ISSN 1021-6804

المجلد (31) العدد (1) 2016

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في

جامعة مؤتة

ISSN 1021-6804

المجلد (31) العدد (1) 2016

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 زيد البشايرة
الأستاذ الدكتور نايل أبو زيد
الأستاذ الدكتور محمد الخوالدة
الأستاذ الدكتور عبدالسلام النداف
الأستاذ الدكتور مدحت الطراونة
الأستاذ الدكتور جعفر المغربي

أمين السر

رزان المبيضين

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور خليل الرفوع (اللغة العربية)
الدكتور عاطف الصرايرة (اللغة الإنجليزية)

الإشراف

سهام الطراونة

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 قبِل 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 ملخصاً 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 متلواً 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 : / / 201 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

* دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب "لغتنا العربية" للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن 11-40
كامل علي عتوم

* المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية في لواء القصر (الأردن) 41-88
نوفه سميح المواضية، غازي جمال خليفة

* مدى كفاءة المناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة 89-118
مظفر أعبد الرواشدة، قاسم دويكات

* أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي في الأردن: دراسة تطبيقية (1980-2010) 119-164
ميس عوض شطناوي، أحمد إبراهيم ملاوي

* أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة على قدرات الذكاء التنظيمي: دراسة ميدانية في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي 165-206
اسعود محمد المحاميد، بلال سليمان المصالحة

* ديناميات المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة في الأردن مقاربة من منظور الصراع الاجتماعي التحليلي 207-244
محمد عبدالكريم الحوراني

* درجة رضا طلبة المدارس الثانوية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة 245-278
أحمد محمود رضوان

* أثر برنامج انغماسيّ لغويّ في تحسين مهارة التحدّث باللّغة العربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في الأردن* 279-324
نصر محمد مقابلة، محمد زيد إسماعيل

* أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالسعودية 325-361
وائل عبد الرحمن التل، حنان عطية الجهني

* The Role of Clinical Psychologist as Perceived by Psychiatrists at the National Center for Mental Health 9
Ahmed Jibreel AlMatarne

دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب "لغتنا العربية" للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن

كامل علي عتوم*

ملخص

هدفت هذه الدراسة تعرف القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وترتيب مجالات القيم فيها، وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى متخذاً العبارة والجملة والفقرة وحدة للتحليل، بوساطة أداة تألفت من ستة مجالات للقيم، وأبرز النتائج كانت أن كتاب الصف الرابع اشتمل (89) قيمة، أكثرها تكرارًا قيمة الولاء للوطن وحبه، وكتاب الخامس اشتمل (79) قيمة أكثرها تكرارًا كانتا قيمتي الإيمان، والولاء للوطن وحبه، وكتاب الصف السادس اشتمل (74) أكثرها تكرارًا قيمة أداء الشعائر. أما ترتيب مجالات القيم فكان المجال الديني الخلقي في طليعة المجالات في ثلاثة الصفوف، وفي المرتبة الأخيرة في الرابع كان المجال النظري المعرفي، وفي الخامس المجالين النظري المعرفي، والاجتماعي، وفي السادس كان المجال الترفيهي والجمالي والصحي.

الكلمات الدالة: القيم، كتب لغتنا العربية

* كلية العلوم التربوية، جامعة جرش.

تاريخ تقديم البحث: 2014/3/3م. تاريخ قبول البحث: 2014/12/17م.

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

An Analytical Study for Values were Incorporated in Arabic Language Textbook For the Grades Three Basic Middle In Basic Education Stage In Jordan

Kamel Ali Otoom

Abstract

This study aims to identify the values contained in the Arabic language textbook for the grades three basic middle of the stage of basic education in Jordan, and arrange the fields of values, which has The researcher used content analysis at the level of the phrase and the sentence and paragraph as a base for the analysis. As well as the instrument of the study has six domains of Values.

The results showed that the Arabic language textbook for fourth grade has (89) values, the love of homeland and loyalty were the most frequent value. The fifth included (79), the value the most frequent were the values of faith, and loyalty to the homeland, (74) values were found in the Arabic language textbook for sixth grade, the most frequent value was performing worship. On the other hand, the arrangement of values' domains was as follows; the religious domain came in the first rank for the three grades. In contrast, the theoretical cognitive domain came in the last rank for fourth, and fifth grade the aesthetic and social. Finally, the health domain came as in the last rank for the sixth grade.

keywords: Values, The Arabic language books

المقدمة والإطار النظري

تؤكد الدراسات على أهمية المجال الانفعالي والقيمي والخلقي للمتعلمين كجانب من الجوانب المهمة في نمو الشخصية، التي تحرص المجتمعات على تنميته لدى الناشئة عبر المؤسسات التربوية المختلفة، بدءًا من الأسرة مروراً بالمدرسة، وبمعاضدة المؤسسة الإعلامية والدينية. وأهمية الأخلاق تتأتى من كونها عنصرًا محوريًا من عناصر بقاء المجتمع ووجوده، ومعلمًا رئيسًا من معالم كيانه وشخصيته وتميزه عن غيره، فلا يتمكن أي مجتمع من البقاء والاستمرار دون أن تحكمه مجموعة من القيم والقواعد المنظمة لسلوكيات الأفراد وعلاقاتهم بعضهم ببعض.

وقد تعددت تعريفات القيم، فعرفها الخوالدة: (Khawalda,2004.P.211) على أنها "مجموعة المعايير أو المفاهيم أو المعتقدات، التي يتخذها الإنسان محكات لمحاكمة الأقوال والأفعال في حياته الاجتماعية، وهي أثبت من الاتجاهات وأبطأ تغييرًا منها، وهي مسائل اجتماعية لا فردية، قابلة للملاحظة والقياس والتعديل؛ لأنها قضايا ذات طبائع معلنة". وتتكون القيم من ثلاثة أبعاد، هي: المعرفي، والوجداني، والسلوكي".

وللقيم وظائف اجتماعية، فهي تزود الفرد بشعور من التوجيه الداخلي، وتزود المجتمع بأسس العمل الفردي، وتستخدم لاتخاذ القرارات المتعلقة بسلوك الفرد، وتنمي عنده القدرة على ضبط النفس، وتمكّنه من التعرف على توقعاته عن الآخرين، وتنمي عنده القدرة على تمييز الصواب من الخطأ والمقبول من المرفوض، وتعمل في بعض المجتمعات عمل القوانين، بحيث يعامل الفرد الذي لا يلتزم القيم الاجتماعية السائدة على أنه مذنب (Salamah,2002) .

ولكل قيمة من القيم مستويات، فليس من المعقول البدء بتعليم قيمة أو مجموعة من القيم في صف من الصفوف، والانتقال في الصف الذي يليه إلى مجموعة جديدة من القيم، على اعتبار أن ما تعلمه المتعلم في الصف السابق يعد كافيًا، وخبراء المناهج هم المعنيون بتحديد هذه المستويات، والصفوف التي يتم تعليمها فيها، وتعد هذه الخطوة ركنًا رئيسًا من أركان تخطيط المناهج الموجهة قيميًا، وعكس ذلك يعني الارتجال، الذي يؤدي إلى إحداث الخلل في منظومة القيم عند المتعلم(Al-Laqani. & Mohammad, 2001)

كانت بداية الاهتمام بالجانب الأخلاقي بشكل رئيس وعلى أساس منهجي وعلمي، تعود إلى العالم النفسي بياجيه Piaget، الذي كتب سنة (1932) كتاب" الحكم الأخلاقي لدى الطفل"، وقد فتحت

آراؤه حول النمو الأخلاقي المجال لعدد كبير من الباحثين لدراسة هذا الموضوع في مرحلتي المراهقة والرشد، أمثال كولبرج Kohlberg و ريست Rest وغيرهما(Mohammad,1991)

ومع أهمية النمو الخلقي إلا أن هناك اعترافًا عاماً بين التربويين أن التركيز الأكبر في المناهج ينصب على الجوانب المعرفية، في الوقت الذي فيه يرى فيه الآباء والمعلمون أن التلاميذ معرضون لرسائل مضللة مصدرها الأقران والإعلام، وهو ما يمكن أن نسميه بالمنهاج المخفي. والمنهاج الخفي يشكل إطارًا يعيش فيه التلاميذ، ويدركون من خلاله المدرسة ومتطلباتها. ومن تأثيراته السلبية تهميش دور المدرسة في البناء المعرفي لدى المتعلم، وتكون النتيجة أطفالًا لا تنمو كفاءاتهم إلى حدها الأقصى (Robinz, et al., 2000) .

وأما من حيث تصنيف القيم يكاد يتفق دارسو القيم على صعوبة تصنيف القيم تصنيفًا متفقًا عليه؛ لاختلاف الأطر الفلسفية المعتمدة لتصنيفها، فبعضهم يصنفها حسب المقصد إلى غائية ووسائلية، وبعضهم يصنفها حسب الذيوع والانتشار إلى عامة وخاصة، وحسب الوضوح إلى ظاهرة وضمنية، وحسب الديمومة إلى دائمة وعابرة (Zaher,19910).

ومنها تصنيف سبرنجر في كتابه أنماط الرجال المشار إليه في (Stewart, 1998)، الذي صنفها في ست فئات هي: القيم الدينية The Religious ، والقيم النظرية أو العقلية The Theoretical، والقيم الاقتصادية The Economic والقيم الجمالية The Aesthetic ، والقيم الاجتماعية The Social، والقيم السياسية The Political ، وهذا التصنيف اعتبر الأساس الذي حُلِّلت الكتب في ضوئه.

وتعد المدرسة المؤسسة التربوية النظامية التي أوكل إليها المجتمع مهمة القيام بوظيفة التربية النظامية، والتي منها إكساب الأفراد القيم المرغوبة، وإذا كانت المدخلات المدرسية جميعها من معلمين وطلبة ومناهج ومواد تعليمية وسواها تسهم في مخرجات التربية تحققت الأهداف، ولعل محتوى المناهج الدراسية له أكبر الأثر في إكساب المتعلمين النظام القيمي (Meqdaqdi,1997) .

ويعد الكتاب المدرسي من أهم المدخلات المدرسية، وجزءًا مهما من أجزاء المنهاج المدرسي، التي لها أكبر الأثر في تنمية القيم، فهو الوعاء الذي يحتوي الخبرات، التي تسهم في جعل المتعلم قادرًا على بلوغ أهداف المنهاج، ويعتبر المرجع الذي يستخدمه المعلم أكثر من غيره من المراجع،

ويحدد بدرجة كبيرة معلومات التلميذ وقيمه واتجاهاته، ويترجم أهداف المنهج، ويراعي في مادته العلمية وطريقة عرضها حاجات التلاميذ واستعداداتهم (Sa'ada & Ibrahim,2004) .

وتلعب كتب اللغة دورًا وظيفيًا مهمًا في حياة الفرد، فهي تكسب الفرد مهارات تمكنه من التعبير عن ذاته، وبها يتفاهم مع الآخرين، وهي وسيلته في زيادة ثروته اللغوية، وثقافته، لذا ينبغي الاهتمام بمحتواها، من حيث تضمينها القيم المناسبة التي تساعد في نمو شخصيات الطلاب، إذ تعد القيم ذات أهمية كبيرة في جميع جوانب حياة الأفراد، وتمس جميع علاقاتهم، وتعمل على توجيه سلوكهم نحو ما هو مرغوب وتبعدهم عما هو غير مقبول، كما أنها تمثل أهمية رئيسية في تكوين شخصية الفرد ونسقه القيمي، وتحديد سلوكه واتجاهاته ، (Al-Sheikh,2002).

ويستخدم أسلوب تحليل المحتوى في الكثير من الدراسات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية، ويستخدم لأهداف كثيرة، تختلف من دراسة إلى أخرى، وقد ذكر المطلس (Al-Motles,1998) عدة أهداف لتحليل محتوى المناهج المدرسية، وهذه الأهداف هي تحليل المحتوى لأغراض التقويم أي التعرف على جوانب القوة والضعف، أو الوقوف على جوانب التركيز في منهاج أو مادة منهجية، لتقديم التوصيات لمراجعتها وتعديلها وتطويرها، وقد يكون لإسداء النصح والمشورة للمؤلفين والناشرين؛ مما يعينهم على تحديد ما يجب تضمينه واستخدامه وما ينبغي الابتعاد عنه، وقد يرمي إلى وضع قاعدة معلوماتية يعاد إليها عند مراجعة برامج الدراسة ككل. ومنهجية تحليل المحتوى هي التي استخدمت في الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة.

موضوع القيم من أبرز المواضيع التي استخدمت لتحليل المناهج والمقررات الدراسية والكتب؛ لما تمثله من جانب مهم من جوانب نمو المتعلم، وقد كان محوراً للعديد الدراسات، كدراسة الخطاطبه (Khatatbah, 2001) ، التي هدفت تعرف مدى توافر القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية في الصفوف الخامس والسادس والسابع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك اهتمام بالقيم الإسلامية في هذه الكتب، فقد بلغ مجموع تكراراتها فيها (621) تكرارًا، وجاء الصف السادس في المرتبة الأولى في عدد التكرارات، تلاه كتاب الصف الخامس، ثم جاء كتاب السابع في المرتبة الأخيرة. ومن حيث توزيع القيم على مجالاتها من حيث العدد، احتل المجال الأخلاقي المرتبة الأولى، والمجال التعبدي المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاء المجال العقدي، وجاءت المعاملات في المرتبة الأخيرة.

وقام الخوالده (Khawalda, 2003) بدراسة هدفت مدى الاهتمام بالقيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك اهتمامًا بمجال القيم في هذه الكتب، فقد بلغ مجموع تكرارات القيم في محتوى الكتب عينة الدراسة (885) قيمة، وقد تركزت أكثر ما يكون في كتاب الصف الثاني، تلاه كتاب الصف الثالث بالمرتبة الثانية، وبعده كان كتاب الصف الرابع، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء كتاب الصف الأول.

ليو Liu أجرى دراسة عام (2005) لتَفْحصُ القِيَمِ المتوافرة في مقررات اللغة الصينية، ومعرفة القيم الفكرية التي تبنيها، هل هي في صالح الطفل، أم أنها تخدم فئات ونخب معينة، وقد حلل كتب القصة والقواعد اللغوية المقررة على طلابِ المدرسة الابتدائية في عموم البلاد في الصين بشكل نقدي، وقد أظهرت النتائج بأن القيم المضمنة تخدم مصالح الدولة ونخب ثقافية وفكرية معينة، دون الالتفات إلى القيم التي يحتاجها الطفل.

وقامت بركات (Barakat, 2010) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى توافر القيم التربوية وكيفية توزعها في سلسلة "البشائر" الموجهة للأطفال، للمؤلفة "مريم خير بك"، أظهرت النتائج أن القصص تضمنت (381) تكرارًا للقيم، جاءت القيم الثقافية في المرتبة الأولى، تبعتها القيم الروحية، ثم القيم الاجتماعية، ثم قيم تكامل الشخصية، تليها القيم الترويحية، في حين جاءت القيم الصحية في المرتبة الأخيرة.

إيروسي وشاهين (Erosoy & Sahin, 2012) أجريا دراسة هدفت إلى فحص التدريبات والأنشطة، التي ضمنت في مبحث التربية الاجتماعية كتطوير له؛ لإكساب طلبة المرحلة الأساسية منظومة القيم التي قررت وزارة التربية التركية إكسابها لطلبة هذه المرحلة، وهي قيم المثابرة والموضوعية والمسؤولية واحترام التنوع، وقد كانت النتائج أن هذه القيم أخذت بالحسبان.

قام كل من بهاء الدين وأصلان (Bahaddin & Aslan, 2012) بدراسة هدفت إلى الوصول إلى تصنيف جديد للقيم، من خلال التعرف إلى وجهات نظر المعلمين والوالدين في منطقة أشكهير (Eskiuehir) في تركيا، فقد تألف تصنيف القيم الذي أُستخدم في الدراسة من خمسة أصنافِ، هي القيم المحافظة التقليدية، وقيم المواطنة، والقيم الاجتماعية، والقيم الشخصية، والقيم

العلمية الإبداعية. وأظهرت النتائج أن الآباء كان لديهم تركيز كبير على القيم المحافظة والقيم الاجتماعية، في حين كان تركيز المعلمين على فئات القيم الثلاث الأخرى.

كليكو (Kilic 2012) أجرى دراسة لبيان العلاقة بين القيم في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي ودرجة تحققها لدى الطلاب، ومدى تضمنها وتوافرها في كتاب الطالب الذي أُعد أداة تنفيذية للمنهاج، وقد استخدمت منهجية تحليل المحتوى لتحقيق أهداف الدراسة، بينت النتائج أن جميع القيم مضمنة في كتاب الطلاب، ولكن الأنشطة المتضمنة في الكتاب غير كافية لتحقيق هذه القيم وإكسابها لطلاب.

وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في كونها تبحث موضوع القيم، وتقترب من دراسات كل من الخطاطبة (Khatatbah, 2001) ، والخوالدة (Khawalda, 2003) ، وبركات (Barakat, 2010) ، ولكنها تختلف عن الدراستين الأوليين في أنهما ركزتا على القيم الإسلامية فقط، في حين أنّ هذه الدراسة ركزت على القيم على اختلاف مجالاتها، وتختلف عن دراسة بركات في أنها تدرس القيم ومجالاتها في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الوسطى (الرابع، والخامس، والسادس) في حين أن بركات درها في سلسلة البشائر، وتختلف عن بقية الدراسات في الأهداف، وقد استفادت منها جميعها في تطوير الأداة ومناقشة النتائج.

وليس بالمستغرب أن يركز المربون والمهتمون بالشأن التربوي بمسألة القيم وينادون بضرورة غرسها في نفوس الناشئة، وأن يهتم الباحثون بموضوع توافرها في المناهج والمقررات المدرسية، كما يتضح من الإطار النظري والدراسات السابقة، في العصر الذي تواجه الأمم تحديات الغزو الثقافي والعولمة الآتية عبر وسائل الاتصال الحديثة، التي أفرزتها الثورة التكنولوجية، والتي تهدد قيمنا العربية والإسلامية. مما يوجد نوعاً من الضغط على المؤسسات التربوية؛ لأنها المؤسسات النظامية التي أوجدها المجتمع لتنوب عنه في عملية التربية، وتتولى زرع القيم الإيجابية في نفوس الطلبة، مما يجعل هذا الموضوع هدفًا للباحثين والدارسين لمساعدة المؤسسة التربوية لتقوم بدورها خير قيام، وتأتي الدراسة محاولة في هذا الاتجاه.

مشكلة الدراسة

تعد المناهج والمقررات الدراسية التي تنفذها المدرسة من أهم مدخلات العملية التربوية، التي

تسهم في تحقيق النتاجات العامة لأي نظام تربوي، وفي طليعة النتاجات إكساب الطلبة منظومة القيم التي يتبناها المجتمع. ويعتبر الكتاب المدرسي بشكل عام وكتاب اللغة العربية بشكل خاص من أكثر هذه الوسائل أهمية؛ باعتباره يرافق الطفل، فيكون بذلك ذا تأثير كبير في الطفل، بما يحمله من موضوعات ونصوص وأنشطة وأسئلة وتدريبات وصور ورسومات متنوعة يطلع عليها التلميذ يوميًا، وتحمل في طياتها ومضامينها قيمًا إيجابية في عملية التنشئة الاجتماعية.

