيل المتوسط في أنشطة الخبرة الميدانية فهم يحتاجون لفترة أطول في التدريب، والتركيز عليهم عند تقديم المساعدات التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Assaf & Helou, 2009) والتي أشارت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدل التراكمي ولصالح المعدل الأعلى، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al-Hawli, 2009) ودراسة (Alshaya, 2014) والتي أشارت كل منهما إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدل التراكمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- ضرورة إعادة النظر في البرامج الأكاديمية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

2- توظيف معيار جودة التعلم والتعليم ومؤشرات الأداء لضمان الجودة في البرامج الأكاديمية.

3- عمل مراجعات دورية للبرامج وعمل مقارنات مرجعية مع البرامج المماثلة في الكليات الشرعية في المملكة العربية السعودية والكليات الشرعية في العالم العربي والإسلامي بهدف الاستفادة من تجاربهم ويعد وسيلة للارتقاء في مستوى الجودة في البرامج.

4- تفعيل مقاييس التقويم الذاتي والمؤشرات الدالة على الممارسات الجيدة من وجهة نظر الطلاب باختلاف فئاتهم بوصفهم أهم الفئات المستهدفة والمستفيدة من البرامج.

5- استكمال التجهيزات والخدمات التعليمية في البرامج كافة مما يساهم في توفير بيئة أكاديمية أكثر فاعلية وجاذبة للطلاب.

6- إجراء دراسات أخرى تستخدم أدوات ومتغيرات متنوعة بهدف تقييم جودة العملية التعليمية بشكل عام بحيث تقدم تغذية راجعة للقيادات الإدارية في الكلية وفريق الجودة فيها تكون منطلقا لتحسين العمل والارتقاء به.

7- توظيف كوادر تربوية متخصصة في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والمناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية ممن جمعوا بين التأهيل التربوي والعلوم الشرعية نظرا لخصوصية العلوم الشرعية.

المراجع

القرآن الكريم.

ابن قيم، الجوزية(1989). زاد المعاد في هدي خير العباد. تدقيق: شعيب وعبد القادر الأرنؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد (2004). لسان العرب. بيروت: دار الرسالة،.

أبو يعلى، أحمد(1984). مسند أبو يعلى، دمشق: دار المأمون للتراث.

أحمد، إبراهيم (2002). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أحمد، مروة. (2001). مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع(39)، ص. 144 – 172.

البخاري، محمد (2012). صحيح البخاري، القاهرة" دار التأصيل.

الترمذي، محمد (2014). سنن الترمذي، القاهرة: دار التأصيل.

الحولي، عليان (2009). تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد السابع عشر، ص 45 – 79.

خليفة، غازي جمال وأحمد، خالد والحيلة، محمد محمود. (2014). جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعلـــيم العالـــي والمنعقد في الفترة الممتدة من 1–4/3، جامعة الزرقاء، الزرقاء، الأردن.

الدويش، محمد بن عبدالله. (2013) تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة. إدارة البحوث والدراسات الإسلامية – قطر، العدد (158) ص. 34.

دياب، سهيل رزق.(2009). معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجامعة الفلسطينية الفاعلة – دراسة حالة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السابع عشر، ص. 11 – 43.

الربابعة، علي (2012) أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب. مجلة العلوم العربية والإنسانية، مج 6، ع (1)، ص. 381 – 426.

الربيعي، سعيد (2008). التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشايع، محمد عبدالله. (2014). تقييم جودة العملية التعليمية في برنامج قسم الاجتماع بجامعة الملك (18)– عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، مج 7، العدد (3). 1251– 1295.

الشخنبي، علي (2012). آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي. القاهرة: دار الفكر.

شهيب، محمد والمنصوري، محمد، وقرطام، وائل (2012). تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة جامعة القاهرة –دراسة مقارنة للنظم التعليمية المختلفة. استرجع بتاريخ 2014/7/4م، من المصدر www.khayma.com.

الطبراني، سليمان (1995). المعجم الأوسط، القاهرة: دار الحرمين.

عساف، عبد، الحلو، غسان (2009). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد، 23، العدد، 3، : 711 – 744.

العمري، أيمن والصخري، هيام (2008). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين والإداريين. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد متخصص 4، . 527 – 546.

عودة، أحمد. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز (2014). مدى إمكانية إنتاج معايير للجودة في إعداد الخطط الدراسيّة التي تُعتمد لدى مؤسسات التعليم العالي في الدراسات الشرعيّة" (وجهة نظر إسلامية)، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الدولي: الجودة لإعداد الخطط الدراسيّة التي تعتمد لدى مؤسسات التعليم العالي في الدراسات الشرعيّة، والمنعقد في الفترة الممتدة من23– 4/24، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مجيد، سوسن والزيادات، محمد (2008). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مخيمر، عبد العزيز (2005). الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان :"التعليم الجامعي – آفاق الإصلاح والتطوير" والمنعقد في الفترة من 18 – 19 ديسمبر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.

المهدي، مجدي (2013). اقتصاديات الجودة التعليمية. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الميمان، بدرية بنت صالح.(2007). الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادىء والمتطلبات (قراءة إسلامية). بحث مقدم إلى اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان: "الجودة في التعليم العام"، جمعية القصيم، المنعقد في الفترة الممتدة من 28 – 29 ربيع الآخر الموافق 15– 16 مايو.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2011). دليل معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج مؤسسات التعليم العالي. الرياض، السعودية.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2012). المعايير الأكاديمية لمحتوى برامج الشريعة في مؤسسات التعليم العالي. الرياض، المملكة العربية السعودية.

اليحي، سليمان عبدالعزيز (2012). دليل الطالب/ الطالبة، جامعة القصيم، السعودية.

Reference

Abu Yaali, A. (1984). Musnad Abu Yaali, Damascus : Dar Al-Ma'mon Heritage.

Ahmed, I. (2002). Total quality in educational and school administration. Alexandria: Dar El Wafaa Printing & Publishing.

Ahmed, M. (2001). The fields of applying the quality of university education from the point of view of faculty members in Jordanian universities. Journal of the Union of Arab Universities, No. (39), P. 144- 172.

Al-Bukhari. M. (2012). Sahih al-Bukhari, Cairo "Dar al-Tasil.

Al-Ghamdi, A. (2014). The possibility of producing standards of quality in the preparation of study plans adopted by institutions of higher education in Islamic studies "(an Islamic point of view), a research presented to the International Scientific Conference: During 23-24/4, Al-Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Hawli, A. (2009). Assessment of the quality of the university environment from the perspective of graduates at the Islamic University of Gaza. Al-Quds Open University Journal, No. 17. P.. 45-79.

Al-Maiman, B. (2007). Total Quality in Public Education: Concept, Principles and Requirements (Islamic Reading). Research presented to the 14th meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin) entitled: "Quality in Public Education", Qassim Society, held from 28 - 29 Rabea Al - Akhbar, 15 - 16 May.

Al-Omari, A. & Al-Sakhri, H. (2008). The degree of application of TQM in Jordanian universities from the point of view of faculty members, academics and administrators. Journal of the Union of Arab Universities, specialized No. 4,. 527-546.

Al-Rababa'a, A. (2012). The reasons for the low level of academic achievement among the students of the Faculty of Sharia and Islamic Studies at Qassim University from the point of view of students. Journal of Arab and Human Sciences, Vol. 6, No. (1), p. 381-426.

Al-Rubaie, S. (2008). Higher education in the era of knowledge changes, challenges and future prospects. Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

Alshankabi, A. (2012). New horizons in Arab university education. Cairo: Dar Al-Fikr.

Alshaya, M. (2014). Evaluation of the quality of the educational process in the program of the Department of Meeting at the King University (18) - Abdulaziz from the perspective of students, Journal of Arab and Human Sciences, Qassim University, Vol. 7, No. (3). 1251-1295.

Al-Tabarani, S. (1995). The Central Dictionary, Cairo: Dar Al-Haramain.

Assaf, A.& Helou, G. (2009). The reality of quality education in the graduate programs at An-Najah National University from the point of view of students. Najah Research Journal (Humanities), Volume 23, Issue 3, 711-744.

Diab, E. (2009). Quality Standards in Higher Education Institutions. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, No. 17, P. 11 - 43.

Dweish, M. (2013) The development of alshareii education is a need or a necessity. Department of Research and Islamic Studies - Qatar, No. (158) P. 34.

Ibn Manzoor, M. (2004) Lisan alearab. Beirut: Dar Al Risalah.

Ibn Qayyim Al-Jawziyya, M. (1989). Zad almaead fi hudi khayr aleibad. Auditing: Shoaib and Abdul Qader Arnaout. Beirut: Resalah Publishers.

Khalifa, G. , Ahmad, K. and Al-Hila, M. (2014). Quality of the teaching performance of the university professor in light of the requirements of quality assurance from the perspective of students.Paper presented to the Fourth Arab International Conference to ensure quality Higher Education. Held in the period 1-3 / 4, Zarqa University, Zarqa, Jordan.

Mahdi, M. (2013). Educational Quality Economics. Alexandria: Dar Elgamaae Lgadida.

Majid, S. & Al-Ziadat, M. (2008). Quality and academic accreditation of institutions of higher education and university. Amman: Dar Al Safa for Publishing and Distribution.

Mekhemer A. (2005). The way to quality and academic accreditation in Arab universities. A working paper presented to the 13th Annual National Conference of the Center for the Development of University Education entitled "University Education - Prospects for Reform and Development" which was held from 18-19 December, the Center for the Development of University Education, Ain Shams University, Cairo.

National Commission for Academic Evaluation and Accreditation (2011). Quality Assurance and Academic Accreditation Standards for Higher Education Institutions Programs. Al Riyadh, Saudi Arabia.

National Commission for Academic Evaluation and Accreditation. (2012). Academic standards for the content of Sharia programs in higher education institutions. Riyadh, Saudi Arabia.

Odeh, A. (1998). Measurement and evaluation in the teaching process. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Samkange, Wellington. (2013). Interrogating tht Teaching and Learning Modes in open and Distance learning (ODL) whiten the Context of Quality Education : A Case Study of the Zimbabwe Open University – Department of Education. Turkish Online Journal of Distance Education, 14:(1), p 211- 221.

Shahib, M., Mansouri, M, & Qaramat, W. (2012). Evaluation of the quality of the educational process in the Faculty of Commerce, Cairo University - A comparative study of the different educational systems. Retrieved on 4/7/2014, from the source www.khayma.com.

Shearmen. R. and Deborah. S. (2010). Challenges for academic. Accreditation: the UK experience. European Journal of Engineering Education.Vol. 35, No.4, p. 469-477.

So, Wing Mui, Winnie. (2012). Quality of Learning Outcomes in an Online Video – Based Learning Community: Potential and Challenges for Students Teacher. Asia – Pacific Journal of Teacher Education, 40: (2), p 143 – 158.

Tirmidhi, M. (2014). Sanan al-Tirmidhi, Cairo: Dar al-Taasil.

Yahya, S. (2012). Student / Student Guide, Qassim University, Saudi Arabia.

الحرية الأكاديمية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية

محمد محمود الخوالدة *

تغريد محمود عناب

ملخص

هدف الدراسة الكشف عن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات أردنية في إقليم الشمال. وهي: (جامعة اليرموك، وجامعة عجلون الوطنية، وجامعة البلقاء التطبيقية) علاوة على بيان أثر مجموعة من المتغيرات الوسيطة في مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة تكونت من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات وقد خضعت الأداة إلى اجراءت التصديق والثبات ، وطبقت على عينة قوامها (288) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية . وبعد جمع البيانات تم تفريغها في ذاكرة الحاسوب لتحليلها باستخدام نظام SPSS نظام الدراسات الاجتماعية. وبعد معالجة البيانات وفق التقنيات الإحصائية الملائمة لأسئلة الدراسة ومتغيراتها، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية أن أعضاء هيئة التدريس يدركون مفهوم الحرية الأكاديمية لفقرتين من أصل (35) فقره، وتشكل ما نسبته (5.71%). كما يدركون (33) فقره من أداة الدراسة بدرجه متوسطه، تشكل ما نسبته (94.29%)، ويوجد فروق ذات دلاله إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في متغير الرتبة الأكاديمية وكانت لصالح رتبة أستاذ مقابل الرتب الأخرى، وكذلك على متغير نوع الجامعة على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس وكانت لصالح الجامعات الحكومية، مقابل الجامعات الخاصة. ولم يترتب عن الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في متغير الجامعة التي تخرج فيها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والخاصة. وأوصت الدراسة المؤسسات الجامعية أن تتقي فلسفتها وأهدافها وتشريعاتها وبرامجها من كل ما يعارض مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس. وأن تشجع التفكير العلمي والتفكير الناقد لممارسة الحرية الأكاديمية بصوره سليمة.

الكلمات الدالة: مفهوم الحرية الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس. الجامعات الأردنية.

* جامعة اليرموك، إربد.

تاريخ تقديم البحث: 2015/1/19م. تاريخ قبول البحث: 2015/12/15م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016م.

The Academic Freedom as Perceived by the Faculty Members at Some Jordanian Universities

Mohammed Mahmood Al-Khawaldeh

Tagreed Mahmood Ennab

Abstract

This study aimed to investigate the concept of academic freedom by the faculty members in some Jordanian Universities in the north region as (yarmouk university, Al Balqa University and ajloun national university). In order to achieve the goals of the study a research tool was developed consist of (35) items distributed into four dimensions validity and reliability ensured to the research tool to be valid for its Amies. The tool applied on a random sample of the faculty members consist of (288). To collect the data information. and the data analyzed through the computer according the spss system in light of answering the research questions the faculty members perceived (33) items from the tool with moderate degree, which is equal (94.29%) percentage from the tool items. and perceived two items with high degree , which is equal (5.71%) percentage the study results showed the following . There were statistical significant differences at the level of (α=0.05) due to academic rank among the faculty members in the academic freedom concept to the favor of full professor rank comparative of other ranks. and statistical significant differences at the level of (α=0.05) due to kind of university variable in favor of government university comparative to the national , and due to gender variable in favor of male comparative to female . There were no statistical significant at the level of (α=0.05) among the faculty members in the concept of academic freedom due to the university in which the faculty member graduated of some suggested for improvement the practicing of the academic freedom concept by the faculty members .

Keywords: academic freedom. Faculty members. Jordanian universities

المقدمة:

يتكون المجتمع المدني والديمقراطي من مؤسسات عديدة، تختص كل منها بوظائف معينة في المجتمع بقصد تحقيق غاياته، وعلى الرغم من تباين المهمات التي تقوم فيها هذه المؤسسات فإنها تتكامل في أدوارها لخدمة المجتمع وإنمائه عن طريق التعاون والتنسيق بين أدوار هذه المؤسسات.

ولكن المؤسسات التربوية تشكل المحور الأساسي في عملية بناء الوعي الفكري، والمعرفي، ومن بين هذه المؤسسات الجامعات التي تأخذ دوراً يتميز بالأهمية والخصوصية؛ لأن الجامعات في مستوى أدائها وتطورها كانت وما تزال تشكل أساس التقدم نحو العلم والديمقراطية، ففي أحضان الجامعات نمت الحركات الديمقراطية، وتوسع العقل البشري في طاقاته الإبداعية في مختلف الميادين والاتجاهات (Hamada, 1989: 76).

لذا تُعدّ الحرية الأكاديمية مطلباً مهماً من مطالب المشتغلين بالعلم، والبحث والتدريس الجامعي في نشاطهم بعيداً عن هاجس الخوف والقلق من السلطات، أو الزملاء أو المؤسسات أو المجتمع ككل، وإن توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس أمر أساسي في عصر أصبحت فيه الديمقراطية معياراً مهماً لتطور المجتمعات وتقدمها، ليتمكن من البحث عن الحقيقة بشكل أفضل، وإبداء الآراء والدفاع عن وجهات النظر وفق إطار الأنظمة الجامعية، والذوق العام، والعرف المجتمعي، ليكون عضواً فاعلاً قادراً على التعامل بحرية مع النظم الاجتماعية والمؤسسات المختلفة (Al-Zaidi, 2000: 105).

ولكن الحريات الأكاديمية لا تمارس بدرجة واحدة في الجامعات الأكاديمية الموجودة في المجتمعات المعاصرة، بل تتفاوت درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في هذه الجامعات باختلاف طبيعة المجتمعات البشرية التي توجد فيها هذه الجامعات فبعض هذه المجتمعات ديمقراطية وتسمح بممارسة الحرية الأكاديمية في جامعاتها ،وبعض هذه المجتمعات لم تدخل بعد في إطار المجتمعات الديمقراطية المعاصرة ولذلك تحكم المؤسسات فيها بقوانين تشريعية قد تحد من درجة ممارسة الحرية الأكاديمية فيها وبصورة ديمقراطية مطلقة لذلك فإن الجامعات التعليمية تتباين فيها درجة ممارسة الحريات الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس تبعا لفلسفة المجتمع التي توجد فيها هذه الجامعات .ومهما اختلفت مواقع الجامعات التعليمية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة ،فإنها تحتاج إلى درجة عالية من ممارسة الحريات الأكاديمية فيها لتحقيق أهدافها العلمية المقصودة،

وتوكيد دورها في النهوض بتربية الإنسان وإنماء المجتمع وفي هذا السياق يأتي هذا البحث للكشف عن ممارسة الحرية الأكاديمية في بعض الجامعات الأردنية لتعرف على مستوى الحرية الأكاديمية التي يتمتع فيها أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات لنطمئن على قدرتهم لممارسة الحريات الأكاديمية التي بدورها تنعكس على تنشئة طلبتها وقدرتها على النهوض بالعلم والبحث العلمي، وتنمية المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تأتي أهمية الجامعات والكليات في نشر الحرية الأكاديمية؛ لأن خريجي الجامعات ينقلون ذلك إلى مواقع عملهم بعد التخرج، كما أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات هم أعضاء في مهنة ثقافية وعلمية، كما أنهم يقومون بأدوارهم الاجتماعية في مؤسسة تعليمية، وعندما يتكلمون أو يكتبون كمواطنين يجب أن يكونوا متحررين من الرقابة والضبط إلى حد ما ليتمكنوا من إعلان الحقيقة في المجتمع.

وبعد إطلاع الباحثين على الأدب النظري، ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالحرية الأكاديمية، فضلا عن قراءة العديد من الدراسات التي بحثت في المجتمعات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ومن خلال شعور الباحثين وتجربتهم في جامعة اليرموك، وما يروه من قيود وضغوط يعاني منها أعضاء هيئة التدريس عند ممارستهم للحرية الأكاديمية ارتأ الباحثان تناول موضوع الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية.

ونظرًا لأن مفهوم الحرية الأكاديمية ومجالاتها تتباين باختلاف العصور والمجتمعات، فلا بد من إجراء مزيد من البحوث والدراسات حولها على مختلف المجتمعات. بوصفها ركيزة أساسية في تنظيم دور الإنسان، وتقدم هذه الجامعات. لذا فإن مشكلة الدراسة تركزت في الكشف عن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في وضعها الراهن، من أجل الوقوف على طبيعة هذه الحرية الأكاديمية ومستوى ممارستها من قبل أعضاء هيئة التدريس داخل المؤسسات التعليمية، ليضمن القارئ والمجتمع على أن حالة التفكير الحر الناقد موجود في الجامعات التي تحتل دورا في تكوين شخصية الإنسان وتفكيره لصناعة الحاضر والمستقبل.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن أسئلتها.

أسئلة الدراسة:

1- ما مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مفهوم الحرية الأكاديمية باختلاف متغيرات الجنس، والرتبة، ونوع الجامعة، والجامعة التي تم التخرج فيها عضو هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مفهوم الحرية الأكاديمية من قبل الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، باعتبار الحرية الأكاديمية مطلباً ضرورياً لا غنى عنه للحياة الجامعية. ففي ظلها ينمو الفكر وتزدهر الثقافة، وتبرز المواهب، وبدونها يصعب على الجامعة أن تؤدي رسالتها على خير وجه.

أهمية الدراسة:

استمدت هذه الدراسة أهميتها من حاجة الجامعات لتعرف مفهوم الحرية الأكاديمية، وكيفية تفعيلها في الجامعات الأردنية كون الجامعات هي المستفيدة من هذه الدراسة،إذ تعد مصنعا للعلم والمعرفة والثقافة، مثل: جامعة اليرموك، وجامعة البلقاء فرع عجلون، وجامعة عجلون الوطنية، إذ يُعدّ موضوع الحرية الأكاديمية من الموضوعات التي يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وذلك من خلال العمل على إيجاد بيئة مبدعة في الحياة الفكرية والعلمية، بالإضافة إلى زيادة الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس، وبالتالي زيادة إنتاجيته مما يسهم في رفع كفاءة التعليم العالي في تطوير الإنسان والثقافة والمجتمع.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على ما يأتي:

- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وهي: (أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وأعضاء هيئة التدريس في جامعة عجلون الوطنية، وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية – فرع عجلون).
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وهي: (جامعة اليرموك، جامعة عجلون الوطنية، جامعة البلقاء التطبيقية – فرع عجلون–) خلال الفصل الأول من العام الأكاديمي (2013–2014).
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (2013–2014).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تضمنت الدراسة عدة تعريفات مفاهيمية وإجرائية، ومنها:

الحرية الأكاديمية: هي حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه، وبحثه والتعبير عن آرائه التي يأخذ بها أو يدرسها، كما تشمل حرية الجامعة في إدارة شؤونها الداخلية، واختيار أفراد هيئتها التدريسية وترقيتهم، وتطبيق القوانين عليهم واختيار طلابها وفقًا لقواعد ومعايير مقررة، ووضع مناهجها الدراسية وأساليبها في التدريس، وتقرير قواعد امتحاناتها والشروط التي بمقتضاها تمنح درجاتها الجامعية، ويجب أن يكون في مقدرة الجامعة ممارسة هذه الوظائف دون تدخل من السلطات أو المجتمع إلا في أضيق الحدود الجوهرية (Hamada, 1989: 36).

عضو هيئة التدريس: هو الفرد الذي يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة الدكتوراه من الأساتذة، والأساتذة المشاركين، والأساتذة المساعدين، والذي يقوم بمهمات تدريسية في أحد أقسام الكليات الجامعية، والذي يحمل الماجستير لا يسمى عضو هيئة تدريس.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يشتمل على جزأين، يتناول الجزء الأول الأدب النظري حول مفهوم الحرية الأكاديمية ويتناول الجزء الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وفيما يلي عرضاً لذلك.

أولاً: الأدب النظري

الحرية الأكاديمية

تُعدّ الحرية الأكاديمية نوعاً من أنواع الحريات التي يجب توافرها لممارستها داخل مؤسسات التعليم في المجتمعات التي تتوفر فيها الحرية، ويضمن وجود احترام للحريات العامة توافراً للحرية الأكاديمية، كما تتكون الحرية الأكاديمية من كلمتين، كلمة الحرية وكلمة أكاديمية، أما بالنسبة لكلمة الحرية فقد أُعطي لها معانٍ كثيرة، ومنها أنها آلية اجتماعية لها مظاهر مختلفة من المظاهر السياسية والاقتصادية، والتربوية، وأنها تهتدي بالعقل وتستلهم بالذكاء، أما مصطلح الحرية الأكاديمية فيعني ممارسة الجامعة والأساتذة والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو صعوبات.

وتتضمن الحرية الأكاديمية حرية المجتمع الأكاديمي المكون من أساتذة وطلبة، وجماعات، وذلك لمتابعة وتطوير، وتداول المعرفة من خلال آليات البحث، والإبداع والدراسات، والتدريس، والمحاضرة والنقاش، والكتابة، والتوثيق. وأساس هذه الآليات حرية الرأي والتعبير والتجمع، والاجتماع، كما تتضمن الحرية الأكاديمية استقلال الجامعات عن أجهزة الدولة في اتخاذ القرارات المنظمة لعملها الأكاديمي وضوابطه، ومعاييره وإدارته بنفسها، والذي يُعدّ المقدمة الأساسية لحرية المجتمع الأكاديمي أساتذة وطلاباً، وهذا الاستقلال ضروري جدا للجامعات، فهي المنتدى القادر على الجدل الرشيد حول الموضوعات المثيرة للجدل، والتحديات المطروحة على المجتمع، وحينما تخضع الجامعات لتدخلات الدولة تعجز عن احتضان كل ذلك، فيفقد الفكر جسارته ومقدرته على الاختراع والإبداع (Qamber, 2001, 25).

أهمية الحرية الأكاديمية:

ترتبط قيمة الحرية الأكاديمية ارتباطاً وثيقاً بالأغراض والمهمات الأساسية للجامعة، وما تؤديه في عصر المعلومات،إذ أوجب ظهور الاقتصاد المعرفي وتيار المعلومات والأفكار، والأعداد المتزايدة من الديمقراطيات، مراجعةً متواصلة لطبيعة الحرية الأكاديمية وأهميتها، وتأكيد مستمر عليها، ويظل الدفاع عن الحرية الأكاديمية في جميع أنحاء العالم جوهر القضايا السياسية والاقتصادية المستمرة من أجل التأكيد على دور الجامعات واستقلالها. وتعود الحرية الأكاديمية بفائدة على المجتمع بطريقة مباشرة وغير مباشرة، أما بخصوص الطريقة المباشرة والتي غالباً ما تعود بفائدة فورية فتتحقق من خلال المعرفة التطبيقية وتأثيراتها ومنافعها، وتدريب الأساتذة ذوي المهارات، وتعليم قادة المستقبل ومواطنيه، وأما الطريقة غير المباشرة والتي غالباً ما تتحقق فوائدها على المدى الطويل فمن خلال توليد المعرفة، والفهم وحفظها ونقلها، دونما اعتبارات التطبيق الفوري، لذا فإن للحرية الأكاديمية قيمة طبيعية، وقيمة عملية، والأهم من هذا كله فإن الحرية الأكاديمية ومن خلال تيسيرها للتفكير الحر وتسهيلها لإقامة الحوارات المفتوحة، وتوفر وجوداً متواصلاً للقيم الفكرية والاجتماعية للجامعة كهرم للجدل الحر (Madi, 2007).

ولكي تُعدّ الجامعة مؤسسة علمية مرموقة، ومنبرا للفكر الحر، لا بد من أن تضمن الحرية الأكاديمية لأساتذتها في إبداء الآراء والدفاع عن وجهات النظر بعيداً عن قيود السلطة، وفي إطار الأنظمة الجامعية، والذوق العام، والعُرف المجتمعي، ذلك أن المناداة بالحرية الأكاديمية لا يُعدّ ترفاً، بل حقيقة واجبة تضمن للجامعة وأساتذتها التوافق العلمي والاجتماعي، وتيسير حرية اتخاذ القرار، والبحث عن الحقيقة والاستقلال الفكري، والنقد البنّاء، والإصلاح الاجتماعي، وفتح أبواب الحوار النافع، والفكر النير، بحيث يصبح ذلك من مسلمات الجامعة والمجتمع بأسره.

أهمية الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس:

تظهر أهمية الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس بأحقيته في مزاولة البحث، والنشر والتدريس دون التدخل من أي سلطة، وهكذا عُدّ التصور الخاص للحرية الأكاديمية أن حقوق البحث، والنشر والتدريس حقوق خاصة لأعضاء هيئة التدريس، أي أن الحرية الأكاديمية لا تُعدّ حقوقاً إنسانية عامة؛ مثل: الحق في حرية الرأي والتعبير، بل هي حقوق خاصة اشتقت من البنية الخاصة

بالمؤسسة التربوية التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس، بينما التصور العام لها يجعل الحرية الأكاديمية حق لكل من الطالب، وعضو هيئة التدريس في الجامعة، وينظم ذلك من خلال نظرية المجتمع وعلاقة الفرد به كل حسب دوره (Karim, 1993).

إذ يُعدّ عضو هيئة التدريس في الجامعة أهم ركيزة من ركائز الجامعة، وعليه تعود مسؤوليات كبيرة، فما من شك أنه محور الارتكاز في التعليم الجامعي، والعامل الأساسي والمهم في نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها التي من أجلها أُنشئت، إذ يقع عليه عبء إعداد القوى البشرية وتدريبها في عصر يزداد فيه التأكد يوماً بعد يوم على أهمية الإنسان كمصدر للثروة، وتحقيق التنمية الشاملة (Sanqir, 2000).

إن الغالبية من أصحاب العقول الأكاديمية لا يرغبون في ترك بلدانهم، ولا يطمحون إلى الهجرة، ولكن البعض قد أضطر بعضهم بسبب مشكلات ومعوقات صادفتهم في عملهم تتعلق بحريتهم الأكاديمية، بما يتضمن مشكلات البحث العلمي وضيق فسحة الحرية والتجاوزات على حقوقهم الشخصية والعامة والتعامل البيروقراطي وغيرها.

ثانيا: الدراسات السابقة

قام الباحثان بالبحث عن الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع المطروح في قواعد البيانات الأجنبية، والدوريات العربية، والرسائل العلمية في جامعة اليرموك، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات التي توفرت للباحثين التي أجريت بغرض التعرف إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس لواقع الحرية الأكاديمية في إطار الموضوع والزمان.

أجرى (Taha, 2001) دراسة هدفت إلى البحث عن معنى الحرية الأكاديمية ومدلولها وتطبيقها في الجامعات العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقابلة مع (8) من أعضاء هيئة التدريس، ممن لديهم خبرة في التدريس في الجامعات العربية، وواحد من الذين عمل رئيساً للجامعة، وبينت النتائج أن التعليم العالي في الجامعات العربية غير قادر على تقديم نوعية جيدة من التعليم، كما أن معظم أعضاء هيئات التدريس في الجامعات هم من الذين أكملوا دراستهم في جامعات أجنبية في أوروبا وأمريكا، وهم يرون أن هناك تشابهاً بين الجامعات في إدراك الحرية الأكاديمية والاعتقاد بها، وهذا بالتالي سيؤدي إلى الحريات العامة التي تؤيدها المجتمعات الديمقراطية، كما بينت الدراسة بأن التاريخ الإسلامي تمتع بقدر كبير من الحرية

الأكاديمية، وأن أنظمة الحكم الحالية في الدول العربية تميل إلى السيطرة على التعليم العالي، لذا فهي تضع حداً للحريات الأكاديمية.

وأجرى الزيود (Alzyoud, 2001) دراسة هدفت الكشف عن الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة وسياسة القبول في الجامعات الأردنية العامة، كما هدفت الكشف عن مدى توفر الحرية الأكاديمية للأكاديميين والطلبة واستقلال الجامعة، وتكافؤ الفرص في القبول في الجامعات الأردنية العامة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب البحث النوعي والكمي، وقد استخدم الباحث استبانه تم توزيعها على طلبة الدراسات العليا، كما قام بإجراء مقابلات مع صانعي القرار وأعضاء هيئة التدريس. وقد تألفت عينة الدراسة من (40) عضو هيئة تدريس، و(10) من صانعي القرار و(763) طالباً وطالبةً، أظهرت نتائج الدراسة أن سياسة القبول في التعليم الجامعي لا تحقق تكافؤ الفرص بين الطلبة، وأن وجود سياسة قبول ملزمة للجامعات يتعارض مع استقلال الجامعة والحرية الأكاديمية.

وهدفت دراسة (Bani Awad, 2002) إلى الكشف عن مدى توفير الجامعات الأردنية للحريات الأكاديمية كما يراها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم. تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، وقد تم اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها (398) من مجتمع الدراسة، وقد استخدمت استبانه مكونة من (58) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: مدى توفير الحرية الأكاديمية في مجال التدريس، وفي مجال البحث العلمي، وفي مجال اتخاذ القرارات، ومجال التعبير عن الرأي، أظهرت نتائج الدراسة أن الحريات الأكاديمية تتوفر بدرجة عالية، وأن مجال توفير الحريات في التدريس احتل الرتبة الأولى، بينما أحتل مجال توفر الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات الرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر رؤساء الأقسام تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والتخصص.

وفي دراسة جولديل (Goldell, 2005) بعنوان (مدركات أعضاء هيئة التدريس حول الحرية الأكاديمية) والتي هدفت التعرف إلى تصورات أساتذة الجامعات عن الحرية الأكاديمية في جامعة كومنولث فيرجينا، وقد تمت مقابلة (30) عضوا من أعضاء هيئة التدريس. وكانت أسئلة المقابلة تدور حول أهمية الحرية الأكاديمية كونها ميزة مهمة في مهنة التعليم العالي، إلى جانب التهديدات

الحاضرة للحرية الأكاديمية، وقد ركزت الدراسة على التصورات التي لدى الأساتذة في تخصصات مختلفة، إذ أجمع أغلب أفراد العينة على أهمية الحرية الأكاديمية كونها ميزة مهمة للتعليم الجامعي، فضلا عن إجماعهم على وجود أخطار تهدد ممارسة الحرية الأكاديمية، على الرغم من هذه الأخطار فقد أجمع أفراد العينة أيضاً على أن الحرية الأكاديمية حق يجب أن يُمارس.

وهدفت دراسة (Al-Tarawneh, 2007) إلى التعرف على درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، تكونت أما عينة الدراسة من (520) عضوا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية عنقوديه بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وتكونت الإستبانة التي قام الباحث بتطوريها من (66) فقرة وزعت على مجالات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تمارس بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\leq$0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية ككل تعزى لجميع متغيرات الدراسة. وقد حصلت معوقات حرية التدريس على الرتبة الأولى في الجامعات الحكومية، في حين حصلت معوقات حرية البحث العلمي على الرتبة الأولى في الجامعات الخاصة. وقد أوصت الدراسة بضرورة منح أعضاء هيئة التدريس حرية أكاديمية أفضل مما هي علية، والعمل على إزالة المعوقات التي تحول دون ممارستهم لها وإشراكهم في صنع القرار الجامعي.

وفي دراسة (Ibrahim, 2008) التي هدفت الكشف عن الحرية الأكاديمية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (143) باحثاً و(120) عضو هيئة تدريس في الجامعات الثلاث (جامعة الإسكندرية، وجامعة القاهرة، و جامعة أسيوط). استخدمت الباحثة استبانتين، الأولى استبانة استطلاع لآراء الباحثين، والثانية استبانة استطلاع لآراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية، أظهرت نتائج الدراسة وجود كثير من المعوقات، أمام ممارسة الحرية الأكاديمية سواء للباحثين، أم لأعضاء هيئة التدريس، كما أن بعض مظاهر الحرية الأكاديمية لا تتحقق مطالبها، كذلك الضمانات اللازمة لممارسة الحرية الأكاديمية غير متحققة، ووجود تأثير المتغير النوع، نوع الكلية لمدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الحرية الأكاديمية، بينما لا يوجد تأثير لمتغير الرتبة الأكاديمية.

وقام (Al-Sarhani, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور القيادات الأكاديمية في توفير الحرية الأكاديمية في كليات التربية في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية ، وقد تكونت عينة الدراسة من(22) قائدا أكاديميا و(341) عضو هيئة تدريس في كليات التربية في المنطقة الشمالية ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تصميم أداة للدراسة تكونت من (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي المجال المتعلق بحرية التعبير، المجال المتعلق بالبحث العلمي ،المجال المتعلق بالتدريس. أظهرت نتائج الدراسة إن درجة توفير القادة الأكاديميين في كليات التربية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في درجة توفير القادة الأكاديميين للحرية الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الاختلاف في متغيرات الرتبة الأكاديمية، والجنس، لصالح الإناث بالنسبة لمتغير الجنس، وذوي الرتبة العالية.

وأجرى (Al-Shuboul & Al-Zayud, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وطور الباحثان أداة للبحث تكونت من (47) فقرة وخضعت إلى إجراءات التصديق والثبات. وطبقت على عينه قوامها (632) عضوا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وخضعت البيانات إلى التحليل الإحصائي الملائم، أظهرت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية بين ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية والخاصة تعزى لمتغير الجنس، وكانت لصالح الذكور مقابل الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية في الجامعات الحكومية والخاصة في مجال البحث العلمي ومجال التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، لصالح رتبة أستاذ مقابل الرتب الأخرى، ووجود فروق ذات دلائل إحصائية في ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الحرية الأكاديمية في الجامعات الحكومية والخاصة تعزى لمتغير الجامعة وجاءت لصالح الجامعات الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة على متغير حرية التعبير، والبحث العلمي، والتدريس.

وقامت (Al-Saaygh, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس التي يمارسونها من خلال الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي واقتصرت العينة على جامعة الملك عب العزيز تكونت العينة من(107) عضو من أعضاء هيئة التدريس ومن النتائج أن تمتع أعضاء هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية كانت ضعيفة في مشاركتهم باتخاذ القرار ،وقدرتهم على التعبير عن آرائهم بحرية كذلك عدم مشاركتهم في اختيار العمداء ،وعدم مشاركتهم في وضع الخطط التطويرية للجامعة أم المشاركة في صياغة لوائح النظام الداخلي بالجامعة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات السابقة جميعها قد تناولت الحرية الأكاديمية في الجامعات على المستوى العربي والأجنبي، وقد كشفت عن حالة الحرية الأكاديمية في هذه الجامعات وقد تقاطعت معظم هذه الدراسات في المنهجية التي استخدمت في دراستها، إذ اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، المدعم بالإحصائيات الميدانية كما أن بعضها أستخدم المنهج النوعي فضلا عن المنهج الكمي الذي يقوم على أداة الإستبانة وقد كانت مفيدة في تطوير الحرية الأكاديمية داخل الجامعات الأردنية والعربية والأجنبية، ولكنها عالجت الحرية الأكاديمية في بيئات جامعية متقاربة أحيانا ومتباعدة أحيانا أخرى، ولكنها كانت لأهداف مختلفة ولكن جميعها أكدت أهمية الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات لانعكاس هذا الموضوع على الإنسان والمجتمع. وقد أفاد هذا البحث من هذه الدراسات في تصميمه وبناء أداته فضلا عن الإفادة منها في مناقشة نتائجه، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في موضوع الحرية الأكاديمية العلمية في الجامعات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وذلك بتطوير استبانة توزع على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. ووصف العلاقات بين العناصر الداخلة في الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ممن هم برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في شمال الأردن (جامعة اليرموك، وجامعة عجلون الوطنية، وجامعة البلقاء التطبيقية فرع عجلون)، إذ بلغ عددهم (1107) عضو هيئة تدريس للعام الدراسي (2013–2014).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (288) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية، بما نسبته (26%) وهي عينة تمثل مجتمع الدراسة إحصائيا حسب جداول الإحصاء، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري تم تطوير أداة الدراسة، وهي: الاستبانة، إذ أعتمد في تطويرها على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحرية الأكاديمية، وهي: دراسة (Taha, 2001)، ودراسة (Alzyoud, 2001). ودراسة (Bani Awad, 2002) ، دراسة (Goodell, 2005) ، ودراسة (Al-Tarawneh, 2007)، ودراسة (Ibrahim, 2008)، ودراسة Al-Sarhani , 2008)، ودراسة (Al-Shuboul & Al-Zayud, 2009)، ودراسة (Al-Saaygh, 2010) وتكونت الأداة من عدة مجالات، ولكل مجال عدد من الفقرات الخاصة به، وأستخدم سلم التدريج الخماسي (أوافق بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (10) محكمين للنظر في الأداة من حيث الصياغة اللغوية وانتماء الفقرات للمجال وقد تم اعتماد ما نسبته 80% للحكم على الفقرة، وفي ضوء توجيهات المحكمين تم التعديل على صياغة بعض الفقرات وخرجت الإستبانة بصورتها النهائية ب(35) فقرة.

لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) عضو هيئة تدريس، إذ تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، إذ أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.48–0.84)، ومع المجال (0.55–0.90). وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، والجدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية.

جدول (1) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

حرية الرأي والتعبير		البحث العلمي والنشر	التدريس والتعليم	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	الدرجة الكلية
حرية الرأي والتعبير	1				
البحث العلمي والنشر	.743**	1			
التدريس والتعليم	.796**	.784**	1		
خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	.700**	.664**	.813**	1	
الدرجة الكلية	.910**	.871**	.950**	.868**	1

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من(30) عضو هيئة تدريس، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
حرية الرأي والتعبير	0.92	0.94
البحث العلمي والنشر	0.87	0.85
التدريس والتعليم	089	0.89
خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	0.90	0.91
الدرجة الكلية	0.92	

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولا: المتغيرات المستقلة (الوسيطة)، وهي:

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- الرتبة، ولها ثلاثة مستويات: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).
- نوع الجامعة، ولها فئتان: (حكومية، خاصة).
- الجامعة التي تم التخرج فيها: (عربية، أجنبية).

ثانيا: المتغير التابع:

– تقدير تصورات أعضاء هيئة التدريس لفقرات أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم تصميم أداة الدراسة، شرع الباحثان بإجراء الدراسة وفقاً لما يأتي:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه إلى جامعة اليرموك، وجامعة البلقاء– كلية عجلون–، وجامعة عجلون الوطنية لتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة حسب الأصول.
2. توزيع الإستبانة على أفراد عينة الدراسة من خلال التسليم باليد لكل منهم، وتوضيح طريقة الإجابة عليها، مع التركيز على أهمية الدقة والموضوعية، في الإجابة عن فقرات الإستبانة.
3. جمع الإستبانات، ثم تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن ثم تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والتوصل إلى النتائج ومناقشتها للوصول إلى التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي للحكم على نتيجة المتوسطات الحسابية:

- 1 – 2.33: درجة قليلة
- 2.34–3.67: درجة متوسطة
- 3.68–5: درجة كبيرة

وللإجابة عن الأسئلة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيرات الجنس، ونوع الجامعة، والرتبة، والجامعة التي تخرج فيها، كما تم استخدام اختبار (F)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي (M ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة والتحليلات الإحصائية التي تم إجراؤها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتم عرض النتائج كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، كما يتصوره الأساتذة أنفسهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس كما يتصوره الأساتذة أنفسهم، كما هو مبين في الجدول(3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس كما يتصورها الأساتذة أنفسهم مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	التدريس والتعليم	3.39	.71	متوسطة
2	1	حرية الرأي والتعبير	3.26	.78	متوسطة
3	4	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	3.11	.90	متوسطة
4	2	البحث العلمي والنشر	3.10	.70	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.24	.66	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.10–3.39)، وبانحراف معياري (0.71)، إذ جاء مجال "التدريس والتعليم" في الرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.39)، وبانحراف معياري (0.71)، ثم "مجال حرية الرأي والتعبير"، بمتوسط حسابي بلغ (3.26) وانحراف معياري(0.78)، بينما جاء مجال "خدمة المجتمع ومدى مشاركتهم في الحلول من أجل

النهوض به"، في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.11)، وبانحراف معياري (0.90)، وأخيراً جاء مجال "البحث العلمي والنشر" في الرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.10)، وبانحراف معياري (0.70) وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.24). وبانحراف معياري (0.66).