ولقد اعتني بالجانب الخلقي للطفل في النظام التربوي الأردني، في جميع مراحل تطوره، وفي جميع مشاريع التطوير التي أجريت عليه، ففي مشروع التطوير التربوي الذي يجري تطبيقه في الأردن بدءاً من عام (2003) تحت عنوان (ERFKE) أي "مشروع التطوير التربوي من أجل الاقتصاد المعرفي"، نجد أن كثيراً من النتاجات العامة للنظام التربوي الأردني تنطوي على أبعاد خلقية، وجوانب قيمية، فالنتاج الأول نص على" الارتباط بالقيم الإسلامية والعربية"، والنتاج الثالث يدور حول" حب الوطن والانتماء إليه"، والنتاج الخامس مضمونه "إظهار الأمانة والاحترام عند التعامل مع الآخرين" ، (Ministry of Education/Jordan, 2003).

ولكن النتاجات العامة المتصلة بمنظومة القيم، لا تتحقق لدى التلاميذ إلا من خلال تركيز المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية بعامة، وكتب اللغة العربية بخاصة على هذا الجانب؛ لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى تحقق تلك النتاجات من خلال التعرّف على القيم الواردة في الكتب موضوع البحث، من حيث أنواعها وتكراراتها وترتيب مجالاتها، لمعرفة القيم التي حظيت بالاهتمام وتلك التي لم تحظ به، في ضوء الأداة التي تم تطويرها لهذه الغاية.

هدف الدراسة وسؤالاها

هدفت هذه الدراسة التعرف على المنظومة القيمية التي تضمنتها كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، كما هدفت التعرف على ترتيب مجالات هذه القيم، وقد جسد هذا الهدف في سؤالين رئيسين هما:

الأول: ما منظومة القيم التي تضمنتها كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى (الرابع، والخامس، والسادس) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

وقد تفرع هذا السؤال على ثلاثة أسئلة فرعية هي:

1. ما منظومة القيم التي تضمنها كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن؟
2. ما منظومة القيم التي تضمنها كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي في الأردن؟
3. ما منظومة القيم التي تضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن؟

الثاني: ما ترتيب مجالات القيم في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى (الرابع، والخامس، والسادس) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين، هما:

1. قيام معلمي اللغة العربية الذين يتولون تدريس هذه الكتب بزيادة الاهتمام بالقيم التي قلت تكراراتها أثناء تدريسهم لهذه الكتب، من خلال تخطيط أنشطة مناسبة لهذه الغاية.
2. يمكن أن يفاد منها عند إجراء عمليات تطوير ومراجعة لهذه الكتب، إذا كانت عمليات التطوير تستند على نتائج الأبحاث التي تحلل الكتب، من خلال إثرائها بموضوعات تنمي القيم التي كانت تكراراتها قليلة.

تعريفات الدراسة

القيم: هي "مجموعة المعايير أو المفاهيم أو المعتقدات التي يتخذها الإنسان محكات لمحاكمة الأقوال والأعمال في حياته" (Khawalda, 2004,p.211,000).

وفي الدراسة تعني تلك القيم التي تضمنتها أداة الدراسة، وقد وضعت في ستة مجالات.

كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الوسطى: هي كتب لغتنا العربية التي يدرسها طلبة الصفوف الثلاثة الوسطى (الرابع، والخامس، والسادس) من المرحلة الأساسية في الأردن.

حدود الدراسة ومحدداتها:

جاءت هذه الدراسة محددة بمحددين هما:

1. مجتمع الدراسة، وهو كتب لغتنا العربية التي يدرسها طلبة المرحلة الأساسية الوسطى، وهي

صفوف الرابع والخامس والسادس، التي بدئ بتدريسها في الأردن في العام 2005/ 2006 للصف الرابع، وبدءاً من العام 2006/ 2007 للخامس، وبدءاً من العام 2007/2008 للسادس.

2. أداة الدراسة التي اعتمد عليها في التحليل، والتي استندت بشكل رئيس على تصنيف سبرانجر، الذي تألف من ستة مجالات في حديثه عن أنماط الرجال. وهذه المجالات هي: المجال الديني والخلقي، والمجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي والعملي، والمجال السياسي والوطني، والمجال المعرفي، والمجال الجمالي والصحي والترفيهي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل عينة التحليل في هذه الدراسة المجتمع الأصلي، إذ شمل التحليل كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى (الرابع، والخامس، والسادس) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وقد بلغ عددها (3) كتب، كل واحد منها يقع في جزأين: واحد للفصل الأول وثانٍ الدراسي الثاني، تألف كتاب الرابع من (20) وحدةً، وقد بدئ بتدريسه منذ بداية العام 2006/2005، وكتاب الخامس تألف من (16) وحدة، وبدئ بتدريسه من العام 2006/ 2007، وكتاب الصف السادس تألف من (16) وحدة، وبدئ بتدريسه من العام 2008/2007، وتضم كل وحدة من وحدات هذه الكتب أنشطة لتدريب مهارات الاتصال الأربع: القراءة، والمحادثة، والكتابة، والاستماع، ويلحق بها أناشيد ومحفوظات، وتدريبات للتراكيب اللغوية والقواعد اللغوية، والمعجم والدلالة، ويضاف إليها ثلاثة كتيبات حوت نصوص الاستماع، بواقع كتيب لكل صف. اشتمل كتيب الصف الرابع على (20) موضوعاً، والخامس على (8) موضوعات، وكتيب السادس على (8) كذلك.

منهجية الدراسة

اتبعت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis، وذلك لجمع البيانات من كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بهدف تحديد القيم المتضمنة فيها. وتحليل المحتوى هو "من أساليب البحث العلمي الذي يستخدم لوصف المضمون الصريح للمادة المكتوبة المراد تحليلها شكلاً ومضموناً، بحسب

الاحتياجات البحثية والمعايير التصنيفية، التي يتم وضعها لمعالجة البيانات التي يتم جمعها لتستخدم بعد ذلك في الوصف أو اكتشاف بعض الظواهر" (Toaima,1987,p.15).

وحدات التحليل وفئاته

يقصد بوحدات التحليل العناصر التي يستند إليها الباحث في عدّ تكرارات القيم وحسابها، ولهذه الغاية اعتمدت عدة وحدات، فقد اعتمدت العبارة والجملة، والفقرة وهي مجموعة من الجمل، أما فئات التحليل فكانت القيم التي وردت في أداة الدراسة، ورُكز في التحليل على القيم الصريحة وليس الضمنية.

أداة الدراسة

الأداة التي استخدمت في تحليل محتوى الكتب هي قائمة بالمضامين الخلقية، تألفت من ستة مجالات، ضم كل مجال جملة من القيم الخلقية المتصلة به، وهذه المجالات هي:

1. المجال الديني والخلقي، وضم هذا المجال مجموعة القيم المعبرة عن اهتمام الفرد بمعرفة ما وراء العالم الظاهري، ومعرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى ان هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم باتباع تعاليم الدين، في كل النواحي، كما ضم هذا المجال المعايير الخلقية الواجب توافرها لدى الفرد في المجتمع المسلم، وقد ضم قيمًا من مثل: الإيمان بالله، وأداء الشعائر، والتواضع، والتأني، وقد بلغ عدد القيم المتضمنة فيه (32) قيمة.
2. المجال الاجتماعي، ويضم مجموعة القيم المعبرة عن اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس فهو يميل إلي مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعًا له، وهو ينظر إلي غيره على أنهم غايات في حد ذاتها، وليسوا وسائل لغايات أخرى، والذين يتميزون بالقيمة الاجتماعية يتميزون أيضاً بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير، وقد ضم قيمًا من مثل: التكافل، والتعاون. وقد ضم هذا المجال (قيمة).
3. المجال النظري المعرفي العقلي، ويضم مجموعة القيم المعبرة عن اهتمام الإنسان باكتشاف الحقيقة من أجل تحقيق هذه القيمة، ويتميز سلوك المؤمنين بهذه القيم بالاتجاه الفكري والعقلي

والتجريبي، ولذلك نجد أن الأشخاص الذين يضعون هذه القيمة أعلى من مستوي غيرها من القيم يتميزون بنظرة موضوعية نقدية، معرفية تنظيمية، ولا يعني ذلك أنه يتحتم أن يكون ممن وصلوا إلي مرتبة أكاديمية عالية، فليس المهم الإنجاز أو التحصيل ولكنه الاهتمام أو المقصد، أي أن غايته هي البحث عن المعرفة وتنظيمها. وقد ضم قيمًا من مثل: حب العلم، وتقدير المعلم، وتغليب العقل، واشتمل هذا المجال على (14) قيمة.

4. المجال الجمالي والترفيهي والصحي، وضم مجموعة القيم المعبرة عن الاهتمام بالتناسق والاستمتاع بوقت الفراغ والاهتمام بالصحة. وقد ضم قيمًا من مثل: الاستمتاع بالجمال، والمحافظة على الصحة واشتمل هذا المجال على (11) قيمة.

5. المجال السياسي والوطني، وضم مجموعة القيم المعبرة عن اهتمام الفرد بالحصول على القوة، وكذلك ضم القيم ذات الصلة بالوطن، وقد ضم قيمًا من مثل: الولاء للوطن، ورفض الاحتلال، وتقدير أبطال الأمة واشتمل هذا المجال على (7) قيم.

6. المجال الاقتصادي والعملي، وضم مجموعة القيم المعبرة عن اهتمام الفرد بما هو نافع، ويتخذ من العمل وسيلة للحصول على الثروة، وقد ضم قيمًا من مثل: الجد والادخار واشتمل هذا المجال على (8) قيم.

وقد أُعدت الأداة وعرفت المجالات بالعودة إلى عدة مصادر، هي:

1. التصنيف الذي اقترحه سبرانجر عام (١٩٨٢)، والذي وضع فيه القيم في ست فئات، عندما تحدث عن أنماط الرجال، المشار إليه في (Stewart, 1998).

الدراسات السابقة:(Khatatbah, 2001) (Barakat, 2010) (Khawalda, 2003) ودراسة (Bahaddin & Aslan 2012) . الأدب التربوي والكتب التي تحدثت عن القيم من مثل: (Khalifah,1992)

2. ولتحقيق الصدق للأداة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين الذين يحملون مؤهلات علمية في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لمعرفة مدى مناسبتها للدراسة، وقد كانت الأداة وقت عرضها على المحكمين مؤلفة من عشرة مجالات، إذ أفردت مجالات منفصلة للقيم الخلقية، والصحية، والعملية، والترفيهية، وقد

رأى المحكمون جعلها في ستة مجالات، بحيث تضم القيم الخلقية إلى المجال الديني، والقيم المتصلة بالعمل إلى المجال الاقتصادي، والقيم الصحية والترفيهية ضمت إلى المجال الجمالي، فاستوت الأداة مؤلفة من ستة مجالات، وقد قام الباحث بتحليل الوحدة الأولى من كل كتاب من الكتب عينة الدراسة؛ لفحص مدى استيعاب قيم ومجالات الأداة للمحتوى المحلّل، فوجد أنها مناسبة، وأثناء التحليل أُضيفت قيم لتستوعب متضمنات الكتب.

وللتأكد من ثبات التحليل أُستعين بأحد أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش، ممن يدرسون المساقات المتصلة بمناهج اللغة العربية، عُرِّف بهدف الدراسة وأداتها، وكلّف تحليل وحدة من كل كتاب من الكتب التي تم تحليلها، وحسب معامل الارتباط بينه وبين الباحث باستخدام معادلة هولستي التي استخدمها الشعيلي وخطايبة (Ashaili,et al,.2003) في خطوات تحليل المضمون:

$$\text{نسبة الاتفاق بين المحلّلين} = \frac{\text{عدد الفقرات التي يتفق المحللان على وجود القيمة فيها}}{\text{عدد الفقرات الكلية التي شملها التحليل}} \times 100\%$$

وقد كان معامل الاتفاق المحسوب للصف الرابع (87.5%)، وللصف الخامس (83.5%)، وللصف السادس (85.1%)، وكان وسط الأوساط كلها (85.36%)، وقد عد هذا المعامل مطمئناً للشروع في عمليات التحليل.

الإحصائيات المستخدمة

استخدم في هذه الدراسة إحصائيان اثنان هما:

1. التكرار والنسبة المئوية، وهما من أنسب الأساليب الإحصائية لمثل هذا النوع من الدراسات.
2. كما استخدم معادلة هولستي لحساب ثبات التحليل.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول:

وهذا السؤال يستقصي القيم الخلقية، التي ضمتها كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الثلاثة الوسطى، وهي الرابع والخامس والسادس، وقد توزع هذا السؤال على ثلاثة أسئلة فرعية، ستدرج الإجابة عليها تالياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

وهذا السؤال يستقصي القيم، التي تضمنها كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن، الجدول(1) يبين هذه القيم وتكراراتها.

جدول(1) القيم الخلقية وتكراراتها في كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
البنى الخلقي	الإيمان بالله	12	%1.9	18	حب الرسول والصحابة	23	%3.6	3
	أداء الشعائر الدينية	11	%1.7	21	الدعوة بالحكمة	1	%0.16	69
	الاستئذان	3	%0.48	49	الرحمة والرأفة	3	%0.48	49
	اغتنام الشباب	1	%0.16	69	الرضا بالقضاء	7	%1.1	29
	الأمانة	1	%0.16	69	الرفق بالحيوان	3	%0.48	49
	التأني	4	%0.64	44	الزهد	2	%0.32	63
	التسامح	1	%0.16	69	الشجاعة والإقدام	5	%0.80	38
	التصدق	13	%2.0	16	شكر النعم	5	%080	38
	التقوى	3	%0.48	49	الصبر	9	%1.4	26
	التوسط والاعتدال	3	%0.48	49	الصدق	1	%0.16	69
	التواضع	4	%0.64	44	الطموح	1	%0.16	69
	التوكل	3	%0.48	49	العدل	6	%0.96	34
	الجهاد والشهادة	28	%4.4	2	عدم الإكثار من الضحك	4	%0.64	44

	حب الحرية	1	%0.16	69	العزة	1	%0.16	69
	الحذر والفطنة	5	%080	38	العفو	1	%0.16	69
	حفظ اللسان	3	%0.48	49	مراقبة النفس	1	%0.16	69
المجموع						169	%27	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الاجتماعي	احترام الوالدين	23	%3.6	3	حقوق المرأة	3	%0.48	49
	احترام الضيف	6	%0.96	34	الصداقة	13	%2.0	16
	إفشاء السلام	3	%0.48	49	رفض إطلاق عبارات نارية	1	%0.16	69
	التكافل	1	%0.16	69	صلة الرحم	3	%0.48	49
	التعاون	11	%1.7	18	العطف على الصغير	1	%0.16	69
	توقير الكبير	5	%080	38	عيادة المريض	7	%1.1	29
	حب الآخرين	16	%2.5	11	مجازاة الإحسان	1	%0.16	69
	حسن المعاملة	2	%032	63	المبادرة إلى فعل الخير	1	%0.16	69
	حفظ حق الجار	12	%1.9	18				
المجموع						109	%17.4	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
النظري العقلي المعرفي	الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا	2	%0.32	63	حب الاستطلاع	1	%0.16	69
	تحقيق إنجازات علمية	3	%0.48	49	حب العلم	8	%1.2	28
	تقدير المعلم	7	%1.1	29	حب اللغة العربية	2	%0.32	63
	تقدير قيمة العلم	2	%0.32	63	حفظ الأمثال	1	%0.16	69
	تغليب العقل	1	%0.16	69	الذكاء– التفكير	5	%0.80	38

	تنظيم الوقت	9	%1.4	26	المحافظة على المدرسة	1	%0.16	69
	التفوق	4	%0.64	44	المطالعة وحب الكتب	18	%2.8	7
المجموع						64	%10.2	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الجمالي والتزييني والصحي	اتباع قواعد المرور	15	%2.4	14	قراءة الشعر	7	%1.1	29
	التقيد بآداب الطعام	5	%0.80	38	قضاء الفراغ	10	%1.6	23
	التقيد بإرشادات الطبيب	3	%0.48	49	المحافظة على الصحة	18	%2.8	7
	الاستمتاع بالجمال	7	%1.1	29	ممارسة الهوايات	6	%0.96	34
	الحفاظ على الجمال	10	%1.6	23	النظافة	3	%0.48	49
	زراعة الأشجار	12	%1.9	18				
المجموع						96	%15.3	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
السياسي والوطني	الارتباط بالأرض والدفاع عنها	1	%0.16	69	رفض الاحتلال	16	%2.5	11
	الاعتزاز بالانتماء للأمة	16	%2.5	11	الدفاع عن السلم	4	0.64	44
	تقدير المؤسسات	15	%2.4	14	الولاء للوطن وحبه	36	%5.7	1

	الوطنية						
	تقدير أبطال الأمة	20	%3.2	6			
	المجموع					108	%17.3
المجال	**القيم التابعة له**	**التكرار**	**النسبة المئوية**	**الترتيب**	**القيم التابعة له**	**التكرار**	**النسبة المئوية**	**الترتيب**
الاقتصادي والعملي	الابتعاد عن التبذير	2	%0.32	63	الثقة بالنفس	3	%0.48	49
	إتقان مهنة	6	%0.96	34	الجد والاجتهاد	10	%1.6	23
	الادخار	1	%0.16	69	حب العمل بالأرض	17	%2.7	10
	تشجيع الاقتصاد الوطني	21	%3.3	5	حب العمل وإتقانه	18	%2.8	7
	المجموع					78	%12.5	
	المجموع الكلي					624	%100	

يتبين من الجدول (1) السابق أن كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن تضمن (89) قيمة، نالت (624) تكرارًا، توزعت على مجالات القيم الستة التي احتوتها أداة الدراسة: المجال الديني والخلقي اشتمل على (32) قيمة نالت (169) تكرارًا، بنسبة (27%)، والمجال الاجتماعي اشتمل (17) قيمة، نالت (109) تكرارات، بنسبة (17.4%)، والمجال النظري العقلي المعرفي اشتمل (14) قيمة، نالت (64) تكرارًا، بنسبة (10.2%)، والمجال الجمالي والترفيهي والصحي اشتمل (11) قيمة، نالت (96) تكرارًا، بنسبة (15.3%)، والمجال السياسي والوطني اشتمل (7) قيم، نالت (108) تكرارات، بنسبة (17.3%)، والمجال الاقتصادي والعملي اشتمل (8) قيم، نالت (78) تكرارًا، بنسبة (12.5%).

لم تكن تكرارات القيم متكافئة، وكذلك تكرارات المجالات. كانت أعلى القيم تكرارًا كانت الولاء للوطن وحبه، التي نالت (36) تكرارًا بنسبة (5.7%)، تلتها قيمة الجهاد والشهادة التي نالت (28)

تكرارًا، أي ما نسبته (4.4%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمتان هما: حب الرسول والصحابة، واحترام الوالدين، اللتان نال كل منهما (23) تكرارًا، بنسبة (3.6%)، أما أقل القيم تكرارًا، فنالت تكرارًا واحدًا، مثل: التسامح، واغتنام الشباب، والتكافل، وحب الاستطلاع، والارتباط بالأرض، والادخار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

يستقصي هذا السؤال القيم، التي تضمنها كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي في الأردن، الجدول(2) يبين هذه القيم وتكراراتها.