ولرؤية الفقرات في إطار مجال كل منها يمكن عرض جداول المجالات، إذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، إذ كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: التدريس والتعليم:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات مجال التدريس والتعليم مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	28	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في وضع الاختبارات وتصحيحها في ضوء أنظمة الجامعة	3.75	1.01	كبيرة
2	21	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية اختيار أسلوب التدريس للتواصل مع الطلبة	3.65	.88	متوسطة
2	27	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في وضع خطة لكل مساق تشمل على العناصر الأساسية، أساليب التدريس، الأهداف، المحتوى، التقويم	3.65	1.09	متوسطة
4	19	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية اختيار المادة التعليمية للمساقات الدراسية	3.57	.97	متوسطة
5	24	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصة تدريس الساعات المعتمدة حسب الرتبة الأكاديمية	3.55	1.02	متوسطة
6	20	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في اختيار الموضوعات المراد تدريسها	3.54	.99	متوسطة
7	23	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس اختيار طرق التقويم المناسبة	3.38	1.10	متوسطة
8	25	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس المصادر والمراجع في مكتبة الجامعة	3.29	1.11	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	22	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس التقنية والمراجع لكي تسهل عملية التعلم	3.21	1.02	متوسطة
10	26	تمنح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية اختيار ساعات التدريس والساعات المكتبية لتوزيعها بما يتلاءم حاجات الطلبة	3.12	.96	متوسطة
11	29	تأخذ الجامعة برأي أعضاء هيئة التدريس في إرسال البعثات للطلبة المتفوقين	2.58	1.09	متوسطة
		التدريس والتعليم ككل	3.39	0.71	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.58–3.75)، إذ جاءت فقرة واحدة في هذا المجال بدرجة كبيرة، وتشكل (9.09%) من فقرات المجال، وهي الفقرة (28) والتي تنص على "تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في وضع الاختبارات وتصحيحها في ضوء أنظمة الجامعة" في الرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وجاءت عشر فقرات بدرجة متوسطة، وتشكل (90.90%) تقريباً، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.39)، أي بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: حرية الرأي والتعبير:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال حرية الرأي والتعبير مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	تتيح الجامعة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات والندوات داخل الجامعة وخارجها	3.55	.96	متوسطة
2	3	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الحوار بين مجتمعها	3.51	1.05	متوسطة
3	1	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بحرية التفكير	3.47	1.00	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		وتبني الرأي دون قيود			
4	2	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية التفكير الناقد	3.44	.97	متوسطة
5	4	يتم التعامل بموضوعية مع أعضاء هيئة التدريس لكافة الرتب الأكاديمية	3.24	1.02	متوسطة
6	8	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التواصل مع البيئة المحلية لحل المشكلات	3.23	.98	متوسطة
7	7	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بتوجيه النقد لسياسيات التعليم في الأردن	3.10	.98	متوسطة
8	9	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس يتبني فلسفة فكرية خاصة عن التعليم العالي، ويتم نشرها بين مجتمع الجامعة	3.07	1.03	متوسطة
9	5	تأخذ الجامعة باقتراحات أعضاء هيئة التدريس بهدف تطوير الجامعة	3.03	1.12	متوسطة
10	10	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس التعبير عن رأيهم بقرارات الجامعة بحرية تامة	2.92	1.07	متوسطة
		حرية الرأي والتعبير ككل	3.26	0.78	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.92–3.55)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (1.07 –0.96) إذ جاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة جاءت أعلاها الفقرة (6)، والتي تنص على "تتيح الجامعة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات والندوات داخل الجامعة وخارجها" في الرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، وبانحراف معياري (0.96)، وجاءت الفقرة (10) ونصها "تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس التعبير عن رأيهم بقرارات الجامعة بحرية تامة" بالرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.92). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.26).

المجال الثالث: خدمة المجتمع ومدى مشاركتهم في الحلول من أجل النهوض به

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال خدمة المجتمع ومدى مشاركتهم في الحلول من أجل النهوض به مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	31	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس المشاركة بتقديم ندوات ودورات تدريبية تهدف خدمة المجتمع المحلي ومؤسساته	3.33	.99	متوسطة
2	32	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس والطلبة على تقديم التعاون للمجتمع	3.27	.92	متوسطة
3	34	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الفرصة في المشاركة الاجتماعية من خلال تمثيل الجامعة في المناسبات الدينية والوطنية	3.17	1.19	متوسطة
4	30	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المساهمة في الخدمات التطوعية للمجتمع المحلي	3.16	1.02	متوسطة
5	33	تقدم الجامعة لأعضاء هيئة التدريس كاف التسهيلات اللازمة لتقديم الخدمات التطوعية للمجتمع	3.12	1.02	متوسطة
6	35	تقوم الجامعة على عمل كراسات وقوائم بالمشكلات الحقيقية في المجتمع التي تمكن أعضاء هيئة التدريس عمل الأبحاث المرتبطة بها	2.62	1.18	متوسطة
		خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به ككل	3.11	.90	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.62–3.33)، إذ جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة، أعلاها الفقرة (31)، والتي تنص على "تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس المشاركة بتقديم ندوات ودورات تدريبية تهدف خدمة المجتمع المحلي ومؤسساته" في الرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.11)، أي بدرجة متوسطة

المجال الرابع: البحث العلمي والنشر

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البحث العلمي والنشر مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	تعطي الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية الكاملة في اختيار موضوعات أبحاثهم	3.93	1.02	كبيرة
2	13	توفر الجامعة لأعضاء التدريس قواعد البيانات العالمية والتسهيلات المعلوماتية اللازمة للبحوث العلمية	3.40	.97	متوسطة
3	14	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مجلات محكمة لنشر أبحاثهم	3.36	1.10	متوسطة
4	12	تقدم الجامعة التسهيلات الفنية والتقنية ليتمكنون من إجراء بحوثهم	3.05	1.02	متوسطة
5	18	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التواصل مع الهيئات الخارجية لدعم البحوث العلمية المفيدة للمجتمع	2.97	.96	متوسطة
6	15	تمنح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الدعم المادي والمعنوي على البحوث التي تجري من قبلهم	2.93	1.02	متوسطة
7	17	مكافأة أعضاء هيئة التدريس ماديا ومعنويا حين يقدمون أبحاث تخدم البيئة المحلية، وتسهم في أحداث التغيير المطلوب	2.65	1.01	متوسطة
8	16	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مجلات محكمة لنشر أبحاثهم	2.53	1.10	متوسطة
		البحث العلمي والنشر ككل	3.10	0.70	متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.53–3.93)، إذ جاءت فقرة واحدة في هذا المجال بدرجة كبيرة وتشكل (12.5 %)، وهي الفقرة (11) والتي تنص على "تعطي الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية الكاملة في اختيار موضوعات أبحاثهم"، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93)، بينما جاءت سبع فقرات بدرجة متوسطة، تراوحت متوسطاتها ما بين (2.53– 3.40)، وتشكل (87.5%) من فقرات المجال، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.10).

أظهرت نتائج السؤال الأول أن درجة مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بمجالات الحرية الأكاديمية، فقد أشارت النتائج أن مجال التدريس والتعليم جاء في الرتبة الأولى، تلاه مجال حرية الرأي والتعبير في الرتبة الثانية، وجاء مجال خدمة المجتمع ومدى مشاركتهم في الحلول في الرتبة الثالثة، وأخيرا جاء مجال البحث العلمي والنشر في الرتبة الأخيرة. ويعزى ذلك لأنه أولى مهمات عضو هيئة التدريس في الجامعات هو التدريس، إذ يقوم باختيار المواد والموضوعات الدراسية، واختيار طرائق التدريس والتقويم وحريته في وضع الاختبارات وتصحيحها، وتم توفير الحرية الأكاديمية التدريسية فإن حرية الرأي والتعبير عن الآراء سوف تكون بكل موضوعية دون تقييد، وهذا بدوره يحقق التفكير الإبداعي والناقد الذي من شأنه الإسهام في النشاطات والخدمات التطوعية، وبالتالي تنصب كل الأهداف لصالح خدمة المجتمع من أجل النهوض به. أما فيما يتعلق بالبحث العلمي فإن من مهمات الجامعة أن توفر كافة التسهيلات اللازمة، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لتمكن أعضاء هيئة التدريس من القيام بالبحوث العلمية على أساس منهجية علمية، واختيار موضوعات مميزة تخدم المجتمع، إذ أن الإبداع في البحث العلمي لدى عضو هيئة التدريس لن يتحقق ما لم يشعر بالحرية التدريسية والتعليمية، وحرية التعبير عن آرائه، وتوفير كافة المستلزمات اللازمة فضلاً عن تشجيع الجامعة للبحوث العلمية بتقديم مكافآت وحوافز تجعل من عضو التدريس باحثاً يبحث في موضوعات مميزة تخدم المجتمع. واختلفت الدراسة مع دراسة (Bani Awad, 2002) التي أشارت إلى أن توفر الحريات الأكاديمية تتوفر بدرجة عالية،وفي حين اتفقت معها فقط فيما يتعلق بمجال حرية التدريس أنه جاء بالرتبة الأولى .واختلفت معها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر رؤساء الأقسام تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة والتخصص. واختلفت مع دراسة (Al-Saaygh, 2010) والتي أشارت إلى أن تمتع أعضاء هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية كانت ضعيفة في مشاركتهم باتخاذ القرارات، وقدرتهم على التعبير عن آرائهم بحرية وعدم مشاركتهم في وضع الخطط التطويرية للجامعة.

بينما اتفقت مع دراسة (Al-Tarawneh, 2007) التي أشارت بأن الحرية الأكاديمية تمارس بدرجة متوسطة وعلى الرغم من كل ما تقدم، فإن الحرية الأكاديمية هي تعلم وتدريب، ومستوى من التفكير الناقد في فضاء العلم والمعرفة، في الفضاء الحر الذي مجدته الديانات السماوية كلها، وعُظم هذا التمجيد القرآن الكريم الذي يدل على مشيئة الله في هذا الوجود، فالله عز وجل قد عظم العلم

والحرية، والتفكير الناقد من أجل النهوض بالحياة، وعزز العالم الحكيم الذي وسع علمه كل شيء العلم بكل عناصره ومكوناته من أجل تقدم الحياة، وتطويرها من خلال فتح المغلق في هذا العالم الذي خلقه الله لعباده من أجل الحياة والتقدم والازدهار، ولا يتم هذا إلا بممارسة العلم الذي يفسر وجود الله في الكون، والتفكير العلمي الناقد من أجل ترقية الحياة بصورة منهجية موضوعية، وليس بصورة عشوائية، تعتمد على التفكير الخرافي والتراث الإنساني المتغير.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مفهوم الحرية الأكاديمية باختلاف متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الجامعة، والجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الحرية الأكاديمية حسب متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية ونوع الجامعة، والجامعة التي تم التخرج فيهاعضو هيئة التدريس، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الحرية الأكاديمية حسب متغيرات الدراسة وهي: نوع الجامعة، والجنس، والرتبة الأكاديمية والجامعة التي تم تخرج فيها

			حرية الرأي والتعبير	البحث العلمي والنشر	التدريس والتعليم	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	الدرجة الكلية
نوع الجامعة	حكومية	س	3.27	3.12	3.41	3.13	3.25
		ع	.80	.69	.70	.91	.67
	جامعة خاصة	س	3.16	2.98	3.23	3.00	3.12
		ع	.61	.74	.71	.77	.60
الجنس	ذكر	س	3.39	3.28	3.50	3.26	3.38
		ع	.72	.65	.61	.80	.58
	أنثى	س	2.98	2.74	3.16	2.80	2.95
		ع	.85	.64	.83	1.00	.72
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	س	3.90	3.98	4.04	3.27	3.85
		ع	.57	.46	.47	1.22	.63

	أستاذ	س	3.53	3.39	3.46	3.36	3.45
	مشارك	ع	.66	.47	.46	.60	.45
	أستاذ	س	3.28	3.06	3.47	3.08	3.25
	مساعد	ع	.69	.74	.66	.85	.65
	أخرى	س	2.88	2.79	3.10	2.91	2.93
		ع	.89	.62	.87	1.08	.71
الجامعة	عربية	س	3.16	3.05	3.30	3.02	3.16
التي تم		ع	.78	.72	.73	.92	.67
التخرج	أجنبية	س	3.62	3.30	3.73	3.48	3.56
فيها		ع	.67	.58	.48	.68	.51

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفهوم الحرية الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغيرات نوع الجامعة والجنس والرتبة الأكاديمية والجامعة التي تم تخرج فيها، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على المجالات والنتائج في الجدول(9).

الجدول (9) تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر نوع الجامعة والجنس والرتبة الأكاديمية والجامعة التي تم تخرج فيها على المجالات

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نوع الجامعة	حرية الرأي والتعبير	1.089	1	1.089	2.041	.154
هوتلنج=017.	البحث العلمي والنشر	1.125	1	1.125	2.962	.086
ح=308.	التدريس والتعليم	2.106	1	2.106	4.833	.029
	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	1.350	1	1.350	1.809	.180
الجنس	حرية الرأي والتعبير	2.768	1	2.768	5.189	.023
ويلكس=108.	البحث العلمي والنشر	8.973	1	8.973	23.614	.000
ح=000.	التدريس والتعليم	2.546	1	2.546	5.843	.016

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	7.416	1	7.416	9.937	.002
الرتبة الأكاديمية	حرية الرأي والتعبير	9.346	3	3.115	5.839	.001
هوتلنج=.771	البحث العلمي والنشر	12.014	3	4.005	10.539	.000
ح=.000	التدريس والتعليم	6.684	3	2.228	5.113	.002
	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	1.031	3	.344	.461	.710
الجامعة التي تم التخرج فيها هوتلنج=.128 ح=.000	حرية الرأي والتعبير	1.348	1	1.348	2.527	.113
	البحث العلمي والنشر	.501	1	.501	1.320	.252
	التدريس والتعليم	3.298	1	3.298	7.567	.006
	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	3.211	1	3.211	4.303	.039
الخطأ	حرية الرأي والتعبير	149.915	281	.534		
	البحث العلمي والنشر	106.775	281	.380		
	التدريس والتعليم	122.463	281	.436		
	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	209.720	281	.746		
الكلي	حرية الرأي والتعبير	176.309	287			
	البحث العلمي والنشر	138.864	287			
	التدريس والتعليم	143.139	287			
	خدمة المجتمع ومدى مشاركتها في الحلول من أجل النهوض به	230.768	287			

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع الجامعة في جميع المجالات باستثناء مجال التدريس والتعليم، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الحكومية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات باستثناء مجال خدمة المجتمع، ومدى مشاركتهم في الحلول من أجل النهوض به، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (10).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجامعة التي تم تخرج فيها في مجالي التدريس والتعليم، وخدمة المجتمع، ومدى مشاركتهم في الحلول من أجل النهوض به، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأجنبية، بينما لم تظهر فروق في المجالين الآخرين.

لبيان أثر المتغيرات على الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات تم استخدام تحليل التباين الرباعي والنتائج في الجدول (10).

الجدول (10) تحليل التباين الرباعي لأثر نوع الجامعة والجنس والرتبة الأكاديمية والجامعة التي تم التخرج فيها على الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نوع الجامعة	1.430	1	1.430	3.897	.049
الجنس	4.530	1	4.530	12.343	.001
الرتبة الأكاديمية	5.481	3	1.827	4.978	.002
الجامعة التي تم التخرج فيها	1.098	1	1.098	2.991	.085
الخطأ	103.140	281	.367		
الكلي	125.032	287			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع الجامعة، إذ بلغت قيمة ف (3.897)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.049)، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الحكومية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف (12.343)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.001)، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية، إذ بلغت قيمة ف (4.978)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.002)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول(11).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجامعة التي تم التخرج فيها، إذ بلغت قيمة ف (2.991)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.085).

الجدول (11) المقارنات البعدية بطريقة شيفية الرتبة الأكاديمية

		المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أخرى
حرية الرأي والتعبير	أستاذ	3.90				
	أستاذ مشارك	3.53	.37			
	أستاذ مساعد	3.28	.62	.26		
	أخرى	2.88	1.02*	.65*	.39*	
البحث العلمي والنشر	أستاذ	3.98				
	أستاذ مشارك	3.39	.58*			
	أستاذ مساعد	3.06	.92*	.33*		
	أخرى	2.79	1.19*	.60*	.27*	
التدريس والتعليم	أستاذ	4.04				
	أستاذ مشارك	3.46	.58			
	أستاذ مساعد	3.47	.57	.01		
	أخرى	3.10	.94*	.36*	.37*	
الدرجة الكلية	أستاذ	3.85				
	أستاذ مشارك	3.45	.41			
	أستاذ مساعد	3.25	.60*	.19		
	أخرى	2.93	.92*	.51*	.32*	

* دالة عند مستوى الدلالة (= 0.05).

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين كل من أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد من جهة وبين رتب أخرى من جهة ثانية، وجاءت الفروق لصالح أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد في مجالي حرية الرأي والتعبير والتدريس والتعليم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين أستاذ وبين أستاذ مشارك، وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين كل من أستاذ وأستاذ مشارك من جهة وبين أستاذ مساعد من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح أستاذ وأستاذ مشارك، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين كل من أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد من جهة وبين رتب أخرى من جهة ثانية، وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد في مجال البحث العلمي والنشر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين أستاذ وبين أستاذ مشارك، وجاءت الفروق لصالح أستاذ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين كل من أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد من جهة وبين رتب أخرى من جهة ثانية، وجاءت الفروق لصالح أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد في الدرجة الكلية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات (نوع الجامعة، الجنس، الرتبة الأكاديمية، والجامعة التي تم التخرج فيها)؟".

فيما يتعلق بمتغير نوع الجامعة (حكومية أم خاصة) فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لمفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير نوع الجامعة، لصالح الجامعات الحكومية، إذ بلغت قيمة (ف) (3.897) بمستوى الدلالة (0.049)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للجامعات الحكومية (3.25)، وهي أعلى قيمة من المتوسط للجامعات الخاصة الذي بلغ (3.12)، ويعزى السبب في ذلك أن الجامعات الحكومية تتصف بالاستقلالية في اتخاذ القرارات تحكمها القوانين والأنظمة التي تصدرها مؤسسات الدولة ذات العلاقة، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية فأنه يتم تعينهم على الكادر الوظيفي بصورة رسمية الأمر الذي يشعرهم بأنهم تحت حماية القانون، وأن حقوقهم محفوظة مما يجعلهم يعبرون عن آراءهم ومقترحاتهم بحرية دون خوف أو تردد. بينما أعضاء هيئة التدريس في

الجامعات الخاصة يتم تعيينهم في بعض الأحيان وفقاً للأهواء، ويتم تعيينهم على حساب العقود السنوية، التي تستمر برضا المسؤولين في الجامعة، وبالتالي يشعرون بعدم الأمان، وعدم الاستقرار وهذا بدوره يؤثر سلباً في عطائهم وحريتهم في التعبير عن آرائهم خوفاً من إثارة أي نوع من المشكلات للجامعة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Shuboul and Al-Zayud, 2009) التي أشارت بأن ممارسة الحرية الأكاديمية جاءت لصالح الجامعات الخاصة، مقابل الحكومية.

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) لمفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، إذ بلغت قيمة ف (12.343) بدلالة إحصائية بلغت (0.001)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور (3.38)، وهي أعلى قيمة من المتوسط الحسابي للإناث، والذي بلغ (2.95)، ويعزى السبب في ذلك أولاً إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور لديهم رغبة بالعمل الإداري أكثر من الإناث، وبالتالي فإن العمل الإداري يحتاج للذكور لما لديهم من إطلاع على جميع الأنشطة، وبالتالي عندهم زيادة وعي بمفهوم الحرية الأكاديمية، والذكور يشاركون في المؤتمرات أكثر من الإناث، أضف إلى ذلك أن قدرة الذكور على عمل أبحاث أكثر، وذلك لأن عمل الأبحاث يتطلب الخروج إلى الميدان وهذا لا يتناسب مع طبيعة الأنثى وظروفها، واختلفت مع دراسة (Bani Awad, 2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت مع دراسة (Al-Sarhani , 2008) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة الحرية جاءت لصالح الإناث أكثر من الذكور، في حين اتفقت الدراسة مع دراسة (Al-Shuboul & Al-Zayud, 2009) والتي أشارت إلى وجود فروق لمفهوم الحرية الأكاديمية لصالح الذكور مقابل الإناث.

وفيما يتعلق بمتغير الرتبة الأكاديمية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية، لصالح رتبة الأستاذ، إذ بلغت قيمة ف (4.978) وبدلالة إحصائية بلغت (0.002)، ويعزى السبب في ذلك أن عضو هيئة التدريس كلما زادت خبرته وفترة عمله، كلما زاد بحثه عن حريته الأكاديمية من أجل استغلال خبراته لتحقيق إنجازات علمية جديدة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Ibrahim, 2008)، إذ أشارت بأنه لا يوجد فروق لمتغير الرتبة الأكاديمية. بينما إتفقت مع دراسة (Al-Sarhani, 2008) ودراسة (Al-Shuboul & Al-Zayud, 2009) والتي أشارتا إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الرتبة العالية مقابل الرتب الأخرى.

أما فيما يتعلق بمتغير نوع الجامعة التي تخرج فيها أعضاء هيئة التدريس عربية أم أجنبية، فقد دلت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تعزى لأثر الجامعة التي تم التخرج فيها، إذ بلغت قيمة ف (2.991) وبدلالة إحصائية بلغت (0.085)، ويعزى السبب في ذلك أن موضوع الحرية الأكاديمية لم يُعدّ موضوعاً مقتصراً على جامعة أو أكثر، بل أصبح قضية مهمة تهم جميع الدول التي تقوم على أساس الديمقراطية، وقد يعزى السبب إلى أن العصر الحالي هو عصر التكنولوجيا وعصر العولمة، فلا بد من أن تعمل الجامعات في شتى دول العالم على مواكبة المستجدات ومجريات العصر، وهذا لن يتحقق إلا بوجود حرية أكاديمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Taha, 2001) إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الذين أكملوا دراستهم في جامعات أجنبية يرون أن هناك تشابها بين الجامعات في إدراك الحرية الأكاديمية، فضلا عن ذلك فإن الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالحرية الأكاديمية كاتفاقية ليما لم تميز بين نوع الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس.

التوصيات:

من أبرز نتائج الدراسة أن مجالات مفهوم الحرية الأكاديمية جاءت بتقدير متوسط، وأن الحرية الأكاديمية تعاني من صعوبات عديدة، لذا اقترح الباحثان إجراءات لتطويرها وتفعيلها، وفي ضوء ذلك تقدم الدراسة التوصيات الآتية:

- أن تعمل المؤسسات العلمية على تنقية إداراتها وتشريعاتها وفلسفتها وأهدافها ومناهجها من كل الأفكار والممارسات التي من شأنها أن تحد من الحرية الأكاديمية، وكل معيقات التفكير العلمي الناقد في الجامعات من أجل قوامة الحرية الأكاديمية وممارستها بصورة سليمة في بنية المجتمع ومؤسساته العلمية.
- أن تقوم الجامعات باتخاذ كافة الإجراءات اللازمة من أجل الأكاديمية بصورة مفاهيم أعضاء هيئة التدريس نحو الحرية الأكاديمية، والناتجة عن إختلاف الجنس (ذكور وإناث) ونوع الجامعة (حكومية أم خاصة)، والرتبة الأكاديمية حتى يسود المناخ الثقافي الموضوعي الذي يعزز مفهوم الحرية الأكاديمية في الوسط الجامعي دون تباينات في هذا المفهوم بين أعضاء هيئة التدريس. وذلك لجعل أعضاء هيئة التدريس يتوجهون نحو مفاهيم الحرية الأكاديمية بصورة سليمة للنهوض بالمستوى الفكري داخل المؤسسات التعليمية.

المراجع

إبراهيم، دعاء. (2008). الحرية الأكاديمية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

بني عواد، ريما. (2002). مدى توفير الجامعات الأردنية الحريات الأكاديمية كما يراها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حمادة، عبد المحسن. (1989). دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت. المجلة التربوية، الكويت، 21 (8)، 76 – 95.

الزيدي، مفيد. (2000). التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي، الحرية الأكاديمية نموذجًا. بحث مقدم في مؤتمر التعليم العالي بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

السرحاني، طارق. (2008) دور القيادات الأكاديمية في توفير الحري الأكاديمية في كليات التربية في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ونظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سنقر، صالحة. (2000). تطور التعليم العالي في سورية من عام 1970 إلى2000 وتوجهاته المستقبلية. وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

الشبول، محمد والزيود، محمد. (2009). درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 23 (92).

الصائغ، ندى. (2010). مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس التي يمارسونها من خلال الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، السعودية.

الطراونة، خليل. (2007). درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. استردت بتاريخ 2015/6/25 من المصدر:
http://e-thesis.mutah.edu.jo/index.php/faculty-of-educational-sciences/dept-of-educational-foundaition-ana-administration/499-2012-05-04-14-11-40.htmlfraidy.4may2012

عمرو، عبد الفتاح. (1994) الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية. بحث ومناقشة الندوة الفكرية بعنوان الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان منتدى الفكر العربي، سلسلة الحوارات العربية.

قمبر، محمود. (2001). الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة، إبداعات تربوية. الدوحة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كريم، محمد. (1993). الجامعة والحرية الأكاديمية في مصر: دراسة ميدانية. كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.

ماضي، عبد الفتاح. (2007). الحريات الأكاديمية في العالم العربي وسبل حمايتها في نظام عساف (محرر) الحريات الأكاديمية في الجامعات العراقية. عمان: مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان.

References

Al-Saaygh, N. (2010). *The level of academic freedom of faculty members who practice electronic administration in Saudi universities*. (Unpublished master's thesis). King Abdulaziz University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Sarhani, T. (2008) *The role of academic leaders in providing academic freedom in the colleges of education in the northern region of Saudi Arabia from their point of view and the viewpoint of faculty members*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Shuboul, M. and Al-Zayud, M. (2009). The degree of practicing academic freedom among faculty members in Jordanian public and private universities. *Educational Journal, Kuwait University, 23* (92).

Al-Tarawneh, K. (2007). The degree of practicing academic freedom in Jordanian public and private universities and their obstacles from the point of view of faculty members. Retrieved from http://e-thesis.mutah.edu.jo/index.php/faculty-of-educational-sciences/dept-of-educational-foundaition-ana-administration/499-2012-05-04-14-11-40.htmlfraidy.4may2012, on 25/6/2015.

Al-Zaidi, M. (2000). *University education and problems of scientific research, academic freedom as a model*. Paper presented at the Higher Education Conference between Reality and Ambition, Zarqa Private University, Jordan.

Alzyoud, M. (2001). Academic Freedom Universities Autonomy and Admission Public Universities. Ph. Dissertation unpublished Nottingham UK. Website:

Amr, A. (1994) Academic freedoms in Tunisian universities. Research and discussion of the intellectual seminar entitled Academic Freedom in Arab Universities, Amman Arab Thought Forum, Arab Dialogue Series.

Bani Awad, R. (2002). *The extent to which Jordanian universities provide academic freedoms as seen by department heads and faculty members themselves*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Goodell, Z. (2005). Faculty Perceptions of Academic Freedom at a Metropolation University: A case study. Ph. D Dissertation, Virginia. Retrieved at 25/12/2013 from Pro Ques Digital Dissertations Publication No AAT3166836).

Hamada, A-M. (1989). A study of academic freedom at Kuwait University. *Educational Journal, Kuwait, 21* (8), 76-95.
http://eprints.nottingham.ac.uk/13601.datedeposited4jun,2013

Ibrahim, D. (2008). *Academic freedom for researchers and faculty members*. (Unpublished doctoral dissertation). Alexandria University, Egypt.

Karim, M. (1993). *University and academic freedom in Egypt: A field study*. Faculty of Education, Alexandria University, Alexandria, Egypt.

Madi, A. (2007). *academic freedoms in the Arab world and ways of protecting them in the Assaf system (edited), academic freedoms in Iraqi universities*. Amman: Amman Center for Human Rights Studies.

Qamber, M. (2001). Academic freedom in Arab universities, comparative analytical study, educational creations. Doha: House of Culture for publication and distribution.

Sanqir, S. (2000). *The development of higher education in Syria from 1970 to 2000 and its future directions*. Ministry of Higher Education, Syrian Arab Republic.

Taha, T. (2001). Academic Freedom in Arab Universities. PhD dissertation, unpublished, University of New Orleans.

الاجتهاد المآلي فيما لا نصّ فيه ودوره في تحقيق مقاصد الشريعة

"دراسة تأصيلية تطبيقية "

خلوق ضيف الله محمد آغا*

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بياندور الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه من أفعال المكلفين في تحقيق مقاصد الشريعة من خلال بيان أهمية فهم مقاصد الشريعة وتسخير هذا الفهم في عملية الاجتهاد الفقهي القائم على أدوات الاجتهاد المآلي لاستنباط أحكام النوازل وإصدار الأحكام فيها بما يتماشى وقواعد التشريع، وقد ركز الباحث في هذه الدراسة على بيان معنى الاجتهاد المآلي عند علماء الأصول، وتحديد ضوابطه وبيان أدواته وعلاقته بالمصلحة لإظهار أثر هذا النوع من الاجتهاد في تحقيق مقاصد الشريعة. وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على منهجين رئيسين هما المنهج الاستقرائي والمنهج والمنهج الوصفي التحليلي.

وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن المقصود بالاجتهاد المآلي مراعاة المجتهد نتائج الحكم لتحقيق مقاصد الشرع عند الحكم على أفعال المكلفين، وأن أدلة اعتبار المآل في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وآثار الصحابة كثيرة كما أن تحقيقه من المجتهد يكون بمراعاة أحوال الزمان والمكان والأشخاص والظروف عند الاجتهاد، ليعمل في الوقت ذاته على إذابة كل الحواجز بين الحكم الشرعي والواقع العملي المعاش، وأن المجتهد قادر على تحقيق مقاصد الشرع في ما يصدر عنه من أحكام باستخدام أدوات الاجتهاد المآلي والتي أهمها الاستحسان وقاعدة سد الذرائع.

الكلمات الدالة: المآلات، الاجتهاد، نص، المقاصد، الحكم، المصلحة.

* قسم الفقه وأصوله، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

تاريخ تقديم البحث: 2015/7/5م. تاريخ قبول البحث: 2015/12/20م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017م.

No Financial Diligence in Half and its role in achieving the purposes of the law "An Empirical Study Toeselah"

Abstract

This study aims to indicate the role of ijtihad Financial in at the text of the charged acts in achieving the purposes of the law through the statement of the importance of understanding the purposes of the law and harness this understanding in jurisprudence based on diligence Tools Financial to devise provisions of calamity and sentencing the process in line with the rules of the legislation, has Researcher focused in this study on the meaning of a statement diligence when financial assets scientists, and to identify controls and the statement of its tools and its relationship to interest to show the impact of this kind of diligence in achieving the purposes of the law. Researcher in this study was based on two approaches two main inductive method and analytical approach and the descriptive approach.

The most significant results of this study that is intended diligence Financial mind industrious results governance to achieve the purposes Shara when judging in charge of the acts, and that the evidence considered money in the Holy Quran and Sunnah and the effects of the Companions many as that achieved industrious be taking into account the conditions of time and place, people and circumstances when Diligence, to work at the same time to dissolve all barriers between the Islamic ruling and practical reality, and that industrious able to achieve the purposes of Shara in what comes out of it by using the provisions of the diligence of financial instruments which the most important of plaudits and base dam excuses

Keywords : malate , diligence , text , objectives , governance, interest.

المقدمة:

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على النبي المصطفى، وعلى آله، وصحبه، ومن اجتبى، وبعد،،،

لما كان دور المجتهد لا يقتصر عادة على الإجابة عن أسئلة المستفتي بما يحفظ من فروع فقهية مشابهة لحالته، بل يتجاوز ذلك ليصل باجتهاده إلى مراعاة مآل الفتوى لتحقيق مقصد الشارع من خلال فهمه للنص الشرعي فهما يلامس الواقع فيستنبط من النص ما يعتقد أن فيه صلاح أمر المستفتي من خلال تعليمه وتأديبه، تطبيقا منه لمنهج التشريع الرّبانيّ في اعتبار المآل، حيث يرتّب المشرع الحكم على حسْب النتائج التي يؤول إليها الفعل، بحيث يكون مآل الفعل متفقا مع قصده من تشريع ذلك الفعل، وهذا هو معنى اعتبار المآل الذي يجب على المجتهد أن يراعيه فيما يصدر عنه من أحكام؛ لأنه نائب عن المشرع في الحكم على أفعال المكلفين.

أهمية الدراسة:

1. جاءت هذه الدراسة لتبين مدى أهمية هذا النوع من الاجتهاد في الجمع بين الواقع والمتوقع أثناء تنزيل الأحكام.
2. بيان أدوات استنباط الأحكام التي لم يرد فيها نص والمتعلقة بمراعاة المآل تحديدا وكيفية الوصول من خلال هذه الأدوات إلى تحقيق مقصد الشارع.
3. تجنب المجتهد التطبيق الآلي المفضي إلى سوء العواقب ومناقضة قصد الشارع في تنزيل الأحكام على النوازل.

وقد اهتمت هذه الدراسة ببيان وتحرير موضوعاتها على هيئة يتضح من خلالها أهمية فهم المجتهد لنصوص الشريعة وإدراكه لأدوات اعتبار المآل في الفتوى، وناقشت أيضا التكييف الأصولي لبعض المسائل الفقهية القديمة والمعاصرة.

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود بالاجتهاد المآلي؟
2. ما أدلة مشروعية اعتبار المآل، وكيف يحققه المجتهد في اجتهاداته؟
3. ما أدوات الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه من أفعال المكلفين؟

أهداف الدراسة:

أما أهداف هذه الدراسة فهي:

1. بيان معنى الاجتهاد المآلي.
2. بيان كيفية اعتبار المآل في الاجتهاد ومدى مشروعيته.
3. بيان أدوات الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه من أفعال المكلفين.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتحري في الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذا البحث تبين للباحث أن أكثرها صلة بالموضوع ما يأتي:

1. مبدأ اعتبار المآل في البحث الفقهي ليوسف بن عبد الله حميتو وهو بحث نشرت مقدمته على موقع الملتقى الفقهي ولم أعثر على مكان نشر البحث كاملا ولم اطلع على محتواه.
2. اعتبار المآلات في الشريعة الإسلامية للحكم على الأفعال لعلي مصطفى رمضان، وهي رسالة دكتوراه قدمت بجامعة الأزهر بالقاهرة سنة 1976م، وقد ركز فيها الباحث على مسألة التعليل وعلاقة اعتبار المآل بها، وذلك في إطار شمولي ولم يعن كبير عناية بالتمثيل والتطبيق
3. منهج المالكية في الاستدلال بالمآلات الشرعية لعبد الله لخض، في رسالته لنيل دبلوم الدراسات العليا: من جامعة المولى إسماعيل بمكناس، سنة: 1987، وقد تناول في هذه الدراسة مفهوم المذهب ونشأة المذاهب الفقهية، وتناول الحديث عن مالك رحمه الله وأصول مذهبه، ومسألة تعليل الأحكام، ثم فصل في الحديث نظريا عن قواعد العمل باعتبار المآل في المذهب المالكي، فكان بحثه دراسة نظرية محضة لم تظهر حقيقة اعتبار الاجتهاد المآلي لتحقيق مقاصد الشارع.
4. مآلات الأفعال وأثرها في تغيير الأحكام لحسين بن سالم الذهب، وهي رسالة دكتوراه قدمت بالجامعة الأردنية، سنة 1415 هـ، وهذه الرسالة مختصرة جدا ركزت على أهمية اعتبار المآل في تغير النظر الفقهي والمصلحي دون تفصيل في الحديث عن الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه من أفعال المكلفين ولا عن القواعد والأصول التي تندرج تحت هذا المبدأ.

5. أصل اعتبار المآل بين النظرية والتطبيق لعمر جدية، وهي رسالة دكتوراه قدمت بجامعة محمد بن عبد الله بفاس، وقد تطرق فيها الباحث إلى مفهوم اعتبار المآل ومقوماتها النظرية، وإشكالية تطبيقها في الواقع، وقد عالج فيه قواعد أصل اعتبار المآل العامة، وطبقها على نماذج مختارة من السيرة النبوية، وعلى مجالات التطورات العلمية والطبية المعاصرة، وكذلك على المجالين الاجتماعي والسياسي.
6. المآلات وأثرها في أحكام السياسة الشرعية "دراسة تأصيلية في نظام الحكم الإسلامي"، وهي رسالة دكتوراه قدمت بجامعة العلوم الإسلامية العالمية، وقد ركز الباحث فيها على إبراز تطبيقات اعتبار المآل في أركان نظام الحكم في الإسلام، ولم يتطرق إلى الاجتهاد المآلي، ولا لأدواته.

وهذه الدراسة ستركز البحث حول الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه من أفعال المكلفين ودوره في تحقيق مقاصد الشريعة، كما أنها ستتعرض لنماذج عملية لمسائل راعى الاجتهاد المآلي في أحكامها تحقيق مقاصد الشريعة قديما وحديثا.

وقد اقتضت طبيعة هذه الدراسة أن تقسم إلى مطلب تمهيدي، ومطلبين رئيسين على النحو الآتي:

المطلب التمهيدي: التعريف بمفردات الدراسة.

المطلب الأول: أدلة مشروعية اعتبار المآل وكيفية تحقيقه في فهم نصوص الشريعة واستنباط الأحكام منها.

المطلب الثاني: أدوات الاجتهاد المآلي وكيفية تحقيقها لمقاصد الشريعة.

الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات

المطلب التمهيدي: التعريف بمفردات الدراسة:

الاجتهاد المآلي مركب إضافي، يتكون من كلمتين، وفيما يأتي بيان المعنى اللغوي لكل كلمة منهما، ثم نذكر المعنى الاصطلاحي للمركب الإضافي.

الفرع الأول: التعريف اللغوي:

أولا: الاجتهاد لغة:

الاجتهاد لغة: مشتقٌ من مادة (جَهَدَ) وهو أصل يدل على المشقة(Ibn Fares, 1991) ، والجهْد (بفتح الجيم وضمها) الطاقة، والجَهد: المشقة، والجُهد: الوسع والطاقة (Ibn Manzoor, 2006) ، والاجتهاد: بذل الوسع(Al-Razi, 1995).

ثانيا: المآل لغة:

المآل لغة من آل يؤول أوْلا ومآلا: رجع. يقال: إلى الله الموئل أي المرجع(Fayoumi, ND).

ثالثا: المقاصد لغة:

جمع مقصد، والقصد في اللغة له عدة معاني أختار منها ما يتناسب مع المعنى الاصطلاحي وهو: الاعتماد والأَمُّ (Ibn Manzoor, 2006; Al-Azhari, 1964 & Marashli, ND).

الفرع الثاني: التعريف الاصطلاحي:

أولا: الاجتهاد اصطلاحا:

ذكر الأصوليّون تعريفاتٍ كثيرة للاجتهاد كلها تدور حول مضمون واحد، فابن قدامة مثلا عرفه بأنه: "بذل المجهود في العلم بأحكام الشرع"(Ibn Qudamah, 1391AH) .

وعرفه الزركشي بقوله الاجتهاد: "بذلُ الفقيه الوُسْعَ في نيل حكم شرعي عملي بطريق الاستنباط"(Zarkshi, 2000) . وبين التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي عموم وخصوص، فالتعريف الاصطلاحي أخص من التعريف اللغوي؛ إذ التعريف اللغوي يشمل بذل الوسع في تحصيل أي شيء يحتاج تحصيله إلى بذل وسع(Al-Razi, 1995) أما التعريف الاصطلاحي فإنما يعني "بذل الوسع في معرفة الحكم الشرعي" فقط .

ثانيا: المآل اصطلاحا:

لم يعرف العلماء قديما بمصطلح المآل الا أنه يمكن تحديد معناه الاصطلاحي بما هو قريب من معناه اللغوي وحاصله أنه "ما ينتج من الحكم ويترتب على الفعل من مصلحة أو مفسدة مقصودة كانت أم لا".

ثالثا: الاجتهاد المآلي:

وكما هو الحال في تعريف المآل لم يعرض العلماء قديما تعريفا دقيقا للاجتهاد المآلي، الا أن بعض المعاصرين عرف بمبدأ اعتبار المآل في الاجتهاد وهو ما يمكن اعتباره تعريفا للاجتهاد المآلي، وقد علل السنوسي وغيره من علماء العصر ذلك بانشغالهم في تأصيل القواعد والمناهج الجزئية دون الكلية"(Senoussi, 2003 & Aldhahba, ND) .

وأما تعريف مبدأ اعتبار المآل فقد اجتهد بعض المعاصرين في وضع تعريف مناسب له من هذه التعريفات ما يأتي:

1. عرفه السنوسي بقوله: "الحكم على مقدمات التصرفات بالنظر إلى نتائجها" (Senoussi, 2003) .
2. عرفه العديد من الباحثين منهم عمر جدية بأنه: (اعتبار ما يصير إليه الفعل أثناء تنزيل الأحكام الشرعية على محالها، سواء أكان ذلك خيرا أم شرا، وسواء أكان بقصد الفاعل أم بغير قصده)(Jadiat, 2010).
3. وعرفه فريد الأنصاري بأنه: (أصل كلي يقتضي اعتباره تنزيل الحكم على الفعل بما يناسب عاقبته المتوقعة إستقبالا)(Ansari, 2014) .
4. ولعل أكثر هذه التعريفات شمولا واتصالا بعنوان الدراسة هو تعريف حسين بن سالم الذهب حيث عرفه بقوله: "أن يتحرى المجتهد أفعال المكلفين، بحيث لا يحكم عليها بالمشروعية أو عدمها –بغض النظر عن حكمها الأصلي–حتى ينظر إلى ما يترتب عليها من نتائج واقعة أو متوقعة يكون الحكم الشرعي التطبيقي على وفقها، من حيث المضادة أو الموافقة لمقاصد التشريع الإسلامي"(Aldhahba, ND).

وبناء عليه يمكن تعريف الاجتهاد المآلي بأنه: "مراعاة المجتهد في النتائج الواقعة أو المتوقعة عند الحكم على أفعال المكلفين ما يحقق مقاصد الشرع ".

فالاجتهاد المآلي نهج يسلكه المجتهدون ليحافظوا على مقاصد المشرع، والمصالح التي أراد الشارع تحقيقها من أحكامه.

شرح محترزات التعريف:

مراعاة المجتهد في النتائج الواقعة أو المتوقعة: أي دراسة المجتهد النتائج المترتبة على الفعل حظرًا وإباحة قبل إعطائه الوصف الشرعي المناسب له من حيث الحل أو الحرمة، سواء كان هذه النتائج العملية واقعة أو متوقعة، وبصرف النظر عن الحكم الأصلي للفعل.

عند الحكم على أفعال المكلفين: أي في الوقائع التي لا نص فيها، والمراد إثبات حكمها بالاجتهاد.

ما يحقق مقاصد الشرع: أي أن الحكم الشرعي الصادرعن المجتهد يكون بناءً على ما يترتب من نتائج تطبيق الفعل وممارسته، أو حظره ومنعه، محققا لمقاصد المشرع ومصالحه المعتبرة، وإلا كان اجتهادًا باطلا.

وبناء على ما تقدم فمبدأ اعتبار المآل ليس مصدرًا فقهيًا مستقلا، بل هو منهج يسير عليه المجتهدون كي يحافظوا على مقاصد المشرع، والمصالح التي أراد تحقيقها من أحكامه، وهو مبدأ معتبر شرعًا نصف من خلاله الفعل بالمشروعية وعدمها بغض النظر عن الحكم الأصلي للفعل، يقولالشاطبي: "النظر في مآلات الأفعال معتبرٌ مقصودٌ شرعًا، كانت الأفعال موافقة أو مخالفة"(Shatby, ND).

الفرع الثالث: مقاصد الشريعة اصطلاحا:

إذا أطلقت المقاصد في الفقه والأصول قصد بها مقاصد الشريعة، ولم يذكر الفقهاء والأصوليون قديما تعريفا واضحا لمقاصد الشريعة، وإنما هي إشارات للمعنى العام لها، فمثلا عبر الغزالي عن فهمه لمعنى المقاصد بقوله: (ومقصود الشرع من الخلق خمسة، وهو: أن يحفظ عليهم دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ونسلهم، ومالهم؛ فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، و كل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة، ودفعها مصلحة)(Ghazali, 1997).

وعبر عنها الآمدي بمثل ما ذكر الغزالي فقال: (إن المقصود من شرع الحكم: إما جلب مصلحة، أو دفع مضرة، أو مجموع الأمرين)(Al-Amidi, 1983) .

والملاحظ على تصور المقاصد في هذه المرحلة اختلاطها بمفهوم المصلحة بل والتعبير عنها باعتبارها صورة من صور المصالح أو ما يحققها أي أن الفكر المقاصدي كان محصورا بالفهم المصالحي.

وأما الشاطبي شيخ المقاصد فلم يورد تعريفا دقيقا للمقاصد وإنما تحدث عن مراتبها بقوله: (تكاليف الشريعة ترجع إلى حفظ مقاصدها في الخلق، وهذه المقاصد لا تعدو ثلاثة أقسام: أحدها: أن تكون ضرورية، والثاني: أن تكون حاجية، والثالث: أن تكون تحسينية)(Shatby, ND) .

وأوضح عبارات الشاطبي الدالة على مراده بمصطلح مقاصد الشريعة قوله: (إن الشارع قصد بالتشريع إقامة المصالح الأخروية والدنيو(Shatby, ND) .

ومع ذلك فإننا لم نجد تعريفا صريحا جامعا مانعا لمقاصد الشريعة في كتب المتقدمين الفقهية والأصولية، ولذا اهتم المعاصرون بضبط مفهوم مقاصد الشريعة وتعريفها، ومن ذلك:

1. تعريف ابن عاشور لمقاصد التشريع العامة بقوله: (هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع، في جميع أحوال التشريع، أو معظمها)(Ibn Ashour, 1978) .
2. وكذا تعريف علال الفاسي حيث قال: (المراد بمقاصد الشريعة: الغاية منها والأسرار التي وضعها الشارع، عند كل حكم من أحكامها)(Fassi, 1979) .

وأختار الباحث تعريف مقاصد الشريعة بأنها: "المعاني والحِكَم والغايات التي شُرعت من أجلها الأحكام". ومن ثَم فإن المقاصد تمثل خارطة التشريع العامة، وهي تمثل أيضاً أهداف الوسائل (الأحكام) وغاياتها.

المطلب الأول: أدلة مشروعية اعتبار المآل، وكيفية تحقيقه في فهم نصوص الشريعة واستنباط الأحكام منها:

نعرض في هذا المبحث لمطلبين الأول نبحث فيه أدلة مشروعية اعتبار المآل والثاني نبين فيه كيفية مراعاة المآل عمليا في الاجتهاد في فهم نصوص الشريعة واستنباط الأحكام منها.

الفرع الأول: أدلة مشروعية اعتبار المآل:

لو أمعنا النظر في التشريع الرّبانيّ لوجدنا أنه يتبع مبدأ اعتبار المآل، حيث يرتّب المشرع الحكم حسب النتائج التي يؤول إليها الفعل، بحيث يكون مآل الفعل متفقا مع القصد من تشريعه، فإذا اعتبر المشرع مآلات الأفعال في الأحكام، فمن باب أولى اعتبار المجتهد لها عند بحثه عن حكم شرعي لفعل من أفعال المكلفين، وأما أدلة اعتبار المآل في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة فكثيرة، منها:

1. قوله تعالى "وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ "(الأنعام: آية 108)

وجه الدلالة من الآية: سبّ ما يُعبد من دون الله حقّ وطاعة، والأصل أنّ النّهي يكون عن المعاصي لا عن الطاعات، لكن الطاعة هنا تكون مفسدتها أرجح من مصلحتها، فخرجت عن أن تكون طاعة، فوجب النهي عنها؛ لأنها صارت معصية، لا لأنها طاعة.

ومثله النهي عن المنكر، وهو من أجل الطاعات، لكن إذا ترتب على إنكار المنكر منكر أكبر من الموجود، حرم إنكاره، وصار الإنكار معصية(Zamakhshari, 1407AH) . وهذا عين مراعاة المآل فما آل إلى محرم منع وإن كان مشروعا.

2. قوله تعالى: "وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ" (البقرة: آية ١٨٨)

وجه الدلالة من الآية: أن الخطاب فيها لعامة المكلفين، والمراد لا يأكل بعضكم مال بعض؛ لأن استحلال التعدي وأخذ المال بغير حق يعرض كل مال للضياع والذهاب، ففي هذه الإضافة البليغة تعليل للنهي، وبيان لحكمة الحكم، كأنه قال: لا يأكل بعضكم مال بعض بالباطل؛ لأن ذلك جناية على نفس الآكل، من حيث هو جنايةعلى الأمة التي هو أحد أعضائها؛ لا بد أن يصيبه سهم من كل جناية تقع عليها، فهو باستحلاله مال غيره يجرئ غيره على استحلال أكل ماله عند الاستطاعة، وهذا عين مراعاة المآل(Husseini, 1990) .

3. عن أنس بن مالك: أنّ أعرابيًا بال في المسجد، فقام إليه بعض القوم، فقال رسول الله ﷺ: «دعوه ولا تُزرموه» قال: فلما فرغ دعا بدلوٍ من ماء فصبّه عليه(Bukhari, 1422AH) .

وجه الدلالة من الحديث: يقول النووي: "وفيه دفع أعظم الضررين باحتمال أخفهما لقوله ﷺ دعوه. قال العلماء: كان قوله ﷺ دعوه لمصلحتين، إحداهما: أنه لو قطع عليه بوله تضرر، وأصل التنجيس قد حصل، فكان احتمال زيادته أولى من إيقاع الضرر به. والثانية: أن التنجيس قد حصل في جزء يسير من المسجد فلو أقاموه في أثناء بوله لتنجست ثيابه وبدنه ومواضع كثيرة من المسجد، والله أعلم"(Al-Nawawi, 1994) .

فتركه صلى الله عليه وسلم للأعرابي كان بالنظر إلى المفسدة الأشد المترتبة على زجره وهي تنجس ثيابه وبدنه بالإضافة لما تنجس من الأرض، وهذا عين النظر للمآل ومراعاة المصالح ودفع للمفسدة الأعظم بالمفسدة الأخف.

4. روي عن النبي ﷺ حين أشير إليه بقتل من ظهر نفاقه قوله: (لا يتحدث الناس أن محمداً يقتل أصحابه)(Bukhari, 1422AH) .
5. قوله ﷺ لعائشة رضي الله عنها: (لولا قومك حديثٌ عهدهم – قال ابن الزبير – بكفر لنقضت الكعبة فجعلت لها بابين باب يدخل الناس وباب يخرجون) (Bukhari, 1422AH).

وجه الدلالة: في الحديثين الشريفين تصريح منه ﷺ باعتبار المآل ومراعاته في أفعاله ﷺ وأقواله كافة، وهما دعوة منه ﷺ لأصحابه بإدراك هذا المنهج وأهميته في شريعتنا، وقد سار الصحابة ومن بعده رضي الله عنهم على هذا النهج الرّبانيّ في التشريع، والشواهد على ذلك كثيرة من حياة الصحابة واجتهاداتهم ابتداء من اختيار الخليفة ومبايعته إلى حروب الردة وجمع القرآن وغيرها، وهي لكثرتها وتنوعها لتدلُّ على أصل عام مفاده أن المآلات معتبرة في أصل الشريعة(Shatby, ND) .

الفرع الثاني: كيفية تحقيق اعتبار المآل في فهم نصوص الشريعة واستنباط الأحكام منها:

أقر العلماء بأنّ الأحكامَ التي جاءت بها الشريعة غائيّة(Durini, 1997) ، أي أنّها تهدف إلى تحقيق غايات ومقاصد معينة أراد المشرع تحقيقها، وهي المحافظة على مصالح العباد في الدارين، يقول الآمدي: "أئمة الفقه مجمعة على أنّ أحكام الله تعالى لا تخلو عن حكمة ومقصود"(Al-Amidi, 1983) .

والمجتهد يجد نفسه ملزما في اجتهاده بتحقيق مرحلتين أساسيتين لإيجاد الحكم فيما ورد فيه نص ظني وكذلك فيما لم يرد فيه نص من أفعال المكلفين:

المرحلة الأولى: مرحلة استنباط الحكم من النص الظني بالنظر في القرائن والدلالات المشتمل عليها أو بالاستفادة من أحد مصادر التشريع المعتبرة في المذاهب كالقياس والاستحسان وسد الذرائع ونحوها.

المرحلة الثانية: مرحلة التطبيق والتي يظهر فيها فهم المجتهد لواقع الفتوى والمستفتي،وهي تمثل المرحلة الأصعب في الاجتهاد قبل صدور الحكم النهائي؛ إذ تحتاج إلى النظر والتدقيق والاحتياط مع التيسير على المكلفين.

والاجتهاد في التطبيق لا يقل أهمية عن الاجتهاد في الاستنباط؛ لأن كليهما غايته الوصول إلى تحقيق مقصود الشارع، بل إن نتائج التطبيق هي ثمرة التشريع كله؛ لأنّ نتائجه تنعكس على المكلفين(Durini, 1997) ؛ ولذلك يجب على المجتهد أن يحافظ على مقصود المشرع في هاتين المرحلتين من خلال مراعاة تحقيق مصلحة المكلفين في فتواه دون مخالفة منه لنص قطعي من نصوص الشريعة أو قاعدة ثابتة من قواعد الشرع ؛ وليست المصلحة المنشودة إلا المحافظة على مقصود الشارع(Ghazali, 1997) .

ومن أمثلة مراعاة المآل واعتباره في اجتهادات العلماء فتوى ابن حزم لتجار المسلمين بتحريم التجارة في أرض الحرب إذا ترتب على دخول التجار إليها إذلالهم وتطبيق أحكام الكفر عليهم (Ibn Hazm, 1347AH) .

وتحقيق مبدأ اعتبار المآل في الفتوى المعاصرة يستعان فيه بأصحاب الخبرة والاختصاص كل في مجاله .

كما أن النظر في المآل إما أن يكون وقائيًا وإما أن يكون علاجيا، وإما الوقائي فيحتاط للفعل فيه جوازًا ومنعًا قبل صدوره من المكلف بالحكم عليه من المجتهد، والوقاية خير من العلاج، وهو ما عبر عنه الفقهاء بقولهم: (الدفع أسهل من الرفع)(Amir Badshah, ND) .

وأما العلاجي فيكون اللجوء اليه بعد صدور الفعل من المكلف والحكم عليه من المجتهد، حيث يصدر الحكم في ظرف ما، ثمّ يتغير، فيعيد المجتهد النظر في الواقعة على أساس الظرف الجديد،

فيعالج بمبدأ اعتبار المآل ما وقع من بُعدٍ عن مقاصد الشريعة وغاياتها من التشريع في الحكم الأول، فالقاعدة الفقهية: (لا ينكر تغير الأحكام بتغير الأزمان)(Zarqa, 1989) معناها أن الناظر في النوازل عليه مراعاة تغيّر الواقع المحيط بالنازلة زمانياً أو مكانياً أو تغير أحوالها وظروفه، في فتواه وحكمه عند اجتهاده، وهو مبدأ يتمّ من خلاله درء المفسدة ودفعها عن المستفتي، وهو مصلحة بحد ذاته؛ لأن المصلحة جلب منفعة أو دفع مضرة(Shatby, ND & Al-Qaradawi ND) .

المطلب الثاني: أدوات الاجتهاد المآلي وكيفية تحقيقها لمقاصد الشريعة:

مصادر الأحكام عند علماء الأصول متعددة منها ما هو نصي ومنها ما هو اجتهادي والمصادر الاجتهادية استمدت حجيتها من نصوص الشريعة وهي على أقسام منها ما قام على التعليل كالقياس ومنها ما يقوم على مراعاة المصالح كالاستحسان وسد الذريعة ونحوهما، وفيما يأتي بيان لمصادر الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه من أفعال المكلفين المبني على تحقيق مصالحهم وهما الاستحسان وسد الذريعة.

الفرع الأول: الاستحسان

الاستحسان مصدر من مصادر التشريع الاجتهادية المبنية على مراعاة مصالح المكلفين وفيما يأتي بيان ذلك:

المسألة الأولى: الاستحسان لغة واصطلاحا:

اولاً: الاستحسان لغة: على وزن استفعال، وهو مأخوذ من الحُسْن، ضد القبحُ ونقيضه (Ibn Manzoor, 2006) .

ثانياً: الاستحسان اصطلاحًا:

ذكر العلماء تعريفين للاستحسان الأول للحنفية والثاني للمالكية، وسأكتفي بذكر تعريف واحد متعلقا بصلب الدراسة لكل مذهب تجنبا للإطالة.

أما الحنفية فقد عرفه الكرخي بقوله: "أن يعدل الإنسان عن أن يحكم في المسألة بمثل ما حكم به في نظائرها إلى خلافه، لوجه أقوى يقتضي العدول عن الأول" &(Bukhari, 1422AH)) Khulaf, 1993) .

شرح التعريف:

قوله: "أن يعدل الإنسان": أي المجتهد؛ لأنه هو من يقوم بعملية الاجتهاد، وكلمة "العدول" تشير إلى الاستثناء من القواعد العامة، إذا كان في اطرادها تجافيًا عن مقاصد المشرع، فبتحقيق العدول تحقيق للمصلحة والعدل اللذان هما مقصود الشارع من أحكامه(Durini, 1997) .

قوله: "عن أن يحكم في المسألة بمثل ما حكم به في نظائرها إلى خلافه"،أي أن المجتهد يقطع المسألة المستحسنة عن نظائرها القياسية، ويعطيها حكمًا مختلفا عن حكم هذه النظائر، وهنا يظهر أن عمل الاستحسان عكس عمل القياس الذي هو: إلحاق المسألة بنظائرها القياسية في الحكم عند تحقق العلة(Zarqa, 1989) . قوله: "لوجه أقوى يقتضي هذا العدول": أي لدليل يحمل معنى مرجِّحًا كأن يكون علة خفية أو معنى غالبًا هو العدل والمصلحة المتمثلة في رفع الحرج عن الناس، فيعدل المجتهد لقوة هذا المعنى المقابل للقياس عن إعطاء المسألة حكم نظائرها القياسية، حالة كون الحكم المقابل للقياس أقوى من الحكم القياسي(Zarqa, 1989& Durini, 1997) .

ومما تقدم يتبين لنا أن الاستحسان عند الحنفية قسمان:

القسم الأول: أن يتعارض قياس خفي مع قياس جلي، فيرجح المجتهد القياس الخفي لكونه محققا للعدل والمصلحة، وهذا ما يعرف بـ " الاستحسان بالقياس".

القسم الثاني: أن يتم استثناء مسألة جزئية من أصل عام لدليل خاص يقتضي هذا الاستثناء، وهذا الدليل الخاص يعرف بوجه الاستحسان، كالنص، أو الإجماع، أو العرف أو المصلحة المرسلة.

والمعتبر عند المالكية هو القسم الثاني، لذا عرف الشاطبي الاستحسان بقوله: "الأخذ بمصلحة جزئية، في مقابلة دليل كلي"(Shatby, ND) .

شرح تعريف الشاطبي:

قوله: "الأخذ بمصلحة جزئية": أي أن المجتهد يراعي المصلحة الراجحة، أو العرف الغالب في اجتهاده، ليرفع الحرج والمشقة عن المكلف(Zarqa, 1989).

قوله: "في مقابلة دليل كلي": والمقصود بالدليل الكلي هو ما تقتضيه القواعد القياسية، من الأصول والقواعد والمفاهيم العامة(Shalabi, 1981).

ولما كان الاستحسان عند الحنفية يشمل حالتي العدول والاستثناء يكون بذلك مفهوم الاستحسان عند الحنفية أوسع منه عند المالكية.

والحاصل: إن الاستحسانَ أداة من أدوات الاجتهاد المآلي، يعمل المجتهد فيه على الاستثناء من أصل كلي بدليل أو الترجيح بين قياسين، ليحقق المصلحة والعدل، أو التيسير ورفع الحرج، وهو بذلك لا يعتبر دليلا مستقلا بنفسه(Shawkani, ND & Selqini, 1996) . كما أن الاستحسان بالمعنيين السابقين لا خلاف فيه بين المذاهب الأربعة" (Serakhsi, ND; Shatby, ND; Ghazali, 1997& Ibn Qudamah, 1391AH) .

المسألة الثانية: الاستحسان أداة من أدوات الاجتهاد المآلي:

يقول د. يعقوب الباحسين: "إذا فهمنا أنّ الاستحسان هو معالجة لغلوّ اطّراد القياس الظاهر وجوره، فإننا نجد أن هذه المعالجة موجودة أساسًا مع التشريع، وأنّ من نصوصه ما استثني بعض الجزئيات من حكم القواعد الكلية، أو سريان حكم النصوص العامة عليها، تارة من القرآن نفسه، وتارة من أحاديث الرسول ﷺ "(Al-Bahisin, 2007) .

فالمجتهد يعتمد على الأخذ بالاستحسان للنظر إلى ما يؤول إليه الأخذ بالقياس الجلي أو العمل بالأصل العام وأثر ذلك على المكلف، فإن كان الأخذ بالقياس أو العمل بالأصل العام يوقع المكلف في الحرج والمشقة، حكم عليه عندها بأنه على خلاف مقاصد الشريعة؛ ولمعالجة هذا الانحراف في إطراد القياس أو العمل بالأصل العام، وجعل حكم المسألة منسجمًا مع مقاصد الشريعة، يأتي هنا دور الاستحسان بالعدول عن هذا القياس الجلي إلى القياس الخفي، أو باستثناء حكم المسألة من الأصل العام وبناءه على دليل آخر، بقصد رفع الحرج والتيسير على المكلفين اللذان يعتبران من أهم مقاصد الشريعة بل عدهما البعض من المقاصد العالية. فالاستحسان إذاً يعتبر علاجًا ناجحا إذا صارت لوازم الأدلة ومآلاتها بعيدة عن مقاصد الشريعة، ولم تحقق المقصد الأساس الذي بنيت عليه الأدلة والأحكام، ولا يخفى أن النظر في مآلات الأفعال ولوازمها معتبر ومقصود شرعاً كما قال الشاطبي(Shatby, ND &Ibn Abd Al-Salam, 1992) .

ومن الأمثلة التطبيقية على ذلك ما يأتي:

أولا: من القرآن الكريم:

المثال الأول: قوله تعالى: "إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ "(البقرة: آية 173).

وجه الدلالة من الآية: حرم الله تعالى المذكورات، واستثنى منها حال الضرورة، مرخصًا تناولها للمضطر رفعًا للحرج والضيق عنه(Al-Razi, 1995) . وهذه صورة من صورة الاستحسان المعتبرة وهو الاستحسان بالنص.

المثال الثاني، قوله تعالى: "شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَىٰ وَالْفُرْقَانِ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَاكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (البقرة: آية 185).

وجه الدلالة من الآية: فرض الصوم في الأيام المعدودات إنما يلزم من كان صحيحًا مقيمًا، أما من كان مريضًا أو مسافرًا، فقد رخص الله تعالى له تأخير الصوم عن هذه الأيام تيسيرًا عليه ورفعًا للحرج عنه، واستثناءً له من عموم قول الله تعالى:" يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ"، وهذا الاستثناء هو صورة الاستحسان بالنص لتحقيق مصلحة المكلفين(Al-Razi, 1995) .

ثانيًا: من السنة الشريفة:

المثال الأول، من أكل أو شرب أو جامع ناسيًا لصومه في نهار رمضان؛ فإن صومه يفسد قياسًا على الأصل الثابت في الصيام وركنه الأهم وهو(الإمساك)، فعليه أن يظل ممسكا، وأن يقضي هذا اليوم، وهو قول مالك(Malik, ND) ، واستدل بقوله تعالى: "أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَى نِسَائِكُمْ هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ كُنْتُمْ تَخْتَانُونَ أَنْفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنْكُمْ فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ وَلَا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنْتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَقْرَبُوهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ" (البقرة: آية 187)، فالصوم هو الإمساك عن المفطرات مع العلم بكونه صائمًا من أول طلوع الفجر الصادق إلى حين غروب الشمس مع النية، فإن أكل أو شرب أو جامع الصائم نهارًا فإنه يفطر؛ لأن هذه المفطرات ضد الصوم، ولا بقاء للشيء مع ضده، وهذا هو الأصل الثابت في الصيام(Al-Razi, 1995& Al-Samarqandi, 1994) .

وأما الحنفية(Al-Baberti, ND) والشافعية(Shafi'i, 1990) والحنابلة (Ibn Qudamah, 1983) فحكموا بصحة صومه وعدم وجوب القضاء عليه، للاستثناء الثابت من الأصل السابق بقوله ﷺ: «من أكل ناسيًا، وهو صائم، فليتم صومه، فإنما أطعمه الله وسقاه»(Bukhari, 1422AH) . ويؤيده كذلك قوله ﷺ : «إن الله قد تجاوز عن أمتي الخطأ، والنسيان، وما استكرهوا عليه» (Ibn Majah, ND) .

وهذا الاستثناء هو معنى الاستحسان.

المثال الثاني: الأصل أن بيع ما ليس عند الإنسان وبيع المعدوم منهي عنه بقولهﷺ لحكيم بن حزام: «لا تبع ما ليس عندك»(Tirmidhi,ND).و بما روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: «نهى رسول الله ﷺعن بيع الحصاة، وعن بيع الغرر »(Muslim, ND) .

وجه الدلالة من الحديث: قال النووي: "وأما النهي عن بيع الغرر فهو أصل عظيم من أصول كتاب البيوع، ولهذا قدمه مسلم، ويدخل فيه مسائل كثيرة غير منحصرة كبيع الآبق والمعدوم والمجهول وما لا يقدر على تسليمه،... ونظائر ذلك، وكل هذا بيعه باطل؛ لأنه غرر من غير حاجة"(Al-Nawawi, 1994) .

والسَّلم هو بيع موصوف في الذمة، أي أنه بيعٌ للمعدوم(Ibn Al-Hammam, ND) ، فالأصل أن يحكم بعدم جوازه قياسًا على الأصل السابق من أنه لا يجوز بيع المعدوم، ولا بيع ما لا يملك الإنسان.

لكن استثني بيع السَّلم من هذا الأصل بقوله ﷺ: «من أسلف في شيء، ففي كيل معلوم، ووزن معلوم، إلى أجل معلوم»(Bukhari, 1422AH) . فالحديث الشريف أجاز السلم وإن كان بيعًا للمعدوم، استثناءً من الأصل، وهو استحسان بالنص للضرورة .

الفرع الثاني: سَدّ الذّرائع

سد الذرائع أيضا من المصادر الاجتهادية المبنية على مراعاة المصالح واعتبارها وفيما يأتي بيان ذلك.

المسألة الأولى: سَدّ الذّرائع لغة واصطلاحا:

أولا: السَّدُّ لغة: إغلاق الخلل، ورَدْمُ الثّلم. ويطلق على الجبل والحاجز. فإن قيل: السُّدّ بضم السين فهو من صنع الله تعالى، أما السَّدّ بفتح السين فهو من صنع الإنسان (Ibn Manzoor, 2006) .

ثانيا: الذريعة لغة: الوسيلة، والسبب إلى الشيء، والجمع ذرائع(Ibn Manzoor, 2006) .

فمعنى سد الذرائع لغة: إغلاق الوسائل وحجز السبب المفضي إلى الشيء.

ثالثا: سَدّ الذّرائع في اصطلاح الأصوليين:

سأكتفي بذكر تعريف واحد لسد الذرائع في اصطلاح الأصوليين تجنبا للإطالة والبعد عن أصل الدراسة وغايتها، عرف الشاطبي سد الذريعة بقوله: "منع الجائز لئلا يتوسل به إلى الممنوع"(Shatby, ND)

شرح التعريف:

قوله: "منع الجائز": أي تحريم وحظر التصرفات القولية أو الفعلية، المشروعة غير الممنوعة لنفسها، بالنظر إلى ما تفضي إليه، فتصبح غير مشروعة بالنظر إلى مآلاتها (Al-Qurtubi, 1996 & Dirini, 2008) .

قوله: "لئلا يتوسل به إلى الممنوع": أي كيلا يتخذ التصرف القولي أو الفعلي الجائز في الأصل– الذي يحمل في طياته المصلحة– وسيلة للإفضاء إلى المحظور والمفسدة غالبًا، وبحيث تكون المفسدة أرجح من المصلحة في الفعل الجائز"(Ibn Qudamah, 1983) .

والعمل بقاعدة سد الذرائع متفق عليه بين المذاهب الأربعة بالجملة إلا أنهم ينكرون كونه مصدرا مستقلا من مصادر التشريع"(Muhanna, 2004) ، يقول القرافي: ".. فليس سدّ الذرائع خاصًا بمالك –رحمه الله– بل قال بها هو أكثر مِنْ غيره، وأصل سدّها مجمعٌ عليه"(Al-Qarafi, ND) . ولم يعمل الظاهرية بها"(Ibn Hazm, ND) .

المسألة الثانية: قاعدة سد الذرائع أداة من أدوات الاجتهاد المآلي:

يقول الدريني: "مبدأ سد الذرائع في التشريع الإسلامي توثيق لأصل المصلحة، حيث يمنع اتخاذ الذريعة المشروعة في ظاهرها لإسقاط واجب أو هضم حق أو تحليل محرم، أو بالأحرى الاحتيال على مقاصد الشريعة وهدمها بوسائل مشروعة في ظاهرها أو تحت ستارها") (Dirini, 2008) .

فقاعدة سد الذرائع تعتبر أداة من أدوات الاجتهاد المآلي، والمجتهد لا يلجأ الى هذه القاعدة إلا بعد النظر لما يؤول إليه الفعل من مصلحة أو مفسدة، بغض النظر عن نية الفاعل، فالنظر في المآلات متوجه إلى ثمرة الفعل ونتيجته لا إلى ذاته .

يقول الشاطبيّ: "وسدُّ الذرائع مطلوبٌ شرعًا، وهو أصلٌ من الأصول القطعيّة في الشّرع"(Shatby, ND) .

ولا يخفى أن مبدأ رعاية المآل، وقاعدة سد الذرائع لم يشهد لاعتبارها دليل خاص معين، بل ثبت اعتبارها بمجموع أدلة جزئية تضافرت لتأكيد حجيتها بعد النظر في عمومات الشريعة ومقاصدها .

وعلى الرغم من اعتبار قاعدة سدّ الذرائع أصل من الأصول القطعية كما ذكر الشاطبي وغيره من العلماء إلا أنها ليست دليلا مستقلا، بل هي تابعة للمصلحة اعتبارًا وإلغاءً وإرسالا. والفرق بينهما أنّ سدّ الذرائع من قواعد الاستثناء، حيث يمنع الجائز استثناءً سدًا للذريعة، ونظرًا للمآل، بينما الاستصلاح لا يكون دائما استثناءً ونظرا للمآل، وإنما يلجأ اليه في النوازل التي لا نص فيها ولا يمكن فيها القياس على نص خاص، فيأخذ المجتهد بالاستصلاح ويثبت به حكمها، فكل ما سدت ذريعته يكون من باب المصلحة، وليس كل مصلحة من باب سد الذريعة، فبينهما عموم وخصوص مطلق(Shatby, ND).

وبناء على ما تقدم فإن قاعدة سدّ الذرائع تعتبر من أدوات الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه، وهذا يعني أنّ هذه القاعدة قد بنيت على مبدأ النظر إلى المآلات، الذي يعتبر من قواعد التشريع، وقاعدة سد الذرائع تشكل الجانب الوقائي من مبدأ النظر إلى المآلات، حيث تمنع كل وسيلة يتوقع منها الضرر قبل وقوعه، فهي بهذا تشكل رقيبًا على تصرفات وأفعال المكلفين، بحيث تحافظ على المصالح والمقاصد الشرعية، بحيث لا يتوسل بالمشروع إلى الممنوع، ولو كان ذلك بغير قصد من المكلفين(Aldhahba, ND).

فقاعدة سد الذرائع توائم بين الوسائل (الأحكام) والغايات (مقاصدها)، بحيث تحقق التوافق والانسجام بينها دون مناقضة، فإذا لم تحقق الوسيلة مقصدها، سقط اعتبارها، والقاعدة الأغلبية أنه كلما سقط اعتبار المقصد، سقط اعتبار الوسيلة فإنها تبع له في الحكم(Al-Qarafi, ND) .

ومن الأمثلة التطبيقية على ذلك ما يأتي:

المثال الأول: الفتوى بتحريم إنشاء بنوك اللبن:

قرر مجلس مجمع الفقه الإسلامي تحريم إنشاء بنوك حليب الأمهات في العالم الإسلامي، وحرمة الرّضاع منها، وذكر القرار أسباب الحرمة، ومنها: "ما ينتج عن إنشاء هذه البنوك والرّضاع منها من عموم الفوضى، فقد يتزوج الرّجل امرأة يكون قد رضع منها، أو من لبن ابنتها، أو من لبن أمّها، وهذه مفسدة عظيمة تفضي إلى اختلاط الحابل بالنّابل فتمنع سداً للذريعة، وقد تقرّر في القواعد أنّ سدّ الذريعة من أصول هذه الشّريعة"(Abu-Ghada, 1998)، وأيضاً قد تحدث معه أضرار لأنه مزيج من عدة نساء ربما بعضهن مصابه بمرض معدٍ ثم أنه قد يراق إذا انتهت صلاحيته .

المثال الثاني: قتل الجماعة بالواحد:

لو قتل جماعة شخصًا واحدًا، فيجوز قتلهم به(Kasani, 1986; Muqawq, 1994; Al-Khatib Al-Sherbini, ND & Al-Bahouti, ND) ، وهذه مسألة لا نصّ فيها، ودليلها المصلحة المرسلة، ويفسر وجه المصلحة بسد الذريعة، قال ابن رشد (الحفيد):" فعمدة من قتل بالواحد الجماعة النظر إلى المصلحة، فإنه مفهوم أن القتل إنما شرع لنفي القتل كما نبّه عليه الكتاب في قوله تعالى:" وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَاْ أُولِيْ الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ "(البقرة: آية ١٧٩)وإذا كان ذلك كذلك فلو لم تقتل الجماعة بالواحد لتذرع الناس إلى القتل بأن يتعمدوا قتل الواحد بالجماعة"(Ibn Rushd, ND).

قال القرافي: ".. ولأن الشركة لو أسقطت القصاص وجدت ذريعة للقتل"(Al-Qarafi, ND) .

قال ابن القيم وقد ذكر المسألة كشاهد على شرعية قاعدة سد الذرائع ".. أن الصحابة وعامة الفقهاء اتفقوا على قتل الجميع بالواحد وإن كان أصل القصاص يمنع ذلك؛ لئلا يكون عدم القصاص ذريعة إلى التعاون على سفك الدماء"(Ibn Qudamah, 1983) .

فالمشرع رتب القصاص على المعتدي على النفس الإنسانية عن طريق العمد العدوان، فلا يعقل أن يلغي هذا الحكم بسبب اتفاق جماعة واشتراكهم في قتل شخص واحد؛ لأن النفس الإنسانية محترمة ومعصومة، وما دامت كذلك فعلى القاتل القصاص فردًا كان أو جماعة. عن ابن عمر رضي الله عنهما، أنّ غلامًا قتل غيلة(Ashkalani, 1379AH) ، فقال عمر: "لو اشترك فيها أهل

صنعاء لقتلتهم"(Bukhari, 1422AH) . وهكذا نحافظ على مقصد المشرع في حفظ النفس الإنسانية بإعمال مبدأ سد الذرائع، وكما أن سد الذرائع من أدوات الاجتهاد المآلي ففتحها كذلك.

والمقصود بفتح الذرائع: أن ما يفضي إلى المطلوب يصبح مطلوبًا، ولو كان في الأصل محظورًا(Senoussi, 2003) .

أي أننا لا ننظر إلى ذات الوسيلة، بل ننظر إلى مآلها، وعندها من الممكن أن نعيد تكييف حكم الوسيلة بناءً على مآلها(Dirini, 2008) .

ودليل جواز فتح الذريعة من السنة:

ما روي عن المغيرة بن شعبة، أنه خطب امرأة، فقال النبي ﷺ : «انظر إليها، فإنّه أحرى أنْ يؤدمَ بينكما"(Tirmidhi,ND) .

وجه الدلالة: أن الأصل وجوب غض بصر الأجانب عن الأجنبيات إلا بعذر شرعي، وأنه يحرم نظر الأجنبي والأجنبية لبعضهما دون عذر شرعي مبيح(Sannani, ND) . لكن لما كان الزواج من أهم الأعمال، وأحكامه من أخطر الأحكام، إذ يتعلق به تكوين الأسرة، واستحلال الفروج، جعلت الخطبة مقدمة له، وجاز للخاطب أن ينظر الى مخطوبته بل استحب له ذلك، كي تتولد الألفة والمحبة بينهما، وهكذا نرى أن المشرع أباح الممنوع، وفتح الذريعة إليه(Al-Nawawi, 1994) .

وهذا متفق مع مبدأ النظر في المآلات، حيث نصّ النبي ﷺ على علة طلب النظر وهي دوام المودة بين الزوجين، فهو نظر في جلب المصالح ودرء المفاسد(Senoussi, 2003) .

ففتح الذرائع يفضي مآلا إلى تحقيق مصالح المكلفين، تيسيرا لهم، ورفعًا للحرج عنهم(Aldhahba, ND).

ونختم المسألة بما ذكره الطاهر ابن عاشور من فروق بين الذرائع و الحيل وقد حصرها في ثلاثة وجوه(Ibn Ashour, 1978) :

الأول والثاني: أن التحيل هو أن يقوم المكلف بأعمال في خاصة أحواله للتخلص من حق شرعي يلزمه، بصورة معتبرة شرعًا. كمن وهب ماله لزوجته قبل مرور الحول هروبًا من فريضة الزكاة. فهبة المال للزوجة صورة معتبرة شرعًا، وقيام الزوج بهذا الفعل إنما كان للتخلص من فريضة الزكاة.

أما الذرائع فهي ما يفضي إلى فساد، سواء قصد المكلف إفضاءه أم لا، وذلك في الأحوال العامة.

فهذان فرقان، الأول: القصد وعدمه، والثاني: جهة العموم والخصوص.

الثالث، أن الحيل لا تكون إلا مبطلة لمقصد شرعي، كما مر في حيلة الهروب من فريضة الزكاة التي مقاصد المشرع فيها كثير جدا. أما الذرائع، فقد تكون مبطلة لمقصد الشارع وقد لا تكون.

الخاتمة وأهم النتائج:

بعد هذا العرض الذي قدمناه عن "الاجتهاد المآلي فيما لا نص فيه ودوره في تحقيق مقاصد الشريعة " نشير إلي جملة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي أهمها:

1. الاجتهاد المآلي هو مراعاة المجتهد في النتائج الواقعة أو المتوقعة عند الحكم على أفعال المكلفين ما يحقق مقاصد الشرع.
2. أدلة اعتبار المآل في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة كثيرة ويمكن أن يحققه المجتهد بمراعاة أحوال الزمان والمكان والأشخاص والظروف عند الاجتهاد، ليعمل في الوقت ذاته على إذابة كل الحواجز بين الحكم الشرعي والواقع العملي المعاش، وذلك بالتوأمة بين الوسائل (الأحكام) والغايات (المقاصد).
3. أن المجتهد قادر على تحقيق مقاصد الشرع والتي هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع، في جميع أحوال التشريع فيما يصدر عنه من أحكام مبنية على أدلة الاجتهاد المآلي والتي أهمها الاستحسان وقاعدة سد الذرائع.

التوصيات:

1. يوصي الباحث بدراسة تطبيقات أدوات الاجتهاد المآلي في قانون الأحوال الشخصية.
2. كما يوصي الباحث بدراسة موضوع أثر الاجتهاد المآلي في صياغة بعض القوانين.

المراجع

ابن فارس، أبو الحسن (395 هـ)(1991). معجم مقاييس اللغة. ط1. ج1. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل.

ابن منظور، أبو الفضل (711 هـ)(2006). لسان العرب. ط1. ج3. الرياض: دار الاخيار .

الرازي، محمد (ت: 666هـ)(1995). مختار الصحاح. تحقيق: محمود خاطر. بيروت: مكتبة لبنان.

الفيومي، أحمد (770 هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأزهري، محمد (1964م)، تهذيب اللغة. ج8. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والإنباء والنشر.

مرعشلي، نديم (د.ت). الصحاح في اللغة (تجديد صحاح العلامة الجوهري والمصطلحات العلمية والفنية للجامع والجامعات العربية). ج2. تقديم: عبد الله العلايلي، بيروت، دار الحضارة.

ابن قدامه، موفق الدين (ت:620هـ)(1391). روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه. ط4. القاهرة: المطبعة السلفية.

الزركشي، محمد (ت: 794هـ)(2000). البحر المحيط في أصول الفقه. ج8. تحقيق: د. محمد محمد تامر. بيروت: دار الكتب العلمية

الرازي، محمد (ت: 606هـ)(1400). المحصول. ط1. ج3. تحقيق: طه جابر فياض العلواني، جامعة الإمام محمد، الرياض.

السنوسي، عبدالرحمن (2003). اعتبار المآلات ومراعاة نتائج التصرفات. ط1. السعودية: دار ابن الجوزي، السعودية.

الذهب: حسين (د.ت). مآلات الأفعال وأثرها في تغيير الأحكام، (المشرف: أ.د. فتحي الدريني) رسالة دكتوراه في الجامعة الأردنية.

الأنصاري، فريد (2014). المصطلح الأصولي عند الشاطبي. ط3. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

الشاطبي، أبو إسحاق (ت790هـ)(د.ت). الموافقات في أصول الشريعة. ج4. تعليق: عبد الله دراز. بيروت: دار المعرفة.

الغزالي، أبي حامد (ت505هـ) (1997م). المستصفى من علم الأصول. ط1. ج2. تحقيق: د. محمد سليمان الأشقر، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الآمدي، علي (1983). الإحكام في أصول الأحكام. ط1. ج3. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد (1978). مقاصد الشريعة الإسلامية. ط1. طبع مصنع الكتاب للشركة التونسية.

الفاسي، علال (1979). مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها. ط2. الرباط: مطبعة الرسالة.

الزمخشري، محمود (ت:538هـ)(1407هـ). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. ط3. ج2. بيروت: دار الكتاب العربي.

الحسيني، محمد (ت: 1354هـ)(1990). تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار). ج2. الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

النووي، يحيى (ت:676هـ) (1972). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. ط1. ج3. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الدريني، محمد (1997). المناهج الأصولية في الاجتهاد بالرأي في التشريع الإسلامي. ط3. بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن حزم، أبو محمد (ت 456) (1347هـ). المحلى بالآثار. ط1، ج1. تحقيق: أحمد محد شاكر. مصر: ادارة الطباعة المنيرية.
أمير بادشاه، محمد أمين (د.ت). تيسير التحرير على كتاب التحرير. ط1. ج1. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
الزرقا، أحمد (ت 1357هـ)(1989). شرح القواعد الفقهية. ط2. دمشق: دار القلم.
البخاري، عبدالعزيز (ت: 730هـ) (1997). كشف الأسرار. ط3. ج4. بيروت: دار الكتاب العربي.
خلاف، عبدالوهاب(1993). مصادر التشريع الإسلامي فيما لا نص فيه. ط6. الكويت: دار القلم.
الشوكاني، محمد (ت: 1250هـ)(د.ت). إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول. ط1. ج2. بيروت: دار المعرفة.
سلقيني، إبراهيم (1996). الميسر في أصول الفقه الإسلامي. ط2. دمشق: دار الفكر.
السرخسي، محمد (ت: 83هـ)(د.ت). أصول السرخسي. ج2. بيروت: دار المعرفة.
الباحسين، يعقوب (2007). الاستحسان حقيقته، أنواعه، حجيته، تطبيقاته المعاصرة. ط1. الرياض: مكتبة الرشيد.
ابن عبد السلام، عزالدين (ت: 660هـ)(1992). قواعد الأحكام في مصالح الأنام. ط1. تحقيق: عبدالغني الدقر. دمشق: دار الطباع.
الرازي، محمد (ت: 606هـ)(2000). مفاتيح الغيب "التفسير الكبير. ط1. ج5. بيروت: دار الكتب العلمية .
مالك، مالك (ت: 179هـ). المدونة. ط1. ج1. بيروت: دار الكتب العلمية.
السمرقندي، محمد (ت: 540هـ)(1994). تحفة الفقهاء. ط2. ج1. بيروت: دار الكتب العلمية.
البابرتي، محمد (ت: 786هـ)(د.ت). العناية شرح الهداية. ج2. دار الفكر.
الشافعي، محمد بن إدريس (ت: 204هـ)(1990). الأم. ج2. دار المعرفة، بيروت.
ابن قدامة، عبد الله (ت 620هـ)(1983). المغني. ج3. بيروت: دار الكتاب العربي.
ابن الهمام، كمال الدين (ت:861هـ)(د.ت). فتح القدير للعاجز القدير. ج7. دمشق: دار الفكر.
القرطبي، محمد (ت: 671هـ)(1964). الجامع لأحكام القرآن. ط2. ج2. تحقيق: أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش. القاهرة: دار الكتب المصرية.
الدريني، محمد (2008). نظرية التعسف في استعمال الحق. ط3. بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن القيم، محمد (ت: 751هـ)(1973). إعلام الموقعين عن رب العالمين. ج3. تحقيق: طه عبدالرؤوف سعد. بيروت: دار الجيل.
القرافي: أحمد (ت: 684هـ)(د.ت). الفروق. ج2. بيروت: عالم الكتب.
ابن حزم، علي (ت: 456هـ)(د.ت). الإحكام في أصول الأحكام. ط1. ج6. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشاطبي، إبراهيم (ت: 790هـ)(1992). الاعتصام. ط1. ج2. تحقيق: سليم الهلالي. السعودية: دار ابن عفان.