جدول(2) القيم الخلقية وتكراراتها في كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الديني والخلقي	الإيمان بالله	35	%6.7	1	حب الحرية	3	0.57%	44
	أداء الشعائر الدينية	11	%2.1	11	حفظ المقدسات	1	0.19%	66
	إجابة الدعوة	2	%0.38	54	الحياء	1	0.19%	66
	اتباع الجنائز	1	%0.19	66	حب الرسول والصحابة	11	2.1%	11
	الاعتذار	3	%0.57	44	رفض الظلم	2	%0.38	54
	الأمانة	9	%1.7	15	الزهد	7	1.3%	24
	الأمر بالمعروف	3	%0.57	44	الشجاعة والإقدام	6	%1.1	27
	التسامح	1	%0.19	66	شكر النعم	8	1.5%	20
	تشميت العاطس	1	%0.19	66	الصدق	22	4.2%	4
	التصدق	9	%1.7	15	العدل	9	1.7%	15
	التفاؤل	4	%0.76	39	عدم حب الظهور	3	0.57%	44
	التقوى	14	%2.6	9	العزة	4	%0.76	39
	تلاوة القرآن وحبه	3	%0.57	44	العفو	2	%0.38	54
	التواضع	8	%1.5	20	الكرم	5	0.96%	34
	التوبة	2	%0.38	54	كف الأذى	1	0.19%	66

	التوكل	2	%0.38	54	نصرة المظلوم والحق	3	0.57%	44
	الجهاد والشهادة	8	%1.5	20	الوفاء	5	0.96%	34
	المجموع					209	%40.19	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الاجتماعي	احترام الوالدين	5	%0.96	34	حفظ حق الجار	2	0.38%	54
	احترام الضيف	3	%0.57	44	حق الطريق	7	1.3%	24
	إفشاء السلام	6	%1.1	27	حقوق المرأة	1	0.19%	66
	التعاون	1	%0.19	66	الحرص على بناء علاقات الصداقة	7	1.3%	24
	توقير الكبير	1	%0.19	66	عيادة المريض	2	0.38%	54
	حب الآخرين	2	%0.38	54	المبادرة إلى فعل الخير	4	%0.76	39
	حسن المعاملة	2	%0.38	54				
	المجموع					43	%8.2	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
النظري والعقلي والمعرفي	ارتياد المكتبات	1	%0.19	66	حب الاستطلاع	3	0.57%	44
	تحقيق إنجازات علمية	5	%0.96	34	حب العلم	15	%2.8	8
	تقدير المعلم	6	%1.1	27	الذكاء– التفكير	9	1.7%	15
	تغليب العقل	1	%0.19	66	المحافظة على الكتاب	1	0.19%	66
	تنظيم الوقت	2	%0.38	54				
	المجموع					43	%8.2	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الجمالي والترفيهي	اتباع قواعد المرور	3	%0.57	44	الحفاظ على الجمال	5	0.96%	34
	التقيد بآداب الطعام	9	%1.7	15	قضاء الفراغ	2	0.38%	54
	التقيد	4	%0.76	39	المحافظة على	17	%3.2	7

	بإرشادات الطبيب			الصحة			
	الاستمتاع بالجمال	8	%1.5	20	النظافة	4	%0.76	39
المجموع						52	%10	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
السياسي والوطني	الارتباط بالأرض والدفاع عنها	3	%0.57	44	رفض الاحتلال	14	%2.6	9
	الاعتزاز بالانتماء للأمة	10	%1.9	14	معاداة الاستعمار	6	1.1%	27
	تقدير المؤسسات الوطنية	22	%4.2	4	الدفاع عن السلم	1	0.19%	66
	تقدير أبطال الأمة	28	%5.3	3	الولاء للوطن وحبه	35	6.7%	1
المجموع						119	%22.8	
المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الاقتصادي والعملي	إتقان مهنة	11	%2.1	11	الثقة بالنفس	6	1.1%	27
	الادخار	1	%0.19	66	الجد والاجتهاد	6	1.1%	27
	تشجيع الاقتصاد الوطني	6	%1.1	27	حب العمل وإتقانه	22	4.2%	4
	تقدير العمال المتفوقين	2	%0.38	54				
المجموع						54	%10.2	
المجموع الكلي						520	%100	

يتبين من الجدول (2) السابق أن كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي في الأردن تضمن (79) قيمة، نالت (520) تكرارًا، وهذه القيم توزعت على مجالات القيم الستة التي احتوتها أداة الدراسة كما يلي، المجال الديني والخلقي اشتمل على (34) قيمة نالت (209) تكرارات، بنسبة (40.19%)، والمجال الاجتماعي اشتمل (13) قيمة، نالت (43) تكرارًا، بنسبة (8.2%)، والمجال

النظري العقلي المعرفي اشتمل (9) قيم، نالت (43) تكرارًا، بنسبة (8.2%)، والمجال الجمالي والترفيهي والصحي اشتمل (8) قيم، نالت (52) تكرارًا، بنسبة (10%)، والمجال السياسي والوطني اشتمل (8) قيم، نالت (119) تكرارًا، بنسبة (22.8%)، والمجال الاقتصادي والعملي اشتمل (7) قيم، نالت (54) تكرارًا، بنسبة (10.2%).

لم تكن تكرارات القيم متكافئة، وكذلك تكرارات المجالات. أعلى القيم تكرارًا كانت قيمتي الإيمان والولاء للوطن وحبه، واللتين نال كل منهما (35) تكرارًا، أي ما نسبته (6.7%)، تلتهما قيمة تقدير أبطال الأمة التي نالت (28) تكرارًا، أي ما نسبته (5.3%)، وفي المرتبة الرابعة جاءت قيمتا تقدير المؤسسات الوطنية وحب العمل وإتقانه، اللتان نال كل منهما (22) تكرارًا، بنسبة (4.2%)، أما أقل القيم تكرارًا، والتي نالت تكرارًا واحداً، أي ما نسبته (0.19%) فهي عدة قيم، منها: اتباع الجنائز، والتعاون، وارتياد المكتبات، والادخار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

يستقصي هذا السؤال القيم، التي تضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن، الجدول(3) يبين هذه القيم وتكراراتها.

جدول(3) القيم الخلقية وتكراراتها في كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الديني والخلقي	الإيمان بالله	16	%2.7	12	الجهاد والشهادة	19	%3.2	8
	أداء الشعائر الدينية	32	%5.4	1	الحذر والفطنة	2	%0.34	54
	الاستئذان	1	%0.17	62	حفظ اللسان	9	%1.5	23
	الإصلاح بين الناس	2	%0.34	54	حفظ المقدسات	2	%0.34	54
	إماطة الأذى	6	%1	36	حب الرسول والصحابة	20	%3.4	6
	الأمانة	2	%0.34	54	الرفق واللين	4	%0.68	43
	الأمر بالمعروف	2	%0.34	54	الزهد	4	%0.68	43
	التأني	1	%0.17	62	شكر النعم	5	%0.85	40
	التراحم	3	%0.51	47	الصبر	9	%1.5	23
	التسامح	1	%0.17	62	الصدق	8	%1.3	30
	التصدق	24	%4	3	العدل	4	%0.68	43
	تعظيم القرآن	9	%1.5	23	العزة	2	%0.34	54
	التفاؤل	1	%0.17	62	العفو	1	%0.17	62

	التقوى	9	%1.5	23	العفة	1	%0.17	62
	التواضع	3	%0.51	47	كف الأذى	9	%1.5	23
	التوبة	1	%0.17	62	الوفاء	3	%0.51	47
	التوكل	6	%1.0	36				
المجموع						221	%37.6	

المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الاجتماعي	احترام الوالدين	18	%3.0	10	حسن المعاملة	6	%1.0	36
	احترام الضيف	2	%0.34	54	حفظ حق الجار	1	%0.17	62
	احترام الرأي الآخر	10	%1.7	19	حقوق المرأة	10	%1.7	19
	البر والإحسان	4	%0.68	43	الصداقة	19	%3.2	8
	التعاون	8	%1.3	30	صلة الرحم	3	%0.51	47
	توقير الكبير	6	%1.0	36	عيادة المريض	3	%0.51	47
	حب الآخرين	14	%2.3	14				
المجموع						104	%17.7	
المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
النظري والعقلي	احترام النظام	1	%0.17	62	تنظيم الوقت	1	%0.17	62
	تحقيق إنجازات علمية	7	%1.1	33	حب العلم	23	%3.9	4
	تقدير المعلم	9	%1.5	23	الذكاء- التفكير	5	%0.85	40
	تقدير قيمة العلم	10	%1.7	19	المحافظة على الكتاب	11	%1.8	16
	تغليب العقل	2	%0.34	54				
المجموع						69	%11.7	
الجمالي والترفيهي	اتباع قواعد المرور	1	0.17 %	62	المحافظة على الأشجار	1	%0.17	62
	الاستمتاع بالجمال	11	%1.8	16	المحافظة على الصحة	10	%1.7	19

	حسن المظهر	3	0.51 %	47	ممارسة الهوايات	7	%1.1	33
	قضاء الفراغ	8	%1.3	30	النظافة	5	%0.85	40
المجموع						46	%7.8	
المجال	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	القيم التابعة له	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
السياسي والوطني	الاعتزاز بالانتماء للأمة	23	%3.9	4	رفض الاحتلال	11	%1.8	16
	تقدير المؤسسات الوطنية	3	%0.51	47	الولاء للوطن وحبه	20	%3.4	6
	تقدير أبطال الأمة	15	%2.5	13				
المجموع						72	%12.2	
الاقتصادي والعملي	الابتعاد عن التبذير	12	%2.0	15	الجد والاجتهاد	28	%4.77	2
	الإدخار	1	%0.2	62	حب العمل في الأرض	7	%1.1	33
	تشجيع الاقتصاد الوطني	9	%1.5	23	حب العمل وإتقانه	18	%3.0	10
المجموع						75	%12.7	
المجموع الكلي						587	%100	

يتبين من الجدول (3) السابق أن كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن تضمن (74) قيمة، نالت (587) تكرارًا، وهذه القيم توزعت على مجالات القيم الستة التي احتوتها أداة الدراسة كما يلي، المجال الديني والخلقي اشتمل على (33) قيمة نالت (221) تكرارًا، بنسبة (37.6%)، والمجال الاجتماعي اشتمل (13) قيمة، نالت (104) تكرارات، بنسبة (17.7%)، والمجال النظري العقلي المعرفي اشتمل (9) قيم، نالت (69) تكرارًا، بنسبة (11.7%)، والمجال الجمالي والترفيهي والصحي اشتمل (8) قيم، نالت (46) تكرارًا، بنسبة (7.8%)، والمجال السياسي والوطني اشتمل (5) قيم، نالت (72) تكرارًا، بنسبة (12.2%)، والمجال الاقتصادي والعملي اشتمل (6) قيم، نالت (75) تكرارًا، بنسبة (12.7%).

لم تكن تكرارات القيم متكافئة، وكذلك تكرارات المجالات. أعلى القيم تكرارًا كانت قيمة أداء الشعائر، ونالت (32) تكرارًا بنسبة (5.4 %)، تلتهما قيمة الجد والاجتهاد التي نالت (28) تكرارًا، أي ما نسبته (4.77%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمة التصدق ومساعدة المحتاجين التي نالت (24) تكرارًا، بنسبة (4%). أما أقل القيم تكرارًا، والتي نالت تكرارًا واحداً، أي ما نسبته (0.17%) فهي عدة قيم، منها: التسامح، والعفو، وحفظ حق الجار، واحترام النظام، وتنظيم الوقت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني:

يستقصي هذا السؤال ترتيب مجالات القيم في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، الجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) ترتيب مجالات القيم في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن

الصف	الرابع			الخامس			السادس		
المجال	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب
الديني الخلقي	169	%27	1	209	40.2%	1	221	%37.6	1
الاجتماعي	109	%17.4	2	43	%8.2	5	104	%17.7	2
النظري العقلي	64	%10.2	6	43	%8.2	5	69	%11.7	5
الجمالي والترفيهي	96	%15.3	5	52	%10	4	46	%7.8	6
السياسي والوطني	108	%17.3	3	119	%22.8	2	72	%12.2	4
الاقتصادي والعملي	78	%12.5	4	54	%10.2	3	75	%12.7	3

يتبين من الجدول (4) السابق أن المجالات التي جاءت في المراتب الأولى هي المجال الديني الخلقي كان ترتيبه الأول في جميع الصفوف، والمجال الاجتماعي الذي كان في المرتبة الثانية في صفي الرابع والخامس وخامسًا في الصف الخامس، في حين أن المجالات التي جاءت في المراتب الأخيرة هي المجال النظري العقلي المعرفي جاء في المرتبة الأخيرة في صفي الرابع والخامس،

وخامسًا في الصف السادس، والمجال الجمالي والترفيهي الذي جاء أخيرًا في السادس، وقبل الأخير في صفي الرابع والخامس.

مناقشة النتائج

يستقصي السؤال الرئيس الأول مدى توافر القيم في كتب لغتنا العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس في الأردن، وقد لوحظ من خلال تحليل محتوى هذه الكتب أن تكرارات القيم كانت كما يلي: حوى كتاب الرابع (89) قيمة، وكتاب الخامس حوى (79) قيمة، وكتاب السادس حوى (74) قيمة. وقد يعزى ذلك إلى أن العالم العربي والإسلامي يتعرض لتيارات تهدد القيم الخلقية، وذلك تحدٍ ينبغي أن تستجيب له المناهج والكتب المدرسية بجعل المعرفة المقدمة للمتعلمين محملة بقيم مقصودة (سعادة وإبراهيم، 2004). وأن تتوافر القيم في كتب اللغة العربية ليس بالمستغرب، فمبحث اللغة بشكل عام جوهره التدريب على مهارات الاتصال، عبر نصوص مختارة، تتضمن في ثناياها قيم، فقد نص النتاج التعليمي المحوري الأول للغة العربية من بين أربعة نتاجات على توظيف اللغة في التعبير عن مشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم العربية والإسلامية، وكذلك يوجد نتاج خاص من النتاجات العامة لمهارات الاتصال لصفوف الرابع والخامس والسادس نصه "أن تنمو لدى المتعلم اتجاهات وقيم إيجابية نحو نفسه وأسرته ودينه ووطنه ومجتمعه وأمته" (Ministry of Education/Jordan, 2005).

يظهر التباين والاختلاف في عدد التكرارات وفي النسب المئوية على مستوى المجالات، وربما يُعزى إلى أن من قاموا بتأليف الكتب لم توجد لديهم مصفوفة تتابع تبين القيم التي ينبغي التركيز عليها في كل صف، وقد أفاد بذلك بعض المؤلفين عندما سئلوا عن ذلك، فالمصفوفة الموجودة في وثيقة الإطار العام لا تعنى إلا بالمهارات المتصلة بمهارات الاتصال، حيث تبين تدرجها عبر الصفوف، ولا يوجد إشارة لتدرج وتتابع القيم (Ministry of Education/Jordan2005).

ويفضي التحليل المتأني للقيم وتكراراتها عبر الصفوف إلى أنّ المحدد له بشكل رئيس هو موضوع القطع المختارة للنصوص والقراءة والمحفوظات والأناشيد، فعلى سبيل المثال كانت أعلى قيمة تكرارًا في الصف الرابع قيمة الولاء للوطن وحبه، التي نالت (5.7%) من تكرارات قيم هذا الصف، وعند النظر في القطع المختارة تجد دروساً دارت حول القوات المسلحة الأردنية، وصناعة الدواء في الأردن، وأصدقاء الشرطة، وشهداء الأردن في فلسطين، وثغر الأردن الباسم، أي أن

(30%) من موضوعات القطع تدور حول موضوعات وطنية، فضلًا عن أنه نُص على قيمة حب الوطن والانتماء صراحة لهذا الصف في وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية (Ministry of Education/Jordan, 2005).

وفي الصف الخامس جاءت في المرتبة الأولى قيمتي الإيمان والولاء للوطن وحبه، حيث حاز كل منهما (35) تكرارًا، أي ما نسبته (6.7%)، وعند تحليل موضوعات الدروس في هذا الصف تجد (25%) من القطع دارت حول موضوعات دينية، من مثل آداب نبوية، وعمر بن عبد العزيز، وصاحب النقب، وكذلك الحال بالنسبة للموضوعات الوطنية احتلت (25%) من القطع، ومن القطع: الإذاعة الأردنية، ويوم الكرامة، والطفيلة، ووطننا فلسطين.

جاءت قيمة أداء الشعائر الدينية كقيمة دينية في رأس سلم التكرارات في الصف السادس فقد حيث نالت (5.4%) من التكرارات، وعند تحليل موضوعات الدروس في هذا الصف يظهر وجود جملة موضوعات وعناوين تنميها، من مثل من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، وتأملات رمضانية، وأمسية رمضانية. وكذلك تلتها قيمة الجد والاجتهاد كقيمة اقتصادية حيث نالت (4.77%) من التكرارات، ودراسة عناوين وموضوعات النصوص تظهر جملة دروس تنميها من مثل: مؤسسة التدريب المهني، وهيلين كيلر وعائشة الباعونية، ويلتقي ذلك مع دراسة (Erosoy & Sahin, 2012 التي فحصت الأنشطة التي ضمنت في مبحث التربية الاجتماعية، ووجدت أن قيمة المثابرة أخذت بالحسبان بشكل مركز في أنشطة هذه الكتب.

تدنت تكرارات بعض القيم مثل: التسامح والأمانة والتكافل والتعاون وتوقير الكبير، فقد جاءت إشارات عابرة في بعض الجمل التي أتت في التدريبات الإملائية والنحوية تتضمنها، في حين أن وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة نصت على هذه القيم صراحة للصفين الخامس والسادس ، (Ministry of Education/Jordan, 2005)؛ مما يشير إلى أن الذي كان يحدد توافر تكرار لقيمة ما يرتبط أكثر بموضوعات القطع وليست وثيقة الإطار العام والنتاجات التي ينبغي أن توجه عمل فرق التأليف، وهذا يلتقي مع دراسة كليكو (Kilic 2012) التي بينت أن الأنشطة المتضمنة غير كافية لتحقيق هذه القيم وإكسابها لطلاب.

أما فيما يتعلق بالسؤال الرئيس الثاني المتعلق بترتيب مجالات القيم في الصفوف التي تم تحليل محتوى كتبها فيلاحظ أن المجال الديني والأخلاقي جاء في المرتبة الأولى في الصفوف الثلاثة كافة؛ وذلك أمر طبيعي فالمجتمع الأردني في غالبه مجتمع مسلم، ويُرى أن تشرب القيم الإسلامية

من أدوات تشكيل المواطن الصالح، وقد نصت على الاهتمام به نتاجات النظام التربوي الأردني العامة، فالنتاج الأول في هذه النتاجات نصه "الإيمان بالله – سبحانه وتعالى – وإدراك حقيقة الإسلام والعقيدة والأحكام والشعائر والعبادات والمعاملات، والوعي بسيرة الرسول – صلى الله عليه وسلم –، والارتباط بالقيم الإسلامية وتمثلها خلقاً وسلوكاً" ص (Ministry of Education/Jordan, 2003,p.12)، ويلتقي ذلك مع دراسة الخطاطبة (Khatatbah,2001) التي أظهرت التركيز على القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية التي تم تحليل قيمها، وكذلك دراسة بهاء الدين وأصلان Bahaddi & Aslan (2012) التي بينت وجهة نظر الآباء بضرورة الاهتمام بالقيم التقليدية المحافظة.