أبو زهرة، محمد (د.ت). أصول الفقه. ط1. دار الفكر العربي.

أبو غدة، عبدالستار (1998). قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي (المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي بجدة). ط2. دمشق: دار القلم.

الكاساني، أبو بكر (ت:587هـ)(1986). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. ط2. ج7. بيروت: دار الكتب العلمية.

المواق، محمد (ت: 897هـ)(1994). التاج والإكليل. ط1. ج8. بيروت: دار الكتب العلمية.

الخطيب الشربيني، محمد بن أحمد (ت: 977هـ)، الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع. ج2. بيروت: دار الفكر.

البهوتي، منصور (ت:1051هـ)(د.ت). الروض المربع شرح زاد المستقنع. بيروت: مؤسسة الرسالة.

العسقلاني، أحمد (1379هـ). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. ج12. رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار المعرفة.

الصنعاني، محمد (ت:1182هـ)(د.ت). سبل السلام. ج2. دار الحديث.

جدية، عمر (2010). **أصل اعتبار المآل بين النظرية والتطبيق**. ط1. دار ابن حزم.

مسلم، ابن الحجاج.(ت 261هـ)(د.ت). صحيح مسلم. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البخاري. محمد. (1422هـ) صحيح البخاري. ط1.تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر . دار طوق النجاة .

القرضاوي (د.ت). الاجتهاد في الشريعة الإسلامية مع نظرات تحليلة في الاجتهاد المعاصر.

شلبي، محمد (1981). **تعليل الأحكام**. **بيروت**: دار النهضة، بيروت.

ابن رشد (د.ت). **بداية المجتهد ونهاية المقتصد.**

المهنا، إبراهيم (2004). **سد الذرائع عند شيخ الإسلام ابن تيمية**. ط1. الرياض: دار الفضيلة.

Reference

Abu Ghada, A. (1998). Decisions and recommendations of the Islamic Jurisprudence Complex (emanating from the Organization of the Islamic Conference in Jeddah). 2ed. Damascus: Dar Al-Qalam.

Abu Zahra, M. (ND). Usawl alfaqh. 1ed. dar alfikr alearabi.

Al-Amidi, A. (1983). Al'iihkam fi 'usul al'ahkam. 1ed. PART3. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Al-Azhari, M. (1964). Tahdhib allighati. Part8. Investigation: Abdel Salam Mohamed Haroun, Egyptian General Establishment for Composition, News and Publishing.

Al-Baberti, M. (Died. 786AH) (ND). Aleinayat sharah alhday. Part2. Dar Al Fikr.

Al-Bahisin, J. (2007). His true truth, his types, his argument, his contemporary applications. I. Riyadh: Al Rasheed Library.

Al-Bahouti, M. (1051 AH) (ND). Alruwd almurabae sharah zad almustaqnae, Beirut: Resalah Publishers

Aldhahba, H. (ND). Malat al'afeal wa'athariha fi taghyir al'ahkam (Supervisor: Prof. Fathi El-Derini) PhD thesis at the University of Jordan.

Al-Khatib A-Sherbini, M. (Died 977AH)(ND) Al'iiqnae fi hali 'alfaz 'abi shajae. Part2. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Nawawi, Y. (Died. 676 AH) (1994). Almunhaj fi sharah sahih muslim bin alhujaj. 1ed. Part 3. Beirut: Dar Iihya' alturath alarabi.

Al-Qaradawi (ND). Ijtihad in Islamic law with analytical views in contemporary Ijtihad

Al-Qarafi, A. (Died 684AH). Alfuruq. Part2. Beirut: Dar ealam alkutb.

Al-Qurtubi, M, (Died671 AH) (1996). Fath alqadir lileajiz alqadir.. 2ed. Part2. Investigation: Ahmed al-Bardouni, Ibrahim Atfish. Cairo: dar alkitab almisria.

Al-Razi, F. (Died 606 AH) (2000 AH). Mafatih alghayb (altafsir alkabiyr). 1ed. Part5. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah

Al-Razi, M. (Died. 606AH). (1400 AH). almahsul. 1ed. Part3. Investigation: Taha Jaber Fayad Al-Alwani, Imam Muhammad University, Riyadh.

Al-Razi, Z. (Died666 AH) (1995 AD). Mukhtar al-Sahah. Beirut: Library of Lebanon.

Al-Samarqandi, M. (Died. 540 AH) (1994). tuhfat alfaqha. 2ed. Part1. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah..

Amir Badshah, M. (ND). Taysir altahrir ealaa kitab altahrir. 1ed. Part1. Beirut: Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Ansari, F. (2014). Almustalah al'usulia eind alshatbi. 3ed. Dar El Salam for Printing, Publishing, Distribution and Translation.

Ashkalani, A. (1379 AH). Fath albari bisharh sahih albikhari, Part12. Number of books and doors and conversations: Mohamed Fouad Abdel Baqi. Beirut: Dar Al Maarefa.

Bukhari, A. (D. 730 AH)(ND). Kashf Al'asrar. 3ed. Part 4. Beirut: dar alkitab alearabi.

Bukhari. M. (1422). Sahih Bukhari. 1ed. Investigation Mohammed Zuhair bin Nasser Al-Nasser. Dar Tuq Al-Najah.

Dirini, M. (2008). Nazariat altaeasuf fi aistiemal alhuq. 3ed. Beirut: Resalah Publishers

Durini, M. (1997). Almanahij al'usuliat fi alaijtihad bialraay fi altashrie al'iislam. 3ed. Beirut: Resalah Publishers.

Fassi, A. (1979). Muqasid alshryet al'iislamiat wamakarimiha. 2ed. Rabat: Press of the letter.

Fayoumi, A. (ND). Almisbah almunir fi ghurayb alsharah alkabir. Beirut: Scientific Book House.

Ghazali, A. (Died505 AH) (1997). Almustasfaa min eilm al'aswl. 1ed. Part2. Investigation: dr. Mohammed Sulaiman Al-Ashqar, Beirut: Resalah Publishers

Husseini, M. (Died. 1354 AH) (1990). Tafsir alquran alhakim (tfasir almnar). Part2. Publisher: Egyptian General Book Organization.

Ibn Abd al-Salam, E. (Died660 AH) (1992). Qawaeid al'ahkam fi masalih al'anam. 1ed. Investigation: Abdulghani Aldkir. Damascus: Dar Tabbaa.

Ibn Al-Hammam, K. (Died 861 AH) (ND). Open the Almighty to the mighty helpless. A 7. Damascus: Dar Al-Fikr.

Ibn al-Qayyim, M. (Died 751 AH) (1973). I 'iielam almuqein ean rabi alealamin. Part3. Investigation: Taha Abdel Raouf Saad. Beirut: Dar Aljayl.

Ibn Ashour, M. (1978). Muqasid alshryet al'iislamiat. 1ed. Print the book factory of the Tunisian company.

Ibn Fares, A. (395 AH) (1991). Miejam maqayis allighat. 1ed. Part1. Investigation: Abdel Salam Mohamed Haroun. Beirut: Dar Aljayl.

Ibn Hazm, A (Died. 456 AH). (1347AH). Almuhlaa bialathari.. 1ed. Part1. Investigation: Ahmed Mohamed Shaker. Egypt: Monira Printing Department.

Ibn Hazm, A. (Died. 456) (ND). Al'iihkam fi 'usul al'ahkam. 1ed. Par6. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Ibn Majah. (ND) Sunan Ibn Majah. Part1. The Book of Divorce, the chapter on the divorce of the impure and the forgotten, Hadith No. 2043,

Ibn Manzoor, M. (Died. 711 AH) (2006 AD). Lisan alearab. 1ed. Part3. Riyadh: dar al'akhyar.

Ibn Qudamah, A.(Died620AH)(1983). Almaghni. Part 3. Beirut : Dar dar alkitab alearabi.

Ibn Qudamah, M. (Died. 620 AH) (1391). Rawdat alnaazir wajanat almunazir fi 'aswl alfaquh. 4ed. Cairo: Salafi printing press.

Ibn Rushd, M. (ND). Bidayat almujtahad wanihayat almuqtasad..

Jadiat, Omar (2010). Asl aietibar almal bayn alnazariat waltatbiq. I. Dar Ibn Hazm. (Bukhari, 1422AH)

Kasani, A.(Died. 587 AH) (1986). Bada'id al-Sanayah in the order of the laws. Investigation: Muhammad Khair Halabi. 2ed. Part7. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

khulaf, A. (1993). Masadir altashrie al'iislamii fima la nas fih. 6ed. Kuwait: Dar Al Qalam.

Malik, M. (Died 179 AH) (ND). Almudawnat. 1ed. Part1. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Marashli, N. (ND). Alsahah fi allugha (tjadid sahah aleallamat aljawharii walmustalihat aleilmiat walfaniyat liljamie waljamieat alearabiata). Part2. Presented by: Abdullah Al-Alaily, Beirut: Dar Al-Hadhara.

Muhanna, I. (2004). Sada aldharayie eind shaykh al'islamIbn Taymiyah. 1ed. Riyadh: Dar alfadilat.

Muqawq, M. (Died 897 AH) (1994). Altaj wal'iiklil. 1ed. Part8. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah..

Muslim, I. (Died 261 AH)(ND). Sahih Muslim. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.

Sannani, M. (Died 1182) (ND). Subul alsalam. Part2. dar-alhadith.

Selqini, I. (1996). Almisir fi 'usul alfaqih al'iislami. 2ed. Damascus: Dar Al-Fikr.

Senoussi, A. (2003). Aietibar almalat wamuraeat natayij altsrfat. 1ed. Saudi Arabia: Dar Al-Jawzi, Saudi Arabia.

Serakhsi, M. (ND). Uswl alsrkhsi. Part1. Beirut: Dar Al Maarefa.

Shafi'i, M. (204AH). (1990). Al'am, Part 6. Beirut: Dar Al Maarefa.

Shalabi, M. (1981). Taelil al'ahkam. Beirut: Dar Al-Nahda, Beirut.

Shatby, A. (Died. 790 AH). (ND). Almuafqat fi 'usul alsharieat. Part4. Comments: Abdullah Draz. Beirut: Dar Al Maarefa.

Shatby, I. (Died. 790 AH) (1992). Alaietisam. 1ed. Part2. Investigation: Selim Hilali. Saudi Arabia: Ibn Affan House.

Shawkani, M. (Died: 1250 AH) (ND). Iirshad alfuhul 'iilaa tahqiq alhaqi min eilm al'aswl. 1ed. Part2. Beirut: Dar Al Maarefa.

Tirmidhi, M. (ND). Sunan al-Tirmidhi. Part3. (1232). P.28.

Zarkshi, M. (Died. 794 AH) (2000). Albahr almuhit fi 'usul alfqh. Part8. Investigation: dr. Mohamed Mohamed Tamer. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Zarqa, Ahmed (Died. 1357 AH) (1989). Sharah alqawaeid alfaqhiat. 2ed. Damascus: Dar Al-Qalam.

Zmakhshari, M. (Died. 538 AH)(1407AH). Alkishaf ean haqayiq ghuamid altanzil. 3ed. Part2. Beirut: Dar Alkitab Alarabe.

دلالة الإشارة: بين النصوص القرآنية وقانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني

أسامة رضوان الجوارنة*
محمد خلف بني سلامة
قاسم محمد بني بكر

ملخص

لقد تحدثت هذه الدراسة عن مسألة هامة من مسائل علم أصول الفقه ألا وهي مسألة دلالة الإشارة، وإسقاطها على مواد من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني، وذلك باتباع المنهجين الاستقرائي، والاستنباطي، وهذه الدراسة الموسومة بعنوان: (دلالة الإشارة بين النصوص القرآنية وقانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني) فتناولت الدراسة حقيقة دلالة الإشارة، وماهيتها، وسبب تسميتها، وبيان وجه الشبه والاختلاف بينها وبين دلالة العبارة، وبيان حجية إشارة النص، وبيان تقسيمات دلالات اللفظ باعتبار كيفية دلالته على المعنى، ثم رفد ذلك بطائفة من الأمثلة القرآنية، والنماذج التطبيقية من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني، مما يدل على أن المشرّع قد عمل بدلالة الإشارة في كثيرٍ من مواد قانون أصول المحاكمات الشرعية.

ويوصي الباحثون بضرورة إعمال قواعد أصول الفقه بشكل أكبر في هذا القانون، وفي غيره من القوانين، والتأكيد عليها، وإصدار مذكرة توضيحية تبين السند الواضح لنصوص القانون لأهمية علم أصول الفقه بالنسبة للقوانين الناظمة لعمل المحاكم الشرعية.

الكلمات الدالة: النصوص القرآنية، دلالة الإشارة، أصول المحاكمات الشرعية ، أصول الفقه.

* قسم الفقه وأصوله، جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ تقديم البحث: 2015/6/30م. تاريخ قبول البحث: 2016/1/3م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016م.

"Indication signal: between Quranic texts and the Code of legitimacy trials Jordanian"

Osamah Radwan Al Jawarnah

mohammed Khalaf Bani Salameh

Qasm Mohammed Banibaker

Abstract

The study investigated the in the indication of reference، what it is، and the reason beyond its name، and similarities and differences between it and the indication of phrase. In addition to showing the authenticity of the text reference، as well as، the classifications of words indications according to its way to indicate meanings، and presenting a number of examples from the Holly Qur'an on the text reference، in addition to legal modals of the Jordanian law of religious trials.

Researchers have concluded that the legislator has used references in many of the articles of the Jordanian law of religious trials. They recommend to use rules of jurisprudence in the provisions of the law of religious trials and to issue a clarifying pleading، that shows the clear source of the provisions of the law.

Keywords: Koranic texts- a sign pointing the assets of the legitimate trials – jurisprudence.

المقدمة:

الحمد لله الذي خلقنا من العدم، وامتن علينا بنعمة العقل والعلم، فهدانا للإسلام بفيض الإيمان، فضلاً منه وكرماً، لتعليم الأحكام للبشرية على منهج خير الأنام، وأشهد أن لا إله إلا الله، لقوله تعالى: **عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ** [العلق: 5] أتم علينا نعمه، وحثنا على التفقه في شريعة الإسلام، وأشهد أن محمداً عبد الله ورسوله، وبعد:

فما من شريعة سماوية أنزلها سبحانه، إلا لتحقيق مصالح العباد في العاجل والآجل.

يقول الشاطبي(Alshaatibi, ND): "إن وضع الشرائع، إنما هو لمصالح العباد في العاجل والآجل معا"(AlBagha, 2007) .

قال تعالى: "**وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ**" [الأنبياء: 107].

فهذه الآية فيها دليل واضح وجلي على أنّ رسالته عليه الصلاة السلام رحمة، ومقتضى الرحمة تحقيق لمصالح الناس، فإذا خلّي الأمر عن المصلحة، فقد خلي عن الرحمة، والمصالح متجددةّ دائماً أبداً، كما أنّ الرحمة متجددّة دائما لا تنقطع، يقول سبحانه وتعالى: **(فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الأَبْصَارِ)** [الحشر: 2] فقد أمرنا الله بالاعتبار وهو المجاوزة(Alshaatibi, ND) .

فالحاجة داعية إلى اعتبار دلالة الإشارة، فهي طريق من الطرق المحققة لعموم الشريعة وبقاءها، وصلاحيتها الدائمة لكل زمان ومكان، فالأخذ بها يتفق وطبيعة الشريعة والأساس الذي قامت عليه، والغرض الذي جاءت من أجله، وفي هذا الصدد، يقول الشاطبي: "والشريعة ما وضـــعت إلاّ لتحقيق مصالح العباد في العاجل والآجل، ودرء المفاسد عنهم" (AlBagha, 2007) .

كما أَن النصوص الشرعية التي تقتبس منها المعاني والعلل متناهية، والمتناهي لا يفي بحاجة اللامتناهي من الوقائع والحوادث الجزئية، لاختلاف البيئات وتطورها، وما يحدث من طوارئ، لهذا لا بد من طرق عدة يتوصل بها إلى إثبات الأحكام الجزئية، بالنظر إلى ما في هذه الوقائع من

جلب النفع ودفع الضرر وترتيب الحكم على ذلك استناداً إلى مقاصد الشارع على نحو كلي(Jordanian Civil Law, 2007).

وما دلالة الإشارة، أو ما يعرف بالدلالة الضمنية للنصوص إلا تطبيق حي على صلاحية الشريعة الإسلامية وبقائها، وذلك لأن النص (اللفظ) هو الذي يفهم منه المعنى، والحكم الذي يستفاد من اللفظ إما أن يكون ثابتاً بنفس سياق النص ونظمه، أو لا يكون كذلك.

كما أخذ رجال القانون في معظم البلاد العربية بالدلالات التي وضعها علماء أصول الفقه الإسلامي في تفسيرهم لكثير من نصوص المواد القانونية، وأطلقوا عليها التسمية ذاتها، أي أن هذه الدلالات الواردة في علم أصول الفقه لها أهمية كبيرة عند أهل القانون في تفسير النصوص القانونية، وسيتم الكشف في هذه الدراسة عن دلالة الإشارة تطبيقاً على بعض المواد من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني.

حيث نص القانون المدني الأردني على أنه: (يرجع في فهم النص وتفسيره وتأويله ودلالته إلى قواعد أصول الفقه الإسلامي)(Jordanian Civil Law, 2007) .

وجاء في تفسير هذه المادة في المذكرات الإيضاحية لهذا القانون: (حيث وضعت هذه المادة لتثبيت ما يتميز به القانون المدني الأردني من ارتباط بالفقه الإسلامي وأصوله، وبخاصة أن أصول الفقه الإسلامي هو عبارة عن مبادئ التفسير وقواعده حسب ما ارتضاه أئمة ذلك العلم، وقواعد اللغة العربية، وفي ذلك إبعاد لأسباب الخلاف، فضلاً عن التوجيه والإرشاد) (Fayoumi, ND).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1: ما حقيقة دلالة الإشارة (إشارة النص) وماهيتها؟ وما سبب تسميتها بهذا الاسم؟ وما وجه الشبه والاختلاف بينها وبين دلالة العبارة؟ وما حجية إشارة النص؟ ثم ما تقسيمات دلالات اللفظ باعتبار كيفية دلالته على المعنى؟ وما أقسام اللازم؟ وما حكم الدلالات في حال تعارضها؟ وأيهما يقدم على الآخر؟

2: ما مضمون قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني؟ وما الأمثلة النصية القرآنية على إشارة النص؟ وما النماذج القانونية على إشارة النص في قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

تبرز أهمية هذه الدراسة الموسومة بـ "دلالة الإشارة بين النصوص القرآنية وقانون أصول المحاكمات الشرعي الأردني" في استنباط أحكام شرعية جديدة بطرق الدلالة الضمنية غير المباشرة، إذ إن النصوص النقلية متناهية، والوقائع والأحداث والنوازل غير متناهية، والمتناهي لا يفي بحاجة اللامتناهي، وبالتالي فلا بد من إبقاء باب النظر والاجتهاد مفتوحاً دائماً على مصراعيه، لتبقى الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، ولكل حال وشخص، وما دلالة الإشارة، أو ما يسمى في القانون بالدلالة الضمنية، إلا نموذج تطبيقي للصلاح الدائم لتلك الشريعة الإسلامية الخالدة.

أما أهداف هذه الدراسة فتكمن في ما يأتي:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة إسقاط دلالة الإشارة (إشارة النص القرآني)، على مواد مختارة من مواد قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني، والكشف عن دور هذه الدلالة في خدمة النصوص الشرعية، وقانون أصول المحاكمات الشرعية، وذلك من خلال نماذج تطبيقية من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني.

منهج الدراسة:

لقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الاستقرائي: وذلك بتتبع بعض النصوص الشرعية القرآنية، وبعض المواد من قانون أصول المحاكمات الشرعية المتعلقة بموضوع الدراسة، ثم المنهج

الاستنباطي لاستخراج بعض التطبيقات العملية لدلالة الإشارة الضمنية، من النصوص الشرعية القرآنية، ومن بعض مواد قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني.

الدراسات السابقة:

وبعد الجولة الاستقرائية في الكتب والرسائل الجامعية ذات العلاقة بموضوع بحثنا، تبين لنا أنه لا يوجد دراسة سابقة انفردت بدراسة: "دلالة الإشارة بين النصوص القرآنية ومواد قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني". وهذا ما نأمل إبرازه في هذه الدراسة هذه بعون الله.

ومع ذلك فهناك دراسات سابقة سلطت الضوء على إشارة النص بمعناها العام، منها: دراسة الدكتور محمد الرحيل غرايبه، حيث كانت بعنوان "إشارة النص ومدى الاستدلال بها في النصوص الشرعية والقانونية، وهي دراسة منشورة في مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، العدد 20".

خطة البحث:

تم تقسيم خطة البحث إلى مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وهي كما يأتي:

المبحث الأول: التعريف بحقيقة دلالة الإشارة (إشارة النص)، وماهيتها، وسبب تسميتها بهذا الاسم، وحجيتها، وأوجه الفرق والوفق بينها وبين دلالة العبارة، وبيان تقسيمات دلالات اللفظ باعتبار كيفية دلالته على المعنى، وأقسام اللازم، وبيان حكم الدلالات في حال تعارضها وما يقدم منها على الآخر، وفيه مطالب:

المطلب الأول: التعريف بحقيقة دلالة الإشارة لغة واصطلاحاً، والإطلاقات الأخرى لها.

المطلب الثاني: سبب تسمية دلالة الإشارة.

المطلب الثالث: حجية دلالة الإشارة.

المطلب الرابع: تقسيمات دلالات اللفظ باعتبار كيفية دلالته على المعنى، وبيان أقسام اللازم.

المطلب الخامس: أوجه الوفق والفرق بين دلالة الإشارة وبين دلالة العبارة.

المطلب السادس: تعارض الدلالات في الأحكام، مع بيان ذلك من خلال الأمثلة، وبيان محل الخلاف.

المبحث الثاني: التعريف بمضمون قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني، والكشف عن دلالة الإشارة من خلال طائفة من النصوص القرآنية، ومواد من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني، وفيه مطالب:

المطلب الأول: التعريف بقانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني.

المطلب الثاني: أمثلة من النصوص القرآنية على دلالة الإشارة.

المطلب الثالث: أمثلة من التطبيقات القانونية للدلالة الإشارة من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني.

الخاتمة: وتتضمن أهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها.

المبحث الأول:

التعريف بحقيقة دلالة الإشارة، وتسميتها، وحجيتها، وتقسيمات دلالات اللفظ وحكم التعارض

المطلب الأول: التعريف بحقيقة دلالة الإشارة لغة واصطلاحاً

أولاً: التعريف بدلالة الإشارة لغة

بالرجوع إلى قواميس اللغة العربية نجد أن كلمة إشارة في لغة العرب تعني الإيماء، من أشار إليه بيده، أومأ إليه(Ghazali, 1993) .

ثانياً: التعريف بدلالة الإشارة اصطلاحاً

أما فيما يتعلق بالمعنى الاصطلاحي للفظ المركب (دلالة الإشارة)، فقد عُرف من قبل كوكبة كبيرة من أهل الأصول، قديماً، وحديثاً، وبعد الاستقراء والتتبع لهذه الدلالة في مظانها كانت هذه التعريفات على النحوالآتي:

فقد قال الغزالي: "ما يؤخذ من إشارة اللفظ، ونعني به ما يتبع اللفظ من غير تجريد قصد إليه، فكما أن المتكلم قد يفهم من إشارته، وحركته، في أثناء كلامه ما لا يدل عليه نفس اللفظ، فيسمى إشارة اللفظ"(Maliki, 1928) ، وذلك عند حديثه عن ما يقتبس من الألفاظ من حيث فحواها وإشارتها.

وجاء في الأصل الجامع:" هو دلالة اللفظ على معنى لم يقصد بالذات" (Alnamila, 1420AH) .

وجاء في المهذب في علم أصول الفقه: "هي دلالة اللفظ على لازم غير مقصود للمتكلم، لا يتوقف عليه صدق الكلام ولا صحته"(Khodari Bik, 1409AH) .

وعرفها محمد الخضري: هي دلالة اللفظ على ما لم يقصد له أصلاً(Mihon, 1409AH) .

وقيل: هي دلالة اللفظ على ما لم يوضع له اللفظ أصلاً، ولكنه معنى لازم للمعنى الذي وضع له النص(Khubazi, 1403AH)

وقال هلال الدين الخبازي: هي ما ثبت بنظمه كعبارة النص، إلا أنه ما سيق الكلام له، بمنزلة من نظر إلى شيء فرأى بأطراف عينيه ما لا يقصده(Atef, 1410AH).

وعرفها عاطف الزين: هي أن يكون الكلام قد سيق لبيان حكم، أو دل على حكم، ولكنه يفهم منه حكم آخر غير الحكم الذي سيق لبيانه، أو جاء ليدل عليه، مع أن هذا الحكم الآخر لم يكن مقصوداً من الكلام(Gharaybeh, 2007).

وقيل: هي دلالة اللفظ على معنى غير متبادر فهمه من عبارة النص، ولم يسق لأجله الكلام، لكنه لازم للمعنى الذي سيق الكلام لأجله، ويحتاج الوقوف عليه إلى تأمل وفطنة (Asadi, 1413AH).

وقيل: هي حكم لا يفهمه المخاطب من النص واللفظ بدون تأمل، والحال أنه لا يقصد بالكلام، ولا أنه يساق لأجله الكلام(Durini, 1418AH).

في حين يقول الدكتور فتحي الدريني في تعريف إشارة النص بعد بيانه للمعنى العباري: "هو دلالة اللفظ على معنى أو حكم غير مقصود للشارع لا أصالةً ولا تبعاً، لكنه لازم عقلي ذاتي متأخر للمعنى الذي سيق أو شرع النص من أجله"(Mohamed, ND).

ومعنى كلام الدريني أن المعنى المتأخر، أو الحكم الإشاري: هو معنى خارج عن معنى النص لغة، لكنه يستلزمه عقلاً، أو عرفاً، مع تقييد هذا اللازم بكونه ذاتياً، إخراجاً للزوم بواسطة.

وبعد هذه الجولة الاستقرائية لطائفة من التعريفات لمصطلح دلالة الإشارة، نخلص منها بنتيجة مفادها: أن جميع هذه التعريفات تدور حول محور واحد، وهو أن دلالة الإشارة أو إشارة النص هي: دلالة التزامية ضمنية لازمة للمعنى الرئيسي المقصود من نظم اللفظ لأن ما لا يتم الواجب إلا به مما هو مقدور للمكلف فهو واجب، وذلك باعتبار أن المعنى الإشاري الذي ظهر للفقيه مع مرور الزمن ما هو إلا وسيلة لتحصيل وتحقيق المعنى العباري، المأخوذ بشكل مباشر من منطوق

النص الشرعي، أو النص القانوني، ومن المعروف أن الوسيلة تأخذ حكم المقاصد والحِكم المتَضمنة في النصوص.

وبالنتيجة فإن هذا الاختلاف بين العلماء في البناء والتعريف لدلالة الإشارة ما هو إلا اختلاف لفظي، في المباني والألفاظ، وليس في المعاني، ولا مشاحة في ذلك.

ثالثاً: أسماء دلالة الإشارة

لقد أطلق على دلالة الإشارة مجموعة من التسميات منها (Al-Bukhari, ND& Durini, 1418AH)

أولاً: الدلالة المعنوية.

ثانياً: الدلالة الإلتزامية.

ثالثاً: إشارة النص.

رابعاً: الدلالة الضمنية.

المطلب الثاني: سبب التسمية بدلالة الإشارة

سميت هذه الدلالة بدلالة الإشارة أو إشارة النص: لكون السامع غافلاً عن المعنى المتضمن في النص، أو اللفظ، لإقباله على ما دل عليه ظاهر الكلام، والنص يشير إليه (Zaidan; 1417AH & Mihon, 1409AH).

والإشارة هذه قد تكون واضحة إن فهمت بأدنى تأمل، وقد تكون خفية غامضة، إن خفيت في فهمها إلى دقة، وعمق التفكير، وهذه الإشارة قد خفيت على كبار الصحابة رضوان الله عليهم جميعاً (Gharaybeh, 2007).

المطلب الثالث: حجية دلالة الإشارة وحكمها

يرى الجمهور من أهل الأصول بأن المعنى الثابت بدلالة الإشارة هو معنى متردد بين القطعية، والظنية، فالثابت بها قد يكون قطعياً، وقد يكون ظنياً، بحسب اختلاف الحالات، وصيغ الكلام(Kharabsha; 1426AH) .

كما تتفاوت الإشارة ظهوراً وخفاءً، حيث إن الكلام غير مسوقٌ لها، وهي غير مقصودة في كلام المتكلم، فالمجتهد نفسه قد تظهر له بعض أنواع الإشارة بأدنى تأمل، وقد يحتاج البعض الآخر إلى زيادة فكر، ودقة في التأمل، كما وقد يظهر المدلول بالإشارة لبعض المجتهدين، ويخفى على البعض الآخر، فإن كان الغموض يزول بأدنى تأمل، يقال: هذه إشارة ظاهرة، وإن احتاج إلى زيادة فكر، يقال: هذه إشارة غامضة(Kharabsha; 1426AH) .

والسبب في كونها قد تخفى، وقد تظهر، أنها معانٍ لازمة للنصوص، غير مقصودة منها، إذن فلا بد لإدراك هذه الإشارات من مزيد من التمرس بألفاظ الشريعة، ومدلولات اللغة، حتى تصبح لدى المجتهد الملكة التي تضيء له السبيل في هذا المضمار، عندها تتفاوت العقول، والأفهام في إدراكها(Mohamed, ND) .

إذاً فلا بد للمجتهد في مسألة الكشف عن مدلولات إشارة النص من المعرفة بألفاظ الشريعة الإسلامية، والتمرس عليها، ثم معرفة مدلولات اللغة العربية.

يقول أبو النور زهير بأنه إذا كان حكم اللازم يوافق حكم الملزوم، سمي هذا الكلام بـ "مفهو م الموافقة" أو "لحن الخطاب" أي معناه، أو "فحوى الخطاب" أي ما يفهم منه، وإذا كان حكم اللازم يخالف حكم الملزوم، سمي هذا اللازم بـ "مفهو م المخالفة" أو "دليل الخطاب"(Serakhsi, ND) .

فالإشارة قسمان(Gharaybeh, ND)

1- ما يكون موجباً للعلم قطعاً، بمنزلة العبارة، ويسمى بـ "إشارة ظاهرة".

2- ما لا يكون موجباً له، وذلك عند اشتراك معنى الحقيقة، والمجاز، احتمال الإرادة بالكلام، ويسمى بـ "الإشارة الخفية، أو الغامضة".

والنتيجة: أن دلالة الإشارة كدلالة العبارة من حيث إيجاب الحكم فهما سواء، إلا أن دلالة العبارة تتقدم على دلالة الإشارة عند التعارض كما سنرى لاحقاً.

لهذا يجوز الاستدلال بإشارة النص عند علماء أصول الفقه في استنباط الحكم الشرعي من النصوص الشرعية، والأمثلة القرآنية على ذلك كثيرة، وسيتم تقديم طائفة من الأمثلة القرآنية على ذلك لاحقا، وهي دلالة لا تقل أهمية عن عبارة النص في الاستدلال بها، إلا أنه عند التعارض بينهما تقدم عبارة النص، كما أن فقهاء القانون الحديث في الدول العربية أخذوا بدلالة الإشارة عند تفسيرهم لمواد النصوص القانونية.(Mihon, 1409AH&Gharaybeh, 2007)

ومع هذا كله فلا لنا من الاحتياط عند تطبيق دلالة الإشارة، فليس كل ما يتصوره الفقيه لازماً يكون مدلولا بالإشارة، بل لا بد أن يكون بين المعنى الأصلي للنص وهو (عبارة النص)، وبين المعنى اللازم له (إشارة النص)، تلازم لا يقبل الانفكاك، وأما تحميل النصوص معاني بعيدة يزعم أنها إشارة، فهذا شطط في الرأي، وفي فهم النصوص، وليس هو المقصود بدلالة إشارة النص، كما أن إهمالها، والتعلق بظواهر النصوص فقط جمود.(Khodari Bik, 1409AH)

فهذه دعوة إلى التوازن والاعتدال عند النظر في النصوص القرآنية، والنصوص القانونية، وعدم الإفراط في النظر إلى بواطن تلك النصوص، لأن في ذلك تحميل للنصوص أكثر مما تحتمل، وفي ذلك خروج عن الصواب في التعامل مع تلك النصوص.

المطلب الرابع: تقسيمات دلالات اللفظ باعتبار كيفية دلالته على المعنى وبيان أقسام اللازم

الفرع الأول: تقسيمات دلالات اللفظ باعتبار كيفية دلالته على المعنى

لقد قسمت دلالات اللفظ باعتبار كيفية دلالته على المعنى إلى ثلاثة تقسيمات، تحت كل تقسيم منها مجموعة أقسام هي على النحو الآتي:

التقسيم الأول: باعتبار الخفاء، حيث ينقسم الغامض الدلالة إلى أربعة أقسام هي(Khodari Bik, 1409AH)

1. الخفي: وهو ما خفي مدلوله بعارض غير الصيغة.
2. المشكل: وهو ما خفي مدلوله لتعدد المعاني التي يستعمل فيها.
3. المجمل: وهو ما خفي المراد منه لتعدد معانيه، ولا يعرف إلا ببيان: كالمشترك الذي تعذر ترجيح أحد معانيه.
4. المتشابه: وهو ما خفي المراد منه بحيث لا ترجى معرفته في الدنيا لأحد إلا للراسخين في العلم.

التقسيم الثاني: باعتبار الظهور، حيث ينقسم الواضح الدلالة إلى أربعة أقسام هي (Zuhaili, ND)

1. النص: وهو اللفظ الذي ظهرت دلالته على المعنى الذي سيق له مع احتمال التخصيص والتأويل.
2. الظاهر: اللفظ الذي ظهرت دلالته على المعنى الذي سيق له مع احتمال غيره احتمالاً مرجوحاً.
3. المفسر: اللفظ الذي ظهرت دلالته على معناه الوضعي مع احتمال النسخ وحده.
4. المحكم: اللفظ الذي ظهرت دلالته على معناه الوضعي بدون احتمال شيء.

والمراد بالنص هنا هو الذي يفهم منه المعنى، سواء أكان ظاهراً، أم نصاً، أو مفسراً، أم محكماً، والحكم

المستفاد من اللفظ إما أن يكون ثابتاً بنفس النظم، أو لا، وهو ما كان النظم مسوقاً له فهو العبارة، وإلا فهو الإشارة(Durini, 1418AH) .

الفرع الثاني: أقسام اللازم

الملزوم هو المعنى الذي وضع له النص لغة، واللازم هو المعنى الخارجي الذي استلزمه معنى النص، واللازم على أنواع(Kharabsha; 1426AH)

1. اللازم الذاتي: وهو المعنى الخارجي الذي استلزمه النص بذاته عقلاً، ولا يكون مقصوداً بالسوق، ولا يتوقف عليه صدق الكلام، أو صحته، عقلاً، أو شرعاً، وهو متأخرٌ دائماً.
2. اللازم بواسطة: أي بواسطة العلَّة المشتركة، كتحريم الضرب، والشتم، والقتل، بواسطة علَّة (الأذى)، من قوله تعالى: ﴿ **فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ** ﴾ [الإسراء: 23]، وهي دلالة النص عند الحنفية، وفحوى الخطاب عند الجمهور.
3. اللازم الاقتضائي (اقتضاء النص).

يقول الخرابشة: "إن الإشارة مأخوذة من النظم، حيث هي مأخوذة من لوازمه، وذِكر الملزوم يقتضي ذِكر اللازم، واللازم في دلالة الإشارة لازم ذاتي، بحيث يلزم من ذات النص، دون حاجة إلى واسطة، من علَّة، أو غيرها"(Sabki, 1991).

المطلب الخامس: أوجه الوفق والفرق بين دلالة الإشارة ودلالة العبارة

من خلال معرفتنا لماهية دلالة الإشارة، نستطيع أن نبين أوجه الوفق والفرق بين دلالة العبارة، ودلالة الإشارة، على النحو الآتي:

أولاً: تتفق دلالة العبارة، ودلالة الإشارة:

أ. أن الحكم مستفاد من النص في كليهما.

ب. وأن كلاً منهما ثابت بالنص.

ثانياً: وتفترق دلالة العبارة عن دلالة الإشارة، وتختلف عنها بأمور:

أ. أن مدلول العبارة سيق الكلام لأجله، ومدلول الإشارة لم يسق الكلام من أجله، لا أصالة ولا تبعاً، فهو غير مقصود للشارع أصلاً، ولكنه لازم للحكم، من باب "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"(Zuhaili, ND; Gharaybeh, 2007 & Al-Barahili, ND) مما هو في مقدور المكلف. حيث إن الوسائل لها حكم المقاصد، إذا كانت مؤدية إليه، وهذا هو عين ما يحصل في دلالة إشارة النص.

ومعنى هذا أن دلالة الإشارة غير مقصودة للمشرع الكريم، فهي إذاً غير مقصودة من سياق الكلام مباشرة، رغم كونه لازماً للحكم، وكل هذا بخلاف عبارة النص فهي مقصودة من كلام المشرع ابتداءً.

ب. دلالة الإشارة قد تكون ظاهرة يمكن فهمها بأدنى تأمل، وقد تكون خفية تحتاج إلى دقة نظر، ومزيد تأمل، فتصبح مثار اختلاف بين المجتهدين، أما المعنى في عبارة النص يقف عليه كل عارف باللغة، فلا يحتاج إلى التأمل، ويعرفه الفقيه، وغير الفقيه(Gharaybeh, 2007) .

ج. تدل عبارة النص على المعنى بنفسها، فهي ليست بحاجة إلى واسطة، بينما المعنى الإشاري لازم متأخر لمعنى اللفظ فإشارة النص تحتاج إلى واسطة للدلالة على المعنى العباري، فلا إشارة إلا مع عبارة(Gharaybeh, 2007) .

د. لا يثير المعنى المستفاد بعبارة النص اختلافاً بين الفقهاء على النحو الذي يثيره المعنى المستفاد من دلالة الإشارة، وذلك نظراً لتفاوت الفقهاء في المدارك العقلية، ودرجات التأمل" ,Zolmi) . ND; Zuhaili, ND Khubazi, 1403AH & Serakhsi, ND);

لهذا يقال: إن الإشارة من العبارة، بمنزلة الكناية والتعريض من التصريح، أو بمنزلة المشكل من الواضح(Khodari Bik, 1409AH & Siraj, ND) .

المطلب السادس: تعارض الدلالات في الأحكام وبيان محل الخلاف

أولاً: تعارض الدلالات

بيّنا سابقاً بأن مراتب الدلالات تتدرج بالترتيب الآتي:

1- دلالة العبارة. 2- دلالة الإشارة. 3- دلالة النص. 4- دلالة الاقتضاء. 5- مفهوم المخالفة.

وبما أن دلالة الإشارة لا يستوي المجتهدون في فهمها، لهذا كانت محل اختلاف كثير، وربما فطن بعضهم لما لم يفطن له الآخر، وفي بعض الأحيان تُحمَّل العبارة من الإشارات ما لا تحتمله، لهذا نازع البعض في جواز التشريع بالإشارات، ولا شك أن في العمل بتلك الدلالة خيرٌ عميم، وفوائد جمة، وبخاصة في مجال النظر في النصوص القانونية، وهنا في هذه الدراسة سيؤخذ مواد معينة من مواد قانون أصول المحاكمات الشرعية كنموذج تطبيقي لدلالة الإشارة، إعانة للقضاة على النظر العميق في مواد هذا القانون للخروج من الحرفية في الفهم، إلى الوصول إلى معانٍ جديدة استناداً إلى روح القانون.

فالقاعدة: أنه إذا لم ينشأ تعارضٌ بين معاني تلك الدلالات، فإنه يعمل بها جميعاً، أما إن حدث نوع تعارض بينها، فإن دلالة العبارة هي التي ترجح على غيرها، لأنها دلالة الصيغة، واللفظ، والمعنى المقصود من سوق الكلام(Siraj, ND).

وتتخذ دلالة الإشارة المرتبة الثانية، فهي تتأخر عن عبارة النص، لكنها تتقدم على دلالة النص التي تليها بالمرتبة، وتأتي دلالة الاقتضاء في المرتبة الرابعة، والتي لا يتأخر عنها سوى مفهوم المخالفة"(Zuhaili, ND) .

وهكذا كان الثابت بالعبارة، ما دل عليه النص صراحة، وسيق الكلام لأجله، والثابت بالإشارة ما يلزم من حكم العبارة، لزوماً عقلياً، أو عادياً، فالدلالة عليه دلالة التزامية، ضمنية، ولما كان اللازم لا يتبين إلا بالتأمل، اختلف العلماء فيه لاختلافهم في درجات التأمل والنظر" ,Serakhsi)

1993; Kasani, 1986; Malik Bin Anas, 1994; Ibn Rushd, 2004; Shafi'i, . 1990; Ghazali, 1317AH; Ibn Qudamah, 1968 & Ibn Qudamah, 1994)

ثانياً: أمثلة على التعارض بين دلالتي العبارة والإشارة

هناك أمثلة كثيرة على التعارض بين دلالة العبارة من جهة، ودلالة الإشارة من جهة أخرى، أذكر منها:

أولاً: التعارض بين الدلالتين في قوله تعالى:﴿ **وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا**﴾ [النساء: 93].

- حيث دلت الآية الأولى بصريح عبارة النص على وجوب القصاص من القاتل عمداً(Zuhaili, ND) .
- ودل النص الثاني بالإشارة على أنه لا قصاص عليه، لاستحقاقه الخلود في نار جهنم، فجزاؤه أخروي، وذلك يستلزم في مقام البيان أنه لا جزاء عليه في الدنيا، فيقدم الحكم الثابت بالعبارة، وهو القصاص من القاتل عمداً، على الحكم الثابت بالإشارة" Serakhsi,) . 1993; Malik Bin Anas, 1994; Serakhsi, 1968 &Zuhaili, ND)

ثانياً: تعارض العبارة مع الإشارة أيضاً في قوله تعالى: ﴿ **وَلاَ تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاء عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ**﴾ [آل عمران: 169]، فإنه يدل بعبارته على مكانة الشهداء العالية عند الله سبحانه وتعالى، ودل بإشارته على أن الشهيد لا يصلى عليه، لأن الله تعالى سماهم أحياء، وصلاة الجنازة تكون على الأموات، ولا تكون على الأحياء، وقد تعارضت هذه الإشارة مع قوله تعالى: ﴿**وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ** ﴾ [التوبة: 103]، فإنه يدل بعبارته على إيجاب الصلاة في حق الأموات جميعاً، والشهداء أموات حقيقة، وحكماً، من خلال مجموعة من الأحكام الشرعية المتعلقة بهم، ومنها:

1-تقسيم أموالهم التي تركوها على الورثة.

2-حل التزوج بنسائهم بعد مضي العدة المحددة.

فترجح عبارة الآية الثانية، على إشارة الآية الأولى(Jordanian Civil Law, 1992).

المبحث الثاني:

التعريف بمضمون قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني، والكشف عن دلالة الإشارة من خلال طائفة من النصوص القرآنية، ومواد قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني

المطلب الأول: التعريف بمضمون قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني ومراحله

فيما يلي تعريف مختصر بالمراحل التي مر بها قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني منذ تأسيسه حتى اليوم)";(Serakhsi, 1993; Malik Bin Anas, 1994; Ghazali, 1317AH; Ibn Qudamah, 1968; Zolmi, ND; Zuhaili, ND;; Khodari Bik, 1409AH; Zaidan; 1417AH; Kharabsha; 1426AH; & Asadi, 1413AH)

في عام 1959 صدر قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني رقم (31) لسنة 1959 وبدأ العمل به بعد مرور شهر على نشره في الجريدة الرسمية، وقد نشر في العدد رقم (1449) من الجريدة الرسمية الصادرة بتاريخ 1959/11/1.

هذا وقد أُلغي هذا القانون الصادر في عام 1959، قانون أصـــول المحاكمات الشـــرعية رقم (10) لسنة 1952 المنشور في عدد الجريدة الرسمية رقم (1101) الصادر بتاريخ: 1952/3/1.

وقد طرأت على هذا القانون التعديلات الآتية:

1: التعديل الأول في عام 1980 بموجب القانون المعدل رقم (10) لسنة 1980 المنشور في العدد رقم (2928) من الجريدة الرسمية الصادر بتاريخ: 1980./5/3

2: التعديل الثاني في عام 1980 أيضاً بموجب القانون المعدل رقم (30) لسنة 1980 المنشور في العدد رقم (2972) من الجريدة الرسمية الصادر بتاريخ: 1980./12/1

3: التعديل الثالث في عام 1990 بموجب القانون المعدل رقم (9) لسنة 1990 المنشور في العدد رقم (3704) من الجريدة الرسمية الصادر بتاريخ 1990./8/1

4: التعديل الرابع في عام 2001 بموجب القانون المعدل المؤقت رقم (84) لسنة 2001 المنشور في العدد رقم (4524) من الجريدة الرسمية الصادر بتاريخ: 2001/12/31.

وهذا القانون موضوع الدراسة يسمى قانون أصول المحاكمات الشرعية المعدل المؤقت رقم 84 لسنة 2001.

المطلب الثاني: أمثلة من النصوص القرآنية على دلالة الإشارة

من الأمثلة التطبيقية لدلالة الإشارة في النصوص القرآنية، ما يأتي:

أولاً: قوله تعالى: ﴿**وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ**﴾ [البقرة: 233].

حيث تدل الآية بمنطوقها (دلالة العبارة) على وجوب نفقة الوالدات المرضعات على والد الرضيع، فهو نص سيق أصالة لإفادة هذا الحكم (Kasani, 1986; Zolmi, ND; Khodari Bik, 1409AH; Kharabsha; 1426AH& Durini, 1418AH).

وفي نفس الوقت يدل من طريق دلالة الإشارة (إشارة النص) على مجموعة لازمة من الأحكام يتضمنها النص القرآني منها:

1. إن نسب الولد لوالده، لأن اللام في قوله تعالى: ﴿ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ ﴾ للاختصاص، ولا يتصور الاختصاص من طريق الملكية، فينصرف إلى النسب (Sabki, 1991 & Suyuri, 1991).

2. إن الأب هو الذي ينفرد بتحمل ولده بنفسه، ذكراً كان أم أنثى، لأنه ما دام هو المختص بالنسب لا يشاركه فيه أحد، فيكون هو المسئول الوحيد عن هذه النفقة طبقاً لقاعدة: (الغرم بالغنم) (Serakhsi, 1993; Kasani, 1986; Khubazi, 1403AH & Zolmi, ND)، هذا إذا كان ممكناً، وإلا تكون على الأقرب فالأقرب ممن يلي الأب في القرابة، وإن لم يوجد فالنفقة على الدولة(Zolmi, ND& Khubazi, 1403AH).

3. إن للأب وحده حق تملك مال ولده دون غيره عند الحاجة إليه (Zolmi, ND& Khubazi, 1403AH).

4. إذا كانت نفقة الأبوين واجبة على الولد، لكن إمكانياته المالية لا تكفي إلا للإنفاق على أحدهما فيقدم الأب على الأم، لأنه كان يقدم عليها في تحمل عبء الإنفاق على الولد (Khubazi, 1403AH).

5. لا يعاقب الوالد بسبب ابنه"(Serakhsi, 1993 & Zuhaili, ND) .

6. يلزم من ذلك أيضاً: عدم جواز استئجار الأم على الإرضاع حال قيام الزوجية، لأنه تعالى جعل النفقة لها عليه باعتبار عمل الإرضاع في قوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ﴾، فلا يستوجب بدلين باعتبار عمل واحد(Zuhaili, ND) .

ثانياً: قوله تعالى: ﴿وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْراً﴾ [الأحقاف: 15]، مع قوله تعالى: ﴿وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ﴾ [لقمان: 14].

فقد دل بعبارته على بيان فضل الأم على الولد، لأن السياق يدل عليه مباشرة بمنطوقه.-Al) Barahili, ND& Zuhaili, ND)

ويلزم من ذلك بدلالة إشارة النص أن أقل مدة الحمل هي ستة أشهر، لأن الآية الثانية جعلت مدة الفصال (الرضاعة) عامين، فيبقى للحمل ستة أشهر، من مجموع مدة الثلاثين شهراً، وكان ابن عباس أول من فهم ذلك (Atef, 1410AH; Gharaybeh, 2007; Zuhaili, ND &

(Zolmi, ND بمعنى (30 شهراً وهي مدة الرضاعة والحمل معاً – 24 شهراً وهي مدة الرضاعة= 6 وهي أقل مدة للحمل شرعاً ويترتب على ذلك مجموعة من الأحكام الشرعية).

وذلك بالنظر نظرة تأمل وتفحص وتدقيق إلى مجموع النصين معاً.

ومن الأحكام الشرعية المترتبة على ذلك: إذا تزوج رجلٌ من امرأة فأنجبت تلك المرأة ولداً بعد ستة أشهر من تاريخ عقد الزواج، فعلى القاضي حينها أن يحكم بنسب هذا الولد إلى هذا للزوج، وذلك بمقتضى دلالة الإشارة للنصين السابقين، لأن النص الأول يدل بمنطوقة الصريح، وذلك بمقتضى (عبارة النص) على أن مدة الحمل والرضاع ثلاثون شهراً، ويدل النص الثاني بمنطوقه الصريح أيضاً على أن الفترة الزمنية لإرضاع الولد سنتان، وبعد طرح هذه المدة من المدة المحددة لمجموع الحمل والإرضاع تبقى ستة أشهر فقط هي مدة أقل الحمل"(Serakhsi, 1993; Al-Qarafi, 1994; Ghazali, 1317AH; Al-Barahili, ND; & Zuhaili, ND) .

ثالثاً: قوله تعالى:﴿ لِلْفُقَرَاء الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا وَيَنصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُوْلَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ﴾ [الحشر: 8].

حيث دلت هذه الآية بعبارة النص على استحقاق الفقراء المهاجرين، نصيباً من الفيء، لأن الآية سيقت لبيان هذا الحكم")"(Serakhsi, 1993&& Serakhsi, ND) [1]، كما أرشد إلى ذلك الآية السابقة وهي: ﴿**مَّآ أَفَاء اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الأَغْنِيَاء مِنكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ**﴾ [الحشر:7].

وثبت بدلالة الإشارة على مجموعة من الأحكام الشرعية، الخلافية بين الفقهاء، منها:

1. أن الذين هاجروا من مكة قد زالت عنهم ملكية أموالهم التي خلفوها بمكة، لاستيلاء كفار مكة عليها، فإن الله تعالى سماهم فقراء، والفقير حقيقة: هو من لا يملك المال، لا من بعدت يده عن ماله، لأن الفقر ضد الغنى، والغني من يملك حقيقة المال، لا من قربت يده منه.
2. عجز المالك عن انتزاعه من يده.

3. عدم الضمان على من تسبب في إتلاف المال، هذا عند الحنفية(Ghazali, 1317AH).

حيث إن لفظ فقير عند الشافعية مثلاً هو استعارة لإضافة الأموال إليهم، فتبقى أموالهم، فلا يعدون فقراء، وإنما استعير لمن انقطع عن الانتفاع بماله (Zaidan; 1417AH; Khubazi, 1403AH; Zuhaili, ND; Mihon, 1409AH; Khodari Bik, 1409AH& Al-Barahili, ND).

فالخلاف بين الحنفية والشافعية هنا يرجع إلى كلمة (الفقراء)، الواردة في الآية السابقة.

فهل يراد بلفظ (الفقراء) معناها الحقيقي أم المجازي؟

ما يدعونا هنا إلى القول: بأن دلالة الإشارة في النص هي دلالة ظنية لا قطعية، حيث إن كلمة الفقراء هنا استعملت في معناها المجازي لا الحقيقي، ويستنتج من ذلك ما يأتي:

1. بقاء ملكية المال والعقار لأصحابها الذين هاجروا من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة، بسبب أن النص القرآني قد أضاف الديار والمال إليهم.
2. وصفهم القرآن بالفقراء إيقاظاً للمشاعر، لغاية التعاطف معهم، والعطف عليهم، والاهتمام بأمورهم، وأحوالهم، تحقيقاً لمبدأ الأخوة والتكافل في المجتمع الإسلامي.
3. إن أخذ أموالهم، وأراضيهم، وبيوتهم، بالاحتلال العسكري، وقوة السلاح هو أمر محرم شرعاً، والأساليب، والوسائل المحرمة، لا تثبت بها الملكية، لأنه لو أجيزت ملكية العدو لما يأخذه من أموال، وعقارات، بالقهر، والغلبة، فإن ذلك سيؤدي إلى اضطراب الأمن، وشيوع الفوضى، وينقلب الباطل حقاً، والظلم عدلاً، وبذلك تنتفي الحكمة من إرسال الأنبياء والرسل.
4. إن القول بملكية العدو لأموال المسلمين، وديارهم بقوة السلاح: يؤدي إلى فقدان الجهاد لمعناه، لأنه إذا احتل العدو شبراً من بلاد الإسلام بات الجهاد فرض عين على كل مسلم، وذلك كله من أجل استرداد ما سلبه العدو، بالقهر، والغلبة.

5. أضف إلى ذلك: أن ما نقرؤه، ونسمع عنه كثيراً في وسائل الإعلام في وقتنا الحاضر أن اليهود الذين هاجروا إلى أمريكا من ألمانيا، والنمسا، وسويسرا، وغيرها من البلدان الأوروبية في فترة الحرب العالمية الثانية يطالبون الآن بأموالهم" ; Kasani, 1986; Serakhsi, 1993) Malik Bin Anas, 1994; Ibn Rushd, 2004; Ghazali, 1317AH; Shafi'I, . 1990 & Ibn Qudamah, 1968)

رابعاً: قوله تعالى: ﴿لَّا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً﴾ [البقرة: 236].

فالمعنى العباري لهذا النص القرآني: هو جواز الطلاق قبل الدخول، وقبل فرض الصداق، لأنه هو المعنى المقصود من نظم الكلام، وسياقه، ودلالته عليه وضعاً ; Kasani, 1986) Serakhsi, 1993 ; Malik Bin Anas, 1994; Ibn Rushd, 2004; Ghazali, . 1317AH; Shafi'I, 1990 & Ibn Qudamah, 1968)

ولكن يلزم من هذا صحة عقد الزواج إذا خلا من تقدير المهر، لأن المشرع الكريم لما أجاز الطلاق في حالة عدم فرض المهر، أو الصداق، لزم منه صحة العقد، لأن الطلاق لا يكون إلا بعد عقد الزواج الصحيح، فهذا المعنى الثاني هو اللازم من باب دلالة إشارة النص ,Kasani) 1986; Al-Qarafi, 1994& ; Ghazali, 1317AH ; Ibn Qudamah, 1994 . &Gharaybeh, 2007)

خامساً: قوله تعالى: ﴿**وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ**﴾ [آل عمران: 159]، حيث يفهم بدلالة الإشارة وهي هنا ظاهرة إلى أنه يتوجب على الحاكم إيجاد جماعة يستشيرهم في تدبير أمور البلاد، لأنه من غير المعقول أن يقوم ولي الأمر باستشارة كافة الأمة، ودلالة الإشارة هنا قطعية على الحكم(Oawda, 1418AH).

المطلب الثالث: أمثلة من التطبيقات القانونية لدلالة الإشارة من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني

بعد هذه الجولة الاستقرائية السريعة لحقيقة إشارة النص، ودلالاتها الضمنية، والتلازمية، في النصوص الشرعية القرآنية، سأنتقل مباشرة إلى تطبيقات هذه الدلالة في بعضٍ من مواد قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني.

وقد سبق القول بأن رجال القانون في معظم البلاد العربية قد أخذوا بالدلالات التي وضعها علماء أصول الفقه الإسلامي في تفسيرهم لكثير من نصوص المواد القانونية، وأطلقوا عليها الدلالة الضمنية، وهنا في هذا البحث سنأخذ مجموعة من مواد قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني للكشف عن دلالة الإشارة فيها.

وقبل ذلك لا بد لنا من بيان أن سلطة القاضي في تفسيره للنصوص يعتمد على مجموعة من القواعد، هي:

1- القواعد اللغوية.
2- القواعد التشريعية.

فللقاضي وهو يطبق النصوص القانونية أن يفسرها إذا وجد غموضاً، أو خفاءً في دلالتها، أو تضارباً بين عباراتها، وذلك بمراعاة قواعد التفسير السابقة، حيث تطبق تلك القواعد التفسيرية في فهم الأحكام من النصوص، فعلى القاضي الاستعانة بتلك القواعد في فهم النصوص أولاً، ثم معرفة أهدافها ومراميها، وما يدخل تحتها، كما أن هذه القواعد تعينه على معرفة النص الواجب التطبيق، ومدى سلطته في تفسير النص،أو إعماله، أو إبطاله(Jordanian Civil Law, 1992). إلا أن هذه السلطة تختلف بين القاضي المدني، والقاضي الجنائي.

فرع: التفريق بين سلطة القاضي المدني والقاضي الجنائي في تفسير النصوص والأخذ بدلالة الإشارة

أ- أما القاضي المدني: يمكنه تطبيق القواعد السابقة بتوسع، وذلك باستعمال قواعد: القياس، والعرف، والعدالة، وغير ذلك من الاعتبارات عند تفسير النصوص وتطبيقها.

حيث جاء في المادة (3) من القانون المدني الأردني: "بأنه يرجع في فهم النص، وتفسيره، وتأويله، ودلالته، إلى قواعد أصول الفقه الإسلامي"، وجاء في تفسير هذه المادة في المذكرات الإيضاحية لهذا القانون: (حيث وضعت هذه المادة لتثبيت ما يتميز به القانون المدني الأردني من ارتباط بالفقه الإسلامي وأصوله، خصوصاً أن أصول الفقه الإسلامي هو عبارة عن مبادئ التفسير وقواعده حسب ما ارتضاه أئمة ذلك العلم، وقواعد اللغة العربية، وفي ذلك إبعاد لأسباب الخلاف، فضلاً عن التوجيه والإرشاد)(Oawda, 1418AH) .

ب- القاضي الجنائي: أما قاضي الجنايات فهو مقيدٌ في أن يحصر اجتهاده في تفسير النصوص، وتطبيقها على الواقعة المعروضة عليه:

1. فليس له إنشاء جريمة، أو عقوبة من طريق: القياس، أو العرف، أو الاستحسان.
2. وليس له مخالفة النص الصريح مهما كانت الظروف، والاعتبارات.
3. عليه مراعاة مبدأين، شرعيين، هامين في كل الأحوال، هما:

المبدأ الأول: درء الحدود بالشبهات (Al-Bayhaqi, 1424AH; Al-Rafi'I, 1410AH & Zilai, 1418AH) ، وذلك لقوله صلى الله عليه وسلم: "ادرءوا الحدود عن المسلمين ما استطعتم، فإن وجدتم للمسلم مخرجاً فخلوا سبيله، فإن الإمام أن يخطئ في العفو خيرٌ من أن يخطئ في العقوبة"(Oawda, 1418AH) ، ومعنى ذلك أن أي احتمال، أو شبهة، أو شك يدور حول الجريمة يعتبر شرعاً شبهة تمنع تنفيذ العقوبة على المتهم.

المبدأ الثاني: تفضيل الخطأ في العفو(Department of the Chief Justice , ND) ، ومعنى ذلك أن القاضي إذا أخطأ في حكمه على المتهم فعفا عنه لعدم توافر الأدلة، أفضل

في ميزان الشرع الحكيم من الخطأ في إيقاع العقوبة عليه ثم تظهر بعد ذلك أدلة على براءة المتهم.

وبعد ذلك كله صار لا بد لنا من الدخول في مواد قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني، للبحث عن دلالة الإشارة والمعاني الإشارية في بعض مواد ذلك القانون، وذلك على النحو الآتي:

المثال الأول: حددت الفقرة الخامسة من المادة الثالثة من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني: مسألة الاختصاص المكاني لدعوى طلب الحضانة حيث نصت هذه الفقرة على الآتي: "للمحكمة إقامة المدعي أو المدعى عليه حق تقدير النفقة للأصول والفروع والصغار وفاقدي الأهلية والزوجات وطلب الحضانة وتقدير أجرة الرضاع والمسكن" (Ababbeh, 1421AH & Aljawarina, 2005).

فقد نصت هذه الفقرة بعبارتها على أن للمدعي طالب الحضانة رفع هذه الدعوى في المحكمة التي تقع في مكان إقامته أو المحكمة التي تقع في مكان إقامة المدعى عليه واضع اليد على المطلوب حضانته، فهو بالخيار في رفع هذه الدعوى في المحكمتين المذكورتين (Jordanian Civil Law, 1992)

ويفهم من هذه الفقرة إشارةً (المعنى الإشاري) أن جميع ما يتفرع عن هذه الدعوى – أي دعوى طلب الحضانة – من دعاوى يلزم أن يكون الاختصاص المكاني له هو نفس الاختصاص لدعوى طلب الحضانة، ومن ذلك دعوى تقدير أجرة الحضانة، حيث إن قانون أصول المحاكمات الشرعية لم ينص صراحة، بعبارة نصوصه على الاختصاص المكاني لهذه الدعوى، وإنما الفقرة المذكورة حددت بإشارة نصها الاختصاص المكاني لدعوى تقدير أجرة الحضانة كونها دعوى متفرعة عن أصلها – وهي دعوى الحضانة، وما يجري على الأصل يلزم الفرع، وهذا الفهم الإشاري للفقرة المذكورة غير مقصود للمشرع لا أصالةً، ولا تبعاً، ولكنه لازم عقلي له، لذالك جاءت العديد من القرارات الاستئنافية تنص على هذا الفهم (Jordanian Civil Law, 1992 & Aljawarina, 2005).

المثال الثاني: نصت المادة السابعة من ذات القانون المذكور على الآتي: (الدعوى التي لأكثر من محكمة الصلاحية لرؤيتها إذا أُقيمت في إحدى المحاكم امتنع على المحاكم الأخرى النظر فيها)(Jordanian Civil Law, 1992; Ababbeh, 1421AH &Amro, 1410AH) .

فالناظر هذه المادة يجد أنها تنص صراحة بمنطوقها على أن الدعوى التي تتبع في اختصاصها المكاني لأكثر من محكمة قبل إقامتها أنه يحضر على أي محكمة مختصة مكانياً النظر فيها في حال ما إذا سبق إقامتها لدى محكمة أخرى مختصة بنظرها، وهذا المعنى واضح بشكل جلي من خلال عبارة نص المادة المذكور، وهو معنى مقصود للمشرع أصالة، والامتناع هنا هو إذا كانت الدعوى الأولى قيد النظر، ولم تفصل، أو يتم إسقاطها. وقد بينت القرارات الاستئنافية المراد بالامتناع بهذه المادة (Department of the Chief Justice , ND & Ababbeh, 1421AH).

فإذا رفعت الدعوى أمام محكمة ما، ثم رفعت دعوى أخرى أمام محكمة أخرى، وبنفس الموضوع، وقبل أن يتم الفصل بالدعوى الأولى: فإنه يتوجب على المحكمة والحالة هذه رد الدعوى الثانية.

إلا أن هنالك معانيَ أخرى لهذه المادة غير مقصودةٌ للمشرع لا أصالةً، ولا تبعاً، وإنما هو معنى لازم عقلي، ذاتي، متأخرٌ عن المعني المتقدم هذا، ومن هذه المعاني:

أولاً: إنه إذا تم نظر الدعوى الواحدة من قبل محكمتين مختصتين مكانياً بنظرها، وصدر عنهما حكمان في تلك الدعوى، فينظر في تاريخ رفع الدعوتين المذكورتين، وعليه يكون الحكم الصادر في الدعوى المتقدمة في تاريخها هو الصحيح، والآخر باطلاً: تجنباً للتناقض في إصدار الأحكام.

ثانياً: إنه إذا أقيمت دعوى خارج حدود المملكة فإن هذا لا يمنع المحاكم الشرعية في الأردن سماع دعوى مماثلة لها حتى لوكانت في نفس الوقت (Department of the Chief Justice ., ND)

ثالثاً: اقتصرت هذه المادة على الدعوى القائمة والمنظورة، أما المسقطة فلا تمنع من إقامتها لدى محكمة أخرى، فإذا ادعى بإسقاط الدعوى يكلف إثباته، وبثبوته تنظر المحكمة في الدعوى الثانية.

المثال الثالث: ما جاء في المادة 20 من قانون أصول المحاكمات على الآتي: (إذا تعذر تبليغ المدعى عليه بالذات يجوز إجراء التبليغ في محل إقامته لأي فرد من أفراد عائلته يسكن معه وتدل ملامحه على أنه بلغ الثامنة عشرة من عمره) (Jordanian Civil Law, 1992; Ababbeh, 1421AH & Aljawarina, 2005).

فالمعنى العباري المقصود من هذه المادة أن التبليغ يعتبر أُصولياً ومقبولاً، وإن لم يكن قد جرى تبليغه مباشرة للمدعى عليه، شريطة تعذر تبليغ المدعى عليه بالذات وأن يتم التبليغ في مكان إقامة المدعى عليه لأحد أفراد عائلته: كالأب، والأم، والإخوة، الزوجة من الذين يسكنون مع المدعى عليه وبلغوا من العمر ثمانية عشرة سنة فأكثر، فإذا تخلف أي شرط من هذه الشروط فلا يعد التبليغ أصولياً (Zaidan; 1417AH).

لهذا فالتبليغ الصحيح لأحد أفراد عائلة المدعى عليه (أو ما يسمى بتبليغ الغير) يجب أن تتوافر فيه طائفة من الشروط والضوابط ليكون أُصولياً هي:

1. إنه انتقل إلى محل إقامة المدعى عليه.
2. تعذر تبليغ المدعى عليه بالذات.
3. ولوجود من يصلح تبليغه عنه من أحد أفراد عائلته ويذكر: اسمه، قرابته بالمدعى عليه، فقد بلغته.
4. إنه يسكن معه في نفس المنزل، وهو مكلف شرعاً، وعمره يزيد عن 18 سنة.
5. إفهامه مضمون التبليغ بحضور الشاهد الموقع.

فإذا فقد واحد من هذه الشروط فالتبليغ غير صحيح، ويفسخ الحكم.

فهذه الأمور كلها تمثل المعنى العباري للمادة المذكورة.

وعليه فيشترط مثلاً لصحة تبليغ والد المدعى عليه إذا لم يكن وكيلا عن ابنه أن يقيم معه في محل واحد. ويشترط لصحة ذلك التبليغ شرطان:

1- إذن المحكمة.

2 – عدم وجود محامٍ يمثل ابنه، فإذا وجد له وكيل محامٍ فإن تبليغ والده غير صحيح.

وإذا بلَّغ المحضر شقيق المدعى عليه، ولم يذكر في مشروحاته بأنه أحد أفراد عائلته فالتبليغ غير صحيح. كما أن تبليغ زوجة شقيق المدعى عليه غير صحيح حتى لوكانت تسكن معه في نفس البيت لأنها ليست من أفراد عائلته. كذلك تبليغ ابن عمه لأنه ليس من أفراد العائلة. تبليغ الضرة على اعتبار أنها أحد أفراد عائلة ضرتها، غير صحيح، وإن كانت معاً من أفراد عائلة الزوج. ولا يجوز تبليغ شريك المحامي الوكيل في المكتب لأنه ليس أحد أفراد العائلة.

ويلزم من منطوق هذه المادة أن التبليغ لا يعد أصولياً وإن توافرت جميع تلك الشروط إذا كان المبلَّغ إليه مجنوناً(Zaidan; 1417AH)، أو معتوهاً (Department of the Chief Justice , ND) فالمادة المذكورة لم تشترط العقل بعبارة نصها إلا أن ذلك يفهم من خلال دلالة كونه لازماً عقلياً ذاتياً متأخراً عن المعنى العباري هو معنى غير مقصود للمشرع لا أصالة، ولا تبعاً بخلاف ما هو مستفاد من الحكم العباري فهو مقصود أصالة، أو تبعاً.

المثال الرابع: وهو ما جاء حول صحة الدعوى في المادة 42 في قانون أصول المحاكمات الشرعية إذ نصت هذه المادة على أنه: (إذا أغفل المدعي شيئاً يجب ذكره لصحة الدعوى سأله القاضي عنه ولا يعد ذلك تلقيناً إلا إذا زاده علماً) (Jordanian Civil Law, 1992& Ababbeh, 1421AH).

فقد سيقت هذه المادة لتبين بعبارة نصها على أنه يتوجب على القاضي سؤال المدعي عما يكتنف دعواه من غموض، أو عناصر يشترط ذكرها، وبيانها، لتكون دعوى المدعي صحيحة شكلاً، ولا تكون هذه الأسئلة ملقاة بشكل تلقيني من قبل القاضي، ويكون ذلك الاستيضاح من قبل

القاضي قبل أن يقرر رد الدعوى لعدم الوضوح، تحقيقاً للعدالة، لهذا السبب إذا ردت المحكمة الدعوى لعدم صحتها، يجب عليها بيان سبب عدم الصحة، وبالتالي سبب الرد (Jordanian Civil Law, 1992 & Aljawarina, 2005).

فإذا طالبت المدعية من خلال دعواها بجهازها الذي اشترته بمبلغ معين وفصلته، وطالبت بالمحضر الحكم لها بذلك المبلغ، فليس لها المطالبة بذلك إلا إذا ادعت بأن تلك الأعيان قد هلكت وعلى المحكمة تكليف المدعية تصحيح دعواها.

وكذلك فعلى المحكمة تكليف المدعى عليه الدافع توضيح دفوعه إن لزم الأمر، ثم تسأل المدعي عن ذلك الدفع وتفصله بوجه شرعي.

مثال توضيحي: فإذا لم يذكر الزوج المدعى عليه في دفعه النشوز بأن المسكن الذي خرجت منه زوجته هو مسكن شرعي يكلف توضيح ذلك.

كما أن هذه المادة تدل بمعناها الإشاري على أمور أخرى مستلزمه، وغير مقصودة للمعنى الأول العباري، ولكن بدلالة الإشارة اللازم العباري، منها:

1. إن المدعى عليه لا يسأل إلا عن دعوى صحيحة، وبالتالي فإن عدم استطاعة المدعي بيان العناصر والوقائع الواجب ذكرها لصحة دعوى يوجب رد دعواه قبل سؤال المدعى عليه عنها لفسادها ابتداءً، وقد جاءت عدة قرارات استئنافية صادرة عن محكمة استئناف عمان الشرعية تؤيد هذا الفهم منها.
2. أما المعنى الإشاري الثاني وهو أن يحضر على القاضي تلقين المدعي صاحب الدعوى غير الصحيحة بمعلومات وعناصر تعمل على تصحيح دعواه، وإن ذلك سبب موجب لفسخ الدعوى إذا ما حدث كونه لا يصح للقاضي أن ينصب نفسه خصماً في الدعوى.

المثال الخامس: نصت المادة 53 من القانون المذكور على أنه: (إذا حضر المدعى عليه الذي تجري محاكمته غيابياً جلسة من الجلسات التالية وقدم عذراً مقبولاً عن تغيبه تقرر المحكمة

قبوله وتعلمه بالإجراءات التي جرت في غيابه ولها أن تكرر هذه الإجراءات في حضوره إذا رأت ذلك ضرورياً لتأمين العدالة) (Jordanian Civil Law, 1992& Amuro, 1410AH & Aljawarina, 2005).

فمنطوق المادة المستفاد من عبارتها: هو أنه على المحكمة في حال حضور المدعى عليه الذي جرى محاكمته غيابياً إدخاله في المحاكمة والسير بحقه وجاهياً، وإعلامه بالإجراءات المتخذة في القضية، وتكرار الإجراءات السابقة في حضوره إذا كان ذلك ضرورياً لتحقيق العدالة، شريطة أن يقدم المدعى عليه المعذرة المقبول لتخلفه عن حضور الجلسات السابقة.

فلا يجوز للمحكمة إذا تغيب المدعى عليه وقررت عدم قبول معذرته منعه من الدخول وحضور جلسة المحاكمة بحجة عدم قبول معذرته في تغيبه، ومن الأعذار المقبولة للتأجيل: (انشغال الخصم بدعوى أخرى للأولاد بالشهادة في محكمة أخرى) (Jordanian Civil Law, 1992& Aljawarina, 2005).

أما لازم المادة المستفاد من دلالتها (إشارة المادة): أن تحقيق العدالة قد يُلزم المحكمة ليس تكرار الإجراءات المتخذة فحسب حال وجود المعذرة بل بالرجوع عن هذه الإجراءات، والقرارات الصادرة قبل الفصل في موضوع الدعوى، والمتخذة حال غياب المدعى عليه.

المثال السادس: وهو ما صرحت به المادة 57 من أنه إذا لم يحضر الخصم شهوده للمرة الثانية دون معذرة مقبولة ولم يطلب من القاضي إحضارهم عن طريق المحكمة فللقاضي أن يعتبره عاجزاً وفي مايلي نص المادة المذكورة: (إذا عجز الخصم عن إحضار شهوده في اليوم الذي تعينه المحكمة للمرة الثانية دون عذر مقبول ولم يطلب إحضارهم بواسطة المحكمة فللقاضي أن يعتبره عاجزاً)(Jordanian Civil Law, 1992 & Ababbeh, 1421AH) .

وذلك منعاً للمماطلة وإطالة أمد النزاع، فمما تصرح به هذا المادة بدلالة عبارتها أن للخصم أن يطلب إحضار شهوده عن طريق المحكمة إذا عجز عن إحضارهم بنفسه.

فإذا استند المدعي في دعواه إلى البينة الشخصية –أي شهادات الشهود– يجب عليه حصرهم، ثم إحضارهم عند الطلب، ولا يجوز له تسمية شهود آخرين إلا إذا كان موضوع الدعوى مما تقبل فيه الشهادة حسبة (دعاوى الحسبة: كدعوى الرضاع والطلاق..).

فإذا تعذر على الخصم، وعجز عن إحضار شهوده في اليوم الذي تعينه المحكمة، وذلك ضمن مجموعة من القيود، فللقاضي الحق اعتباره عاجزاً، وذلك اعتماداً على منطوق المادة السابقة، وهذه القيود هي:

أ – أن يكون ذلك للمرة الثانية.

ب– لم يقدم عذراً مقبولاً.

ج– ولم يطلب إحضارهم بواسطة المحكمة.

والعجز عن الإثبات بالبينة الشخصية يكون بثلاث حالات هي:

1. قول المدعي: (ليس لي شاهد).
2. قول المدعي: (لدي شهود إلا أنهم ممتنعون عن قول الشهادة).
3. قول المدعي: (إن شهودي في محل سفر بعيد)(Jordanian Civil Law, 1992).

ويلزم من هذا المعني العباري معنى إشاري آخر يدل عليه العقل: وهو أن يُخصص للمحكمة قوة جبرية، أو ضابطة عدلية تجبر الشهود على الحضور إلى المحكمة، لأداء الشهادة إذا رفضوا الحضور، ولم يستجيبوا لدعوة المحكمة، فهذا المعنى الدلالي الإشاري وإن كان غير مقصود للمشرع من سوق المادة المذكور لا أصالةً، ولا تبعاً، إلا أنه أمر معتبر في نظر المشرع: لأنه لازم للمعني المقصود أصالة، أو تبعاً، وقد ألمح القرار الاستئنافي رقم 38401 الصادر عن محكمة استئناف عمان الشرعية إلى هذا الفهم الإشاري (Department of the Chief Justice , ND).

المثال السابع: نصت المادة 73 من القانون المذكور على الآتي: (للقاضي أن يعين أحد كتبة المحكمة نائباً عنه في المسائل التي يرى ضرورة إجرائها خارج المحكمة: كإجراء الكشف، وانتخاب الخبراء، وليس للمناب تقرير النتيجة المترتبة على هذا الإجراء) (Department of the Chief Justice , ND)& Amruo, 1410AH).

دلالة عبارة المادة: أن هنالك أموراً في بعض الدعاوى تستدعي من القاضي إجراء الكشف عليها خارج المحكمة كإجراء الكشف، وانتخاب الخبراء، وعليه فإنه يصح له إنابة أحد كتبة المحكمة للقيام بهذا الأمور، وليس لهذا الكاتب تقرير النتيجة المترتبة على هذه الكشف(Department of the Chief Justice , ND).

دلالة إشارة المادة: وهو أن يكون الكاتب المناب من قبل القاضي (أو المحكمة) على معرفة، ودراية، وعلم بأصول، وإجراءات المهمة المناب بها، والمسندة إليه، وأن يكون اختيار القاضي لأحد كتبة المحكمة بناءً على هذا الأساس: أي أنه يلزم على القاضي إنابة أحد كتبة المحكمة من أصحاب الخبرة، والمعرفة، الذين سبق تدريبهم على هذا الأمر، لكي يكون كشفه، وانتخابه للخبراء وفق الأصول الشرعية، والقانونية، كونه سيُعتمد على هذا الكشف في تقرير النتيجة المترتبة عليه، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب مما هو في مقدور المكلف.

المثال الثامن: هو ما ذكرته المادة 115 حول اعتراض الغير والتي نصت على أنه: (إذا صدر حكم في دعوى يحق للشخص الذي لم يكن طرفاً فيها وكان الحكم يمس حقوقه أو كان هذا الشخص أحق من المحكوم له بالمحكوم به أن يعترض عليه اعتراض الغير);(Selhadar, 1985 . Ababbeh, 1421AH & Aljawarina, 2005)

فهذه المادة حددت شروط قبول دعوى اعتراض الغير وهى: أنه يحق لغير المدعي والمدعى عليه أن يعترض على الحكم الصادر في أي دعوى لم يكن ممثلاً فيها إذا كان الحكم الصادر يؤثر في حقوقه، أو كان هذا المعترض أحق من المحكوم له بما تم الحكم به له، فهذه الشروط واضحة، وصريحة، ولا تحتاج إلى تفكر وتأمل كونها مستفادة من منطوق عبارة المادة المذكورة(Department of the Chief Justice , ND) .

إلا أن هناك معانيَ لازمة لهذا المعنى العباري، وهذه المعاني عقلية لازمة مستفادة من منطوق هذه المادة، وهو: أنه يحق للشخص أن يعترض اعتراض الغير عن شخص آخر دون توكيل منه من الذين مس الحكم حقوقهم، أو كانوا أحق بالمحكوم به من المحكوم له، وكانوا في حالة نقص للأهلية، أو فقدان لها: كالصغير، والمعتوه، والمجنون، فيصح لمن يمثل هؤلاءِ شرعاً: كالولي، والوصي، اعتراض الغير نيابة عنهم، إذا فاعتراض الغير يقبل من هؤلاء الأشخاص الذين لم يمس الحكم الصادر حقهم مباشرة وإن مس حق من ينوبون عنهم.

المثال التاسع: بينت المادة 118 من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني الأثر المترتب على دعوى اعتراض الغير بنصها الآتي: (دعوى اعتراض الغير لا تؤخر تنفيذ الحكم المعترض عليه، على أنه إذا ثبت وقوع ضرر من تنفيذه فللمحكمة أن تصدر قراراً بتأخير التنفيذ بالقسم الذي له علاقة بحقوق المعترض) (Aljawarina, 2005).

فعبارة النص: هو أن الحكم المعترض عليه لا ينفذ منه القسم الذي يتعلق بحق المعترض إذا ثبت وقوع ضرر حال تنفيذه، في حين أن القسم الآخر الذي لا يخص المعترض فإنه ينفذ بحق غير المعترض، فهذه المادة سيقت أصالة لرفع احتمالية وقوع الضرر بالمعترض (Department of the Chief Justice , ND).

أما إشارة النص (المعنى اللازم الإشاري): فيلزم من حرص المشرع على عدم إلحاق الضرر المعترض أن الحكم المعترض عليه إذا كان لا يقبل التجزئة، والتقسيم، أن يؤخر تنفيذه بالكامل أي ما يخص منه المعترض وما يخص غير المعترض.

المثال العاشر: نصت المادة 135 من قانون أصول المحاكمات الشرعية على أنه: (لمحكمة الاستئناف الشرعية صلاحية الفصل في الأحكام المستأنفة الصادرة من المحاكم الشرعية) (Jordanian Civil Law, 1992& Ababbeh, 1421AH).

فلمحكمة الاستئناف الشرعية حق الفصل بالأحكام المستأنفة الصادرة عن المحاكم الشرعية الابتدائية، حيث إن مدة الاستئناف ثلاثين يوماً تبدأُ من تاريخ صدور الحكم الوجاهي، ومن تاريخ

تبليغ الحكم الغيابي، ويسقط من هذه المدة، يوم صدور الحكم، واليوم الذي جرى به التبليغ، وأيام العطل إذا وقعت في نهاية مدة الاستئناف،حيث أجاز هذا القانون استئناف الحكم الغيابي قبل تبلغه، ويعتبر ذلك شريطة إرفاق الحكم المستأنف بالاستئناف، وعليه فإذا كان الفريق الراغب بالاستئناف قدم استدعاء يطلب فيه إصدار قراراً بتأجيل دفع رسوم الاستئناف: (فالمدة تبدأ من يوم تقديم الاستدعاء، وتنتهي في يوم إبلاغه القرار الصادر بشأن استدعائه لا تحسب من المدة المعينة للاستئناف)، وإذا ظهر للمحكمة أن الرسم كان ناقصاً (قبل إعطاء القرار) فلها أن تقرر إمهاله مدة مناسبة لاستعجال الرسم القانوني، وإذا لم ينفذ القرار خلالها ردت الاستئناف قبل النظر بموضوع الدعوى(Aljawarina, 2005). حيث تدل هذه المادة من القانون بعبارة النص على أن الأحكام الصادرة عن المحاكم الشرعية الابتدائية تكون خاضعة للاستئناف وأن لمحكمة الاستئناف صلاحية الفصل فيها، إما بتصديق الحكم الصادر فيها إذا كان صحيحاً، أو فسخه إذا كان خطأً.

أما بإشارة النص (المعنى الإشاري للنص القانوني) فيلزم من ذلك عقلاً: وبناءً على كل ما سبق من أمور وإجراءات دقيقة أنه يجب أن تتوافر في قضاة المحاكم الاستئنافية القدر الكبير من العلم، والدراية، والخبرة، والتأهيل في ذلك أكثر بكثير من علم قضاة محاكم البداية ودرايتهم، ليتمكنوا من تقرير نتيجة الأحكام المستأنفة وبيان فيما إذا كانت صحيحة واجبة التصديق أو خاطئة واجبة الفسخ، ومن ثم العمل على توجيه قاضي الموضوع في استدراك تلك الأخطاء، لذلك لزم من عبارة النص المقصودة أصالةً أن يكون قاضي الاستئناف على علم ودراية أكثر من قاضي الموضوع من خلال عقد الدورات لتحصيل هذا القدر المطلوب من العلم والكفاءَة وهذا الفهم الإشاري وإن كان غير مقصود للمشرع إلا أنه لازم عقلي ذاتي متأخر عن المعني العباري.