تلا المجال الديني والخلقي للقيم وجاء بشكل عام بالمرتبة الثانية المجال السياسي والوطني والاجتماعي، وقد يعزى ذلك إلى تضمن النتاجات التربوية العامة للنظام التربوي الأردني لها، فقد أشار النتاج الأول إلى الولاء للوطن والملك، والنتاج الثاني أشار إلى إدراك الحقائق المتعلقة بالشعب الأردني، والنتاج الثالث أشار إلى حب الوطن والانتماء إليه والاعتزاز به، والعاشر والحادي عشر أشارا إلى التواصل بفاعلية مع الآخرين والتعاون معهم من خلال العمل الجماعي (Ministry of Education/Jordan,2003).

جاء المجالان النظري المعرفي، والمجال الجمالي الصحي في المرتبتين الأخيرتين، بالمقارنة مع المجالين السابقين، وربما عاد ذلك إلى قلة المنظومة القيمية المتصلة بهما مقارنة مع المجالات الثلاثة الأولى الديني والاجتماعي، عدا المجال الوطني الذي يركز عليه على قلة قيمه لما له من صلة بموضوع الهوية الوطنية، ويلتقي ذلك مع دراسة بركات (Barakat, 2010) التي بينت أن القيم الصحية والوقائية والترويحية جاءت في المرتبة الأخيرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

1. ينبغي أن تختار دروس الكتب ووحداتها ونصوصها وتدريباتها وأنشطتها بعناية؛ بشكل يؤدي إلى تنمية منظومة القيم بشكل شامل متوازن متكامل.
2. قيام المعلمين المنفذين للمنهاج بدور فاعل في تنمية القيم التي قلت تكراراتها، من خلال إثراء المنهاج بأنشطة وتدريبات يعدونها.

المراجع

بركات، فاتن. (2010). مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية، مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 193-234.

خطاطبه، عمر محمد .(2001). مدى توافر القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية في الصفوف الخامس السادس والسابع الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

خليفة، عبد اللطيف. (1992). ارتقاء القيم: دراسة نفسية، سلسلة عالم المعرفة، العدد(160)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الخوالدة، عدنان محمد مرشد (2003). القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الخوالدة، محمد. (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان: دار المسيرة.

روبنز، بام، سكوت، جان. (2000). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفافي، القاهرة: دار قباء.

زاهر، ضياء. (1991). القيم في العملية التربوية، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله .(2004). المنهج المدرسي المعاصر، ط4، عمان: دار الفكر.

سلامة، عبد الحافظ. (2002). تخطيط وتطوير المنهج لطفل ما قبل المدرسة، عمان: دار اليازوري.

الشعيلي، علي وخطايبة، عبد الله. (2003). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 157- 195.

الشيخ، محمد علي. (2002). القيم التي ينبغي أن يتضمنها محتوى كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة.

طعيمة، رشدي.(1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي.

اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة. (2001). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، عادل عبد الله. (1991). اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المطلس، عبده، (1998). الدليل في تحليل المناهج: النظرية والتطبيق. المنار للطباعة وخدمات الحاسب، صنعاء.

مقدادي، محمد فخري (1997). دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 24 (1)، 59-70.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2003). الإطار العام للمناهج والتقويم.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2005). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

Referance

Al-Laqani, A. & Mohammad, F.(2001).Teaching Methods: Present and Future.Alam Al-Kutub, Cairo.

Al-Motles, A.(1998). A Guide in Curriculums Analysis: Theory and Practice. Al-Manar For printing. Sana'

Ashoaili, A. et al.(2003). Basic Knowledge Processes contained in Scientific Activities in Scienc Textbooks for thr First Four Basic Grades in Oman. Educational and Psychological Journal,4(1),PP.157-195.

Ashshaykh, M.(2002). Values That have to be Contained in Reading Textbooks For the Last Three Grades of Basic Learning in Yemem.Unpublished M.A Dissertation.

Bahaddin, M& ASLAN, M.(2012). A New Value Classification and Values to Be Acquired by Students Related to This Classification. Educational Sciences: Theory & Practice, 12 (2), 1472-1474.

Barakat, F (2010). " Values Avaiability in A Sample of Children Stories in Syria". Journal of Damascus University,26(3),PP.193-234.

Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Examination of Social Studies Textbooks in terms of: Approaches of Values Education. Educational Sciences: Theory & Practice, 12 (2), 1547-1558.

Khatatbah, O.(2001)." Islamic Values Availability in Arabic Textbooks for the 5^{th},6^{th}, and 7^{th} Basic Grades in Jordan". Unpublished M.A Dissertation,Yarmouk University, Irbed, Jordan.

Khalifah, A. (1992)." Values Ascension: A Psychological Study.Silselat Alam Almarefah,Vol.(160).The National Council of Culture, Arts, and Literature,Kuwait.

Khawalda, A.(2003)." Islamic Values in Arabic Textbooks for the First Four Basic Grades in Jordan". Unpublished M.A Dissertation,Yarmouk University, Irbed, Jordan.

Khawalda,M. (000). Fundamentals of Building Educational Curriculums and Textbook Design".Dar Al-Maseerah, Amman.

Kilic, A,. (2012). The Relationship of Values in Elementary School 4th Grade Social Studies Textbook with the Attainments and Their Level of Being Included in Student Workbooks. Educational Sciences: Theory & Practice, 12 (2), 1605-1612.

Liu, Y. (2005). The Construction of Cultural Values and Beliefs in Chinese Language Textbooks: A critical discourse analysis. Discourse: studies in the cultural politics of education, 26(1), 15_30.

Ministry of Education/Jordan(2003).General Framework for Curriculums and Evaluation.

Ministry of Education/Jordan(2005) General Framework and the General and Private Products of the Arabic Language for The Fundamental and Secondary Stages.

Mohammad, A.(1991).Theoretical Trends in The Growth Psychology of A Child and Adolscent.

Roinz, B.et al. (2000). Emotional Inte3lligence. Translated by Safa Al_Aasar et al.Dar Qebaa, Cairo.

Sa'ada, J & Ibrahim, A.(2004). Contemproray School Curriculum,4th ed.Dar Al-Feker.Amman.

Salamah, A.((2002).Planning and Developing Pre-School Child Curriculum. Dar Al-Yazouri,Amman.

Stewart, D. J.(1998). Spranger's Dimensions of Value. from .http://www.hfr.org.uk/figures/spranger.htm,18-11-2014.

The Basic in Jordan Between the Noticed and the Expected.Journal of Educational Sciences Studies,24(1),PP.59-70.

Toaima, R.(1987). Content Analyses in Human Sciences: Its Concept,Basics, and Usage.Dar Al-Feker. Cairo.

Zaher, D. (1991). Values in the Educational Process. Arab Gulf Corporation, Cairo.

المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية في لواء القصر (الأردن)

نوفه سميح المواضية*

غازي جمال خليفة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعتقدات الفلسفية التدريسية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) وعلاقتها بممارساتهم الصفية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية طبقية، حسب النوع الاجتماعي بلغ عدد المعلمين (22) معلماً، وعدد المعلمات (63) معلمة. وتم إعداد استبانة، تضمنت المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وبذلك ضمت الاستبانة (28) معتقداً فلسفياً تمثل الفلسفات الأربع الأساسية، و (28) ممارسة تدريسية في ضوء معتقدات المعلمين الفلسفية التي تمثل الفلسفات الأربع الأساسية. باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لعينتين مستقلتين للإجابة عن أسئلة الدراسة أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) كانت بدرجة متوسطة، وجاءت المعتقدات الفلسفية الإسلامية في الرتبة الأولى، وإن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) كانت بدرجة متوسطة، وجاءت الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الإسلامية في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للنوع الاجتماعي للمعلم في المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات الفلسفية للمعلمين وفي الممارسات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة المثالية لصالح الخبرة 5 سنوات فأكثر، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية وممارساتهم التدريسية.

الكلمات الدالة : المعتقدات الفلسفية، معلمي اللغة الانجليزية، الممارسات التدريسية .

---

* كلية العلوم التربوية/ جامعة الشرق الأوسط

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/12م. تاريخ قبول البحث: 2014/12/17م.

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

The Philosophical Beliefs of English Language Teachers and Their Relation to Their Classroom Practices

Nofeh Samih ALmawadieh

Ghazi Jamal Khaliefeh

Abstract

This study aimed at exploring the dominating teaching philosophical beliefs, for the basic stage English teachers (1-6) and their relation to their classroom practices. To achieve these objectives, a stratified random sample according to the genders of teachers was chosen. The number of male teachers was (22) teachers. While the number of female teachers was (63) teachers. A questionnaire was prepared that included the philosophical beliefs and teaching practices of basic stage English language teachers. The questionnaire contained (28) philosophical belief representing the basic four philosophies, and (28) teaching practices. In light of philosophical teachers' beliefs. By using means, standard deviations, and (t-test) for two independent samples, the study showed the following findings: The dominating philosophical beliefs for basic stage English teachers (1-6) were medium. The Islamic philosophical beliefs came in the first rank. The teaching practices of basic stage English teachers (1- 6) was medium. The teaching practices in light of Islamic philosophy were in the first rank and high degree. There were no significant differences in philosophical beliefs and teaching practices attributed to teacher's gender. There were no significant differences in philosophical beliefs and teaching practices of teachers, attributed to the years of experience. But, there was a significant difference in the teaching practices, based on ideal philosophy, in favor of (5) years and above. There was a positive significant relation between English teachers' beliefs and their teaching practices.

Keywords: philosophical beliefs , English teachers , Classroom practices.

المقدمة:

يدرك الناس عامة بأن فلسفة الشخص الحياتية تؤثر في قراراته وأنشطته وقيمه، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وهو ما يظهر في النمط الحياتي الخاص به، وبالطريقة نفسها، فالفلسفة الحياتية للمعلم وأسلوب حياته يؤثران في فلسفته التعليمية ونمط التدريس الخاص به. فإذا كان المعلمون يقدرون العدالة فأنهم سيحكمون بأمانة على أداء طلبتهم، وسوف يقيمون الخلافات فيما بينهم مهنيا وبأمانة، وبالمحصلة، فإن ما يعتقده المعلمون بأنه حقيقي وذو قيمة يؤثر بطريقة تدريسهم، وكيفية تفسير المسائل، ويؤكدون عليه في تدريسهم.

لقد قدمت الأفكار المرتبطة بفلسفة التربية عدة معان، منها أنها تطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة (Al-Rabae,2006) ، وهناك من يعدها أنشطة فكرية يؤدي الانخراط بها من قبل المعلمين للوصول إلى منهج خاص ومحدد، ويمكن إطلاق مفهوم التفلسف philosophizing على تلك الأنشطة العقلية التي تنتج عن الفلسفة التربوية الشخصية, ويشتمل مفهوم التفلسف على أربعة عناصر (Myers & Myers, 1995) يتمثل العنصر الأول منها في التوضيح Clarification الذي يهتم بتوضيح المناقشات والمداولات التربوية، ويتمثل بتحديد المفاهيم التي يشتمل عليها في خرائط مفاهيمية، لجعل الأفكار المجردة حول التربية أكثر قابلية للفهم، والتوجيهات المهنية أكثر فائدة، في حين يركز العنصر الثاني لمفهوم التفلسف على تبرير Justification القرارات التعليمية بوساطة توفير البراهين الكاملة والأدلة الداعمة لتلك القرارات. أما العنصر الثالث فيتمثل في التفسير Interpretation للبيانات التربوية للكشف عن دلالتها للسياسة والممارسة التعليمية، في حين يهتم العنصر الرابع بتنظيم Systematizing المناقشات والقرارات والبيانات التربوية في محاولة لفهم حالة التعليم الحاضرة، وما الذي ينبغي أن تكون عليه مستقبلاً.

أن المعتقدات الفلسفية الشخصية للمعلمين على درجة عالية من التعقيد (Boyd-Youngblood, 2003)، ومع ذلك فهناك قناعة لدى التربويين بأن معتقدات المعلمين تؤثر في ممارساتهم التدريسية (Lane-Benjamin, 2013). وهناك من يرى أن المعلمين يحملون معهم إلى المدرسة مجموعة من المعتقدات الثابتة إلى حد ما حول قضايا التربية عموما، وبالتالي حول أهدافها وحول التدريس وطرقه واستراتيجياته وطرق تقويمه، وهذه المعتقدات قد يكون لها أسس فلسفية نابعة

من الخبرة المباشرة أو غير المباشرة لهؤلاء المعلمين، وأن تبني المعلمين وغيرهم من التربويين فلسفة تربوية، قد يرفع من مستوى وعيهم واهتماماتهم بالعملية التعليمية، ويعمل على تحسينها في الحاضر والمستقبل (Khawaldah,2013) .

ويعد البناء والإعداد لفلسفة التعليم عملية طويلة ومستمرة، فلم يستيقظ المثاليون والواقعيون والبراجماتيون صباح يوم مع نظمهم الكاملة، ولم يصل غيرهم من الفلاسفة المطورين للسلوكية والماركسية والنظرية الناقدة إلى وجهاتهم عشوائيا، فقد بحثوا في إجابات أساسية على أسئلة خلال فترة من السنين إن لم يكن خلال حياتهم, فقد بحثوا باستمرار وطرحوا الأسئلة على أنفسهم وعلى الآخرين، ومنها:

- ما الذي أعنيه بشكل مؤكد؟
- أي دليل يدعم نظريتي؟
- أي معتقدات فلسفية أدت إلى اكتشاف هذه البيانات؟

ولحسن الحظ إن معظم المعلمين يبنون أيضاً فلسفاتهم التدريسية مع مرور الزمن, وينقحونها حسب الضرورة، ويبنون عليها من دراساتهم وخبراتهم التي ساهمت مباشرة أو بصورة غير مباشرة في معتقداتهم الفلسفية، فضلاً عن ما قدمه علم النفس التربوي، ونظرية التعلم، ومنهجية التدريس وإدارة الصف الدراسي، وتطوير المناهج في هذا المجال.

ومعلمو اللغة الإنجليزية لديهم مجموعة من المعتقدات الفلسفية حول تدريسهم للغة الإنجليزية التي قد تتباين باختلاف خبرتهم التدريسية والمرحلة التعليمية التي يدرسونها, ودوراتهم التدريبية ومتغيرات أخرى كثيرة. وستحاول هذه الدراسة تقصي المعتقدات الفلسفية التدريسية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) في محافظة الكرك – لواء القصر وعلاقتها بممارساتهم الصفية.

مشكلة الدراسة:

إن معلمي اللغة الإنجليزية كغيرهم من المعلمين قد يختلفون في المعتقدات الفلسفية التي يحملونها حول التدريس مما يؤثر في طرائق تعليمهم والنواتج التي يركزون عليها في العملية التعليمية، حيث تشير بعض البحوث التربوية إلى أن السلوك التعليمي للمعلم يتأثر بمعتقداته، (Brick house, 1990; Cronin-Jones, 1991; Laplante, 1990)، وتشير بحوث أخرى إلى عدم وجود علاقة بين المعتقدات والسلوك التعليمي (Newsome, Gess and Lederman; 1995)، ومن هنا فقد جاءت الأهمية للوقوف على هذا الموضوع واستطلاع المعتقدات الفلسفية لدى معلمي هذا المبحث. وتتباين المعتقدات الفلسفية باختلاف بعض المتغيرات كما أن السلوك التعليمي للمعلم يتأثر بهذه المعتقدات، إذ يشير الأدب التربوي الحديث إلى تلك المشكلة والمتمثلة بعدم الانسجام بين المعتقد والممارسة لدى المعلمين سواء كانوا في المدرسة أم في الجامعات مما يستدعي الكشف عن طبيعة عدم الانسجام هذا وتفسيره، إذ تشير بعض الدراسات إلى أن حالة عدم الانسجام هذه قد تكون السبب في عدم إحداث تغييرات حقيقية جذرية في السلوك التعليمي وبالتالي تبقى مشاريع الإصلاح صورية لا تحدث أثراً في الميدان التربوي (خوالدة، وحوامدة، 2010). .Khawalda,A) et al.(2010)000)

إن التناقص القائم بين الاعتقاد والممارسة قد يعود إلى نقص الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بطبيعة تلك التناقضات الموجودة بين ما يعتقدون وما يمارسون أي النظرية المعتنقة والنظرية المستخدمة (Osterman and Kottkamp, 2002).

وكشفت دراسة (Boyd-Youngblood, 2003) أن التوجهات الفلسفية للمعلمين هي التي توجه تدريسهم، وأوصت دراسة ارفاجر (Al-Arfajr, 2001) بأهمية اختبار المعتقدات الفلسفية لدى المعلمين والخبرات التي ساهمت في تطويرها.

هدف الدراسة أسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المعتقدات الفلسفية التدريسية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) وعلاقتها بممارساتهم الصفية، وذلك ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المعتقدات الفلسفية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم؟
2. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) تعزى إلى النوع الاجتماعي للمعلم وخبرته التعليمية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى للنوع الاجتماعي وخبرتهم التعليمية ؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) و ممارساتهم التدريسية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المشكلة التي سيتم تناولها، حيث تكمن أهميتها في جانبين نظري وتطبيقي، أما الجانب النظري فيتمثل في ما يمكن أن تسفر عنه نتائج الدراسة من المعتقدات الفلسفية السائدة حول تدريس معلمي اللغة الإنجليزية وإمكانية تباين هذه المعتقدات حسب النوع الاجتماعي والخبرة ومدى انسجامها مع الممارسات الصفية، وتتبدى الأهمية التطبيقية في ما يمكن التوصل إليه من نتائج وتضمينات تربوية تفيد المعلمين وصناع القرار والإداريين وقيادي المناهج في وزارة التربية والتعليم بما يعود على تعلم الطلبة ونتائجهم التعليمية في نهاية المطاف.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود المكانية: محافظة الكرك– لواء القصر.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013.

الحدود البشرية: معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) محافظة الكرك– لواء القصر.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالآتي:

1. المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.
2. صدق أداتي الدراسة وثباتهما وموضوعية المستجيبين وأمانتهم العلمية.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة بما يلي:

المعتقدات الفلسفية: هي الأفكار والافتراضات التي نؤمن بها حول كيف يجب أن نمارس التدريس (Osterman and Koltkamp, 2002)، وهي أيضاً إطار فكري تشكل بفعل الخبرة الشخصية والمعرفة المهنية وتتداخل فيه مكونات معرفية وانفعالية وتقويمية يستند إليه المعلم في التخطيط واتخاذ القرارات وتحديد المهام المتعلقة بالمواقف الصفية ويستدل عليها من أقوال المعلم وسلوكه باجيرز، نيسبور(Pajares,1992; Nespore, 1987), وتعرف إجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها المستجيب على استبانة المعتقدات الفلسفية التي أعدها الباحثان لهذا الغرض.

الممارسات الصفية : يمكن تعريف الممارسة التدريسية بأنها ما يقوم به عضو هيئة التدريس فعلاً في غرفة الصف (Khawalda,A. et al. 2010)، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على الاستبانة التي أعدها الباحثان لهذا الغرض.