الخاتمة

وتشمل أهم النتائج والتوصيات:

لقد خلصت هذه الدراسة إلى طائفة من النتائج والاستخلاصات هي على النحو الآتي:

1. أبرزت هذه الدراسة أهمية مسلك إشارة النص في استنباط أحكام شرعية جديدة بطريقة غير المباشرة من خلال المعنى الضمني الملازم للمعنى العباري المقصود أصلاً من وضع النص، علماً بأن النصوص النقلية متناهية، والوقائع غير متناهية، والمتناهي لا يفي بحاجة اللامتناهي، وبالتالي فلا بد من إبقاء باب النظر والاجتهاد مفتوحاً دائماً على مصراعيه، لتبقى الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، ولكل حال وشخص، وما دلالة الإشارة، أو ما يسمى في القانون بالدلالة الضمنية، إلا تطبيق للصلاح الدائم لتلك الشريعة الإسلامية الخالدة، والقانون الإسلامي الحكيم.
2. أسقطت هذه الدراسة دلالة الإشارة كمصطلح في أصول الفقه الإسلامي على مواد مختارة من قانون أصول المحاكمات الشرعية الأردني كنماذج تطبيقية من هذا القانون، من أجل خدمة النص القانوني الشرعي، وجعل المشرع بتعامل مع روح القانون، وليس مجرد الوقوف على حدود حرفيته.

التوصيات:

يوصي الباحثون بما يأتي:

- التأكيد على إعمال قواعد أصول الفقه الإسلامي في النصوص القانونية لقانون أصول المحاكمات الشرعية، وإصدار مذكرة توضيحية في ذلك.
- عقد الدورات اللازمة في علم أصول الفقه لكل قضاة المحاكم الشرعية وكتّابها ليتمكنوا من التعامل مع نصوص المواد القانونية تعاملاً يتفق مع هذا العلم.

Referance:

Ababneh, A. (Died. 1421 AH). Explanations in the Law of Jurisdiction Proceedings by the Jordanian Shari'a Court of Appeal.

Albagha, M. (2007). The impact of different evidence in Islamic jurisprudence. Part 4. dar alqulm..

Al-Barahili, M. (ND). Context effect in understanding text

Al-Bayhaqi, A. (1424 AH). Sanan al - Bayhaqi. 3ed. Part 8. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Al-Bukhari (ND). Kashf al'asrar sharah 'usul albizdawi. Part1. Beirut: The Arabic Book House Edition.

Ali, I. (421 AH). Iidahat fi qanun 'usul almuhakamat alshareiat biqararat mahkamat alaistinaf alshareiat al'urdunia. 1ed. Irbid: Al-Ruzna Press.

Aljawarina, O. (2005). Altaqadi fi almahakim alshareiat al'urduniyat allawayih wal'iijra'at. Unpublished book.

Alnamila, A. (1420 AH). Almuhadhab fi eilm 'usawl alfaqih almuqarin. 1ed. Part4. Riyadh: Al Rashed Library.

Al-Qarafi, A. (1994). Ammunition. 1ed. Part3. Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.

Al-Rafi'i, I. (died: 804 AH) (1410 AH). Khulasat albadr almunir fi takhrij kitab alsharah alkabir. 1ed . Investigator: Hamdi Abdul Majeed Isma'il Salafi. Riyadh: Al-Rashed Library.

Alshaatibi, I. (ND). Approvals in the assets of Sharia. Part2. Beirut: Dar Al Maarefa.

Al-Zahidi, H. (1418 AH). Taysir al'usul. 1ed. Dar Ibn Hazm.

Amro, A. (1410 AH). Judicial decisions in the legal proceedings. Amman: Dar Eman.

Asadi, M. (1431 H). Almujaz fi 'usul alfaqih mae muejam 'usul alfaqih. Dar AISalaam.

Atef, A. (1410 AH). Majmae albayan alhadiytha: 'usawl alfaquh almaysir almuqadamat limawsueat al'ahkam alshareiat fi alkitab walsanat. 1ed. House of the Egyptian Book, Dar al-Kitab al-Libani.

Dawid, A. (1418 AH). Appeals in the legal proceedings. Amman: Dar Al Thaqafa Library.

Department of the Chief Justice (ND). Legislation on Shari'a Courts, Shari'a Law Section.

Dirini, M. (ND). Almanahij al'usuliat fi alaijtihad bialraay fi altashrie al'iislami.

Durini, M. (1418 AH). Almanahij al'usuliat fi alaijtihad bialraay fi altashrie al'iislam. 1ed. Beirut: Resalah Publishers

Fayoumi, A. (ND). Almisbah almanir. Arabic Language Complex.

Gharaibeh, M. (ND). 'Iisharat alnas wamadaa alaistidlal biha fi alnusus alshareiat walqanuniati. Journal of Damascus University for Economic and Legal Sciences, No. 20.

Gharaybeh, M. (2007). Usawl alfaquh al'iislami. 1ed. Al-Azhar Press.

Ghazali, A. (1417 AH). Alwasit fi almadhhab. 1ed. Part6. Cairo: Dar Salaam.

Ghazali, A. (1993). Almustasfaa. 1ed. Part1. Dar al kotob al ilmiyah.

Ibn Qudamah, A. (1968). Almaghni. Part 8. Cairo Library.

Ibn Qudamah, A. (1994). Alkafi fi faqih al'imam 'ahmad.1ed. Part3. Dar al kotob al ilmiyah.

Ibn Rushd, M. (2004). Bidayat almujtahad wanihayat almuqtasid, Part 2. Cairo: Dar alhadith.

Jordanian Civil Law (1992). Article (3) I, 3ed. Preparation of the technical office.

Kasani, A. (1986). Badayie alsanayie fi tartib alshraye. 1ed. Part1. Dar al kotob al ilmiyah.

Kharabsha, A. (1426). Munhaj almutakalmyin fi astinbat al'ahkam alsharaeiat. 1ed. Beirut: Ibn Hazm House.

Kharabsha, A. (1426). The approach of the speakers in devising the Shari'a rulings. 1ed. Beirut: Ibn Hazm House.

Khodari Bik, M. (1409 AH). usul alfaqh. Beirut: Dar al-Fikr.

Khubazi, J. (1403 AH). Almaghniu fi 'usul alfaqih. 1ed. Investigation: Dr. Mohamed Mazhar. 1ed. Kingdom of Saudi Arabia.

Malik bin Anas (1994). Almudawnat alkubraa. 1ed. Part 2 + 3. Dar al kotob al ilmiyah.

Maliki, H. (1928). The complete origin of the explanation of the system in matters of mosques collection. 1ed. Part1. Tunisia: Al Nahda Press.

Mihon, A. (1409 AH). Uswl alfaqih, aldilalat walhukm alsharei. 3ed. dar altabaeat almuhmadiat.

Mohamed, A. (ND). Usul alfaqh. Part1.

Oawda, A. (1418 AH). Islamic criminal legislation. ed 14. Part1. Resalah Publishers

Sabki, Taj al-Din (1991). Al'ashbah walnazayur. 1ed. Part + 2. I. Dar al kotob al ilmiyah.

Samih, A. (1410 AH). Al-Bayan Al-Hadeeth Complex: The Origins of Jurisprudence in the Book and Sunnah. I. House of the Egyptian Book, Dar al-Kitab al-Libani.

Selhadar, S. (1985). Civil Procedure. University of Aleppo Publications.

Serakhsi, M. (1993). Almibsawit, Part2. Beirut: Dar Al Maarefa.

Serakhsi, M. (ND). Uswl alsrkhsi. Part1. Beirut: Dar Al Maarefa.

Shafi'i, M. (1990). Al'am, Part 6. Beirut: Dar Al Maarefa.

Siraj (ND). 'usawl alfaqh al'iislami

Suyuti, A. (1991). The analogues and isotopes. 1ed. Part1. Dar al kotob al ilmiyah.

Zaidan, A. (1427). Alwajiz fi 'usul alfaqih. 1ed. Resalah Publishers.

Zidane, A. (1969). Introduction to the study of Islamic law. Resalah Publishers, Jerusalem Library.

Zilai, J. (Died. 762 AH) (1418 AH). Nusb alrrayat liahadith alhidayat mae hashiat bughyat al'almaei. 1ed. Investigation: Mohamed Awama, Publisher. Beirut: Al Rayyan Foundation. Jeddah: Dar, Al-Qibla for Islamic Culture.

Zolmi (ND) Dilalat alnusus waturuq aistinbat al'ahkam.

Zuhaili (ND). 'Usul alfaquh al'iislami. Part1.

رعاية الأيتام اليهود في مدينة القدس في العهد العثماني

(1320 هـ/ 1902 م – 1327 هـ/ 1909م)

ناديا إبراهيم حياصات *

ملخص

إنّ الهدف من الدراسة هو إلقاء الضوء على الرعاية التي حظي بها الأيتام اليهود في مدينة القدس في ختام العهد العثماني، وذلك بالاعتماد على مصدر أساسي وأصيل هو سجلات المحكمة الشرعية في مدينة القدس، وسيتناول البحث أملاك الأيتام اليهود من عدة جوانب؛ كمعرفة أماكن تركز أملاكهم ونوعيتها ومساحتها، وتسجيلها رسمياً في دوائر الحكومة وأرقام سندات ممتلكاتهم، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على إجراءات المحكمة الشرعية بتنصيب الوصي على الأيتام والتحقق من قدرته على إدارة أملاك الأيتام بالشكل الصحيح.

ويتطرق البحث إلى شروط تصرف الأوصياء بأملاك الأيتام، ومتابعة حصة الأيتام بدقة من حيث قيمتها المالية في حال بيعها، حتى تطمئنَّ المحكمة بأنّ البيع يصب في مصلحة الأيتام.

الكلمات الدالة: الدولة العثمانية، الأيتام، اليهود، مدينة القدس.

* جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2015/7/5م. تاريخ قبول البحث: 2016/1/3م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017م.

Jews Care for Orphans in the City of Jerusalem During the Ottoman Era (1320 AH / 1902 AD - 1327/1909)

Nadia Ibrahim Hyassat

Abstract

This study aims to clarify the care provided to the orphan Jews by the Ottoman Empire in Jerusalem throughout the Sharia Court Records, This study searches various matters related to the property of Jewish orphans from several aspects; such as information on their properties locations, quality of the area, and officially registered in the government circles and numbers of their property bonds, The study also aims to identify the Sharia court proceedings inauguration of the guardian of the orphans and the verification of their ability to manage the properties of orphans properly.

The study examines addition to the above in cases in which the court authorizes whereby the guardian to manage orphans properties under specific conditions, and determine the share of orphans strictly in terms of financial value, showing keenness of the Ottoman Empire and the interest of their nationals all of all the cults, religions, in order to confirm that the Ottoman state treat all citizens equally and apply the law fairly on all nations under its control.

Keywords: The Ottoman state , orphans, Jews, Jerusalem.

المقدمة:

تعالج هذه الدراسة موضوع رعاية الأيتام اليهود في مدينة القدس الشريف خلال التسع سنوات الأولى من القرن العشرين في ظل الحكم العثماني، وذلك لتوفر عدد جيّد من الحجج الشرعية عن الموضوع خلال الفترة المشار إليها، وتعتبر السجلات الشرعية ذات أهمية مصدراً أساسي للحياة الاجتماعية والاقتصادية، فهي المعين الذي لا ينضب، ولم يطله التزوير ولا الأهواء في تدوينه، وقد تم استعراض عدد من السجلات الشرعية لمحكمة القدس في فترات أقدم، ولم تتوافر فيها أية معلومات عن الأيتام اليهود بالشكل الذي يخدم فكرة البحث، لذا تم اختيار تلك الفترة لتكون محور الدراسة، وقد قلّت الإشارات المتعلقة بأحوال اليهود خاصة الأيتام بشكل لافت في السجلات الشرعية كما لاحظت ذلك في متابعة السجلات اللاحقة لنهاية فترة الدراسة.

وتسعى الدراسة لتوضيح الكيفية التي كانت عليها أوضاع الأيتام اليهود في مدينة القدس، من خلال متابعة إجراءات محكمة القدس الشرعية في هذا الشأن، من حيث تعيين الأوصياء على الأيتام اليهود، والبتّ في طلبات الأوصياء في السماح لهم ببيع حصة الأيتام من ممتلكاتهم، بالإضافة إلى التوكيلات التي فوّض بموجبها الأوصياء أشخاصاً آخرين لبيع ممتلكات الأيتام.

أوضاع اليهود في مدينة القدس أواخر العهد العثماني:

لقد عاش اليهود منذ بداية الحكم العثماني في حالةٍ من التسامح والأمن، وقد نظمت الحكومة العثمانية شؤون اليهود بنظام الملة (قانون ملت)(Alqudata,2007).

وعندما تعرّض اليهود للطرد من إسبانيا والبرتغال (Meyerson,2004,p13)

فتحت الحكومة العثمانية أبوابها لهم واستقبلتهم في أراضيها مثل استنبول، وفي المدن الفلسطينية كصفد، والقدس، وطبريا والخليل (Rabiaa,2008).

ومنحتهم الحكومة العثمانية حرية واسعة في مجال ممارسة الأعمال التجارية من بيع وشراء وصناعة(فيليب،كرباج،1994،ص147)، ومارسوا حياتهم في مدينة القدس في جو من التسامح والتعاون ضمن العهود التي قطعها المسلمون لأهل الذمة من الفترة الإسلامية الأولى (Rabiaa,2008).

ويتضح مما سبق أنّ حياة اليهود اتسمت بروح التسامح التي سادت المجتمع الإسلامي الذي عاشوا فيه، ولم يتعرضوا للمضايقة أو الاضطهاد؛ بل على العكس تمتعوا بحياة آمنة في إطار الحقوق والواجبات كما جاء في العهود الممنوحة لهم من المجتمع الإسلامي.

وبالنسبة للأماكن التي استقر فيها اليهود في مدينة القدس فكانت لهم حارة في القدس تقع في الجهة الجنوبية الغربية من الحرم القدسي الشريف تسمى حارة اليهود(العليمي،2009، ص 300) إضافة لذلك فقد سكن اليهود محلات أخرى في القدس مثل الحيادرة والشرف والريشة (Conen,1978,p82)

أما أعداد اليهود في القدس خلال فترة الدراسة فقد قدرت الإحصاءات العثمانية الرسمية أعداد اليهود بـ (190، 18) شخصاً(Mccaarthy,1988,p10)

وستركز الدراسة على قضايا الأيتام اليهود الواردة في سجلات محكمة القدس الشرعية، فقد اشتملت الحجج المدروسة على نماذج توضح حرص المحكمة الشرعية على حقوق الأيتام اليهود في مدينة القدس كحرصها تماماً على الأيتام المسلمين، حيث ظهرت عدة أمور تتعلق بقضايا الأيتام فالمسألة الأولى التي ظهرت في الحجج هي تعيين الوصي على الأيتام اليهود، فبعد وفاة الوالد بمدة اختلفت من حجة لأخرى؛ بحيث تراوحت المدة من شهر واحد من تاريخ الوفاة حتى ثلاث عشرة سنة، فقد تقدّمت الأمّ لطلب تعيينها وصياً شرعياً على أولادها، وفي حالات أخرى طلب العم من المحكمة الوصاية على أبناء أخيه، وإذا لم يكن للأيتام أقرباء في القدس عيّنت المحكمة أحد الأشخاص اليهود المشهود له بالأمانة والنزاهة، ويبدو أنّ هذا الشخص قد يكون من الشخصيات ذات المكانة بين اليهود كالمختار والحاخمباشي (Al- Dustur,1883) مثلاً أو ممن عرف عنه تولي الوصاية عدة مرات.

والمسألة الثانيّة التي عُنيت بها المحكمة الشرعية هي التحقق من أهلية طالب الوصاية لرعاية مصالح الأيتام بشهادة الشهود المعرفين للوصي، فقد كان عددهم ينوف عن الثلاثة شهود في معظم الحجج، بالإضافة إلى معرفة مكان سكن الشهود؛ للتأكد من مدى معرفتهم بالوصي، لأنه يجب أن يكون من سكان محلّة اليهود في القدس، ولم يكن الشهود فقط من اليهود؛ بل من العرب المسلمين من سكان مدينة القدس في إحدى القضايا. والمسألة الثالثة المتعلقة بأملاك الأيتام اليهود هي تحديد

مقدار حصص الأيتام بدقة وتبيان مكانها وحدودها، لأنّ لهذا الأمر أهمية عند طلب الوصي بيع حصص الأيتام لغايات الإنفاق عليهم، وسنلاحظ كيف تشدد القاضي في منح الوصي الإذن بالبيع ووضع شروطاً لذلك، وسنتناول تالياً تفصيل ما ذكر أعلاه.

أولاً: تعيين وصيّ على الأيتام:

يتمّ تعيين الوصي على الأيتام عندما يتقدم إلى المحكمة الشرعية أحد من أقاربه أو مختار الملّة في حال عدم وجود أقارب أكفاء في القدس، ومثال على ذلك طلب بنسيون ولد اسحق ولد يهودا كولدبركه من سكان محلة اليهود الوصاية على الطفل إسرائيل ماييز بن نتان ولد شلومو اكرنكاريت الشكنازي الموسوي الذي توفي منذ ثمان سنوات من سكان محلة اليهود، ولم يتم تعيين وصي شرعي يقوم بإدارة أموره لحين بلوغه سن الرشد. وبعد التدقيق بأهلية بنسيون عن طريق الشهود وهم عيزر ولد فيشل، وشلومو اكرا نكارت الشكنازي، وأشير ولد داوود، وداوود ولد سليمان وميكائيل بن حنفة الياهو حاخمباشي قصبة الخليل سابقاً، قد ثبت لدى المحكمة الشرعية أنّ بنسيون ولد إسحاق ولد يهودا المذكور مؤهل للقيام بمتطلبات الوصاية، وقدم للمحكمة مضبطة الشهادة من مختاريْن من أعضاء مختاري ملة الشكناز بالمدينة، وبناءً عليه نصّب القاضي الشرعي بنسيون المذكور وصياً شرعياً على اليتيم اسرائيل ماييز الصغير المذكور لحين بلوغه (Records of the Jerusalem Legal Court,1903).

ويتضح من الحجة السابقة أنّه لم يتم تنصيب أم اليتيم إسرائيل ماييز أو أحد أقربائه وقد يعزى ذلك إلى احتمالية وفاة الأم، بالإضافة إلى عدم وجود أقارب له قادرين على رعايته؛ لذا أنيطت الوصاية لبنسيون المذكور، واحتاج الوصي إلى شهادة إضافية من مختاريْن من مخاتير اليهود، ولا تبدو هنا إجراءات تعيين وصي لا يَمُتُ للأيتام بصلة القرابة أمراً سهلاً، وبالإضافة لذلك شهادة أخرى من حاخمباشي بأهلية الوصي.

أما في حالة تعيين الأم وصياً شرعياً، فقد كانت المحكمة تتحقق من أهلية الأم وقدرتها على القيام بأمور الوصاية على الأيتام، وفي الحجة التالية مثال على هذه الحالة حيث تقدمت المرأة المدعوة ريدا بنت مردخاي إسرائيل بشرولي الموسوية العثمانية بعد وفاة زوجها أبشير نسيم بن موسى دانعان الموسوي العثماني، منذ ستة أشهر الذي كان يسكن في محلة اليهود وترك لها ولدين

هما موسى صديق، وراحيل القاصرين، وقد تبيّن لدى المحكمة أنّ أمهما وهي من سكان محلة اليهود، قادرة على أمور الوصاية على ولديها الصغيرين المذكورين بشهادة كل من داود بن ابرام روسو، ويعقوب بن موسى، ونتي رشطوف بن حاييم سوطو، وجميعهم موسويون عثمانيون من سكان المحلة المذكورة. وبناءً على ذلك نصّب المرأة ريدا المذكورة وصياً شرعياً على ولديها الصغيرين المذكورين وحصلت على الإذن بالوصاية عليهما لحين بلوغهما (Records of the Jerusalem Legal Court,1905).

أما الحالة التالية فقد تم تعيين مختار اليهود ليكون وصياً على أيتام نسيم بن شمويل مزراحي الموسوي العثماني، الذي كان مقيماً بمحلة اليهود بالقدس، وهم شمويل وحاييم ويعقوب، فقد تم تعيين حاييم أفندي بن يهودا غروبال مختار طائفة الملة الموسوية بالقدس وصياً شرعياً على الأيتام المذكورين، حتى يقوم بالاهتمام بأمورهم لحين بلوغهم، وتأكدت المحكمة الشرعية من ذلك بشهادة كل من موسى بن روبين شوم، وابرام بن موسى وأصلان بن بخور كروبال الموسوين العثمانيين (Records of the Jerusalem Legal Court,1904).

وفي هذه الحالة يلاحظ أنّ الوصي هو مختار الطائفة في القدس، وقد يعزى اختياره ليكون وصياً لعدم وجود الأم لأنّ الحجة لم تذكر شيئاً عنها، ومن جانب آخر كونه مختاراً وبطبيعة عمله تناط له رعاية أمور أبناء طائفته.

وفي الحالة التالية توفي ماييز ولد اسحاق ولد إبراهيم سلوم الموسوي العثماني منذ ثلاث عشرة سنة، الذي كان يقيم في محلة اليهود بالقدس، وترك طفلين هما اسحاق ومريم، وبما أنه لم يتيم تعيين وصي شرعي عليهما، وبعد أن تبيّن لدى المحكمة أنّ عم الأولاد موسى ولد إسحاق المذكور الموسوي العثماني من أهالي القدس يستطيع رعايتهما، وذلك بعد إدلاء كل من يوسف ولد نسيم ولد نحاميا، وروفائيل ولد ميخائيل ولد حاييم، وموسى ولد ابراهيم بوراخ، وانكلز ولد يعقوب كوهين الموسويين العثمانيين بشهادتهم أمام المحكمة، وهم جميعاً من سكان المحلة المذكورة. وبناءً على ذلك نصب القاضي عمهما موسى المذكور وصياً شرعياً على ولدي أخيه إسحاق ومريم المذكورين (Records of the Jerusalem Legal Court,1906).

ونلاحظ في الحجة السابقة أنّ الوصي كان عم الأولاد الأيتام، وتمت الوصاية بعد مدة طويلة من وفاة الأب والتي بلغت ثلاث عشرة سنة، لكن لم يتبيّن لماذا بقي الأيتام دون وصي طوال تلك المدة يرعى متطلباتهم، كما لم تذكر الأم مطلقاً في الحجة ومن الممكن أنها توفيت قبل والدهم.

وفي حالة ثانية تم تعيين العم وصياً على أولاد أخيه، فقد توفي موسى بن شلومو بن موسى مزراحي الموسوي العثماني منذ ثلاثين يوماً والذي كان ساكناً بمحلة الشرف , (Al-Alimi,2009) بالقدس الشريف عن ولديه هما هارون ويوسف، ولم يكن لهما وصي شرعي يقوم بإدارتهما وحفظ أموالهما لحين بلوغهما، وبما أنّ المحكمة قد وجدت في عمهما رحاييم أفندي بن شلومو والذي يسكن في المحلة نفسها، مقتدر على أمور الوصاية على ولدي أخيه هارون ويوسف الصغيرين المذكورين. كما تحقق ذلك بشهادة كل من الحاج عارف حكمت أفندي بن المرحوم السيد سليمان أفندي الخالدي، والحاج مصطفى هلال بن صالح عبد اللطيف ازحيمان من أهالي القدس، والشيخ محمد بن يوسف بن مصطفى الكراعين من أهالي قرية سلوان(Capt,c.r.conder.Kitchener,1883,p16-27) التابعة للقدس الشريف، عن طريق الشهادة الشرعية، وبموجب شهادة إضافية من مختاري طائفة اليهود بالقدس ومن محلة الشفا الكائنة خارج القدس بجهة باب الخليل؛ فبناءً عليه نصبت المحكمة عمهما رحاييم أفندي المذكور وصياً شرعياً على ولدي أخيه هارون ويوسف لحين بلوغهما (Records of the Jerusalem Legal Court,1909). ولم يكتف القاضي بشهادة الشهود للوصي وشهادة مختارين لطائفة اليهود، أحدهما من داخل المدينة والآخر من ظاهر القدس؛ بل أوصى القاضي الوصي بأن يتقي الله في رعاية الأيتام.

وفي الحجة التالية أوكلت الوصاية للأم مريم بنت حاييم قمحا الموسوية العثمانية، بعد وفاة زوجها اورشه ولد يودا ولد احسونه الموسوي العثماني من أهالي القدس منذ سنة وثمانية أشهر، على أولادها وهم يودا وماييير وسمحا، لترعى شؤونهم، فقد وجدت المحكمة أنّ مريم، قادرة على رعاية أولادها الصغار المذكورين، بعد سماع شهادة كل من أورام بن إسحاق يوشاح وحاييم بن يعقوب فادروب، وعليه نصبت المرأة مريم المذكورة وصياً شرعياً وأعطيت الإذن بتولي أمور الوصاية (Records of the Jerusalem Legal Court,1909).

ثانياً: بيع الوصي أملاك الأيتام:

حدد الشرع الحالات التي يسمح للوصي بيع حصة الأيتام لصرفها على شؤونهم الضرورية، فلم يكن سهلاً السماح للوصي ببيع جزء أو كل ممتلكاتهم، ومن هذه الحالات أنه حضرت المرأة سارة بنت مايير ولد شلومو الشكنازية(Choem,1984,p6)العثمانية من أهالي القدس، وهي الوصي الشرعي على أولادها وهم: نسيم حاييم، ووبدة راحيل، وليا أولاد بخور ولد مركادو ولد إسحاق شوحيط من الطائفة المذكورة، من زوجها المتوفى بخور المذكور بموجب حجة الوصاية الشرعية الصادرة من هذه المحكمة، المؤرخة في 29 شوال سنة (1313 هـ /1895 م)، وعرّف على المرأة سارة كل واحد من تبوني ولد بخور ولد موسى ومنطوف ولد يوسف تيطوف الموسويين العثمانيين. وتقدمت للقاضي الشرعي أنّ أولادها نسيم حاييم ووبدة راحيل وليا القاصرين محتاجين للنفقة الضرورية أشد الاحتياج، ولا مال لديها لتقوم بالإنفاق عليهم، وأنّ أولادها يمتلكون أرضاً ورثوها عن والدهم وقدرها ثمانية وعشرين سهمامن أصل أربعين سهماً، أي ما يعادل 175 م² من أصل 291 م² وهي المساحة الإجمالية لقطعة الأرض الكائنة خارج القدس بجهة باب الخليل وحدودها من الجهة الجنوبية أرض موسى عمران أفندي الخالدي، وشرقاً قومبانية (مستعمرة) بيت يعقوب(المدني،1999،ص125)الشكنازي، وشمالاً أرض بشارة أفندي ترجمان الحكومة العثمانية بالقدس، وغرباً أرض يوسف شالوم؛ ويضاف للميراث قطعة أرض أخرى تقع بالجهة المذكورة، ويحدها جنوباً أرض خلف اللفتاوي، وشرقاً أرض يعقوب ولد شلومو، وشمالاً وغرباً أرض بشارة أفندي، ويبلغ قدر حصتهم ثمانية وعشرين سهماً من أصل أربعين سهماً في جميع قطعة الأرض الكائنة خارج القدس بجهة باب الخليل المحدودة جنوباً أرض الخواجة فرونكير، وشرقاً وغرباً طريق، وشمالاً أرض موسى بيرش. والحصتين المذكورتين بلغ مجموعها 350 م² ورثوها من أبيهم المتوفى. وأنها حسب وصايتها على الصغار المذكورين تريد بيع الحصص المذكورة بيعاً باتا Al-Jabi (2004,) وصرف ثمنها في النفقة عليهم، لذا طلبت أم الأولاد الإذن الشرعي، وحيث تأكدت المحكمة من صدق الوصية، وكون الصغار المذكورين محتاجين للنفقة، ولا يتوفر لديهم مالٌ غير هذه الحصص المذكورة، وقد شهد بذلك كل من الياو ولد شلومو ولد يحيى الصايغ، وبنسيون ولد بخور ولد موسى، ونيطوف ولد يوسف ولد نيطوف، وإبرام ولد ليب، وتم التأكيد على شهادة الشهود السابقين بشهادتين إضافيتين من مختارين من طائفة اليهود بالقدس، وبعدئذٍ صدر الإذن الشرعي

للوصية بيع الحصص المذكورة، ليتسنى للوصية الإنفاق على أولادها الصغار المذكورين من الثمن حصصهم بقدر احتياجهم فقط (Records of the Jerusalem Legal Court,1902).

ويحق للوصيّ أن يوّكل شخصاً آخر ببيع أملاك الأيتام إذا كانت ممتلكات الأيتام خارج مدينة القدس، ومثال على ذلك حضرت إلى المحكمة المرأة رينة بنت يوسف ميروشة الموسوية العثمانية من سكان محلة اليهود بالقدس، والوصي الشرعي على ولديها القاصرين حاييم وسارة أولاد بنسيون قالد بروشة ولد داويد الموسوي العثماني بموجب حجة الوصاية الشرعية المؤرخة في 2 جمادى الأولى (1320 هـ/1902م)، حيث عرّف على الوصية كل من شبتاي واسحاق ولد ابرام شبتاي الموسويين العثمانيين من سكان المحلة المذكورة. وقررت رينة توكيل أمها المرأة ميروشة بنت جوبا بن موسى العثمانية بعد التعريف عليهما من قبل المعروفين المذكورين، وذكرت الوصية أنّ جميع الدار المملوكة لها ولأولادها الأيتام بمدينة مُناستر (Mostras,2002) بزقاق حاجي محمود آغا التي رقمها 39، وقدر حصتهم اثنين وعشرين قيراط ,(Hints , 1970) وثلث قيراط، والباقي وقدره قيراط وثلث قيراط تمتلكها الوصية، وبما أنّ ولديها الصغيرين فقيرين ومحتاجين للنفقة، ولا تمتلك الوصية مالاً كافياً لتنفق منه والدتهم عليهما، وحسب وصايتها قد وكّلت أمها ميروشة في طلب الحصول على الإذن من القاضي الشرعي في مدينة مناستر، ببيع حصة ولديها الصغيرين المذكورين في الدار المذكورة لضرورة النفقة، وفي بيع حصتها المذكورة أيضاً بيعاً باتاً، ويحق للوكيلة قبض الثمن وإرساله إلى الوصية لأجل صرفه على الصغيرين المذكورين. وبتسليم المبيع المذكور للمشتري، وإعطائه سند نظامي في ذلك، وكالة مطلقة صحيحة شرعية (Records of the Jerusalem Legal Court,1908).

وفي هذه الحالة تشترك الأمّ مع الأيتام في ملكية الدار وهي خارج مدينة القدس في مقدونيا، وبما أنّ الأيتام وأمهم مقيمون في القدس وأملاكهم خارجها استلزم الأمر توكيل شخص آخر مقيم في المدينة نفسها التي فيها الأملاك، وهي الجدة للأم التي وكّلتها ابنتها لبيع حصتها وحصة الأيتام في الدار المذكورة وذلك بعد الحصول على إذن القاضي بالبيع.

وفي المجال نفسه حضرت إلى المحكمة المرأة شينه اشير بنت نتان بن شلومو كيرنكرت الموسوية العثمانية من أهالي القدس، وهي الوصي الشرعي على شقيقها اسرائيل مايير الصغير الثابتة وصايتها عليه بموجب حجة شرعية مؤرخة في8 جمادى الآخرة سنة (1327 هـ/1909م)،

وذكرت أنّها وحسب الوصاية قد وكّلت عيزر بن فيشل بن ليب لاين الشكنازي الحاضر بالمجلس الشرعي، في بيع ما هو لها ولشقيقيها اسرائيل ماييز الصغير، وآيل إليهما عن والدهم نتان، وكان والدهم قد امتلك تلك الأملاك بموجب سندين نظامين رقم أحدهما بعدد (1) من دفتر آذار للسنة المالية (1299 هـ/1881م) والثاني موسوم بعدد إثنين من شهر آب من السنة المذكورة، وبموجب حجة المقاسمة المؤرخة في 26 من صفر سنة (1311 هـ/ 1893م) الصادرة من محكمة القدس الشرعية، وذلك جميع الحصة وقدرها 21 سهماً من أصل40 سهماً في جميع الأرض الكائنة خارج القدس بجهة باب الخليل بداخل قومبانية بيت يعقوب التي مساحتها 554 ذراع (Mostras,2002) المحدودة من الجنوب أرض محمد بن أحمد قاسم، وشمالاً طريق خاص، وشرقاً أرض إسحاق ليوي، وغرباً أرض أولاد قاسم اللفتاوي، واشتملت الوكالة على بيع حصة الأخت وهي 7 أسهم من الأصل المذكور، وحصة شقيقها اسرائيل ماييز وقدرها 14 سهم من أصل حصتهم وهو 21 سهم من المجموع الكلي للأسهم ومقداره 40 سهماً، بموجب إعلام الإذن الشرعي المؤرخ في اليوم 9 من جمادى الآخرة سنة (1327 هـ/ 1909م)، بجميع حقوقها الشرعية بيعاً باتاً لمن يشاء الوكيل المذكور بالثمن الذي يراه مناسباً وفي قبض الثمن من المشتري (Records of the Jerusalem Legal Court,1909).

ومن الجدير ذكره أنّ اليتيم اسرائيل كان قد سبق وأن عُيّن له وصي شرعي في وقت سابق وهو بنسيون بن إسحق بن يهودا، وكما نلاحظ من هذه الحجة أنّ أخته شينه أشير بنت نتان كانت وصياً على شقيقها إسرائيل. ثم اتضح أنّ بنسيون ولد إسحاق ولد يهودا كولدبركه الشكنازي العثماني حضر إلى المحكمة الشرعية بصفته الوصي الشرعي على الولد القاصر إسرائيل ماييز ولد نتان ولد شلومو اكرنكارت الموسوي الشكنازي من سكان المحلة المذكورة، وطلب بموجب حجة الوصاية المؤرخة في (9/ صفر/ 1320 هـ/ 1908م) وذكر أنّ للقاصر إسرائيل جميع الحصة وقدرها 14 سهماً من أصل 40 سهماً أي ما يعادل 102م² تقريباً من أصل72 ،291 م² من كامل الحصة في جميع الدار القائمة البناء الكائنة بمحلة الشرف، المحدودة أولاً وثانياً بكنيس الشكناز، وثالثاً بدكاكين ورثة نتان الأتي ذكرها، ورابعاً بالطريق العام بالإضافة لمقدار الحصة نفسها في جميع الدكاكين الثمانية الكائنة بمحلة الشرف، الملاصقة بالدار المذكورة، والواقعة تحتها ومعلومة الحدود، وجميع الحصة وقدرها كذلك 14 سهماً من أصل 40 سهماً في جميع الدكان الكائنة بالقدس بالمحلة المذكورة

المحدود من جهاتها الأربع أولاً وثانياً بالدكاكين المار ذكرها، وثالثاً بالطريق العام ورابعاً بطريق القصبة. آلت إليه تلك السهام بجميع حقوقها إرثاً عن أبيه نتان اكرنكارت المذكور، وحيث إنّ الصغير المذكور محتاج للنفقة وحصصه المذكورة لا فائدة له منها في وضعها الحالي، ولا ينتج من غلتها ما يكفي نفقته، وأراد الوصي حسب الوصاية على اسرائيل بيع الحصص المذكورة بيعاً باتاً بثمن المثل وذلك بمبلغ سبعين ليرا فرنساوية (Al-Madani, 2009)كل سهم بخمس ليرات عينًا لمن يرغب بشرائها وصرف مقدار اللازم من ثمنها في واجب النفقة على الصغير والاسترباح بالباقي، لأن فيه فائدة أكثر لليتيم. فطلب من قبل المحكمة حسب وصايته وكون اليتيم إسرائيل محتاج للنفقة ولا مال له تحت يد الوصي، وأنّ المبلغ المذكور هو بدل المثل وذلك بشهادة كل من عيزر ولد فيشل ولد ليب لاين، وبنحاس ولد يوسف بنحاس، وأشير ولد داود جميعهم من طائفة الشكناز ومن سكان المحلة المذكورة شهادة شرعية. وبناءً عليه حصل الوصي على الإذن الشرعي ببيع الحصص المذكورة من العقارات لمن يرغب شرائها بثمن المثل المذكور وبقبضه والإنفاق منه على الصغير المذكور بقدر المعروف والاسترباح بالباقي إذناً شرعيا (Records of the Jerusalem Legal Court,1903).

ويتضح من الحجة السابقة أنّ الوصي طلب بيع جزء من حصة اليتيم، وتشغيل باقي الأموال لتدر ربحاً على اليتيم وذلك بعدما باع ممتلكاته التي تبيّن أنه لا عائد من ورائها، كما أوضح الوصي قيمة الأسهم المالية وحددها بخمس ليرات لكل سهم.

أما الحجة التالية فالأمور مختلفة كلياً لأنّ الأب نحوم ولد حاييم ولد العيزر بللو الموسوي العثماني من سكان القدس هو من حضر للمحكمة الشرعية بالقدس بصفته ولياً شرعياً على أولاده وهم بخور حاييم وعيزر وفرحة وسارة وملكة ومريم الصغار من زوجته سارة بنت شاول ولد نحمباس الموسوي العثماني، وقال إنّ أولاده الصغار المذكورين محتاجون للنفقة الضرورية، ولا يمتلك المال للإنفاق منه عليهم. وأنّ أولاده الصغار المذكورين يمتلكون حصة وقدرها 24 سهماً من 32 سهماً، وتقسم للذكر مثل حظ الانثيين في جميع الغرفة و الساحة التابعة لها الكائنة خارج القدس بجهة باب الخليل، المحدودة جنوباً وغرباً طريق عام، وشرقاً غرفة مناحيم، وشمالاً ابرام بنيامين، بجميع حقوقها الشرعية. وقد آلت لهما بموجب ستة سندات نظامية مرقمة بعدد (56، 57، 58، 59، 60، 61) من دفتر شباط سنة (1314هـ/ 1896م) وأنه حسب ولاية الأب على أولاده الصغار المذكورين أراد

بيع الحصة المذكورة بيعاً باتاً للمرأة سورى بنت يعقوب ولد ابرام الشكنازية العثمانية من أهالي القدس بثمن قدره خمسة آلاف قرش(Artuk,1970,p607) وهو ثمن الحصة المذكورة وزيادة، بهدف صرف ثمنها على أولاده، والتمس صدور الإذن الشرعي في بيع ذلك بالثمن المذكور، وحيث ظهر وتحقق صدق الولي المذكور، وكون الصغيرين المذكورين محتاجين للنفقة، ويعادل الثمن المار ذكره ثمن المثل وزيادة بشهادة كل من إسحاق بن موسى بن إسحاق ثاني مختار الشكنازية بالقدس، وروبين بن يعقوب بن مورينو الموسوي العثماني، وبنسيون ولد بخور بن إسحاق كوهين مختار محلة اليهود، على طريق الشهادة إخباراً شرعياً. فقد صدر الإذن الشرعي للوالد ببيع الحصة المذكورة بالثمن المعيّن (5000) قرش وقبضة وإنفاقه على الصغار – (Records of the Jerusalem Legal Court,1906).

ويظهر من الحجة السابقة أنّ الأولاد على ما يبدو أنّ أمهم سارة بنت شاول هي المتوفية، والميراث الذي حصلوا عليه من جهتها. مع ملاحظة أنّ من توفيت أمه لا يعدّ يتيماً؛ وعلى ذلك لا يعتبرون أيتاماً شرعاً لكنهم كما اتضح عوملوا معاملة الأيتام تماماً، واحتاج والدهم لإذن من المحكمة الشرعية حتى يتمكن من بيع أملاكهم وصرفها عليهم، وأخيرا لم يفت المحكمة التأكد من سعر بيع الممتلكات، وبالنسبة لحصص الأيتام فهي لكل ولد 1666 قرشاً، ولكل بنت 833 قرشاً حسب قاعدة الموارث الشرعية للذكر مثل حظ الأنثيين.

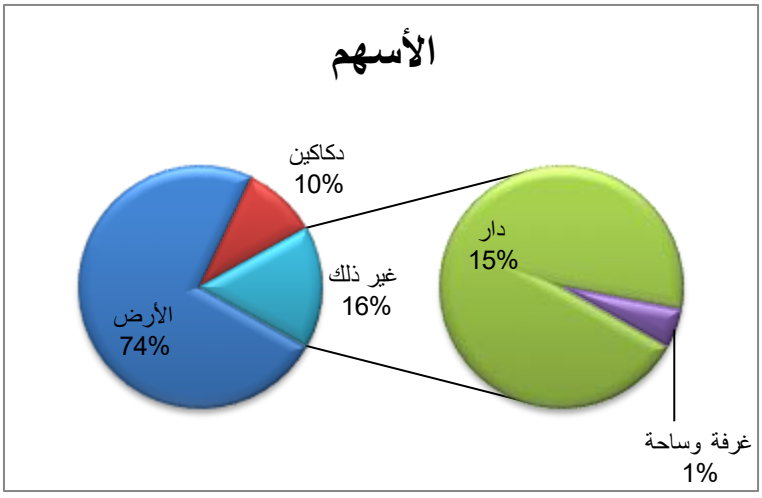
ويبدو من الحجج السابقة مدى حرص المحكمة الشرعية على حقوق الأيتام اليهود في مدينة القدس، فلاحظنا حيثيات تعيين الوصي على الأيتام، والتحقق من أهلية الوصي لرعاية مصالح الأيتام بشهادة الشهود المعرفين للوصي، وهذا يؤكد على ضرورة نصب الوصي على الأيتام، وظهرت حجج أخرى تتضمن طلب الوصي بيع أملاك الأيتام لصرفها على احتياجاتها، وتشددت المحكمة الشرعية في إعطاء الإذن للوصي ببيع تلك الأملاك. ويوضح الشكل التالي عدد القضايا المنظورة أمام المحكمة الشرعية.

ويتضح أنّ غالبية القضايا كانت تعيين الوصي، تلتها التوكيل ببيع أملاك الأيتام، ثم بيع الوصي نفسه الأملاك.

ويُبيّن الجدول التالي حصص الأيتام ونوعيتها، وأماكن وجودها.