المرحلة الأساسية (1–6): هي أحدى التقسيمات التنظيمية للسلم التعليمي في الأردن التي تشمل الصفوف من الصف الأول إلى الصف السادس الأساسي.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت الفلسفة التربوية في شتى المناهج الدراسية، فقد لقيت الفلسفة التربوية اهتماماً ملحوظاً من الباحثين، وأجرى العديد منهم دراسات حولها، وهدفهم في ذلك التعرف

إلى الأسس والمبادئ التي تقوم عليها في مختلف مراحل التعليم المدرسي، ومع ذلك فإن الدراسات العربية التي تناولت المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية تتصف بالندرة ومن أجل ذلك تمت مراجعة عامة للدراسات السابقة وانتقاء مجموعة منها ذات علاقة بموضوع الدراسة، ومن هذه الدراسات التي تم الاطلاع عليها:

دراسة كورنيت (Cornett, 1990) التي هدفت إلى الكشف عن النظريات الضمنية لمعلمة علوم ومدى تأثير هذه النظريات على توجيه أنماط سلوكها التعليمية. وبرر Cornett اختيار هذه المعلمة لتعاونها وامتلاكها لمهارات تعليمية عالية ورغبتها في التأمل في ممارساتها وسلوك طالباتها، واتبع Cornett المنحى النوعي في جمع البيانات من خلال تقييم خطتها الدراسية، وملاحظاتها على دفتر طالباتها، والأساليب والوسائل التي استخدمتها في التعليم بعد كل حصة صفية يتم تنفيذها. وبلغ عدد الحصص التي شاهدها Cornett (20) حصة، وبتحليل البيانات استطاع Cornett أن يصف سبع نظريات شخصية لديها، حيث تختلف تلك النظريات في معتقداتها بأهمية الأمور التالية: استخدام الوسائل التعليمية البصرية، الاستفادة من الأمثلة التي تطرحها الطالبات، الاستفادة من العروض الصفية والرحلات الميدانية، استخدام الأسلوب الاستقصائي في نصف الساعة الأولى من الحصة، والضبط اللازم والضروري، وتكرار المفاهيم المفتاحية، والمحافظة على كرامة الطالبات عند وقوعهن في أخطاء مفاهيمية.

وهدفت دراسة هورسمان (Horsman,1995) إلى تحليل المعتقدات السابقة لمعلمي المرحلة الأساسية عند تدريسهم للرياضيات، وكيف تؤثر الظروف اليومية للصف الدراسي في تدريسهم. استخدمت المقابلات مع معلمي الصف الأول و الثاني قبل التدريس وبعده لكل حصة صفية وسجلت بوساطة الفيديو. واستندت هذه الدراسة النوعية على البنائية كنظرية للتعليم وكإطار عمل فلسفي، وكشفت الدراسة أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن استخدام العديد من الطرق التعليمية كان ضروريا، كذلك استخدام المعلمون تقنيات أخرى اعتقدوا أنها ساعدت الطلاب على التذكر الأفضل، وإبقائهم منتبهين داخل الحصة. وعبر المعلمون عن أن كافة أنماط التواصل لها دور رئيس في تعليم الرياضيات، وأظهرت الدراسة كيف تؤثر معتقدات المعلم في طريقة تدريسه، وأية مضامين لها أهمية في تطوير المناهج وتنفيذها، وكمثال على ذلك إمكانية تنفيذ المنهاج بدرجة كبيرة عندما تكون

المعتقدات الفردية المسيطرة على المعلمين هي التي تقرر ما الذي يفعلونه في تدريس الرياضيات في صفوفهم التي يدرسونها.

وهدفت دراسة ليو(Liu, 1999) التي أجريت في مدارس ولاية لويزيانا إلى المقارنة بين المعتقدات الفلسفية للمعلمين والإداريين حول الأهداف التعليمية والمنهاج والبرامج والمرافق الطبيعية. ولتحديد الفروق في المعتقدات الفلسفية للمشاركين في الدراسة حسب عدد من المتغيرات الديمغرافية (العمر، الدرجة العلمية، الجنس، العرق، سنوات الخبرة التدريسية) استخدم تحليل التباين المتعدد. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في المعتقدات الفلسفية حول الأهداف والمنهاج والبرامج مجتمعة تعزى لهذه المتغيرات، إلا انه عند إجراء المقارنات تبين وجود أثر قوي للدرجة الأكاديمية، في حين لم يكن هناك فروق تعزى للعرق ولسنوات الخبرة.

وأجرى (Al-Arfaj, 2001) دراسة كان الهدف الرئيسي منها اختبار المعتقدات الفلسفية وعلاقتها بالممارسات التدريسية للمعلمين الذين يدرسون مادة الآداب ،بينما كان الهدف الثاني هو التعرف إلى الخبرات التي ساهمت في تطور معتقدات المعلمين وعملت على التكامل بين ممارساتهم التدريسية الفاعلة. استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أنواع الممارسات الصفية التي يدرسها معلمو مادة الآداب في ما هي أنواع الممارسات الصفية التي يدرسها معلمو مادة الآداب في صفوفهم الدراسية ؟
2. ما المعتقدات التعليمية والتعلمية التي وجهت ممارسات المعلمين؟
3. ما الخبرات الشخصية والمهنية التي أثرت على تطور معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية؟

تمثلت أدوات جمع البيانات بالملاحظة الصفية، وإجراء مقابلات، ودراسة الأعمال الفنية للطلبة. وكشف تحليل البيانات أن تعليم الآداب كان يركز على المعنى وعلى الطالب، وأشار تحليل الخبرات الشخصية والمهنية للمعلمين إلى وجود رابط قوي بين الخبرات السابقة في تدريس مادة الآداب والتدريس الحالي للمعلمين، كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لمساقات التعليم العالي ولبرامج التطوير المهني، وكذلك التعاون بين المعلمين والدعم الإداري كان لهما التأثير المباشر في التكامل بين ممارسات المعلمين الفعالة.

وبحثت دراسة كواك (Kwak,2001) في مفاهيم المعلمين قبل الخدمة عن النظرية المعرفية والأفكار الأساسية البنائية للتعلم، والمضامين التي تتغير في المعتقدات والالتزامات المعرفية الموجودة في مفاهيم المعلمين قبل الخدمة، كمعلمين، ومفاهيم عن الطلاب كمتعلمين، واشترك في الدراسة (16) معلما قبل الخدمة، واستخدمت أربع مقابلات معمقة للكشف عن صفات كل معلم واستخدمت البيانات الناتجة عن المقابلات لبناء الصورة البنائية لوجهات نظر كل معلم عن التعلم وتم توثيق التغيرات بالصور التي حدثت لكل معلم في فترة الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة أن خمسة معلمين من أصل (16) معلما غيروا بدرجة كبيرة معتقداتهم بخصوص المعرفة، وأحد عشر معلما لم يغيروا معتقداتهم، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين قبل الخدمة بإمكانهم أن يطوروا الأفكار البنائية عن التدريس التي توافقت مع آراء متغيرة عن التدريس لدى المعلمين قبل الخدمة. وأوصت الدراسة بوجوب تحدي برامج إعداد المعلمين لمعتقدات الطلاب والتزاماتهم المعرفية إذا ما شاهدت تغيرات في كيفية تعليم العلوم وتعلمها. وتقدم هذه الدراسة للباحثين المضامين والمفاهيم التي يقدمها المعلمون قبل الخدمة من أجل إحداث تغيرات في تفكيرهم عن التعلم والتعليم.

وأجرى ريان (Rayan,2001) دراسة هدفت إلى التعرف إلى معتقدات الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق وفقا لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية والتفاعل بينها. ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم تطبيق مقياس معتقدات تعلم الرياضيات وتعليمها الذي طوره بسويك Beswick عام2005، بعد أن تم التحقق من صدقه وثباته. تألفت عينة الدراسة من (116) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية والرياضيات في منطقة الخليل التعليمية المنتظمين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2006–2007. وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها تتفق بشكل عام مع التوجهات الحديثة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعلمين تبعاً لمتغير التخصص ولصالح طلبة تخصص الرياضيات، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيرات الجنس ومستوى السنة الدراسية والتفاعل بين متغيرات الدراسة.

وركزت دراسة الحالة التي أجرتها جارجي (Garegae, 2002) على معتقدات المعلمين حول الرياضيات، في تدريسها وتعلمها، وأثر هذه المعتقدات على الطلاب، وعلى تقديرهم لهذه المعتقدات.

تألفت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية في مجتمع بتوانا. واستخدمت الدراسة لجمع البيانات عن معتقدات المعلمين المشاهدات الصفية، والمقابلات، وخرائط المفهوم، ومقاييس تشبه مقاييس ليكرت، والوثائق الرسمية. فضلا عن استجابة الطلاب لاستبانات وتطوير خرائط المفهوم، وسجلت المشاهدات الصفية باستخدام الفيديو والمسجل، وتصنيف معتقدات المعلمين باستخدام التصنيفات الثلاثة لـ Eanest للمعتقدات الشخصية حول الرياضيات. أظهرت الدراسة أن بإمكان المعلمين أن يتأثروا بعوامل أخرى تضم الموقف الفلسفي التعليمي، لأن المعلمين ينقلون معتقداتهم للطلاب من خلال ممارسات تعليمية لفظية وغير لفظية.

وأجرى الصغير والناصر(Al-Sagheer et al.,2002) دراسة هدفت التعرف إلى ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع استبانة على عينة عشوائية مؤلفة من 350 معلماً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة استناد ممارسات المعلمين التدريسية إلى النظرية الإنسانية أكثر من النظريات الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى من البكالوريوس والمعلمين ذوي المؤهلات الأقل من البكالوريوس فيما يتعلق بالنظرية المعرفية لصالح المعلين ذوي المؤهلات أعلى من البكالوريوس.

واختبرت الدراسة النوعية التي أجرتها بويد (Boyd-young, 2003) معتقدات المعلم كأساس للتغيير وبناء ممارسة تدريسية عالية المستوى في بيئات صفية تدرس مادة العلوم، وكذلك فحصت العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من سبعة مشاركين يدرسون في مدرسة ثانوية حكومية في ولاية نيويورك، تراوحت خبراتهم التدريسية بين 1–7 سنوات، واستخدمت الدراسة لجمع البيانات بطاقة ملاحظة، وإجراء مقابلات شخصية، واستطلاع آراء، وتحليل وثائق، وكشفت الدراسة أن التوجهات الفلسفية للمعلمين هي التي توجه التدريس، وانه توجد علاقة بين تدريس المعلمين وسنوات خبرتهم التدريسية، وكان هناك تأثير قوي لمعتقدات المعلمين الشخصية حول التجربة والخطأ في التدريس، وحول الطلاب على ممارساتهم التعليمية، وما يحتاج إليه الطلاب. وبينت الدراسة أن معتقدات المعلمين الشخصية على درجة عالية من التعقيد. وأوصت الدراسة بضرورة إشراك المعلمين في عملية الإصلاح التعليمي من أجل البدء في تناول الموضوعات الأخلاقية لكافة الطلاب الذين يدرسون المحتوى التعليمي نفسه.

وهدفت دراسة سويني (Sweeny, 2003) إلى الكشف عن العلاقة بين النظريات الشخصية عن التعليم والممارسات الفعلية لمعلم كيمياء مبتدئ في المرحلة الثانوية في إحدى مدارس فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان هذا المعلم يمتلك نظريات شخصية عن التعليم وعندما بدأ في التعليم الفعلي لمادة الكيمياء، تابعه الباحث للكشف عن كيفية تكون العلاقة بين نظريات المعلم المبتدئ الشخصية والتعليم الفعلي. حيث حاول Sweeny الإجابة عن السؤالين التاليين: الأول: ما العلاقة بين النظريات الشخصية عن التعليم لمعلم الكيمياء المبتدئ في المرحلة الثانوية وممارسته الفعلية؟، والثاني: هل طريقة البحث سببت أي تعديلات في النظريات الشخصية للمعلم؟ حيث تابع سويني المعلم خلال الفصل الأول من بداية مرحلة تعليمه، وبعد أربعة أشهر زوده بمقالات وأبحاث عن طريقة التدريس، ومن ثم قام بمشاهدة ممارسته التعليمية داخل الغرفة الصفية، وبعد تحليل هذه المشاهدات وجد Sweeny من خلال هذه الدراسة أن المعلم بدأ بتطبيق نظرياته الشخصية في ممارساته الفعلية في بداية الفصل الأول من التعليم. إلا أنه وبعد أربعة أشهر من اطلاعه على المقالات والأبحاث التي زوده الباحث بها، بدأ بتعديل هذه النظريات التي يمتلكها إلى نظريات تعليمية صحيحة وبدى (أو ظهر) عليه النمو المهني في هذا المجال.

وحاولت ويبر (Weber, 2003) في دراستها في جامعة سيراكيوس في البيرو أن تتحرى المعتقدات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة، والممارسات التعليمية عند معلمي ما قبل الخدمة أي أولئك الذين لم يكملوا فترة التدريب لمزاولة مهنة التعليم، وقد أجريت الدراسة في مدينة هوناكو" Huanuco" في البيرو"Peru"، وقد استخدمت Weber طرقاً متعددة لدراسة عينة مكونة من خمسين "معلماً ما قبل الخدمة" في آخر فصل لهم قبل التخرج، ويمكن تلخيص النتائج التي وصلت إليها الدراسة بما يأتي: أن معلمي ما قبل الخدمة قد جسدوا الاستراتيجيات المبنية على العادات والتقاليد البيروية في تدريسهم القراءة والكتابة، وعبر جميع المشاركين من خلال اعتقاداتهم وممارساتهم لتدريس مبادئ القراءة والكتابة عن الاهتمام بمبادئ الحروف الهجائية، والمقاطع، ونقل الأفكار، والتدريبات، وضرورة أن يكون عدد الطلبة في الصف قليلاً، لأن ذلك يثري النشاطات، كما عبر عدد من المشاركين عن اعتقادهم بأهمية العلاقات الإيجابية التي يجب أن تسود بين التلاميذ والمعلمين، وكذلك ضرورة تطوير المناهج المدرسية، وأن الاعتماد على المناهج المندمجة من شأنه أن يحفز الطلبة على الدراسة، والفهم، والتذكر بشكل أفضل، وتشير النتائج إلى إن هناك اختلافات

ضمن المعتقدات والممارسات المتعلقة " بالاستنتاج"، ويبدو أن هذه الاختلافات تعود إلى الجنس والمكان (ريفي– حضري) ممن هم في المرحلة الابتدائية في تعليم القراءة والكتابة إذ كان الريفيون أكثر من نظرائهم ممن هم من خلفية حضرية في عدم الاعتماد على فلسفة محددة، وكذلك الإناث فإنهن أكثر تطرفاً من الذكور في هذا المجال، وعلى الرغم من بذل المشاركين أقصى جهدهم لطرح أفكارهم في الوصول إلى الطريقة المثلى التي يجب أن تكون، إلا أن تأثير الوالدين، والمعلمين القدامى الذين ينفرون من التغيير كان واضحاً.

وأجرى كيريم (Kerem, 2004) دراسة حول طبيعة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم ومدى انسجامها مع معتقداتهم، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تأثر ممارسة المعلم بالأنشطة التعليمية التي تفرض عليه والأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ومع أن المعتقدات التي يحملها المعلمون لها تأثير قوي في الممارسة التعليمية إلا أن الاهتمام بالأنشطة والأهداف المدرسية الخاصة وضرورة التقيد بها أحدث فجوة عميقة بين المعتقدات والممارسات لدى المعلمين ووجهت تلك الأنشطة والأهداف ممارسات المعلمين أكثر من معتقداتهم.

وأجرى العمري(Al-Omari,2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي العلوم في الأردن حول طبيعة العلم والتعليم وعلاقة ذلك بالسلوك التعليمي لهم، وقد استخدم العمري البحث النوعي في الدراسة من خلال إجراء مقابلات فردية مع عينة من معلمي العلوم من كلا الجنسين (تسعة معلمين، ثمان معلمات) وذوي خبرات متوسطة وعالية وصنف المشاركون في ضوء معتقداتهم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم في ثلاث فئات (بنائيون، انتقاليون، تقليديون) كما قام العمري بتسجيل أربع حصص صفية لكل معلم مع أشرطة فيديو وحللت الحصص وتم التوصل إلى النتائج إلى أن 35% من أفراد العينة امتلكوا معتقدات وضعية عن العلم ومن هذه المعتقدات الحقائق والقوانين العلمية ثابتة والنظريات متغيرة، المعرفة العلمية تنمو بشكل تراكمي، وأن 24% من أفراد العينة امتلكوا معتقدات بنائية عن العلم، وأن 41% من أفراد العينة امتلكوا مزيجاً من المعتقدات البنائية والوضعية عن العلم. وبالنسبة للعلاقة بين المعتقدات والسلوك التعليمي فقد أظهرت النتائج أن سلوك المعلم التعليمي تأثر بمعتقداته بشكل جزئي حيث كانت غالبية الأحداث في الحصص المسجلة لأفراد العينة سلوكية إلا أن نسبة تلك الأهداف السلوكية كانت في أعلاها عند المشاركين التقليدين وفي أدناها عند المشاركين البنائيين.

وأجرى الرباعي (Al-Rabae, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم، وكذلك فحص استقلالية نوع التوجه الفلسفي لعضو الهيئة التدريسية نحو بعض المتغيرات الخاصة بعضو هيئة التدريس الجامعي في الأردن، وكذلك التعرف إلى التطبيقات التربوية الأكثر انتشاراً للتوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كل من جامعة اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت، ضمن الكليات العلمية والإنسانية الحاملون للرتب العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) والبالغ عددهم (1188) عضو هيئة تدريس للعام الدراسي (2005–2006). إلا أن عينة الدراسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة على مستوى كل جامعة من الجامعات حيث تم توزيع (620) استبانة على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المشمولة بالدراسة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى أن (36.1%) من أفراد العينة يتجهون في إجاباتهم نحو الفلسفة التربوية الإسلامية كتوجه فلسفي لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة، في حين أن (53.5%) من العينة موزعين في توجهاتهم التربوية الأخرى، ودلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن (10.4%) من العينة ليس لديهم توجه واضح نحو فلسفة تربوية واضحة الملامح.

وهدفت دراسة (Hatcher, 2008) لقياس المعتقدات الفلسفية والكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة أثناء اشتراكهم في برامج اعتمادهم معلمين في التعليم. ولتحقيق هذا الهدف طرحت الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. هل توجد فروق في المعتقدات الفلسفية للمعلمين قبل الخدمة بعد مشاركتهم (120) ساعة كخبرة ميدانية في برامج اعتمادهم معلمين؟ وهل يستمر الفرق بعد (75) يوماً من تدريس طلابهم؟
2. هل توجد فروق في الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة, بعد المشاركة في (75) يوماً في تدريس الطلاب؟

3. بناء على المشاهدات التي أجريت خلال (120) ساعة من خبرة ميدانية و(75) يوما من تدريس الطلاب، أي نوع من الخبرات بالإمكان توثيقها لدعم أو رفض قياسات المعتقدات الفلسفية والكفاءة الذاتية ؟

توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن المعلمين قبل الخدمة تمشوا مع قيم التدريس البنائي، وكشفت بيانات المشاهدة أن الاستراتيجيات التعليمية كانت بنائية في طبيعتها، وأن النشاط المعرفي للدروس لم يركز على التطبيق للمعرفة، فضلاً أن هذه الاستراتيجيات أثرت في مستويات مشاركة الطلاب وفي حاجاتهم الضرورية من أجل تنفيذ الدروس.

وأجرى خوالدة وحوامدة (Khawalda, et al, 2010) دراسة كان هدفها الكشف عن درجة التوافق بين ما يعتقد أنه يمارسه عضو هيئة التدريس وبين ما يمارسه فعلاً في القاعات التدريسية، وأعتمد خوالدة وحوامدة في دراستهم المنهج المسحي الوصفي لتحديد الاعتقاد والمنهج النوعي التحليلي لتحديد الممارسات التعليمية. أما مجتمع الدراسة وعينتها فقد تمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش الخاصة والبالغ عددهم 12 عضواً يدرسون مختلف المساقات الواردة في البرنامج التدريسي، واستخدم الباحثان لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة الأداتين الآتيتين: أولاً: بطاقة ملاحظة بعد الممارسة. ثانياً: استبيان لمعرفة بعد الاعتقاد. وتوصل الباحثان إلى أنه غالباً ما تكون الاعتقادات غير منسجمة مع السلوك لأن الأنماط السلوكية المعتادة أقوى من حيث التأثير على طريقة التصرف في الموقف التدريسي، فالنظريات المستخدمة في التدريس هي على العكس من النظريات المعتقدة، فهي مغروسة عميقاً في وعي أعضاء هيئة التدريس وأنهم في كثير من الأحيان لا يستطيعون تفسيرها ولا يمكن تغييرها بسهولة.

وأجرى براون Brown المشار إليه في خوالدة وحوامدة (Khawalda,A. et al., 2010) دراسة هدفت إلى معرفة تناغم معتقدات المدرسين مع ممارساتهم التدريسية وتوصلت إلى أن ما يقوم به المعلمون من سلوك صفي لا يتوافق في كثير من الأحيان مع المعتقدات التي يحملها المعلم، وأن هذه النتيجة ظاهرة خطيرة جداً تبعث على خيبة الأمل، لتناقضها مع ما يعرف عن المعلم من إنسانية وعقلانية ونصح ودور وطني هام في توجيه الناشئة ورعاية نموها نحو الأفضل. كما توصلت الدراسة أن أعلى مجموع حصله المعلمون على الأداة هو (153) وأدناه هو (9) وتراوحت مجاميع الغالبية العظمى من المعلمين بين (85– 100).

وكان الهدف من دراسة شيهان وبيرك(Sheehan&Burke,2012) هو تقصي المعتقدات الفلسفية للمصممين التعليميين باستخدام الأطر الفلسفية المناسبة، وجمع البيانات الكمية، وتحليلها باستخدام عينة بلغ عدد أفرادها (152) مصمماً تعليمياً من أعضاء الكلية و (118) من الأخصائيين من خارج كادر الكلية، واستخدمت الاستبانة المكونة من (20) فقرة للمعتقدات ضمن أربعة تصنيفات، وخمسة معتقدات عن نظرية المعرفة والمعتقدات المنهجية. وكشفت الدراسة أنه بالإمكان وصف الصورة الفلسفية للمصممين التدريسيين على أنها عملية، واقترح التحليل الذي أجري أن لمتغير الجنس والعرق، أفضلية من حيث البحث ومستوى التعليم، وبالإمكان استخدامها للتنبؤ بالمعتقدات الفلسفية والمنهجية.

وهدفت دراسة (Lane, 2013) إلى إجراء مقارنة بين معلمي الهندسة في المدارس الدينية والمدارس الحكومية في معتقداتهم و ممارساتهم التدريسية، واستندت الدراسة إلى أن هناك قناعة قوية لدى التربويين بأن معتقدات معلمي الرياضيات تؤثر في ممارساتهم التدريسية. إلا أن بعض الباحثين طرحوا السؤال التالي: هل التعليم في المداس الدينية يتميز عن التدريس في المدارس الحكومية ؟ فقد أشار باحثون آخرون إلى أن السؤال ما زال مفتوحاً، وأن الاختلافات الفلسفية بين معلمي المدارس الحكومية والدينية قد لا تؤدي إلى اختلافات في الممارسة التدريسية، ولهذا أجريت هذه الدراسة للمقارنة بين معلمي الهندسة في مدارس دينية ومعلمي الهندسة في مدارس حكومية في كل من فلوريدا وجورجيا، وباستخدام أداة صممت لقياس أربع صفات مختلفة لتدريس الهندسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بدلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الدينية في معتقداتهم وممارساتهم التدريسية.

الطريقة و الاجراءات

اعتمدت هذه الدراسة وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها والأدوات التي تم استخدامها لجمع بياناتها، ومتغيراتها، وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية التي تم إتباعها للإجابة عن أسئلتها وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي قام على وصف المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية واختبار الفروق فيها تبعاً للنوع الاجتماعي للمعلم وسنوات خبرته التدريسية، وكذلك اختبار العلاقة الارتباطية بين المعتقدات الفلسفية لمعلمي اللغة الإنجليزية وممارساتهم التدريسية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تشكل مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) في مديرية لواء القصر، ويبلغ عددهم في مديرية تربية لواء القصر (97) معلماً ومعلمة، منهم (25) معلماً، و(72) معلمة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم تحديد حجم عينة الدراسة بناءً على جدول كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970) للعينات الاحتمالية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة تأسيساً على الجدول (85) معلماً ومعلمة، ثم تم اختيار عينة عشوائية طبقية تناسبية، حسب النوع الاجتماعي للمعلم فبلغ عدد المعلمين (22) معلماً، وعدد المعلمات (63) معلمة.

رابعاً: أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة، تضمنت المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) بعد الاطلاع على الأدب النظري (Sa'ada, J. et al. 2014) (Sa'adah, et al.,2014)،(Khawaldah, 2013) والدراسات السابقة (Garegae,2002) ، (Shweihat,1999)،(Al-Rabae,2006) ذات العلاقة بموضوع الدراسة.حيث تم استخلاص ما يمكن أن يمثل فقرات المقياس التي تدل على الفلسفة المثالية، والواقعية، والبراجماتية، والإسلامية كفلسفات أساسية. تكونت أداة الدراسة من قسمين، يتمثل القسم الأول بالمعتقدات الفلسفية للمعلمين حول سبعة مجالات لكل فلسفة من الفلسفات الأربع، وهذه المجالات هي: المعتقدات الفلسفية حول العالم، الإنسان، الخير والشر، الجبر والاختيار، القيم، جوهر الفلسفة، مصدر المعرفة، وضم كل مجال من هذه المجالات السبعة أربعة عبارات فلسفية، تمثل العبارة الأولى الفلسفة المثالية، وتمثل

العبارة الثانية الفلسفة الواقعية، وتمثل العبارة الثالثة الفلسفة البراجماتية، وتمثل العبارة الرابعة والأخيرة داخل كل مجال من المجالات السبعة للمعتقدات الفلسفية الفلسفة الإسلامية، وبذلك ضمت الاستبانة (28) معتقداً فلسفياً تمثل الفلسفات الأربع الأساسية.

ويتمثل القسم الثاني بالممارسات التدريسية التي يمارسها معلمي اللغة الإنجليزية تأسيساً على معتقداتهم الفلسفية حول سبعة مجالات للممارسات التدريسية هي: هدف التربية، دور المعلم، دور المتعلم، طريقة التدريس، التوجيه، التقويم، المنهج، وضم كل مجال من هذه المجالات السبعة للممارسات التدريسية تأسيساً على معتقداتهم الفلسفية أربع ممارسات تدريسية، لتمثل العبارة الأولى الممارسة التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية، وتمثل العبارة الثانية الممارسة التدريسية تأسيسا على الفلسفة الواقعية وتمثل العبارة الثالثة الممارسة التدريسية تأسيساً على الفلسفة البراجماتية، وتمثل العبارة الرابعة الممارسة التدريسية داخل كل مجال من المجالات السبعة للممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الإسلامية، وبذلك ضمت الاستبانة (أداة الدراسة) (28) ممارسة تدريسية تأسيساً على معتقداتهم الفلسفية التي تمثل الفلسفات الأربع الأساسية، وبناءً على ما سبق تكونت أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها النهائية من (56) فقرة مقرونة بسلم إجابات وفق نموذج (ليكرت) ذي التدريج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، لتتراوح الدرجات بين (5-1).

خامساً: صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من الصدق الظاهري Face validity لأداة الدراسة، بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (13) محكماً، من ذوي الاختصاص، وأصحاب الخبرة، والسمعة العلمية، للاستعانة بآرائهم حول مدى صلاحية العبارة للفلسفة التي أشير إليها أمامها وتعديل وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً، وقد تركزت ملاحظات المحكمين على الصياغة المناسبة للاستجابة، والتي تمثل متن المجال، سواء للقسم المتعلق بالمعتقدات الفلسفية، أم القسم الخاص بالممارسات التدريسية.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest، حيث تم تطبيق الأداة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (12) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية، ومن خارج عينة الدراسة بفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما استخدمت طريقة الاتساق الداخلي

لحساب معامل ثبات كرونباخ ألفاCronbach-Alpha والجدول (1)، (2) يبينان معاملات ثبات الاستبانة على النحو التالي:

الجدول(1) معاملات ثبات أداة المعتقدات الفلسفية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية

الرقم	الفلسفة	بيرسون	كرونباخ إلفا
1	الإسلامية	68.0	0.78
2	البراجماتية	89.0	0.85
3	المثالية	68.0	0.88
4	الواقعية	48.0	0.82

يتبين من الجدول (1) أن معامل ثبات استبانة المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم حسب معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.88) على الدرجة الكلية، ومعاملات ثبات الاستبانة للمعتقدات الفلسفية المتفقة مع الفلسفات الأربع تراوحت بين (0.84–0.86)، وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية .كما يبين الجدول (1) نفسه معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغ (89.0) على الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمعتقدات الفلسفية المتفقة مع لفلسفات الأربع بين (0.78–0.88) وجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

الجدول(2) معاملات ثبات أداة مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية(1–6)

الرقم	الفلسفة	بيرسون	كرونباخ إلفا
1	الإسلامية	91.0	70.7
2	البراجماتية	890.	10.8
3	المثالية	82.0	40.8
4	الواقعية	87.0	60.8

يُظهر الجدول (2) أن معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة المتعلقة بالممارسات التدريسية حسب معادلة كرونباخ ألفا بلغ (0.86) على الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة للممارسات التدريسية المؤسسة على الفلسفات الأربع بين (0.77–0.86) وجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة. كما يبين الجدول (2) نفسه أن معامل ثبات أداة الدراسة المتعلقة بالممارسات التدريسية حسب معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.90) على الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات ثبات الاستبانة للقسم المتعلق بالممارسات التدريسية المتفقة مع الفلسفات الأربع بين (0.77– 0.86) وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية. المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة ومستوى الممارسة للإجابة عن السؤالين الأول والثاني وفق المعيار الإحصائي الآتي:
   - 1.33 – 2.33 درجة ضعيفة أو مستوى منخفض .
   - 2.34 – 3.67 درجة متوسطة أو مستوى متوسط.
   - 3.68 – 5 درجة مرتفعة أو مستوى مرتفع.
2- الإحصائي (t) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤالين: الثالث والرابع.
3- معامل ارتباط بيرسون واختبار دلالته للإجابة عن السؤال الخامس.
4- معادلة كرونباخ ألفا Cronbach-Alpha للتأكد من الاتساق الداخلي لاستبانة المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية.

نتائج الدراسة

فيما يأتي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما المعتقدات الفلسفية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم بشكل عام، ويظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفلسفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الإسلامية	3.56	0.28	1	متوسطة
2	البراجماتية	3.55	0.15	2	متوسطة
4	الواقعية	3.54	0.22	3	متوسطة
3	المثالية	3.46	0.18	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.53	0.06	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (3) أن المعتقدات الفلسفية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كانت للفلسفة الإسلامية وبدرجة متوسطة وفي المرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.56) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت مجالات المعتقدات الفلسفية الأخرى بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.46– 3.55)، وجاءت في الرتبة الثانية المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري(0.15)، وجاءت في الرتبة الثالثة المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الواقعية بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري(0.22)، وفي الرتبة الرابعة والأخيرة المعتقدات الفلسفية الفلسفة المثالية" بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.18). أما الدرجة الكلية للمعتقدات الفلسفية فقد كانت بمتوسط حسابي (3.53) ، وانحراف معياري (0.06) وبدرجة متوسطة، أما بالنسبة للعبارات السائدة في كل فلسفة فكانت على النحو الآتي:

1. الفلسفة الإسلامية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات السائدة وفق الفلسفة الإسلامية والجدول (4) يظهر ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية السائدة وفق الفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الخير والشر	الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناء على ما تُلهم به النفس من فجور وتقوى.	3.96	0.64	1	مرتفعة
6	جوهر الفلسفة	تحقيق عبادة الله الواحد الأحد.	3.81	0.87	2	مرتفعة
5	القيم	القيم مطلقة مفروضة ونسبية متغيرة وهي متكاملة ومتوازنة فيما بينها.	3.64	0.77	3	متوسطة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان مكون من روح وجسد متكاملين مع بعضهما، السيطرة فيها للروح، والجسد يعمل على خدمتها، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان.	3.61	0.83	4	متوسطة
4	الجبر والاختيار	الإنسان له مطلق الحرية الكاملة في إطار ما أمر الله به و ما نهى عنه.	3.44	0.93	5	متوسطة
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو الهي و استخدام العقل و التأمل و التفكير في الكون.	3.33	1.07	6	متوسطة
1	العالم	العالم يقوم على فكرة الوحدة و كل ما عليه فان.	3.13	1.23	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.56	0.28	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (4) أن المعتقدات الفلسفية السائدة تأسيساً على الفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.56) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الإسلامية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.13–3.96) ، وجاء في الرتبة الأولى مجال الخير والشر ممثلا بالعبارة (3) التي تنص على "الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناء على ما تُلهم به النفس من فجور و تقوى" بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري (0.64)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (العالم) ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على "العالم يقوم على فكرة الوحدة وكل ما عليه فان" بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.23) وبدرجة متوسطة.

2. الفلسفة البراجماتية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات السائدة تأسيساً على الفلسفة البراجماتية، والجدول (5) يظهر ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية السائدة وفق الفلسفة البراجماتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	جوهر الفلسفة	كل الحقائق واقعية ونسبية والتغير مستمر نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته .	3.93	0.77	1	مرتفعة
3	الخير والشر	الظروف هي التي تحدد الخير والشر في الطبيعة الإنسانية.	3.92	0.77	2	مرتفعة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان عضو متكامل، عقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان.	3.66	0.89	3	متوسطة

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو التفاعل بين الفرد و بيئته.	3.48	1.10	4	متوسطة
4	الجبر والاختيار	الإنسان له مطلق الحرية بدون ضوابط.	3.35	1.12	5	متوسطة
5	القيم	القيم ليست أخلاقاً تفرض من الإنسان.	3.34	0.76	6	متوسطة
1	العالم	العالم نسبي وفي حالة تغير مستمر	3.15	0.94	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.55	0.15	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (5) أن المعتقدات الفلسفية السائدة وفق الفلسفة البراجماتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.55) وانحراف معياري (0.15)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة البراجماتية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.15–3.93)، وجاء في الرتبة الأولى مجال جوهر الفلسفة ممثلا بالعبارة (6) التي تنص على " كل الحقائق واقعية ونسبية والتغير مستمر نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته" بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (0.77)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (العالم) ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على "العالم نسبي وفي حالة تغير مستمر" بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة.

3. الفلسفة الواقعية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات السائدة تأسيساً على الفلسفة الواقعية، والجدول (6) يظهر ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية السائدة وفق الفلسفة الواقعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الخير والشر	الخير هو ما يساعد الإنسان على التكيف مع البيئة، والشر يبعده عن التكيف معها.	3.87	0.84	1	مرتفعة
1	العالم	العالم موجود حقا وليس خدعة من نتاج عقولنا.	3.59	1.22	2	متوسطة
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو العالم الخارجي (الطبيعي) الذي نعيشه.	3.54	1.26	3	متوسطة
4	الجبر والاختيار	الإنسان حريته مقيدة بتأثير بيئته الطبيعية والاجتماعية.	3.52	1.10	4	متوسطة
6	جوهر الفلسفة	الحقائق التي يتم اكتشافها بالتحليل العلمي الموضوعي تمثل قوانين طبيعية.	3.49	0.67	5	متوسطة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان يتكون من عقل وجسم متحدين مع بعضهما ولا يسمو أحدهما على الأخر.	3.39	0.98	6	متوسطة
5	القيم	القيم ثابتة وغير ثابتة في وقت واحد	3.35	0.84	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.54	0.22	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (6) أن المعتقدات الفلسفية السائدة تأسيساً على الفلسفة الواقعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.54) وانحراف معياري (0.22)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الواقعية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.35–

3.87)، وجاء في الرتبة الأولى (مجال الخير والشر) ممثلا بالعبارة (3) التي تنص على "الخير هو ما يساعد الإنسان على التكيف مع البيئة، والشر يبعده عن التكيف معها" بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (القيم) ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على "القيم ثابتة وغير ثابتة في وقت واحد." بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة.

4. الفلسفة المثالية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات السائدة تأسيساً على الفلسفة المثالية، والجدول (7) يظهر ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية السائدة وفق الفلسفة المثالية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	الجبر والاختيار	الإنسان مخير بقدر ما هو روح، ومسير بقدر ما هو جسم مادي.	3.73	0.75	1	مرتفعة
3	الخير والشر	روح الإنسان هي مصدر الخير وجسمه مصدر الشر والآثام.	3.62	1.02	2	متوسطة
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو عالم المثل ذو الحقيقة المطلقة.	3.61	0.85	3	متوسطة
1	العالم	اعتبر العقل والروح جوهر العالم.	3.48	1.22	4	متوسطة
6	جوهر الفلسفة	روحية وعقلية	3.44	0.91	5	متوسطة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان ثنائي التفكير، يتألف من عقل وبدن، والعقل يسمو على البدن.	3.40	1.17	6	متوسطة
5	القيم	القيم ثابتة لا تتغير.	2.93	0.81	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.46	0.18	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (7) أن المعتقدات الفلسفية السائدة تأسيساً على الفلسفة المثالية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.46) وانحراف معياري (0.18)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة المثالية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.93–3.73) ، وجاء في الرتبة الأولى (مجال الجبر والاختيار) ممثلا بالعبارة (4) التي تنص على "الإنسان مخير بقدر ما هو روح، ومسير بقدر ما هو جسم مادي" بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وانحراف معياري (0.75)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (القيم) ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على "القيم ثابتة لا تتغير" بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفلسفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الإسلامية	3.77	0.18	1	مرتفع
4	الواقعية	763.	0.17	2	مرتفع
3	المثالية	3.61	0.18	3	متوسط
2	البراجماتية	3.20	0.08	4	متوسط
الدرجة الكلية		3.59	0.05	متوسط	

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية الإسلامية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.59) وانحراف معياري (0.05)، وجاءت الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية في المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.20–3.77)، وجاءت في الرتبة الأولى الممارسات التدريسية وفق الفلسفة الإسلامية بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.18) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الممارسات التدريسية وفق الفلسفية للفلسفة البراجماتية" بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.08) وبمستوى متوسط. أما بالنسبة لمستوى الممارسات التدريسية في كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية لكل فلسفة فكانت على النحو الآتي:

1. الفلسفة الإسلامية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الإسلامية والجدول (9) يظهر ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم للفلسفة الإسلامية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله.	4.16	1.20	1	مرتفع
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه المبني على العقيدة الدينية فضلاً عما يستطيع أن يصل إليه العقل والحواس.	4.11	0.89	2	مرتفع

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الإنسان الصالح والمصلح.	3.95	1.02	3	مرتفع
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على التقييم المستمر والختامي.	3.92	0.90	4	مرتفع
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة دنيوياً ودينياً معاً.	3.68	1.08	5	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه يتمتع بحرية معقولة موجهه نحو التقرب إلى الله مما يحصل عليه من معرفة.	3.53	0.91	6	متوسط
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام القصة والاقتداء.	3.35	1.39	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.77	0.18	مرتفع	

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.77) وانحراف معياري (0.18)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الإسلامية في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.35 –4.16)، وجاء في الرتبة الأولى مجال دور المعلم ممثلا بالعبارة (2) التي تنص على "يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله." بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وانحراف معياري (1.20) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (طريقة التدريس) ممثلا بالفقرة (4) التي تنص على "تتم المفاضلة في التدريس في استخدام القصة والاقتداء" بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.39) وبمستوى متوسط.