جدول (1) أملاك الأيتام في القدس وخارجها

حصص الأيتام	نوع المِلك	المكان
84 سهما	قطعة أرض	باب الخليل/ القدس
22 قيراطا	دار قائمة البناء	مدينة مناستر/ مقدونيا
14 سهما	ثمانية دكاكين	محلة الشرف/ القدس
24 سهما	غرفة وساحة	باب الخليل/ القدس
21 سهما	قطعة أرض	قومبانية بيت يعقوب (باب الخليل)/ القدس



شكل (2)

العقارات والأراضي الخاصة بالأيتام اليهود في القدس

ويعطي الشكل رقم (2) صورة عن توزيع الممتلكات الخاصة بأيتام اليهود في مدينة القدس، ونلاحظ أنّ نسبة الأراضي كانت هي الأعلى حيث بلغت 74 % من مجموع الممتلكات، ثم في المرتبة الثانية الدور بنسبة 15%، وبعدها الدكاكين بنسبة 10%، وجاءت غرفة وساحة تابعة لها في المركز الأخير بنسبة 1%. وهذا يعطي دلالة على أنّ غالبية ممتلكات أيتام اليهود في القدس خلال فترة الدراسة كانت الأراضي.

الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة رعاية الأيتام اليهود في مدينة القدس في أواخر عهد الدولة العثمانية وبالتحديد في مطلع القرن العشرين الميلادي، فقد اتضح أنّ هذه الرعاية التي طبقت في محكمة القدس الشرعية اتسمت بالحرص الشديد على أملاك الأيتام اليهود، ولم يكن هناك تميز بين المسلمين واليهود من حيث الحقوق؛ بل كانت المعاملة متساوية، مع ملاحظة أنّ اليهود خلال فترة الدراسة كانوا مواطنين عثمانيين وأشير إليهم بالموسويين العثمانيين، فالموسوي دلالة على الديانة اليهودية، والعثمانية تدل على التبعية للدولة.

لقد كانت القضايا المعروضة في محكمة القدس الشرعية موزعة ما بين تعيين أوصياء لأدارة شؤون الأيتام، وتوكيلات من الأوصياء لآخرين تخولهم بيع ممتلكات الأيتام، ثم قضايا بيع الأملاك عن طريق الأوصياء.

لقد تطرقت الدراسة إلى الإجراءات التي تمت في المحكمة الشرعية في القدس بخصوص القضايا السابقة، وكانت دقيقة من منطلق الحرص على أملاك الأيتام، فعند تعيين الوصي راعت المحكمة تمتعه بصفات تشهد له بملاءمته للرعاية ممتلكات الأيتام، مع ضرورة وجود شاهدين أو أكثر في بعض الحالات للتحقق من مقدرته على أمور الوصاية.

وأظهرت الجداول والأشكال البيانية المدرجة في الدراسة، أنّ قضايا تعيين الأوصياء كانت الأكثر بالنسبة للقضايا الأخرى كالتوكيلات وطلبات بيع الممتلكات، ولاحظت الدراسة أنّ جميع القضايا التي تمّ البت بها، قد حصلت على موافقة المحكمة وهذا يدل على أنّ الإجراءات القانونية كانت صحيحة تماماً.

كما توصلت الدراسة إلى بعض النتائج ومنها:

- بلغ عدد قضايا تعيين الأوصياء 6 قضايا.
- عدد قضايا التوكيل 2.
- بيع الممتلكات 2.
- لم يلجأ اليهود إلى شريعتهم في قضايا الأيتام حسبما اتضح من السجلات الشرعية.
- شكلت الأراضي غالبية ممتلكات الأيتام اليهود.
- حملت ممتلكات الأيتام اليهود أرقام سندات نظامية مسجلة في دوائر الحكومة الرسمية.

الهوامش

القضاة، أحمد(2007). نصارى القدس في ضوء الوثائق العثمانية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

ربايعة، إبراهيم (2008). طائفة اليهود في مدينة القدس من بدايات الحكم العثماني إلى قبيل قيام الحركة الصهيونية (922 هـ/1516م –1315 هـ–1897م)، المجلة الأردنية للتاريخ والآثار. م2 ، ع 2، ص102.

فليب فارج ويوسف كرباج (1994). المسيحيون واليهود في التاريخ الإسلامي والتركي، ترجمة: يوسف السباعي. القاهرة: سينا للنشر.

العُليمي، أبو اليُمن مجير الدين، (ت 927 هـ/1520 –1521م)(2009). الأُنس الجليل بتاريخ القدس والخليل، (جزءان). عمان: وزارة الثقافة.

الدستور(1301 هـ/ 1883 م). (مجلدان)، ترجمة: نوفل نعمة الله نوفل. بيروت: المطبعة الأدبية.

سجلات محكمة القدس الشرعية (1903). سجل رقم (397)، حجة رقم (362)، 9 صفر، ص 131.

سجل شرعي محكمة القدس(1905). رقم (398)، حجة رقم (131)، غرة جمادى الأولى، ص 44.

سجل شرعي محكمة القدس، رقم (398)، حجة رقم (153)، 12 ذي القعدة، 1322هـ/ 1904م، ص 55–56.

سجل شرعي محكمة القدس(1906). رقم (398)، حجة رقم (370)، 11 محرم، ص115.

سجل شرعي محكمة القدس(1908). رقم (400)، حجة رقم (159)، 16 محرم. ص89.

سجل شرعي محكمة القدس(1908). رقم (400)، حجة رقم (381)، 27 ربيع الثاني (د. ص).

المدني، زياد (2004م). مدينة القدس وجوارها في أواخر العهد العثماني (1246 – 1336 هـ/ 1831 –1918م)، عمان.

فالتر هنتس(1970). المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري، ترجمة: كامل العسلي، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.

عبد الوهاب، المسيري (1999). موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية. ج4. القاهرة: دار الشروق.

بسام عبدالوهاب الجابي(2004) بيروت، ط1، 2004م، ص102.

–سجل شرعي محكمة القدس(1902). رقم (397)، حجة رقم (93)، 3 ربيع الأول، ص 29 –30.

موستراس، س(2002). المعجم الجغرافي للأمبراطورية العثمانية، ترجمة وتعليق: عصام الشحادات. بيروت: دار ابن حزم.

سجل شرعي محكمة القدس (1908). رقم (397)، حجة رقم (161)، 4 جمادى الأولى، ص 54.

سجل شرعي محكمة القدس (1909) رقم (402)، حجة رقم (920)، 10 جمادى الأخرى، ، ص 343.

سجل شرعي محكمة القدس (1903). رقم (397)، حجة رقم (365)، 15 صفر. ص 132.

سجل شرعي محكمة القدس(1906). رقم (400)، حجة رقم (88)، 16 ذي القعدة، ص 28.

Reference

Abdel Wahab, M. (1999). Encyclopedia of Jews, Judaism and Zionism. Part 4. Cairo: Dar al-Shorouk.

Al- Dustur, (1301 AH / 1883 AD)(ND). Two volumes, translated by: Nouvel Nehemat Allah Nouvel, Beirut: Literary Press.

Al-Alimi, A. (927 AH / 1520-1521 AD)(2009). The Holy Man in Jerusalem and Hebron, (two parts), Amman: Ministry of Culture.

Al-Jabi,B. (2004) Beirut, 1, 2004, p. 102

Al-Madani, Z. (2004). The City of Jerusalem and Its Neighboring in the Late Ottoman Period (1246-1366 AH / 1831-1918), Amman.

Alqudata, A. (2007) Christians of Jerusalem in the Light of the Ottoman Documents, Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Artuk, I (1970). Islam Sikkeler Katalogu, Milli Eğitim Baslmevi, Istanbul.

By Capt. C. R. Conder, R. E. Capt. H. H. Kitchener, R. E. The Survey of Western Palestine, memoirs of the Topography, Orography, Hydography,and Archaeology. VOL 3, sheets 16-27,JUDAEA,editer with additions By: E.H.Palmer, M. A., and Walter Besant, M.A., for the Committee of the Palestine Exploration Fund, Adam Street, Adelphi,London, W.C., 1883,p.30.

Cohen, A. (1984). Jewish life under Islam, Jerusalem in the sixteenth century , Harvard University press, Cambridge, Massachsetts and London, England, 1984, p.6.

Cohen, A., & Lewis, B. (1978). Population and Revenue in the Towns of Palestine in the Sixteenth Century, Princeton University, Princeton-NewJersey.

Hints ,W.(1970). Islamic Equations and Equations in the Metric System, translated by Kamil Al-Asali, University of Jordan Publications, Amman

Legal record of the Jerusalem Court (1903). No. (397), argument number (365), 15 Safar, p.132.

Legal record of the Jerusalem Court (1908), No. (400), argument No. (381), 27 Rabi 'Al Thani.

Legal Record of the Jerusalem Court(1905). No. (398), Hajjah No. (131), Jumra Jumada I, p.44.

Legal record of the Jerusalem court(1906). no. (398), argument number (370), 11 Muharram, p.115.

Legal record of the Jerusalem Court(1908). No. (400), argument number (159), 16 Muharram, p. 89.

Legal Record of the Jerusalem Court, No. (398), Hajjah No. (153), 12 Dhul Qa'da, 1322 AH / 1904 AD, pp. 55-56.

McCarthy, J. (1988). The populatin of Palestine,populatin history and statistics of the late Ottoman period and the mandate, Columbia University press, New York.

Meyerson, Markd (2004). Jews in Iberian frontier kingdom, socity, economy, and politics in morvedne 1248-1391, Brill, Leiden, Boston.

Mostras, S. (2002). The Geographical Dictionary of the Ottoman Empire, Translation and Commentary: Essam Shehadat, Beirut: Dar Ibn Hazm.

Philip Farge and Joseph Kerbaj (1994). Christians and Jews in Islamic and Turkish History, Translated by: Joseph Sibai. Cairo: Sina Publishing.

Rabiaa, I.(2008). The Jewish Community in the City of Jerusalem from the Beginning of the Ottoman Rule to the Rise of the Zionist Movement (922 AH / 1516 CE-1315H-1897M), Jordanian Journal of History and Antiquities, 2, 2.

Realities of the Millet system; Jerusalem, in the Sixteenth Century, in Christians and Jews in the Ottoman empire, (ed), Benjamin Braude and Bernard Lewis, Part2, Holmes & Meier publisher, New York, London, 1982, p.8. Chen, Amnon,On the

Records of the Jerusalem Legal Court (1903) record no. (397), argument number (362), 9 Safar, p.131.

The legal record of the Jerusalem Court (1906). No. (400), argument No. (88), 16 November, p 28.

The legal record of the Jerusalem court (1909). No. (402), argument number (920), 10 Jumada al-Akhirah AD, p.343.

The legal record of the Jerusalem court(1902). No. (397), argument number (93), 3 Rabie al-Awal, p. 29-30.

The Legal Record of the Jerusalem Court(1908). No. 397, Hajjah No. 161, 4 Jumada al-Awal, p.54.

تطوير قيم السلام لدى الأطفال من خلال الألعاب الرياضية

صادق الحايك*

محمد منير الحمصي

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مدى تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات) من خلال الألعاب الرياضية، لدى طلاب وطالبات الصف السادس الأساسي من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تجريبية وبلغ عدد أفرادها (65) طالب وطالبة (36 ذكراً و29 إنثى)، والمجموعة الثانية ضابطة بلغ عدد أفرادها (56) طالباً وطالبة (28 ذكراً، 28 انثى)، من خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي المقترح. احتوى البرنامج التعليمي على 18 وحدة تعليمية، استغرق تطبيقهم 6 أسابيع بواقع 3 وحدات تعليمية أسبوعياً، كل وحدة مدتها 40 دقيقة، وصمم الباحثان اختباراً لقياس مفاهيم السلام متبعاً الطريقة العلمية لذلك، وتم إيجاد المعاملات العلمية الخاصة بتصميم هذا الاختبار، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج، ثم تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لاستخراج الفروق والنتائج، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) واختبار كرونباخ ألفـــا وتحليل التغير الأحادي (One way ANCOVA)، وقد بينت نتائج الدراسة إلى مدى تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف من خلال الألعاب الرياضية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ولجميع المفاهيم، وتوصي الدراسة بضرورة تعميم البرنامج التعليمي المقترح على المدارس ومؤسسات المجتمع المدني ذات الصلة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين والمهتمين على استخدام الألعاب لتطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف.

الكلمات الدالة: قيم السلام، الألعاب الرياضية، الأطفال.

* كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/18م. تاريخ قبول البحث: 2016/1/10م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017م.

Develpoing the Peace Values Through Sports Games for Kids

Sadiq Kh. Alhayek, Prof

Mohammad MuneerAl-Humsi

Abstract

This study is aimed to identify the role of some sports games, as an educational program in the development of the peace values(respect, tolerance, responsibility, acceptance, safety and physical health, conflict resolution) for kids, The study sample consisted of two groups, the first experimental group and the number of members (65) students (36 males and 29 females), the second control group had a number of (56) students (28 males, 28 females),from the Directorate of Education for Qasabat Amman, underwent the experimental group of the educational program proposed while the control group was continuing in its normal study plan, The educational program consisted of eighteen educational units, their implementation took six weeks by three unitsper week, each unit period was forty minutes. The researchers designed a test to measure the concepts of peace, following the scientific methods and statistical practices for the design of this test. For data collection, an initial and post program tests were conducted, then a Statistical analysis was performed appropriately. The results of the study showed the effectiveness of the proposed educational program in the development of the concepts of peace and non-violence, and that there were significant differences between the experimental and control groups and in favor of the experimental group for all concepts. The study recommends that classes of Physical Education need to increase the concentration on developing the concepts of peace and non-violence through the proposed educational program and to circulate the proposed educational program on the level of public and private school and relevant institutions of civil society, and also to hold training courses for teachers and those who are interested in the use of games to develop the concepts of peace and non-violence, and to conduct more similar studies.

Keywords: Peace, values, sports games

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم اليوم العديد من النزاعات وحالات العنف المختلفة و المتنوعة، المتأثرة بالعديد من الأبعاد سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو سياسية وغيرها، كما لا تقتصر هذه النزاعات وحالات العنف على أفراد أو مجتمعات دون غيرها، حيث أصبحنا نراها ونلمس تأثيرها السلبي على الأفراد والمجتمع في عدد من المواقع كالجامعات والمدارس والمؤسسات الطبية وغيرها، ولذلك ونظراً لاهمية التخفيف من أثار العنف بأنواعه، تتعدد الجهود للتعامل مع حالات العنف، وتكثر المبادرات التي تهدف إلى تغليب حل النزاعات بشكل سلمي ونشر السلام وقيمه الحميدة بين الأفراد والمجتمعات.

وكلنا نقول "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"، عبارةً نبدأ بها أي تواصل لفظي بيننا، نذكرها ونعيدها ولكننا نحتاج لكي نقف لحظة عند معانيها وأن نتفكر أكثر فيها وفهم معانيها، فهي تبدأ بالسلام الذي يدل على التحلى بالأمن والأمان والاستقرار، وتتوسط بالرحمة التي تحمل في طياتها الرأفة والمودة واللطف، وتنتهي بالبركة كالنفع والخير، هكذا نبدأ تحيتنا في الإسلام على من عرفنا أو لم نعرف، ولا سيما أن السلام أحد أسماء الله الحسنى.

ونحن في الأردن نعطي السلام أولوية في العديد من نواحي الحياة، سواء على الجانب الرسمي أو الاجتماعي، حيث قامت اللجنة الوطنية الأردنية للتربية والعلوم بإصدار تقرير وطني حول إنجازات الأردن في مجال ثقافة السلام واللاعنف، من خلال التعليم واحترام حقوق الإنسان والمساواة بين الرجل والمراة والمشاركة الديموقراطية والتفاهم والتسامح والتضامن من خلال إقامة مجموعة من المشاريع والبرامج.

كما حبانا الله بقيادة أسرة هاشمية اتخذت على عاتقها نشر السلام والمحبة بين الناس، فمنذ عهد الشريف الحسين بن علي رحمه الله إلى عهد جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين أطال الله في عمره، وهم ما زالوا يسعون لتحقيق السلام والمحبة وحل النزاعات بين الجميع من شعوب ومجتمعات وأفراد، وتعددت المبادرات والخطابات التي توجهت من خلالهم للعالم تبين أهمية السلام ونشره وحل النزاعات، كما يشير جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين دائماً وفي العديد من الخطابات إلى أهمية السلام وأبعاده التنموية وضرورة حل النزاعات بالطرق السلمية، كما أطلق جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين رسالة عمان في عام 2004 لتكون منحنى مهماً في مفهوم العدل والتسامح والاعتدال وقبول الآخر ورفض التعصب والانغلاق.

وأشار سمو الأمير فيصل بن الحسين مؤسس ورئيس منظمة أجيال السلام إلى أهمية السلام ونقتبس من إحدى كلماته "وكما عهدنا الأردن واحة للاستقرار والأمان، كما كان والدي المغفور له بإذن الله جلالة الملك الحسين شغوفاً بالبحث لإيجاد حلول سلمية للنزاعات الكبيرة في الإقليم، والعمل على إحلال السلام والمحافظة عليه من أجل الأجيال القادمة، ولقد قام أخي جلالة الملك عبدالله الثاني بحمل الإرث عن والدي عالمياً، ويشرفني أنا أيضاً حمل هذه الرسالة والعمل على إكمال ما بدأه والدي من خلال الرياضة"(Sport and peace,2010).

فالرياضة إحدى أبرز اللغات العالمية، التي يفهمها كل أبناء المعمورة ونستطيع من خلالها جمع كل الفئات على مبادئ وقواعد أساسية، واشتراكها وتداخلها مع العلوم الأخرى التي عززت من دورها، ودور الرياضة في تنمية الفرد بدنياً ونفسياً واجتماعيا وعقلياً، وبالتالي نهوض المجتمعات ورفعتها.

ويعد السلام اللبنة الأساسية لتطور ونماء المجتمعات وازدهارها، فلا يوجد تنمية عند الافتقار للسلام ولا يوجد تربية جيدة في بيئة تتسم بالعنف والقسوة والظلم، فالسلام هذا المصطلح الذي نبحثه ليس سياسياً فقط فهو إجتماعي واقتصادي وتربوي، وبالتالي مصطلح يجب أن يكون ركيزة أساسية من ركائز التنشئة الاجتماعية السوية، وهدف يسعى لتحقيقه كل البشر، ويقوم مفهوم السلام على العديد من الأسس والقيم أهمها الصدق والمحبة والتعاطف والعدل والتعاون والمساواة والاحترام والتسامح والتعايش واحترام القانون والتفاهم وحل النزاعات، ويشترك مع المفاهيم الصحية والبيئة والأمن الإنساني وحقوق الإنسان، توصيات الملتقى الدولي الثاني للرياضة من أجل السلام والتنمية (2011)، وحسب المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين عام 1995 تم التأكيد على أن السلام والتنمية أمران متلازمان، إذ إن السلام لا غنى عنه للتنمية بقدر ما أن للتنمية لا غنى عنها للسلام (Nassraween, 1997).

مشكلة الدراسة:

تشكل ثقافة السلام ونبذ العنف عاملاً جوهرياً لضمان تطور ونماء الشعوب، وتعددت المؤتمرات والمنظمات والمؤسسات الداعية التي تعمل على نشرها وتطبيق مفهومها من خلال العديد من البرامج والأنشطة، وبرز مؤخرا اهتمام العديد من المنظمات والهيئات والمبادرات الدولية والمحلية ومنظمات المجتمع المدني الداعية لدور الرياضة في بناء السلام وحل النزاعات ونبذ العنف وتنمية الفرد والمجتمع، وقامت بمحاولات جادة للعمل على بناء السلام والتنمية ونبذ العنف من خلال الرياضة،

إلا أن كثيرا من الإنجازات التي تحققت في هذا المجال اقتصرت على النظريات والمفاهيم بدلا من التركيز على التطبيقات العملية المتعلقة بهذا المجال.

ومن جانب خبرة الباحث واهتمامه بالأنشطة اللاصفية ودورها في تنمية وصقل الفرد، والاشتراك والتنظيم والإشراف على العديد من الأنشطة المتنوعة التي تهدف لتنمية المجتمع، ودوره كرائد سلام معتمد من هيئة أجيال السلام ينظم الأنشطة التي لها علاقة باستخدام الرياضة كوسيلة فعالة لبناء المجتمع ونشر السلام، بالإضافة إلى ايمانه القوي بأن الرياضة بأبعادها الأساسية البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية يجب أن تنمي المجتمع بكل الطرق الممكنة، وملاحظة الباحث لتدني مستوى قيم السلام وخاصة ما نراه اليوم من عنف مجتمعي وجامعي وغيره.

لذلك ارتأى الباحث ضرورة استثمار الرياضة في تربية أبنائنا على القيم الإيجابية والغايات النبيلة إلى جانب التنمية البدنية والمهارية، وهذا ما دعاه الى ضرورة القيام ببحث علمي منهجي يفسر قدرة الألعاب الرياضية ودورها في بناء السلام وثقافته ونبذ العنف بكافة أشكاله، وخاصة أنه هنالك ارتفاعاً في حالات العنف الطلابي في المدارس والجامعات والسلوك العدواني، وتدني القيم الحميدة، لذلك وبناء على ما تقدم جاءت هذه الدراسة لتبحث في هذا الموضوع لعلها تساهم في زيادة الوعي والإدراك لمفاهيم السلام وأهميتها والتخفيف والحد من اللجوء للعنف لحل المشاكل أملاً أن تساهم نتائج هذه الدراسة في توظيف مفاهيم السلام ضمن المناهج الدراسية في المدارس والجامعات وتقديم برنامج عملي تطبيقي، وكمحاولة لتسليط الضوء على هذا الموضوع الجديد، حيث قد تسهم هذه الدراسة واستنتاجاتها في وضع نقاط مضيئة للقائمين على العملية التدريسية والتربوية والإشرافية والعاملين في مجال استثمار الرياضة لتنمية المجتمع ونشر السلام وحقوق الإنسان وغيرها من المجالات حيث أن الموضوع حيوي وهام وبحاجة إلى دراسات معمقة في ظل التغيرات والمستجدات الحديثة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

- تسعى الدراسة لتصميم برنامج تعليمي يعتمد على الألعاب الرياضية وقياس أثره ودوره في تطوير قيم السلام، من خلال تغليب السلوك السلمي ونبذ العنف وانخفاض حالاته ، وتعدُّ قيم

السلام المحرك الأساسي للسلوك السلمي وعدم اللجوء للعنف للتعامل مع المواقف الحياتية اليومية التي يمر بها الأفراد.

- يعد موضوع الرياضة من اجل نشر ثقافة السلام وتطوير قيم السلام ونبذ العنف من المواضيع الحديثة، والدراسات التي تبحث في دور الرياضة من أجل السلام والتنمية من الأبحاث النادرة في المنطقة، في حدود علم الباحثين.
- كما تنبثق أهمية هذه الدراسة في كونها تقدم برنامجاً تعليمياً مقترحاً لزيادة المعرفة والإدراك لمفاهيم السلام ونبذ العنف من خلال تعزيز قيم الاحترام والتسامح والمسؤولية والتقبل والسلامة والصحة البدنية وحل النزاعات، من خلال ألعاب رياضية حركية وتربوية وعقلية وإجراء نقاش وحوار بناء يعززها عند الفئة المستهدفة، وتعكس خبراتهم وآرائهم وتحفز التعلم الذاتي.
- تقدم الدراسة مساعدة للقائمين على تخطيط وتصميم البرامج المعتمدة على الألعاب والرياضة لتعليم القيم والمفاهيم المتنوعة.
- تعد هذه أول دراسة الأولى من نوعها في الأردن، ويأمل الباحثان من هذه الدراسة أن تثرى المكتبة العربية بإضافة علمية تبين دور الرياضة في السلام والتنمية في الأردن.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى دور الألعاب الرياضية في تطوير قيم السلام لدى الأطفال.
- التعرف إلى الفروق في دور الألعاب الرياضية في تطوير قيم السلام لدى الأطفال تبعا لمتغير الجنس.

تساؤلات الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي لمفاهيم السلام ونبذ العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية من أثر البرنامج التعليمي المقترح؟

التساؤل الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف؟

التساؤل الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تطور مفاهيم السلام ونبذ العنف تعزى لمتغير الجنس؟

مجالات الدراسة:

المجال البشري: طلاب وطالبات الصف السادس الأساسي (12 عام) من طلبة مدرستين تابعتين لوزارة التربية والتعليم في محافظة العاصمة/ مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان.

المجال الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/ 2014، خلال الفترة 2014/3/9 – 2014/4/24.

المجال المكاني: مدرسة عاكف الفايز الأساسية للبنين، ومدرسة الإسراء الأساسية للمختلطة.

مصطلحات الدراسة:

(تعريفات إجرائية)

قيم السلام: وهي مجموعة منالقيم والسلوكيات الحميدة والإيجابية والتي يستحسنها المجتمع، والتي تعد جزء اساسياً من ثقافة السلام.

الاحترام: التعامل بكرامة وتقدير، وإعطاء قيمه للأمور المحيطة بنا.

التسامح: الصفح والعطف والتعامل من المواقف المحيطة بيسر ودون تعصب.

المسؤولية: القيام أو المبادرة لتنفيذ المهام اليومية، ومراقبة التصرفات والأفعال والتفكير فيها لتكون ضمن القواعد الاخلاقية.

السلامة والصحة البدنية: المحافظة على الجسم سليما خالياً من الأمراض والمحافظة عليه ومراعاة عوامل الأمن والسلامة.

التقبل: تعني استيعاب المتغيرات المحيطة وتفهمها والرضا في ضوء المصلحة العام.

حل النزاعات: اتباع الوسائل المناسبة والبعيدة عن العنف في ازالة المشاكل او مسبباتها.

الدراسات السابقة:

قامت (Blom, et al, 2013) بدراسة تهدف لمعرفة أثر لتطبيق مفاهيم المواطنة والعيش السلمي والقيادة من خلال كرة القدم، وتم تنفيذ الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، وكانت عينة البحث مكونة من (115) مدرباً، و (251) رياضياً ورياضية، من الفئة العمرية (9– 14)، عن طريق تدريب وتثقيف المدربين لخلق بيئة إيجابية تعزز وتطور سلوك المواطنة ومهارات العيش

السلمي عند اللاعبين، وتطوير معرفتهم حول الجوانب الفنية والخططية في تدريب كرة القدم وتعزيز التفاهم المتبادل، وزيادة مهارات اللاعبين في كرة القدم ومهارات العيش السلمي، وقد أعرب المدربون عن رضاهم بعد التطبيق وعن أثرها بتعزيز قيم السلام بين اللاعبين بالإضافة الى تحسين التواصل والانسجام مع الثقافات الأخرى والتي لمسها اللاعبون بأنفسهم بعد إكمال البرنامج، كما ركز البرنامج على تمكين المدربين من نشر وتعليم المهارات المطلوبة، وتحليل ودراسة أثر تطبيقها على الرياضيين، ومدى رضى المدربين واللاعبين على النتائج المحقق ومناقشة وجهات النظر المتعلقة بها.

قام (Mohammed, 2013) بدراسة ميدانية هدفت للتعرف إلى أثر الرياضة المدرسية في تحقيق السلم المجتمعي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كاداة لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة 100 فرد من التلاميذ في المرحلة الثانوية وأولياء الأمور والمعلمين ومنظمات المجتمع المدني، وقد اسفرت نتائج الدراسة إلى أن الرياضة المدرسية تسهم في تحقيق السلم المجتمعي لتلاميذ وتلميذات مدارس مرحلتي الأساس والثانوي من خلال تنمية روح الجماعة بين التلاميذ، وأن ممارسة الرياضة فى المدرسة تسهم في تعديل وتغيير سلوك التلاميذ بمايتناسب واحتياجات المجتمع، وتلعب الدورات المدرسية دورا فى اكتساب الصفات الاجتماعية بين تلاميذ المدارس، وأن منافسات المدارس الرياضية تدعم الصلح والسلام بين تلاميذ المدارس، كما تسهم الرياضة المدرسية في تحقيق السلم الاجتماعي بين أفراد المجتمع والدول حيث تعمل الرياضة المدرسية على نبذ التفرقة فى الدين والعنصر والسياسة، وتعتبر الرياضة المدرسية أداة لتحقيق السلام، وأن المنافسات الرياضية المدرسية بين الدول تخلق الاحترام والتعاون والتسامح بينها، وتدعم الدورات المدرسية الإقليمية الانتماء والوعى والسلام الإقليمى.

وقام (Cardenas, 2012) بدراسة عن دور الرياضة في علاج المشاكل الاجتماعية وتعزيز السلام خصوصا في كولومبيا كدولة من دول العالم الثالث التي تشهد نزاعات ومشاكل داخلية فعرف دور الرياضة في التنمية والسلام وحل الخلافات وقدم بعض الأمثلة لمشاريع ومبادرات تعمل على نفس المسار في كولومبيا. هذا وقام بلفت الانتباه إلى الدور العكسي الذي قد تؤديه بعض الرياضات الشديدة التنافسية في خلق النزاعات والطرق التي يجب اتباعها لجعلها نموذجا لحل الخلافات وأضاف أيضا أن الرياضة من أجل التنمية والسلام متوقع لها أن تصبح مجال اكاديميا يتطلب المزيد من الابحاث والدراسة المنهجية.

قام مصطفى وبدير (2012) بدراسة هدفت للتعرف إلى أثر برنامج ارشادي معرفي في تنمية الروح الرياضية والسلوك الجازم ونبذ العنف الرياضي لدى الناشئين في كرة القدم، وقدم استخدم الباحثان المنهج التجريبي، من خلال تصميم تجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك باستخدام القياس القبلي والبعدي للمجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (60) لاعباً من لاعبي نادي بنها الرياضي كعينة تجريبية ونادي طوخ الرياضي كعينة ضابطة مثلت (25%) من مجتمع الدراسة، وتم استبعاد (5) لاعبين من كل فريق كعينة استطلاعية، وتم تطبيق البحث في الفترة من 2012/8/18م وحتى 2012/10/17م، وتوصل الباحثان إلى وجود فروق في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد المقياس المقترح لصالح العينة التجريبية، وكانت أهم الاستنتاجات التي توصل إليها البحث: وجود فروق بين الناشئين الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي (المجموعة التجريبية) والناشيئن الذين لم يطبق عليهم البرنامج (العينة الضابطة) لصالح ناشئ المجموعة التجريبية في أبعاد المقياس، واحتياج اللاعبين الناشئين لبرامج معرفية وإرشادية لمواجهة العنف الرياضي ومعرفة الفرق بين السلوك الجازم والعدوان والتدريب على سلوك الروح الرياضية بدون النظر للهزيمة أو الفوز.

وقامت Al-Haj (2009) بدراسة للتعرف إلى تأثير اللعب والتوعية الثقافية في السلوك العدواني والانفعالات النفسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي باسلوب المجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي، وتمثلت عينة الدراسة من 15 طالباً من الصف الثالث الأساسي، يتميزون بالعدوانية وارتفاع درجاتهم في قياس العدواني، واستخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني ومقياس الانفعالات النفسية، وصممت الباحثة كتيباً للتوعية الثقافية، وطبقت البرنامج على مدى ثلاثة أشهر بواقع (36) درساً (3) دروساً أسبوعياَ، مدة كل درس (45) دقيقة، وخلصت الدراسة إلى أن برنامج اللعب له أثر إيجابي في تعديل السلوك العدواني والانفعالات النفسية، كما أن برنامج اللعب له أثر إيجابي في تعديل السلوك العدواني والانفعالات النفسية لدى عينة الدراسة.

قام العرمان (2009) بدراسة هدفت إلى تحديد واقع لممارسة المعلمين لتربية السلام في المدارس الأردنية، من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية، بلغت العينة(4050) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة، كما تم اختيار عينة من المشرفين بلغت (34) مشرفاً، وقد انتهج الباحث المنهج

الوصفي، حيث تم تطبيق أسلوب المقابلة مع المشرفين والاستبانة مع عينة الطلاب، وقد خرجت الدراسة بنتائج من أبرزها: حصول مجال فض النزاع والاختلاف بين الطلبة على المرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية مجال الإنسان والبيئة، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة، جاء مجال مبادئ تربية السلام، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في مجال الإنسان والبيئة، واحتلت مشكلات تراجع قيم العدل والمساواة في المدارس، والتربية الأسرية، وابتعاد الأفراد عن تعاليم الدين، والدور السلبي لوسائل الإعلام، والتعصب بأشكاله المختلفة، المراتب الخمسة الأولى في إجابات خبراء التربية.

قامت ساندفورد (Sandford, 2008) بدراسة هدفت للتعرف على دور الأنشطة الرياضية والحركية في الحد من العزلة والسلوك غير الاجتماعي، فمن خلال دراسة العديد من الأدلة وتوصيات العديد من المختصين بضرورة وضع برامج رياضية وتمارين بدنية بهدف إعادة الشباب المعزولين أو المحرومين للمدارس، شارك في الدراسة 7000 طالب وطالبه وتم جمع البيانات من 50% منهم، ووجدت النتائج ان هذه البرامج كان لها أثر إيجابي على سلوك المشاركين وحضور الطلاب وتحسن علاقات الطلاب مع أقرانهم والمدرسين والدراسة أيضاً، وأكدت الدراسة أيضا على أهمية إدراك الحكومات لدور الأنشطة الرياضية في التنمية الاجتماعية وضرورة تدريب وتثقيف المدرسين الرياضيين للتركيز على الأبعاد الاجتماعية للنشاطات الرياضية.

وقام (Aal Murad, 2007) بدراسة هدفت لمعرفة أثر استخدام برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الرياض حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من من (40) طفلا وطفلة بواقع (20) ذكرا (20) أنثى، وتم توزيعهم على مجموعتين وبواقع (10) ذكور و(10) إناث لكل مجموعة، وأجري التكافؤ بينهم في متغيرات ترتيب الطفل بين إخوته في الميلاد، العمر، التحصيل الدراسي للأبوين، الذكاء، فضلا عن قياس الجانب الخلقي، تم تطبيق برنامج القصص الحركية على المجموعة التجريبية. واستغرق تنفيذ البرنامج (ستة أسابيع) بواقع خمس وحدات تعليمية في الأسبوع الواحد، مدة كل وحدة تعليمية(30) دقيقة،واستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث واستخلاص النتائج. وقد خلص البحث إلى أن برنامج القصص الحركية قد حقق تطوراً في تنمية الجانب الخلقي عند المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية، كما حقق تفوق برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

على الرغم من ندرة الدراسات والأبحاث المتخصصة التي تناولت موضع الدراسة حاول الباحثان الاطلاع على مواضيع الرياضة وأثرها على العديد من الجوانب الاجتماعية أو السلوك الانساني، فقد وجّه الباحثان الاهتمام في مراجعته للدراسات السابقة، أن تكون في مجال الرياضة والسلام أو تعليم الاخلاق أو تعديل السلوك العدواني، أو تشابهها مع موضوع الدراسة، وكان الباحثان أكثر تحديداً في انتقاء الدراسات التي تناولت هذه المواضيع، واتضح للباحثين من خلال مراجعة الدراسات السابقة تزايد الاهتمام في استخدام الرياضية كوسيلة تربوية لتعليم القيم والأخلاق والحد من السوكيات غير المحببة.

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات ما يأتي:

- الاطلاع على المجالات التي يتم فيها بحث دور الرياضة أو الالعاب في تطوير وتنمية المفاهيم والقيم الحميدة، وبالتالي تحديد مجال مناسب لبحثه ودراسته.
- الاطلاع على التصاميم التجريبية المستخدمة بهدف تحديد التصميم الذي يناسب دراسته، واعتماد المنهج شبه التجريبي للدراسه.
- التوصل إلى اختيار عينة مناسبة لتطبيق البحث.
- الحصول على الأفكار المساعدة في تفسير النتائج وتوضيحها.
- تدعيم وتوثيق نتائج الدراسة بدراسات وأبحاث أجريت سابقاً.
- تصميم برنامج تعليمي على أسس علمية.
- مساعدة الباحثين في مناقشة نتائج دراسته.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان/ محافظة العاصمة وعددهم (6875) طالباً وطالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/ 2014، وكما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1) مجتمع الدراسة

الجنس	جميع طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان
الذكور	3199
الإناث	3675
المجموع	6875

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة بالطريقة العمدية، من مدرستي عاكف الفايز الأساسية للبنين لمجموعة الذكور، ومدرسة الإسراء الأساسية المختلطة لمجموعة الإناث، والتابعتين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان وعددهم(121) طالبة وطالبة، ويمثلون (0.18 %) من مجتمع الدراسة، موزعين على مجموعتين، إحداهما تجريبية وعددها(65) طالباً وطالبة (36 ذكراً، و29 أنثى)، والأخرى ضابطة وعددها(56) طالبة وطالبة (28 ذكراً، 28 أنثى)، كما يوضح جدول رقم(2).

الجدول (2) أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

الجنس	العينة التجريبية	العينة الضابطة	المجموع
الذكور	36	28	54
الإناث	29	28	57
المجموع	65	56	121

تكافؤ عينة الدراسة:

حرص الباحثان على ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، إذ إن جميع أفراد عين الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي، ومن مدارس حكومية تقع ضمن نفس المنطقة تقريباً،

ومتوسط أعمارهم (12 عاماً)، وتم إجراء اختبار (ت) للكشف عن تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3) نتائج اختبار ت للكشف عن التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي لمجالات تطوير قيم السلام لدى الأطفال من خلال الرياضة

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاحترام	تجريبية	65	3.91	0.20	1.41	0.160
	ضابطة	56	3.85	0.25		
التسامح	تجريبية	65	3.76	0.23	1.09	0.277
	ضابطة	56	3.70	0.37		
المسؤولية	تجريبية	65	3.88	0.21	1.39	0.166
	ضابطة	56	3.82	0.23		
التقبل	تجريبية	65	3.75	0.32	0.57	0.567
	ضابطة	56	3.72	0.30		
السلامة والصحة البدنية	تجريبية	65	3.86	0.24	0.52	0.598
	ضابطة	56	3.84	0.27		
حل النزاعات	تجريبية	65	3.84	0.31	1.15	0.249
	ضابطة	56	3.76	0.44		
الكلي	تجريبية	65	3.21	0.11	1.57	0.118
	ضابطة	56	3.16	0.20		

يبين الجدول (3) أن قيمة (ت) المحسوبة للمجال الأول: الاحترام قد بلغت (1.41) بمستوى دلالة (0.160)، وبلغت للمجال الثاني: التسامح (1.09) بمستوى دلالة (0.277)، كما بلغت للمجال الثالث: المسؤولية (1.39) بمستوى دلالة (0.166)، وبلغت للمجال الرابع: التقبل (0.57) بمستوى دلالة (0.567)، وبلغت للمجال الخامس: الصحة والسلامة البدنية (0.52) بمستوى دلالة (0.598)، كما بلغت للمجال السادس: حل النزاعات (1.15) بمستوى دلالة (0.249)، وبالنسبة للمجالات ككل بلغت قيمة(ت) المحسوبة (1.57) بمستوى دلالة (0.188) للمجالات ككل وتعتبر

جميع هذه القيم غير دالة من الناحية الإحصائية لان جميع قيم مستوى الدلالة كانت أكبر من ($\alpha \geq 0.05$) مما يساعد في الاستنتاج بتكافؤ المجموعتين في هذه المجالات.

الدراسة الاستطلاعية:

لم يقم الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية بسبب وضوح المفاهيم والإجراءات الخاصة بالبرنامج، وتوفر الإمكانات، بالإضافة إلى خبرة الباحثين الطويلة نسبيا في تطبيق مثل هذا البرنامج قيد الدراسة.

أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء مقياس مقترح يقيس قيم السلام لدى الأطفال، وتم صياغته على شكل فقرات متنوعة وقام بتحديد ست محاور أساسية هي (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، وهي أبرز المفاهيم التي يرتكز عليها السلام ونبذ العنف، وتم صياغة المقياس على شكل فقرات متنوعة تتناسب مع أهداف الدراسة، ويقوم الطالب بالإجابة على فقرات المقياس بشكل فردي من خلال سلم درجات خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق المقياس:

قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس المعد لهذه الدراسة بطريقة صدق المحتوى وذلك بعرض الاختبار المقياس المستخدم على عدد من الخبراء من حملة الدرجات العلمية أو الخبرة العملية الكبيرة في نفس المجال، لمعرفة آرائهم حول صلاحية فقرات المقياس للقياس وملاءمته لغايات الدراسة، وقد تم الأخذ بأراء الخبراء من حيث التعديل والحذف والإضافة والإبقاء على ما تم الإجماع عليه، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من ستة مجالات و (57) فقرة، وبالتالي أجمع السادة الخبراء على صدق محتوى المقياس، وأنه يقيس ما وضع ما أجله.

الثبات:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالباً وطالبة أخذت من مجتمع الدراسة وتم استبعادها من الدخول ضمن عينة الدراسة، وتم حساب

معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول رقم (4) ذلك.

جدول (4) نتائج ثبات مجالات الدراسة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي لكرونباخ الفا

المجالات	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ الفا
الاحترام	9	0.741
التسامح	11	0.856
المسؤولية	9	0.812
التقبل	9	0.789
السلامة والصحة البدنية	9	0.877
حل النزاعات	10	0.823
الكلي	57	0.847

وتشير نتائج الجدول رقم (4) إلى أن الدرجة الكلية للثبات قد بلغت (0.847)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وتعبر عن درجة ثبات مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة، كما تراوحت قيم الثبات ما بين (0.741) للاحترام، و (0.877) للسلامة والصحة البدنية، وتعتبر هذه القيم كافية ومناسبة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

2- البرنامج المقترح:

أن تنمية القيم وتعزيزها لدى الأفراد يحتاج إلى الكثير من الجهد وتكاتف الجهود وخاصة أنها متعلقة بالعلاقات الإنسانية وتعكس العديد من النواحي الحياتية، ولذلك فهي بحاجة للاجتهاد والتفكير في العديد من الجوانب المتعلقة كصفات وخصائص الفئة المستهدفة وملاءمة البرنامج للقيم التي نريد تنميتها والمدة الزمنية الكافية لإحداث التغيير المنشود، لذلك قام الباحثان وبعد الاطلاع على العديد من المصادر والمراجع والدراسات والأبحاث المشابهة والتقارير الدولية، كدراسة (Aal Ministry of Al-Soutari, 2007; Al-Haj, 2009; Khouly, 2009; Murad, 2004 The Right to Play, 1995 Ministry of Education, 2006 ; Education, 2008, Equitas,2007 ،US Youth Soccer,1999،Kasser 1995،).

ومن خلال النقاشات مع بعض المدرسين والخبراء المتخصصين في التدريس أو العمل مع الأطفال، وخلال خبرة الباحثين الشخصية بالاشتراك أو تنفيذ مجموعة من البرامج والدورات، وإعداد المناهج والتخطيط لها، وفي ضوء ما سبق قام الباحثان بإعداد برنامج مقترح يهدف إلى تطوير قيم السلام لدى الأطفال من خلال استخدام الألعاب المتنوعة، وتم عرض البرنامج المقترح على مجموعة من الخبراء الملحق (2).