2. الفلسفة الواقعية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الواقعية، والجدول (10) يظهر ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم للفلسفة الواقعية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه فى التدريس هو إعداد الفرد للحياة ومساعدته على التكيف.	4.04	0.73	1	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه عقلانى منطقى يمكنه تجميع المعلومات وتنظيمها.	3.92	1.07	2	مرتفع
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه تجميع الحقائق المكتشفة من العالم الذي يعيش فيه التلميذ.	3.87	1.11	3	مرتفع
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على الاستجابة الصحيحة المطابقة للاستجابة المحددة مسبقا من قبلي .	3.78	0.84	4	مرتفع
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم فى التعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة لفهم العالم الخارجي الذي يعيه الفرد.	3.54	0.91	5	متوسط
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة فى التدريس فى استخدام آلات التعليم ونظام التعليم المبرمج.	3.44	1.20	6	متوسط
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة عقليا مع الاهتمام بالملاحظة.	3.33	0.89	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.76	0.17	مرتفع	

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الواقعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.76) وانحراف معياري (0.17)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الواقعية في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.33– 4.04) وجاء في الرتبة الأولى (مجال هدف التربية) ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على "الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الفرد للحياة ومساعدته على التكيف" بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وانحراف معياري (0.73) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (التوجيه) ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على "يتم توجيه الطلبة عقليا مع الاهتمام بالملاحظة" بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.89) وبمستوى متوسط.

3. الفلسفة المثالية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة المثالية، والجدول (11) يظهر ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم للفلسفة المثالية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه فى التدريس هو تنمية العقل وتنقية الروح.	4.56	0.50	1	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه مخزن للمعلومات.	3.84	0.80	2	مرتفع
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على الحفظ والاسترجاع.	3.68	0.98	3	مرتفع
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه ثابت غير قابل لتطور وينتقل من جيل إلى جيل.	3.38	0.91	4	متوسط

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في التلقين والإلقاء في معالجة المادة الدراسية .	3.20	0.92	5	متوسط
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة عقليا فقط.	2.99	0.94	6	متوسط
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في المساعدة على فهم حقائق عالم المثل.	2.94	1.19	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.61	0.18	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (11) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة المثالية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم للفلسفة المثالية كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.61) وانحراف معياري (0.18)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة المثالية في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.94–4.56) ، وجاء في الرتبة الأولى (مجال هدف التربية) ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على "الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو تنمية العقل وتنقية الروح " بمتوسط حسابي بلغ (4.56) وانحراف معياري (0.50) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (دور المعلم) ممثلا بالعبارة (2) التي تنص على "يتلخص دور المعلم في المساعدة على فهم حقائق عالم المثل" بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.19) وبمستوى متوسط.

4. الفلسفة البراجماتية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة البراجماتية، والجدول (12) يظهر ذلك.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم للفلسفة البراجماتية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه متمركز حول المتعلم.	4.00	0.83	1	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات كما أنه مفكر ومكتشف والاهتمام يدفعه للتعلم.	3.78	1.07	2	مرتفع
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في تعليم الفرد كيف يفكر تفكيراً ناقداً بدلا من تعليمه موضوع التفكير.	3.68	1.08	3	مرتفع
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على مهارات التفكير وتطبيق الأفكار.	3.21	1.23	4	متوسط
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في الاكتشاف والممارسة العملية.	3.04	1.24	5	متوسط
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتعامل معه في التدريس هو الاستمرار في بناء الخبرة وليس التكيف مع المجتمع.	2.98	1.24	6	متوسط
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة مادياً فقط.	2.51	1.20	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.20	0.08	متوسط	

يلاحظ من الجدول(12) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من(1–6) من وجهة نظرهم كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.20) وانحراف معياري (0.08)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت

المتوسطات الحسابية بين (2.51–4.00)، وجاء في الرتبة الأولى مجال المنهج ممثلا بالعبارة (7) التي تنص على "ينظر إلى المنهج على أنه متمركز حول المتعلم" بمتوسط حسابي بلغ (4.00) وانحراف معياري(0.83) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (التوجيه) ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على "يتم توجيه الطلبة مادياً فقط" بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (1.20) وبمستوى متوسط.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) تعزى إلى النوع الاجتماعي للمعلم وخبرته التعليمية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير النوع الاجتماعي

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (13) ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

الفلسفة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	ذكر	7	3.56	0.28	0.031	0.975
	أنثى	20	3.56	0.24		
البراجماتية	ذكر	5	3.67	0.26	1.091	0.289
	أنثى	16	3.51	0.29		
المثالية	ذكر	5	3.58	0.12	1.455	0.164
	أنثى	14	3.42	0.22		
الواقعية	ذكر	5	3.60	0.15	1.193	0.250
	أنثى	13	3.52	0.13		
الكلي	ذكر	22	3.60	0.46	1.867	0.065
	أنثى	63	3.46	0.32		

تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) على الدرجة الكلية، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (1.867) وبمستوى دلالة (0.065)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في كل فلسفة من الفلسفات الأربع.

2. متغير الخبرة:

لقدتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (14) ذلك.

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الخبرة

الفلسفة	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	اقل من خمس سنوات	12	3.61	0.27	1.217	0.235
	5 سنوات فأكثر	14	3.50	0.17		
البراجماتية	اقل من خمس سنوات	9	3.53	0.36	0.049	0.962
	5 سنوات فأكثر	12	3.53	0.22		
المثالية	اقل من خمس سنوات	8	3.45	0.24	1.528	0.145
	5 سنوات فأكثر	11	3.63	0.27		
الواقعية	اقل من خمس سنوات	8	3.48	0.21	0.800	0.436
	5 سنوات فأكثر	10	3.39	0.27		
الكلي	اقل من خمس سنوات	37	3.51	0.34	0.382	0.704
	5 سنوات فأكثر	48	3.54	0.39		

تشير النتائج في الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) على الدرجة الكلية ، تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية إذ بلغت (0.382) وبمستوى دلالة (0.704)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة في كل فلسفة من الفلسفات الأربع.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى للنوع الاجتماعي وخبرتهم التعليمية ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية، تبعا لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (15) ذلك.

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

الفلسفة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	ذكر	7	3.58	0.54	1.157	0.258
	أنثى	20	3.84	0.49		
البراجماتية	ذكر	5	2.93	0.93	1.105	0.283
	أنثى	16	3.29	0.53		
المثالية	ذكر	5	3.52	0.43	0.464	0.649
	أنثى	14	3.64	0.50		
الواقعية	ذكر	5	3.94	0.49	0.963	0.350
	أنثى	13	3.68	0.51		
الكلي	ذكر	22	3.53	0.67	0.848	0.399
	أنثى	63	3.65	0.54		

تشير النتائج في الجدول (15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) على الدرجة الكلية، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية إذ بلغت (0.848) وبمستوى دلالة (0.399) وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الجنس في كل فلسفة من الفلسفات الأربع.

2. متغير الخبرة:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (16) ذلك.

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الخبرة

الفلسفة	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	اقل من خمس سنوات	12	3.68	0.43	0.774	0.446
	5 سنوات فأكثر	14	3.84	0.57		
البراجماتية	اقل من خمس سنوات	9	3.03	0.81	1.101	0.285
	5 سنوات فأكثر	12	3.34	0.47		
المثالية	اقل من خمس سنوات	8	3.27	0.51	3.362	0.004*
	5 سنوات فأكثر	11	3.86	0.25		
الواقعية	اقل من خمس سنوات	8	3.75	0.48	0.072	0.944
	5 سنوات فأكثر	10	3.76	0.56		
الكلي	اقل من خمس سنوات	37	3.52	0.67	0.970	0.335
	5 سنوات فأكثر	48	3.64	0.49		

*دال إحصائيا عند مستوى (0.05)

تشير النتائج في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) على الدرجة الكلية، تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية إذ بلغت (0.970) وبمستوى دلالة (0.335). وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة في الفلسفات الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، في حين ظهر فرق دالة إحصائيا في الممارسات التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية تبعا لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة 5 سنوات فأكثر.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) و ممارساتهم التدريسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) وممارساتهم التدريسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (17) يبين هذه النتائج:

الجدول (17) معاملات ارتباط بيرسونبين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) و ممارساتهم التدريسية

الفلسفة		الممارسات التدريسية
الإسلامية	معامل الارتباط	0.871
	مستوى الدلالة	0.000
البراجماتية	معامل الارتباط	0.945
	مستوى الدلالة	0.000
المثالية	معامل الارتباط	0.935
	مستوى الدلالة	0.000
الواقعية	معامل الارتباط	0.920
	مستوى الدلالة	0.000
المعتقدات الفلسفية	معامل الارتباط	0.905**
	مستوى الدلالة	0.000

**دال إحصائيا عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول (17) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية الكلية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) وممارساتهم التدريسية الكلية، فبلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية(0.905) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود معاملات ارتباط موجبة وقوية بين المعتقدات الفلسفية لكل فلسفة من الفلسفات الأربع والممارسات التدريسية المستندة إليها، وبلغت قيم معاملات الارتباط (0.871، 0.945، 0.935، 0.920) بين المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، والمثالية على الترتيب، والممارسات التدريسية المستندة إليها لكل منها، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.000).

مناقشة النتائج والتوصيات

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما المعتقدات الفلسفية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج أن المعتقدات الفلسفية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) كانت بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراك معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لجميع الجوانب الفلسفية في كافة الفلسفات التربوية مما جعل معرفتهم لها متوسطة وغير مكتملة، وقد يكون من أسباب ذلك عدم تركيز التدريب في وزارة التربية والتعليم أو المساقات الخاصة بذلك في الجامعات على التعمق في هذا المجال، أو عدم اكتراث بعض المعلمين لذلك، لشعور البعض منهم بعدم فائدة التعمق في تلك الفلسفات من الناحية العملية، وجاءت في المرتبة الأولى الفلسفة الإسلامية وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الثانية المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية بدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الثالثة المعتقدات الفلسفية للفلسفة الواقعية بدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الرابعة والأخيرة المعتقدات الفلسفية للفلسفة المثالية" وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الأردني والذي ينتمي في الدرجة الأولى إلى الحضارة العربية الإسلامية وكذلك كون المنهاج قد بني على أسس الفلسفة الإسلامية والديانة الإسلامية، ولذلك جاءت الفلسفة الإسلامية في المرتبة الأولى لتعبر عن الحضارة التي ينتمي إليها معلم اللغة الإنجليزية وكذلك تعزى إلى طبيعة المؤسسات التربوية التي يعمل بها المعلمون، والتي تعد امتداداً للمجتمع الموجودة فيه وتعكس أفكاره وفلسفته.

وأظهرت النتائج أيضاً أن مجالات المعتقدات الفلسفية السائدة تأسيساً على الفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية (1– 6) تراوحت بين الدرجة المرتفعة والدرجة

المتوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم إلمام معلمي اللغة الإنجليزية لجميع جوانب الفلسفة الإسلامية، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال الخير والشر وبدرجة مرتفعة ممثلاً بالعبارة (2) التي تنص على "الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناءً على ما تُلهم به النفس من فجور وتقوى" وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المعلم الذي ينصب اهتمامه على إبراز الخير له ولمجتمعه وفقاً للتعاليم الإسلامية، حيث أن المعلم في ظل هذه الفلسفة يسعى إلى أن يكون قادراً على التعايش الموجه نحو الخير والابتعاد عن فعل الشر متبعا ما أمر الله به وما نهى عنه ، في حين جاء مجال العالم في الرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة ممثلاً بالعبارة (4) التي تنص على "العالم يقوم على فكرة الوحدة وكل ما عليها فان" وقد يكون الاهتمام بفلسفة العالم وقيامه على فكرة الوحدة من أقل الأمور اهتماماً لدى المعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن معلم اللغة الإنجليزية تراوح في نظرته للعالم بين الواقعية والبراجماتية فهو بالنسبة له العالم موجود حقا وليس خدعة من نتاج عقولنا، وهو نسبي وفي حالة تغير، ويعد العقل والروح جوهر العالم كما يعتقد المثاليون، إذ أن المعلم يستفيد من بقية الفلسفات ولا يبقى مبتورا عنها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرباعي(Al-Rabae,2006) التي أشارت إلى أن الفلسفة الإسلامية تأتي في المرتبة الأولى، وأظهرت نتائج دراسته أن(36%) من أفراد العينة يتجهون نحو الفلسفة التربوية الإسلامية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) كان متوسطاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين على الجانب النظري وعدم التناغم بين الجانب النظري للمعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية العملية، وذلك نتيجة للتدريب الذي تلقاه في وزارة التربية والتعليم والذي يركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Funda, 2009) التي أشارت إلى أن العلاقة بين ممارسات المعلمين واعتقاداتهم كانت مثيرة للجدل، ولم تكن آثار المعتقدات واضحة في ميدان الممارسة. وجاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة مجالات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية الإسلامية وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية المثالية" وبمستوى متوسط وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما تتميز به الفلسفة الإسلامية من شمولية وتوازن في نظرتها للفرد، وعلى أنها تربية نظرية وعملية تجمع بين النظرية والسلوك العملي، وبين القول والعمل في آن واحد(Khawealdah,2013) .

وأظهرت النتائج أن مجال دور المعلم جاء في المرتبة الأولى ممثلاً بالعبارة (2) التي تنص على "يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله، في حين جاء دور المعلم في المرتبة الأخيرة وفق الفلسفة المثالية، وجاء مجال هدف التربية في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وفقا الفلسفة الواقعية والمثالية، واحتل المنهج المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وفق الفلسفة البراجماتية، ودوره وفق الفلسفة الواقعية المتمثل بتعليم الفرد كيف يفكر تفكيرا ناقدا بدلا من تعليمه موضوع التفكير، ودوره وفق الفلسفة المثالية المتمثل بالمساعدة على فهم حقائق عالم المثل، وهذا يعني من وجهة نظر الباحثين أن المعلم يأخذ بمختلف أدوار المعلم حسب المعتقدات الفلسفية المختلفة، وحين يحتل مجال هدف التربية عند المثالية والواقعية المرتبة الأولى، ذلك أن الفلسفة المثالية متفقة إلى حد ما مع الاتجاه الديني، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة دور المعلم في الفلسفة الإسلامية المتمثل بدور القدوة الحسنة والمرشد المتصف بالمرونة والوقار. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Strong, 1995) والتي أكدت حقيقة مهمة ، وهي أن للعقل قدرة استنتاجية لفهم وقبول الحقيقة الدينية السماوية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) تعزى إلى جنس المعلم وخبرته التعليمية؟

تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)على الدرجة الكلية للمعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في كل فلسفة من الفلسفات الأربع، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة التنشئة التي تحيط بأبناء المجتمع الأردني والتي تدعو للتمسك بالمعتقدات والقيم والأخلاق تشمل جميع أفراده ذكوراً وإناثاً دون تمييز. إضافة إلى إدراك معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية للاهتمام بعملهم والسعي للارتقاء به، وهذا الأمر لا يقل أهمية عند الذكور والإناث معاً، وبخاصة أن المرأة الأردنية تسعى لإثبات ذاتها وإبراز نجاحها في العمل لتكون الشق المكمل والمعاون للرجل في أدواره في المجتمع الأردني ومنها قطاع التعليم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة العمل والإمكانيات المتاحة في العمل بالتعليم المتفق مع المعتقدات الفلسفية لا تختلف بين الذكور والإناث مما يوفر بيئة داعمة لكلا الطرفين ذكوراً وإناثاً.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Sheehan&Burke,2012) التي بينت أنه يمكن استخدام متغير الجنس للتنبؤ بالمعتقدات الفلسفية والمنهجية ومع دراسة (Liu ,1999) التي أظهرت وجود فروق في المعتقدات الفلسفية تعزى للجنس. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ريان (2001) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعلمين تعزل لجنسهم.

2. متغير الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)على الدرجة الكلية للمعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعتقدات الفلسفية ، تبعا لمتغير الخبرة في كل فلسفة من الفلسفات الأربع.وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بالمعتقدات الفلسفية لدى أفراد عينة الدراسة نابع من قناعتهم لأهميتها بصرف النظر عن عدد سنوات خبراتهم في التعليم، ولذلك يبذل كل معلم ومعلمه ما يستطيع من جهود حسب ظروف عمله ليعكس صورة إيجابية عن إنجازه في سبيل الالتزام بالمعتقدات الفلسفية لديه سواء أكانوا من ذوي الخبرات الأقل سنوات أم الأعلى، وهذا يدل على أن عدد سنوات الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة كان محايدا فلم يشكل تأثيراً فاعلاً على المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وذلك لتعرض جميع المعلمين إلى الظروف نفسها فيما يخص المعتقدات الفلسفية، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Liu,1999) التي كشفت عن وجود فروق في المعتقدات الفلسفية تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية، وكذلك تختلف مع دراسة (Body – Young, 2003) التي أظهرت عن وجود علاقة بين تدريس المعلمين وسنوات خبرتهم التدريسية ومع دراسة (Al-Arfajr, 2001) التي أشارت إلى وجود رابط بين الخبرات السابقة في التدريس والتدريس الحالي للمعلمين.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى للنوع الاجتماعي وخبرتهم التعليمية ؟

تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)على الدرجة الكلية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الممارسات التدريسية، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي استناداً إلى كل فلسفة من الفلسفات الأربع.وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) ذكورا وإناثاً يتعرضون للظروف التدريبية نفسها

في مجال الممارسات التدريسية، خاصة وأن فلسفة إعداد المعلمين لدى وزارة التربية والتعليم قائمة على توحيد المفاهيم والمصطلحات والممارسات لدى جميع المعلمين لذلك لم تظهر فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2. متغير الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة استناداً للفلسفات الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، في حين ظهر فرق دال إحصائيا في الممارسات التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية تبعا لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة 5 سنوات فأكثر.وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتلقاه معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من الإعداد والتدريب قبل العمل في التعليم وأثناءه، إذ عادة ما تقوم وزارة التربية والتعليم بتقديم التدريب للمعلمين في مختلف مستويات خبراتهم ولعل هذا التدريب عمق الخبرة لدى المعلمين على اختلاف خبراتهم من حيث عدد السنوات فيما يختص بالممارسات التدريسية المستمدة من مختلف الفلسفات على أساس الاستفادة من كل فلسفة بما يفيد ممارساتهم التعليمية، ولذلك لم تظهر فروق بين المعلمين في تلك الممارسات في الفلسفات الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، أما بالنسبة للمعلمين من ذوي الخبرة 5 سنوات فأكثر والذين ظهر الفرق لصالحهم في الممارسات التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية فقد يكون الدافع إلى إثبات وجودهم بين زملائهم المعلمين الآخرين هو من جعل الفرق لصالحهم حيث أن المثاليات قد تسود بين المعلمين في ممارساتهم وخاصة في مستويات الخبرة الأكثر إضافة إلى ذلك خوف المعلم المثالي من التغيير والتجديد والبقاء على الوضع الراهن للتربية قدر الإمكان، على الرغم من حدوث التغيير الاجتماعي السريع (Sa'adah, et al., 2014).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Weber,2001) التي أشارت إلى وجود فروق في الممارسات التدريسية تعزى للخبرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Al-Arfajr,2001) التي ذكرت بوجود رابط قوي بين الخبرات السابقة في التدريس، والتدريس الحالي للمعلمين.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) وممارساتهم التدريسية؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية الكلية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) وممارساتهم التدريسية الكلية، وكذلك وجود معاملات ارتباط موجبة وقوية بين المعتقدات الفلسفية لكل فلسفة من الفلسفات

الأربع والممارسات التدريسية المستندة إليها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرامج التدريبية القائمة على المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، لها علاقة وثيقة بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لدورهم التعليمي، فكلما زاد وعي المعلم من خلال التدريب والبرامج التدريبية بالمعتقدات الفلسفية لكل فلسفة من الفلسفات الأربع، كان ذلك له أثر في الممارسات التدريسية التي يقدمها معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية، مما يعني أن المعتقدات الفلسفية تنعكس في الممارسات التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Kerem, 2004) ودراسة (Lane, 2013) التي أشارت إلى وجود علاقة بيم المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة Brown المشار إليها في دراسة خوالدة وحوامدة (Khawalda,A. et al. 2010).

التي بينت أن ما يقوم به المعلمون من سلوك صفي لا يتوافق في كثير من الأحيان مع المعتقدات التي يحملها كل معلم، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة خوالدة وحوامدة (Khawalda, et al.(2010) التي ذكرت أن المعتقدات غالباً ما تكون غير منسجمة مع السلوك، لأن الأنماط السلوكية المعتادة أقوى تأثيراً على طريقة التصرف في الموقف التدريسي.

التوصيات:

كانت المعتقدات الفلسفية الاسلامية هي السائدة لدى معلمي اللغة الانجليزية, وجاءت ممارساتهم التدريسية تأسيساً عليها في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة. وفي ضوء هاتين النتيجتين توصي الدراسة بالآتي:

- ضرورة توجيه اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمختصين بالتركيز على تناول المعتقدات الفلسفية تأسيساً على أنواع الفلسفات الأخرى في برامج تدريب المعلمين.
- ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي اللغة الانجليزية على الممارسات التدريسية المؤسسة على الفلسفات الأخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات الخاصة بالمعتقدات الفلسفية والممارسات التعليمية وعلى قطاعات أوسع من المعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع

خوالدة، عايد وحوامدة، باسم (2010). درجة التوافق بين الاعتقاد والممارسة التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش، مجلة الثقافة والتنمية، 36، ص257-301.

الخوالدة، محمد (2013). فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة. عمان: دار المسيرة.

الرباعي، زهير علي عبدالغني (2006). التوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ريان، عادل(2001). معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، مجلة الجامعة الإسلامية، 18(2)، 719-751.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله(2014)، المنهج المدرسي المعاصر.عمان: دار الفكر.

الصغير، على بن محمد، والناصر، صالح بن عبد العزيز (2002)، "ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم"، مجلة القراءة والمعرفة، (18).

العمري، علي (2006). معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

References

Al-Arfajr, Ahlam Mohammed (2001). Philosophical beliefs and instructional practices of two effective literacy teachers: A qualitative case stud . DAI-A.

Al-Omari, A. (2006).Science Teachers Beliefs about Nature of Science, Education, and Learning and Their Relation To Their Educational Behaviour". Unpublished PhD Thesis,Amman Arab University, Amman, Jordan.

Al-Rabae, Z. (2006). Philosophical Attitudes of Teaching Staff Members at The official Universities in Jordan from Their Own Perspectives. Unpublished PhD Thesis,Yarmouk University, Jordan.

Al-Sagheer, A. et al. (2002). Teachers' Teaching Practices in Light of Learning Theories". Journal of Reading and Knowledge.

Boyd-Youngblood, D. (2003). Teacher beliefs as a lever for change and the construction of teaching practice in a high-stakes science environment. DAI-A.

Brick house, N. (1990). Teachers beliefs about the nature of science and their relation to class room practice. Journal of Teacher Educational, 41 (3), 53-62.

Cornett, G. (1990). Teacher personal practical theories and their Influence, upon teacher curricular and instructional action a case study of ascienceteacher, Science Education, 74(5), 517-524.

Cronin-Jones, L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum Implementation: Two case studies. Journal of Research in Science Teaching, 28(3), 235-250.

Funda, S. (2009). Teachers beliefe and practice in science education. Asia – Pacific forum on science learning and teaching. (1).

Garegae, Kgomotso Gertrude Mduna (2002),Teachers, beliefs about mathematics, its teaching and learning and the communication of these beliefs to students: A case study in Botswana. DAI-A.

Hatcher, R. (2008).Measurement of philosophical beliefs and self-efficacy of pre-service teachers.DAI-A.

Horseman, H. (1995).An analysis of early elementary teachers' beliefs about their mathematics teaching. DAI-A.

Kerem, M. John, T. (2004). “The tension between teacher beliefs and teaching Practice: Theimpact of the work setting. Group for the psychology of the mathematice education. (3) 137-144.

Khawalda,A. et al.(2010)." Degree of Compatibility Between Belief and Teaching Practice of Faculty Members at The Faculty of Educational Sciences at Jarash University". Journal of Culture and Development,36,PP.257-301.

Khawalda, M.(2013). Philosophy of Traditional Contemporary Education.Dar Al-Maseera,Amman.

Krejcie, R. &Morgan, D. (1970)."Determining Sample Size for Research Activities. Educational and psychological Measurement, 30, P.607-610.

Kwak, Y. (2001).Profile change in preservice science teacher's epistemological and ontological beliefs about constructivist learning: Implications for science teaching and learning. DAI-A.

Lane, B. (2013). A comparison of Christian school and public school geometry teachers concerning the beliefs and practices of teaching proofs. DAI-A.

Laplante, B. (1997). “Teachers Beliefs and Instructional strategies in science: pushing Analysis Further”. Science Education, 81:277-294.

Liu, F. (1999). A comparative study of selected perceptions of charter schools through the philosophical beliefs of teachers, administrators and policy makers in Louisiana. DAI-A.

Myers, C. & Myers, L. (1955). The professional educator: In a new introduction to teaching and schools wads worth publishing company London.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of curriculum studies, 19(4), 317-328.

Newsome – Gess & Lederman, N. (1995). Biology Teachers perceptions of subject matter and its Relationship to classroom practice. Journal of Research in science Teaching .32(3), 301-335.

Osterman, K. & Kottkamp, B. (2002). Reflective Practice. For educators: improving schooling though professional development. New York MG Graw-Hill.

Pajares, F. (1992) Teachers beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 70. 509-517.

Rayan,A.(2001)" Beliefs of Teachers students Toward Learning and Teaching Mathematics" Journal of The Islamic University,18)2),PP.719-751.

Sa'ada,J. et al(2014). Contemporary School Curriculum. Dar Al-Feker.

Sheehan, M. Johnson, R. Burke, (2012). Probing Philosophical beliefs of instructional design faculty and professional Educational Technology, Research and Development Vol.60.Issue 1 pages 131-153

Strong, D. (1995). What the fool knows: An inquiry into Langland's philosophical beliefs.DAI-A.

Sweeny. A. (2003). Articulating the Relationships Between Theory and Practice in Science Teaching: a model for teacher professional development. Teachers and Teaching: Theory and Practice 9 (2), 107-132.

Weber, D. (2003).Preservice teachers' beliefs and practices regarding constructivist literacy teaching in Huanuco. DAI-A.

مدى كفاءة المناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة

مظفر أعبد الرواشدة*

قاسم دويكات

ملخص

تعد المناطق المفتوحة العامة البيئة الطبيعية لممارسة الأنشطة الترفيهية وقضاء وقت الفراغ داخل المدن، لذا تهدف الدراسة إلى تحديد مدى كفاءتها داخل مدينة العقبة من خلال مساحتها وتوزيعها الجغرافي وتنوع خدماتها، من خلال المسح الميداني للمناطق المفتوحة العامة ودراسة واقعها الحقيقي، ومن خلال استبيان تم توجيهه لرواد المناطق المفتوحة العامة. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسية بأن هنالك ضعفاً في كفاءة المناطق المفتوحة العامة نتيجة: تدني نصيب الفرد البالغة (4.6) م^2 من مساحتها والبالغة (1082) دونماً، ولا يوجد تنوع في الخدمات التي تقدمها واقتصارها في الغالب على ألعاب الأطفال، وسوء التوزيع الجغرافي داخل المدينة حيث تخلو بعض أحيائها القديمة كالشلالة وصلاح الدين من المناطق المفتوحة العامة، وهناك مساحات كبيرة منها مخصصة تنظيمياً إلا أنها غير مفعلة وهناك مساحات استخدمتها مؤسسات أخرى بنسبة إجماليه وصلت إلى (51.6%)، وتوصلت الدراسة إلى جملة من التوصيات للإسهام في حل المشكلة.

الكلمات الدالة: الكفاءة، المناطق المفتوحة العامة.

* قسم الجغرافيا، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2013/7/21م. تاريخ قبول البحث: 2014/12/23م.

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

The Level of Efficiency of the Open Public Areas in Aqaba

Mothafar Al-Rawashdh

Qasem Al-Dweykat

Abstract

Open public areas are considered the natural environment for practicing entertaining activities and for spending leisure inside them. Therefore, the study aims at determining their efficiency inside the city of Aqaba, through their scope, their geographic distribution and the multiplicity of their services. This has to be done by field survey of open public areas, studying their real situation, and conducting questionnaire of open public areas. The study has come up with a major result which shows that there is a weakness in the open public areas efficiency as a result of the low per capita which amounts to (4.6) sq m out of their total area of (1082) donums. There is no diversity in their offered services, they are mostly limited to the children's games, poor geographical distribution inside the city to the extent that these open areas are not available in some city towns as the old city and shalalah. Moreover, large areas of open public zones are organizationally designated but they are not exploited, and there are areas exploited by other organization with the total rate of (51.9). Upon the pre-mentioned results, the study has come up with some recommendations to participate in the solution of the problem.

Keywords: Efficiency, the Open Public Areas.

المقدمة

إنَّ البيئة العمرانية (Built Environmental) تمثل المحيط الفيزيائي الذي قام الإنسان ببنائها، لذا وجب تصميمها بدرجة عالية من الكفاءة الوظيفية والجمالية، بهدف خلق بيئة حضرية ملائمة لسعادة الإنسان(Al-Anbari, 2003:2) ، لذا ارتبط الإنسان بعلاقة وثيقة ببيئةِ محيطه الحضري، ناتجة عن حاجته لممارسات وأعمال وأنشطة حياتية من بينها أنشطة وممارسات ترفيهية تجعله أكثر استقراراً وراحة وحيوية، وهي في الوقت نفسه تحقق التغير النفسي على العكس من المناطق المغلقة، ومن هنا يمكن القول بأنَ الأماكن المفتوحة العامة هي التي تسمح للإنسان القيام بأنشطة وممارسات ترفيهية في الهواء الطلق.

وتزداد حاجة الأفراد إلى التوجه للأماكن المفتوحة لممارسة هواياتهم وأنشطتهم الترفيهية والرياضية تحديداً في المدن المكتظة عمرانياً وذات المهن والوظائف التي تمارس داخل الأبنية بهدف الترويح والقضاء على النمطية والروتين.

مشكلة الدراسة

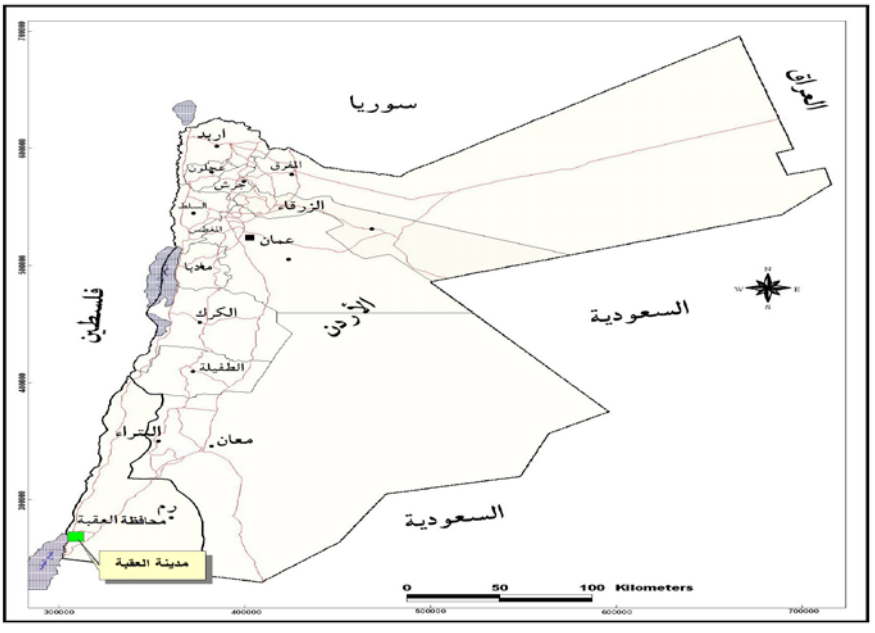
من خلال ملاحظة الضعف في الأداء الوظيفي للمناطق المفتوحة العامة، وتدني نسبة المساحة المخصصة لذلك من مساحة المدينة، فضلاً عن عدم تفعيل جزء كبير من هذه المساحة، خاصة إذا علمنا بأن مدينة العقبة تشهد نمواً سكانياً ومساحياً كبيراً بسبب تحولها إلى منطقة اقتصادية خاصة، كما تمثل منطقة سياحية بحكم أنها المنفذ البحري الوحيد للأردن محلياً وإقليمياً ودولياً، وكونها جزءاً من المثلث السياحي الذهبي الأردني (رم، البتراء، العقبة)، وهذا ما دلت عليه الإحصائيات حيث تشير إلى أن العدد السنوي للسياح إلى المدينة من خارج الأردن يقدر بـ (244.000)، ويقدر عدد السياح داخليا ب (2.000.000) سائح (Aqaba Special Economic Zone Authority,2012)، وعليه تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع المناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة؟
2- ما دوافع ارتياد الزوار للمناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة من وجهة نظرهم؟
3- هل توجد مقومات لوجود المناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة؟
4- ما المظاهر السلبية الناجمة عن زيادة الطلب على ارتياد المناطق المفتوحة في مدينة العقبة؟

منطقة الدراسة

تقع مدينة العقبة في أقصى الجنوب الغربي من المملكة الأردنية الهاشمية، وهي مركزاً إدارياً لمحافظة العقبة، وفلكياً عند خط طول 35 شرقاً ودائرة العرض 29,5 شمالاً (انظر الخريطة 1)، بمساحة إجمالية بلغت 27 كم²، وهنا يجب الإشارة إلى أن مساحة المدينة ضمن حدود منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بلغت 311.5 كم² (سلطة منطقة العقبة الخاصة، 2011) والمساحة الفعلية للاستخدامات الحضرية داخل المدينة بلغت 6.008 كم2 عام 2000م (Tarawnah,) (2004:110 واكتسبت أهميتها الحالية من موقعها الاستراتيجي على رأس خليج العقبة للبحر الأحمر؛ مما جعلها حلقة وصل بين قارتي آسيا وأفريقيا، فضلا عن موقعها الحدودي مع دول جوار الأردن (فلسطين، مصر، السعودية)، فقد نشأت مدينة العقبة أصلا نتيجة لما يسمى بالعلاقة بين اليابس والماء أو ما يعرف بنقاط الانقطاع الأرضي (Ghneim, et al,1999:223)

الخريطة (1) الموقع الجغرافي لمحافظة العقبة



المصدر: المركز الجغرافي الملكي الأردني، خارطة التقسيمات الإدارية، مقياس رسم (1: 650،000)، 2005م.

كما شهدت المدينة نمواً سكانياً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، بتأثير متغيرات متعددة ولعل أبرزها: البيئة الاقتصادية والاستثمارية الملائمة، والهجرة المحلية للبحث عن العمل بتأثير الظروف الاقتصادية والهجرة الخارجية سواء كانت قسرية بتأثير الظروف السياسية والأمنية إقليمياً أم لغايات العمل والاستثمار، وهذا يلاحظ من خلال تتبع النمو السكاني للمدينة فقد بلغ عدد السكان عام 1961م حوالي 8.909 نسمة بمعدل نمو سنوي بلغ 3.4%، وفي عام 1979م بلغ 27.000 نسمة بمعدل نمو سنوي بلغ 3.6%، وفي عام 1994م بلغ 61.673 نسمة بمعدل نمو سنوي 5.7% (دائرة الإحصاءات العامة، 1961، 1979، 1994)، ويقدر الآن بحوالي 110.000 نسمة)(The Supreme population council,2011)

مبررات الدراسة وأهميتها

إن المناطق المفتوحة العامة تمثل الرابط القوي بين الإنسان ومحيطه؛ لأنه بحاجة إلى مكان تهدأ به نفسه وتطمئن إليه أحاسيسه ويستريح فيه بعيداً عن مشقة العمل، وأصبحت الحاجة اليوم أكثر إلحاحاً مع تزايد عدد السكان، وكثرة العمران، وضغط العمل(Al-mosawi, 2009) ، فالمدينة ليست غابة من الخرسانة بل هي حديقة لعرض حياة الإنسان (Fransis, 2000) ، فمع نمو المجتمعات الحضرية ظهرت زيادة في الفردية والاستقلالية وزادت الحاجة إلى الخدمات الترفيهية لملء وقت الفراغ(Dweikat, et al,2011:276) ، ومن هنا تبرز ضرورة دراسة المناطق المفتوحة ومدى كفاءتها الوظيفية في توفير الخدمة الترفيهية لسكانها وزائريها، ونتيجة ملاحظة الضعف في الأداء الوظيفي للمناطق المخصصة للاستعمال وجب ضرورة دراستها من خلال تناول الجوانب الآتية:

1- المعطيات الطبيعية والبشرية وأثرها في توفر بيئة ملائمة للأنشطة الترفيهية.

2- كفاءة المناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة.