وارتأى الباحثان اختيار ستة مفاهيم أساسية، بناء على الإطلاع على المراجع والمصادر والبرامج المنفذة، ركزت على مجموعة من قيم ومفاهيم تشكل في بعدها مفاهيم السلام ونبذ العنف، لذلك تم اختيار القيم التالية، لدراستها وتصميم برنامج تعليمي يحاول تطويرها:

1. الاحترام 2.المسؤولية
3. التقبل 4.السلامة والصحة البدنية 5. حل النزاعات

وراعى الباحثان عند تصميم البرنامج التعليمي المقترح ان تكون الألعاب والأنشطة مناسبة للطلاب من خلال مبدأ MAGIC وذلك حسب Kasser (1995)، حيث أشارت إلى أن التصميم المناسب للألعاب والأنشطة يجب أن يكون حسب المبادئ التالية:

M = Motivational	مُحفز/ تحفيزي
A = Age-Appropriate	مناسب للفئة العمرية
G = Growth Oriented	مُوجه للنمو
I = Individualized	فردي
C = Comparable	مشابه/ قابل للمقارنة

وتم تقسيم الوحدة التعليمية المقترحة إلى جزء تمهيدي وجزء رئيسي وجزء ختامي، اهتم الجانب الختامي على المناقشة، حيث ركزت المناقشة على ثلاث نقاط اساسية:

* ماذا فعلنا؟ * ماذا شعرنا؟ * ماذا تعلمنا؟

وكان دور المعلم، وضمان مشاركة الجميع بآرائهم وأفكارهم.

تطبيق البرنامج:

طبق البرنامج المقترح بعد اجراء الاختبار القبلي على العينة، وتم تطبيق البرنامج لمدة (6) أسابيع، في كل أسبوع (3) وحدات تعليمية، مدة الوحدة الواحدة 40 دقيقة (مدة الحصة الرسمية في وزارة التربية والتعليم). وبعد ذلك تم إعادة تطبيق الاختبار (البعدي) على عينة الدراسة، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

الأدوات المستخدمة:

تم استخدام الأدوات التالية لتطبيق البرنامج التعليمي:

- صافرة – كرات – اقماع (صغيرة ومتوسطة).
- لفة خيوط صوفية. – ورق أبيض A4 . – قطع مارشملو صغيرة.
- بالونات ملونة. – لاصق على شكل نجمة. – عصي متساوية الطول.

المعالجات الاحصائية :

تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة لاستخراج النتائج والفروق، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، واختبار(ت)، واختبار كرونباخ ألفاوتحليل التغير الأحادي (One way ANCOVA).

عرض النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول:

للإجابة عن التساؤل الأول والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي لمفاهيم السلام ونبذ العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية من أثر البرنامج التعليمي المقترح؟

واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت)، والدلالة الإحصائية، لتقديرات أفراد العينة من المجموعة التجريبية على مقياس مفاهيم السلام ونبذ العنف (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، ويبين الجدول رقم(5)، نتائج اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمجالات المقياس الست، والمقياس ككل لأفراد المجموعة التجريبية.

جدول (5) نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس ذو المجالات الست والمقياس ككل في القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية (ن=65)

المجال	الفقرات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاحترام	أرى أن الاحترام أساس مهم لعلاقاتي مع الآخرين	4.00	0.00	4.77	0.61	11.28	0.000
	احترم دور المعلمين ورسالتهم التعليمية	3.92	0.27	4.69	0.73		
	التزم بالوقت المحدد لبدء اليوم الدراسي	3.85	0.51	4.42	0.88		
	احترم حقوق الآخرين	3.95	0.21	4.57	0.71		
	احترم تعليمات وتوجيهات المعلم	3.97	0.17	4.52	0.75		
	أبدي الاهتمام بحديث زملائي وحوارهم	3.89	0.47	4.28	0.88		
	أقدر مساعدة الآخرين لي	3.91	0.42	4.62	0.60		
	ألتزم بالوقت المحدد لتقديم الواجبات	3.92	0.27	4.57	0.95		
	أتعلم من الألعاب الرياضية الاحترام	3.78	0.67	4.85	0.40		
الاحترام		3.91	0.20	4.59	0.46	11.28	0.000
التسامح	أصافح زملائي بعد انتهاء الألعاب الرياضية بغض النظر عن النتيجة	3.82	0.58	4.22	1.15	8.22	0.000
	اتعامل مع زملائي بمودة ولطف	3.97	0.17	4.62	0.60		
	أضع نفسي مكان الآخرين عند حواري معهم	3.75	0.47	4.31	0.77		
	أتعاطف مع زملائي عند طرح مشكلاتهم	3.91	0.29	4.49	0.75		
	أسمع تبريرات الآخرين عند حدوث سوء تفاهم	3.83	0.38	4.55	0.77		
	أسعى لنشر الصداقة بين الجميع	3.91	0.29	4.43	0.75		
	أعتذر من الزملاء في حال أخطأت بحقهم	3.92	0.32	4.34	0.89		
	أحترم زملائي من الديانات الأخرى	3.86	0.46	4.45	0.92		
	اختلق الأعذار لزملائي	3.46	0.99	4.09	1.32		
	أعفو عن بعض الإساءات الموجه إليّ من قبل زملائي	3.45	0.85	4.06	1.16		
	أسيطر على انفعالاتي في مواقف الغضب	3.45	0.81	3.63	1.36		
التسامح		3.76	0.23	4.29	0.51	8.22	0.000
تحمل المسؤولية	أهتم بان يكون سلوكي مقبولا من الآخرين	3.97	0.17	4.60	0.72	9.58	0.000

	أقدم المساعدة لزملائي عندما يحتاجون إليها	3.86	0.35	4.49	0.77		
	أقترح أفكار جديدة وبناءة للمشاكل التي نواجهها	3.86	0.35	4.35	0.82		
	أعتمد على نفسي في إنجاز واجباتي والمهام المطلوبة مني	3.92	0.27	4.58	0.66		
	أشعر أحياناً باني مسؤول عن زملائي خلال بعض الأنشطة	3.74	0.64	4.31	0.86		
	أعتني بأغراضي الشخصية وأحافظ عليها	3.89	0.31	4.66	0.71		
	أقدر ما يوفره لي أهلي من متطلبات وحاجات	3.92	0.27	4.66	0.64		
	أدعوا زملائي للمشاركة بالأنشطة المتنوعة	3.88	0.33	4.45	0.87		
	أتحمل مسؤولية أفعالي	3.85	0.48	4.42	1.00		
المسؤولية		3.88	0.21	4.50	0.50	9.58	0.000
التقبل	أقبل مشاركة زملائي في اي نشاط أو لعبة يختارونها	3.72	0.63	4.32	0.99	8.02	0.000
	أحرص على إقامة صداقات جديدة	3.89	0.31	4.49	0.73		
	أتحلى بروح رياضية عند الخسارة	3.78	0.57	4.46	0.97		
	أتقبّل آراء زملائي واقتراحاتهم	3.74	0.48	4.38	0.82		
	أراعي مشاعر الآخرين واحتياجاتهم المتنوعة	3.86	0.46	4.38	0.86		
	أتقبل النقد البناء من الآخرين	3.43	0.85	4.15	1.20		
	أشارك زملائي احتفالاتهم الاجتماعية	3.69	0.73	4.37	0.88		
	أتقبل الآخرين بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي أو المادي	3.80	0.54	4.49	0.92		
	احترم عادات وتقاليد الثقافات الأخرى	3.82	0.39	4.40	0.83		
التقبل		3.75	0.32	4.38	0.59	8.02	0.000
السلامة والصحة البدنية	أتناول الطعام الصحي والمتوازن	3.78	0.60	4.42	0.85	13.50	0.000
	أقي نفسي من الأمراض المعدية	3.86	0.35	4.66	0.57		
	أهتم بنظافتي الشخصية	3.94	0.24	4.83	0.45		
	أتمتع بحياة نشيطة بعيدة عن الخمول	3.91	0.29	4.58	0.85		
	أهتم بعوامل الأمن والسلامة خلال ممارسة الألعاب الرياضية	3.83	0.52	4.66	0.64		
	أمارس الأنشطة الرياضية التي تناسب قدراتي ومهاراتي	3.83	0.55	4.71	0.68		
	أرتدي الملابس المناسبة لممارسة الرياضة	3.82	0.53	4.48	0.87		
	أطبق العادات الصحية عند ممارسة	3.89	0.36	4.62	0.55		

	الألعاب الرياضية						
	احرص على اخذ قدراً كافياً من النوم والراحة	3.89	0.31	4.32	1.06		
السلامة والصحة البدنية		3.86	0.24	4.59	0.43	7.21	0.000
حل النزاعات	أواجه مشاكلي الشخصية بتفكير متأنى	3.85	0.36	4.54	0.77	7.21	0.000
	أعمل على المصالحة بين زملائي إذا وقع بينهم خلاف	3.75	0.53	4.49	0.85		
	أتجنب المشاركة في المشاجرات التي يشارك بها زملائى أو أقاربى	3.62	0.68	4.35	1.07		
	أحكم بين زملائى بعدالة ودون تحيز	3.85	0.36	4.52	0.73		
	أرى بأن الضرب أو الشتم ليسا حلا مناسباً للمشاكل والنزاعات بين زملائى	3.78	0.54	4.55	0.87		
	أطلب المسامحة من الزملاء في حال أخطأت بحقهم	3.88	0.33	4.46	1.00		
	اقنع الآخرين باقتراحاتى لحل المشكلة	3.74	0.64	4.45	1.00		
	أفاوض زملائي لاختيار أفضل الحلول المقترحة	3.74	0.57	4.23	1.03		
	أبحث عن نقاط مشتركة عند محاولة حل مشكلة	3.82	0.43	4.40	1.00		
	يجب أن افهم أسباب المشكلة قبل محاولة حلها	4.40	0.93	4.62	0.93		
حل النزاعات		3.84	0.31	4.46	0.64	7.21	0.000
الكلى		3.21	0.11	3.74	0.34	13.14	0.000

ويتبين من الجدول (5) ان قيمة (ت) المحسوبة لمجال الاحترام قد بلغت (11.28) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت لمجال التسامح (8.22) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت لمجال المسؤولية (9.58) بمستوى دلالة (0.000)، كما بلغت (8.02) بمستوى دلالة (0.000) لمجال التقبل، وبلغت (13.50) بمستوى دلالة (0.000) لمجال السلامة والصحة البدنية، وبلغت (7.21) بمستوى دلالة (0.000) لمجال حل النزاعات، كما بلغت (13.14) بمستوى دلالة (0.000) للمقياس ككل، وتعتبر جميع هذه القيم دالة من الناحية الإحصائية حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أقل من ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح القياس البعدي صاحب المتوسط الحسابي الأفضل ولجميع المفاهيم.

وكما يتضح من الجدول حصول مجال السلامة والصحة البدنية على أعلى قيمة في اختبار (ت) وبلغت (13.50) تلاه مجال الاحترام بقيمة (11.28).

التساؤل الثاني:

وللإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبة وأفراد المجموعة الضابطة في تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنفز؟

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت)، والدلالة الإحصائية، لاستجابات أفراد العينة من المجموعتين على المقياس بمجالاته الستة، ويبين الجدول(6) نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (6) نتائج اختبار (ت) لبحث الفروق

بين متوسطات مجالات المقياس الستة بين المجموعتين في القياس البعدي

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاحترام	تجريبية	65	4.59	0.46	5.07	0.000
	ضابطة	56	4.15	0.48		
التسامح	تجريبية	65	4.29	0.51	3.72	0.000
	ضابطة	56	3.95	0.49		
المسؤولية	تجريبية	65	4.50	0.50	4.67	0.000
	ضابطة	56	4.10	0.44		
التقبل	تجريبية	65	4.38	0.59	4.62	0.000
	ضابطة	56	3.93	0.47		
السلامة والصحة البدنية	تجريبية	65	4.59	0.43	5.73	0.000
	ضابطة	56	4.12	0.48		
حل النزاعات	تجريبية	65	4.46	0.64	3.81	0.000
	ضابطة	56	4.04	0.58		
الكلي	تجريبية	65	3.74	0.34	5.58	0.000
	ضابطة	56	3.39	0.34		

يبين الجدول (6) ان قيمة (ت) المحسوبة لمجال الاحترام قد بلغت (5.07) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت لمجال التسامح (3.72) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت (4.67) بمستوى دلالة (0.000) لمجال المسؤولية، وبلغت (4.62) بمستوى دلالة (0.000) لمجال التقبل، وبلغت (5.73)

بمستوى دلالة (0.000) لمجال السلامة والصحة البدنية، وبلغت (3.81) بمستوى دلالة (0.000) لمجال حل النزاعات، كما بلغت (5.58) بمستوى دلالة (0.000) للمقياس ككل، وتعتبر جميع هذه القيم دالة من الناحية الاحصائية، حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أقل من ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية صاحبة المتوسط الحسابي الأفضل وكما هو موضح في الجدول.

التساؤل الثالث:

وللإجابة عن التساؤل الثالث والذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى تطور مفاهيم السلام ونبذ العنف تعزى لمتغير الجنس؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، والدلالة الإحصائية، وتحليل التغاير الاحادي(one way ANCOVA)، لاستجابات أفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفاهيم السلام ونبذ العنف ذو المجالات الست.

ويبين الجدول (7) نتائج اختبار (ت) للفروق في مجالات المقياس الستة، بين القياسين القبلي والبعدي لذكور لأفراد المجموعة التجريبية من الذكور.

كما يبين الجدول (8) نتائج اختبار(ت) لبحث الفروق في مجالات دور بعض الألعاب الرياضية في تطوير مفاهيم السلام، ونبذ العنف في الأردن بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية من الإناث.

ويبين الجدول (9) نتائج تحليل التغاير الاحادي (one way ANCOVA) لبحث الفروق بين متوسطات مجالات دور بعض الألعاب الرياضية في تنمية مفاهيم السلام، ونبذ العنف في الاردن تبعا للجنس (المجموعة التجريبية).

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للفروق في المقياس ذي المجالات الستة بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية من الذكور

المجالات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاحترام	قبلي	36	3.89	0.23	6.06	0.000
	بعدي	36	4.46	0.52		
التسامح	قبلي	36	3.68	0.24	5.72	0.000
	بعدي	36	4.17	0.51		
المسؤولية	قبلي	36	3.82	0.24	5.34	0.000
	بعدي	36	4.36	0.55		
التقبل	قبلي	36	3.66	0.34	4.65	0.000
	بعدي	36	4.23	0.65		
السلامة والصحة البدنية	قبلي	36	3.84	0.24	9.42	0.000
	بعدي	36	4.48	0.46		
حل النزاعات	قبلي	36	3.77	0.32	3.76	0.000
	بعدي	36	4.30	0.77		
الكلي	قبلي	36	3.17	0.11	7.98	0.000
	بعدي	36	3.63	0.36		

يبين الجدول (7) أن قيمة (ت) المحسوبة لمجال الاحترام قد بلغت (6.06) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت لمجال التسامح (5.72) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت (5.34) بمستوى دلالة (0.000) لمجال المسؤولية، وبلغت (4.65) بمستوى دلالة (0.000) لمجال التقبل، وبلغت (9.42) بمستوى دلالة (0.000) لمجال السلامة والصحة البدنية، وبلغت (3.76) بمستوى دلالة (0.000) لمجال حل النزاعات، كما بلغت (7.98) بمستوى دلالة (0.000) للمقياس ككل، وتعتبر جميع هذه القيم دالة من الناحية الاحصائية، حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أقل من ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق لصالح القياس البعدي صاحب المتوسط الحسابي الأفضل وكما هو موضح في الجدول.

جدول (8) نتائج اختبار (ت) للفروق في المقياس ذي المجالات الستة بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية من الإناث

المجالات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاحترام	قبلي	29	3.94	0.16	13.83	0.000
	بعدي	29	4.74	0.31		
التسامح	قبلي	29	3.85	0.17	5.88	0.000
	بعدي	29	4.44	0.48		
المسؤولية	قبلي	29	3.95	0.13	10.01	0.000
	بعدي	29	4.68	0.37		
التقبل	قبلي	29	3.86	0.25	7.77	0.000
	بعدي	29	4.58	0.44		
السلامة والصحة البدنية	قبلي	29	3.89	0.24	10.08	0.000
	بعدي	29	4.72	0.35		
حل النزاعات	قبلي	29	3.93	0.27	8.97	0.000
	بعدي	29	4.67	0.36		
الكلي	قبلي	29	3.26	0.10	11.89	0.000
	بعدي	29	3.88	0.26		

يبين الجدول (8) ان قيمة (ت) المحسوبة لمجال الاحترام قد بلغت (13.83) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت لمجال التسامح (5.88) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت (10.01) بمستوى دلالة (0.000) لمجال المسؤولية، وبلغت (7.77) بمستوى دلالة (0.000) لمجال التقبل، وبلغت (10.08) بمستوى دلالة (0.000) لمجال السلامة والصحة البدنية، وبلغت (8.97) بمستوى دلالة (0.000) لمجال حل النزاعات، كما بلغت (11.89) بمستوى دلالة (0.000) للمقياس ككل، وتعتبر جميع هذه القيم دالـــة من الناحية الاحصائية، حيث أن جميع قيم مستوى الدلالـــة كانت أقل من ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق لصالح القياس البعدي صاحب المتوسط الحسابي الافضل وكما هو موضح في الجدول.

جدول (9) نتائج تحليل التغاير الأحادي (one way ANCOVA) لبحث الفروق بين متوسطات مجالات دور بعض الألعاب الرياضية في تنمية مفاهيم السلام ونبذ العنف في الاردن تبعاً للجنس (المجموعة التجريبية)

المجالات	الجنس	الحقيقي		المعدل		قيمة F	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري		
الاحترام	ذكور	4.46	0.52	4.47	0.07	5.79	0.019
	اناث	4.74	0.31	4.74	0.08		
التسامح	ذكور	4.17	0.51	4.18	0.09	3.29	0.074
	اناث	4.44	0.48	4.42	0.10		
المسؤولية	ذكور	4.36	0.55	4.35	0.08	6.95	0.011
	اناث	4.68	0.37	4.69	0.09		
التقبل	ذكور	4.23	0.65	4.23	0.10	5.17	0.026
	اناث	4.58	0.44	4.57	0.11		
السلامة والصحة البدنية	ذكور	4.48	0.46	4.48	0.07	5.19	0.026
	اناث	4.72	0.35	4.71	0.08		
حل النزاعات	ذكور	4.30	0.77	4.30	0.11	5.30	0.025
	اناث	4.67	0.36	4.67	0.12		
الكلي	ذكور	3.63	0.36	3.65	0.05	5.78	0.019
	اناث	3.88	0.26	3.85	0.06		

يبين الجدول (9) ان قيمة F المحسوبة لمجال الاحترام قد بلغت (5.79) بمستوى دلالة (0.019)، وبلغت لمجال التسامح (3.29) بمستوى دلالة (0.074)، وبلغت (6.95) بمستوى دلالة (0.011) لمجال المسؤولية، وبلغت (5.17) بمستوى دلالة (0.026) لمجال التقبل، وبلغت (5.19) بمستوى دلالة (0.026) لمجال السلامة والصحة البدنية، وبلغت (5.30) بمستوى دلالة (0.025) لمجال حل النزاعات.

كما بلغت (5.78) بمستوى دلالة (0.019) للمجالات ككل وتعتبر جميع هذه القيم دالة من الناحية الاحصائية لأن جميع قيم مستوى الدلالة (بإستثناء مجال التسامح) كانت أقل من ($\alpha \geq 0.05$) بحيث كانت دلالة هذه الفروق لصالح الاناث صاحبة المتوسط الحسابي الأفضل وكما هو مبين في الجدول، كما يبين الجدول أن قيم المتوسط الحسابي المعدلة كانت بأفضلية لصالح الإناث كذلك.

ثانياً: مناقشة النتائج

التساؤل الأول:

للإجابة عن التساؤول الأول والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي لمفاهيم السلام ونبذ العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية من أثر البرنامج التعليمي المقترح؟

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، والدلالة الإحصائية، لاستجابات أفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفاهيم السلام ونبذ العنف (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، ووضح الجدول السابق رقم (5) ذلك.

وتدل هذه النتائج على أن البرنامج التعليمي المقترح قد أثر بصورة إيجابية في تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف لأفراد العينة التجريبية ككل، ويرى الباحثان أن البرنامج التعليمي وطريقة تنفيذه وفرت طرق ووسائل مناسبة لدى الطلبة لممارسة مفاهيم السلام ونبذ العنف والتفكير فيها، ولعب البرنامج التعليمي دوراً مهماً في جذب انتباه الطلبة وزاد دافعيتهم للبرنامج اهتمامهم بالموضوع المطروح، كما أثرت طريقة المناقشة (التغذية الراجعة) في تعزيز القيمة المطروحة في الوحدات التعليمية.

وقد يعزى التطور في مفاهيم السلام ونبذ العنف بالمجالات الستة، إلى أن محتوى البرنامج وألية تنفيذه، قد صممت خصيصاً لتطوير هذه المفاهيم، وتم اختيارها بعناية لتناسب الأهداف المرجوة والفئة العمرية التي نفذت البرنامج. كما تعزى هذه النتائج إلى أن البرنامج المقترح وفر طرقاً مناسبة لأفراد العينة للتعلم من خلال الأنشطة، لانه استند على خبرات الأفراد وتحليلهم للمواقف التي حدثت خلال اللعب، كما عززت رغبتهم باللعبة والحوار وهذا يتفق مع (Al-Diri and Al-'toom, 2009) إذْ شجعت الوحدات التعليمية دافعية الطلبة على التعلم من خلال العمل برغبة ذاتية من خلال تقديم موقف حياتي حقيقي لهم، كما يشير (Khouly, 2008) إلى أن الألعاب تنمي قوة الملاحظة والانتباه، وامتلاك القدرة على التحليل والنقد والمقارنة، وإصدار تعميمات من خلال معايشته لعناصر اللعبة معايشة نشطة وفعالة، الأمر الذي ينتقل أثره في بيئة الطفل المحيطة ومجتمعه المحلي في شكل مزيد من الوعي الاجتماعي بالأدوار والنظم والظوابط الاجتماعية.

كما ان البرنامج لا يهدف فقط لبث المعلومات والمعارف والمهارات بل يهدف إلى خلق وعي بالقيم استناداً إلى تجاربهم الخاصة ويشجع على تنمية التفكير وزيادة إدراك الطلبة وتذكرهم لمفاهيم السلام من خلال قيامهم بتنفيذ الألعاب ومن ثم مناقشتها، حيث تعطي المناقشة بين الطلاب فترة لتبادل الأفكار والمشاعر وتفسير السلوك الذي تم.

وهذا ما أكده (Al-Obaidi, 2013) أن نسبة التذكر تختلف حسب الحواس التي نفذت منها الرسالة وحملت إلى دماغ المتعلم وهذه النسبة تشكل (70– 90%) في البرنامج التعليمي المقترح نظراً لأنه يعتمد على المناقشة والحوار والتحليل إضافة للممارسة الحركية، ومخاطبة اكثر من حاسة.

كما تعد ممارسة الألعاب والمناقشة بيئة مناسبة للتفاعل الاجتماعي وتشجع الطلبة على التفكير والتعلم مما حدث أثناء سير اللعبة، من خلال شعورهم أثناء تنفيذ الألعاب واستخلاص مفاهيم السلام، وربطها مع مواقف حياتية بناء على خبراتهم وملاحظاتهم، وهذا ما يشير إليه (Al-Zoghoul, 2010) أن التعلم بالملاحظة والمحاكاة يتطلب عملية التفاعل الاجتماعي، وقد يكون هذا التفاعل مباشراً كما هو الحال في المواقف الحياتية اليومية، وهو ما تم خلال الوحدات التعليمية.

إذْ أعدت الوحدات التعليمية بشكل يضمن فعالية عملية التعليم ومشاركة جميع الطلبة و إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن فهمهم للموضوع بحرية واكتشافهم للقيم التي تهدف إليها الوحدات التعلمية بأنفسهم مع التاكيد على ممارسة القيم المدروسة (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، خلال التنفيذ وأن تصبح مناسبةً للتطبيق في حياتهم اليومية.

وكما يلاحظ من الجدول رقم(6)، حصول مجال السلامة والصحة البدنية على أعلى قيمة في اختبار (ت) وبلغت (13.50) ويعزو الباحثان ذلك التطور إلى أن البرنامج التعليمي حفز الطلاب على استخراج المعلومات التي يمتلكونها إضافة إلى تعزيزها لديهم.

التساؤل الثاني:

وللإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبة وأفراد المجموعة الضابطة في تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف؟

قام الباحثان باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، والدلالة الإحصائية، لتقديرات العينة من المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مفاهيم السلام ونبذ

العنف (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، وكما وضح الجدول (6)، أن قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وقيمة اختبار(ت) المحسوبة بين القياس القبلي والبعدي، لأفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) لمجالات المقياس الستة(الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، حيث بلغت قيم (ت) وعلى التوالي (5.07، 3.72، 4.67، 5.73،4.62، 3.81) وكان مستوى الدلالة (0.000) وتعتبر جميع هذه القيم دالة من الناحية الإحصائية لأن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أقل من ($0.05\geq\alpha$)، بحيث كانت دلالة هذه الفروق لصالح القياس البعدي صاحب المتوسط الحسابي الأفضل وكما هو مبين في الجدول.

ويعزو الباحثان تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، لفعالية البرنامج التعليمي المقترح ومدى تعزيز المفاهيم لدى الطلبة، حيث أن البرنامج التعليمي المقترح بما احتواه من ألعاب عززت مفاهيم السلام وتركت أثراً في مفاهيم السلام، وهذا ما أكد عليه (Al-Waisi, 2009) أن اللعب هو الرافد الأساسي والدافع المحرك للطفل في التفاعل الاجتماعي، مع مواقف اللعب الموجهة أصلا لتنمية التعاون والعمل الجماعي لأن الطفل يتعلم من اللعب ما لا يمكن تعلمه من غيره، فهو ليس مجرد لعب، وإنما هو عملية تعليم وتعلم فاعل إذا أحسن توجيهه.

حيث أن تفاعل الطلبة مع بعضهم وملاحظة سلوك زملائهم يلعب دوراً في نواتج التعليم الاجتماعي إذْ أشار (Bandura, 1986) حسب ما ورد في (Al-Zoghoul et al., 2010) إلى ثلاثة أنواع من التعلم: **أولا:** تعلم سلوك جديد: كالأفعال الحركية أو الألفاظ، **ثانياً:** الكف أو تحرير سلوك: فالعقاب على الغش يردع الأخرين، والمكافأة على التفوق تحفز الآخرين، **ثالثاً:** تسهيل ظهور سلوك: حيث أن ملاحظة سلوك الاخرين ربما يعمل على إثارة سلوك متعلم سابق لدى الفرد، لكنه لا يستخدمه لسبب ما.

كما يشير الباحثان إلى أنه ومن خلال تنفيذ الطلبة للعبة ضمن الخطوات والمهمات المطلوبة منهم، ومن ثم مناقشاتهم حول اللعبة وربطها بالمواقف الحياتية وإثرائه بخبراتهم الشخصية.

التساؤل الثالث:

وللإجابة عن التساؤل الثالث والذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى تطور مفاهيم السلام ونبذ العنف تعزى لمتغير الجنس؟

قام الباحثان باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، والدلالة الإحصائية، لتقديرات العينة من المجموعة التجريبية لفئة الذكور ولفئة الإناث على مقياس مفاهيم السلام ونبذ العنف (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، ويبين الجدول (7) قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وقيمة اختبار(ت) المحسوبة بين القياس القبلي والبعدي، لأفراد عينة الدراسة التجريبية من الذكور والإناث، لكل مفهوم من مفاهيم السلام، حيث حققت المفاهيم قيم (ت) وبالنسبة لفئة الذكور وكالتالي: (6.06) للاحترام، و (5.72) للتسامح، و (5.34) للمسؤولية، و (4.65) للتقبل، و (9.42) للسلامة والصحة البدنية، و (3.76) لحل النزاعات، (7.98) كقيمة كلية لجميع المفاهيم، بمستوى دلالة (0.000) وتعتبر جميع هذه القيم دالة إحصائياً لأنها أقل من 0.05، ومتوسط حسابي (3.17) للقياس القبلي و (3.63) للقياس البعدي.

وحققت المفاهيم قيم (ت) وبالنسبة لفئة الإناث وكالتالي: (13.83) للاحترام، و (5.88) للتسامح، و (10.01) للمسؤولية، و (7.77) للتقبل، و(10.08) للسلامة والصحة البدنية، و (8.97) لحل النزاعات، و (11.89) كقيمة كلية لجميع المفاهيم، بمستوى دلالة (0.000) وتعتبر جميع هذه القيم دالة إحصائياً لانها أقل من ($\alpha \geq 0.05$)، ومتوسط حسابي (3.26) للقياس القبلي و (3.88) للقياس البعدي.

وبذلك فإن افراد العينة التجريبية (الذكور والإناث) قد تأثروا بالبرنامج التعليمي وكانت الاستفادة شبه قريبة نظراً لمتوسطات الحسابية المتقاربة، ولا يوجد اختلاف في تطوير المفاهيم تعزى للجنس، ويعزو الباحثان بناء على النتائج السابقة أن البرنامج التعليمي المقترح لتنمية مفاهيم السلام ونبذ العنف قد أثر بالشكل المناسب على أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين، كما أن استجابة أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين للبرنامج التعليمي، يشير إلى أن الألعاب مناسبة للجنسين وتعمل على دعم المساواة.

كما يعزو الباحثان أن استجابة المجموعة من الإناث بشكل أفضل للبرنامج التعليمي نظراً لأفضلية المتوسطات الحسابية لصالح الإناث، بسبب أن العينة التجريبية من الإناث كانت اقل بقليل مما ساهم في زيادة فرصة النقاش والحوار، كما أن بالأصل المتوسطات الحسابية في القياس القبلي كانت بأفضلية لصالح الإناث، وهذا ما نلاحظه من الجداول (7 و 8).

الإستنتاجات:

توصل الباحثان في ضوء النتائج للاستنتاجات التالية:

1. البرنامج التعليمي المقترح ساهم بشكل فاعل وإيجابي في تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف(الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، بين القياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية.
2. ساهم البرنامج في إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، في استجابة أفراد العينة ولصالح العينة التجريبية.
3. ساهم البرنامج في تطوير مفاهيم السلام ونبذ العنف (الاحترام، التسامح، المسؤولية، التقبل، السلامة والصحة البدنية، حل النزاعات)، لدى أفراد العينة التجريبية وكانت الأفضلية لصالح الإناث.
4. أهمية دور الرياضة كوسيلة بناءة لتطوير المفاهيم الحميدة، ودورها الهام في العملية التربوية، وتشاركها مع العديد من المواضيع الحياتية.

التوصيات:

في ضوء استنتاجات الدراسة فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. استخدام البرنامج التعليمي المقترح المبني على الألعاب المتنوعة في تطوير قيم السلام لطلبة المدارس، (مع تقنين الجزء الختامي بما يتناسب مع الفئة العمرية).
2. تدريب وتأهيل المعلمين والعاملين مع الأطفال ضمن الفئة العمرية المستهدفة، على تنفيذ البرنامج وتصميم أنشطة وألعاب أخرى، من خلال ورش عمل ودورات تدريبية، وحثهم على ممارسة الأنشطة والألعاب بطريقة آمنة، في ضوء الإمكانات والتجهيزات المتوفرة.
3. تعميم الدراسة والبرنامج التعليمي على المؤسسات التعليمية والشبابية والبحثية، ومنظمات المجتمع المدني، للاستفادة منها في مناهجهم وبرامجهم التعليمية والتدريسية.

المراجع

آل مراد، نبراس يونس (2004). استخدام برنامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5 – 6) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الحاج، خديجة(2009). تأثير اللعب والتوعية الثقافية في السلوك العدواني والانفعالات النفسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل، ليبيا.

الحق في اللعب (2004). لعبة الكرة الحمراء للأطفال: يلعب الاطفال يربح العالم.

الخولي، أمين (1996)، الرياضة والمجتمع، مجلة عالم المعرفة، العدد 216، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب.

الخولي، الشافعي (2008)، العاب صغيرة – العاب كبيرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

الديري، علي والعتوم، أمجد (2010) مناهج وطرق التدريس التربية الرياضية وفقاً للاقتصاد المعرفي وتطبيقاتها العملية في القرن الحادي والعشرون، إربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الزغول، عماد وآخرون (2010). مدخل إلى على النفس. الطبعة السادسة، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

السايح، مصطفى، (2007). موسوعة الألعاب الصغيرة. الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.

السكري، خيرية ومهران، وسيلة وعبد الرحمن، فاطمة، (2006). المهارات الحركية الأساسية في التربية البدنية لرياض الأطفال الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: دار الوفاء.

السوطري، حسن سعيد، (2007). أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شرف، عبد الحميد، (2001). التربية الرياضية والحركية للأطفال الأسوياء ومتحدي الإعاقة بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، القاهرة: مركز الكتاب.

العبيدي، محمد (2013)، المدخل إلى علم النفس، الطبعة الخامسة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

محمد، احمد (2013)، الرياضة المدرسية وأثرها في تحقيق السلم المجتمعي، دراسة غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

نصراوين، عدنان (1997)، اليونسكو ومهمة بناء حصون السلام في عقول البشر، عمان، الأردن: مطابع الدستور التجارية.

وزارة التربية والتعليم (2008)، دليل المعلم: التربية الرياضية الصف الثاني، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2008)، دليل المعلم: التربية الرياضية الصفوف الرابع والخامس والسادس والسابع، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعلم (2006)، الإطار العالم المرجعي للتعلم المبني على المهارات الحياتية: لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، عمان، الأردن.

الويسي، نزار (2009). تأثير برنامج تعليمي مقترح في تنمية المهارات الحياتية والحركية الأساسية لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا. إطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

References

Aal Murad, N. (2004). *The use of a program of motor games, social games and mixed games on the development of social interaction in Riyadh children aged (5-6) years*. (Unpublished master's thesis). Iraq: Baghdad University.

Al - Sayeh, M. (2007). *Encyclopedia of small games (1st ed)*. Alexandria: Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing.

Al-Diri, A. and Al-'toom, A. (2010). *Curriculum and instruction of physical education in accordance with the knowledge economy and its practical applications in the 21st century*. Irbid, Jordan: Hamada Foundation for University Studies, Publishing and Distribution.

Al-Haj, K. (2009). *The influence of play and cultural awareness on the aggressive behavior and psychological emotions of third grade pupils*. (Unpublished master's thesis). Libya: University of the 7th of April.

Al-Obaidi, M. (2013). *Introduction to psychology (5th ed)*. Amman, Jordan: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Sokari, K., Mahran, W., and A-R, F. (2006). *Basic motor skills in physical education for children with special needs*. Alexandria: Dar Al-Wafaa.

Al-Soutari, H. (2007). *The impact of the use of some modern methods of teaching in the employment of life skills in the curricula of physical education based on knowledge economy*. (Unpublished doctoral dissertation). Amman, Jordan: University of Jordan.

Al-Waisi, N. (2009). *The impact of a proposed educational program on the development of basic life and motor skills among students of the basic stage*. (Unpublished doctoral dissertation). Amman, Jordan: University of Jordan.

Al-Zoghoul, I. et al. (2010). *Introduction to psychology (6th ed)*. Al Ain, United Arab Emirates: University Book House.

Blom, Lindsy and others (2014) Football for Peace: Evaluation of In-Country Workshops with Jordanian Coaches and Athletes, Journal of Sport for Development.

Cardenas, A. (2012), Peace Building through Sport? An Introduction to Sport for development and Peace, Journal of conflictology.

Equitas (2007) Play it right: Human rights toolkit for summer camps in the city of montreal. Montreal. Canada.

Generations for peace (2010). Peace building.Amman, Jordan.

Generations for peace (2010). Sport and Peace. Amman, Jordan.

Kasser, S. (1995). Inclusive Games: Movement fun for everyone. Oregon State University.

Khouly, A. (1996). Sports and society. *World of Knowledge Magazine, 216*. Kuwait: National Council for Culture, Arts and Literature.

Khouly, E. (2008). *Small games - great games*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ministry of Education. (2006). *Framework of reference for life-based learning: Basic and secondary education*. Amman, Jordan.

Ministry of Education. (2008). *Teacher's guide: physical education for the second grade*. Amman, Jordan.

Ministry of Education. (2008). *Teacher's guide: Physical education for the 4th, 5th, 6th and 7th grades*. Amman, Jordan.

Mohammed, A. (2013). *School sports and its impact on achieving community peace*. Unpublished study. Sudan University of Science and Technology.

Nassraween, A. (1997. *UNESCO and the task of building the bastions of peace in the minds of human beings*. Amman, Jordan: Al-Dustour printing press.

Sharaf, A-H. (2001). *Physical and motor education for children and the challenges of disability between theory and practice (1st ed)*. Cairo: Book Center.

The Right to Play. (2004). *Red ball game for kids: kids play and world wins*.

US Youth Soccer(1999). Coaching the U12 Player.Texas, USA

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
A Refereed and Indexed Journal Published by
The Deanship of Scientific Research
Mu'tah University, Jordan

Subscription Form

I would like to subscribe to this Journal (Please, select):

- ☐ **Humanities and Social Sciences Series.**
- ☐ **Natural and Applied Sciences Series**.

For each volume; effective:
Name of Subscriber:

Address:
Method of Payment:

☐ Cheque ☐ Banknote ☐ Mail Money Order

No.: Date:

Signature: Date:

Annual Subscription Rate (JD):
The value of the annual subscription for each series (J.D. or Equivalent):

Inside Jordan
- Individuals J.D (9) Establishments J.D (11)

Outside Jordan $ 30
Postal Fees Added

Editor-in-Chief
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Academic Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.

Tel: (03-2372380) (3169)
Fax. ++962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
http://www.mutah.edu.jo/docs/research.htm

4- Author(s) in social science should adopt the APA style in referencing
5- The copies of the manuscript submitted for publication will not be returned back to the author(s) whether or not they have been accepted for publication. The Editorial Board's decisions concerning the suitability of a manuscript for publication are final and the Board reserves the right not to justify these decisions.
6- The Journal reserves all right to make any necessary changes (stykistic and/or linguistic) in the article.
7- Authors(s) will be granted one copy of the issue in which the manuscript appears, in addition to 20 off-prints for all authors. A charge will be made for any additional off-prints requested.
8- Manuscripts and correspondence should be addressed to:

Editorial Correspondence

Editor-in-Chief

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Academic Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: (03-2372380) (6117)
Fax. ++962-3-2370706
Email: Darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo

© All Rights Reserved. The Views Expressed In This Issue are those of the authors and do not necessarily reflect the Views of the Editorial Board or the Policy of Mutah University.

4- Citations in the fields of history, heritage and similar fields, must be at the end of papers (endnotes). The numbering of these notes must start with 1 enclosed within brackets In-tex and at the end of the paper. The first time the author cites a source, the note should include the full publishing information. Subsequent references to the same source that has already been cited should be given in a shortened form.

Basic Format

Books

The information should be arranged in five units: (1) the author's last name followed by the first and middle names (2) date of the author's death in lunar and solar calendars. (3) The title and subtitle of the book in bold print (4) name of translator or editor/compiler (5) edition number, publisher, date and place of publication, a number (for a multivolume work), and page(s) number.

See the Arabic version of this manual for an example.

Manuscripts:

(1) author's last name, followed by first and middle names and date of death (2) title of the manuscript in bold print (3) place, folio number and/or page number.

Articles in Periodicals:

(1)author's last name (2) title of the article in quotation marks (3) title of the journal in bold print (4) volume, number, year and page number.

Edited Books (Conference Proceedings, dedicated books)

(1) author's last name (2) title of the article placed in quotation marks (3) title of the book in bold print (4) name(s) of the editor (5) edition, publisher, date and place of publication (6) page(s) number.

- Contributors should consistently use the transliteration system of the Encyclopedia of Islam, which is a widely acknowledged system.
- Qurānic verses are placed in decorated parentheses, ﴿ ﴾ with reference to the name of the Surat and number of the verse. The Prophet Tradition is placed in double parentheses like this: (( )) when quoted from the original sources of the Prophet Tradition.

In the Name of Allah the Most Compassionate, the Most Merciful

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
"Humanities and Social Sciences Series"
Published by Mu'tah University

Conditions of Publication

1. The journal publishes original work in humanities and social sciences written in Arabic and English providing that the manuscripts have not been published or submitted for publication elsewhere, and the main author must present a written declaration to this effect. A copy of the declaration form can be obtained from the University's web site.
2. The manuscripts submitted are reviewed by academics specialized in their fields and in accordance with the academic regulations adopted by the journal.

Instructions for Authors

1- The manuscripts should by typed using MS word with double spacing and 2.5 cm margins and on one face of A4 papers. The manuscripts must not exceed 35 pages in length (around 10000 words, font size 14 Times New Roman, including figures, drawings, tables, foot-notes and appendices). Three hard copies of the manuscript should be submitted in a addition to an electronic copy on a CD.

2- The author should employ Arabic numerals and SI units. Abbreviated known scientific terms may be used providing that they appear in full form the first time they are mentioned.

3- Two abstracts for the manuscript (150 words each, one in English and one in Arabic) should be submitted on separate pages containing, at the top of each page, the names of the authors, postal and E-mail addresses and academic ranks. Keywords should be placed directly below the abstract containing no more than 5 words that express the precise content of the manuscript.

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat, Humanities and Social Sciences Series, Vol. 32, No.1, 2017.

Editor-in-Chief

Prof. Hussein F. Kasasbeh

Editorial Board

Prof. Hassan Ta'ani
Prof. Jafar Al-Mograbi
Prof. Khaled Bani Ahmad
Prof. Medhat Al-Tarawneh
Prof. Ali Abu zama
Dr. Ali Al-Ja'afrah

Msr. Razan Mubaydeen

Proofreading
Prof. Khalil Al-Rufou' (Arabic)
Prof. Atef Y. Saraireh (English)

Director of Publications
Seham Al-Tarawneh

Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

ISSN 1021-6804

Volume (32) Number (1) 2017

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY

ISSN 1021-6804

Volume (32) Number (1) 2017

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY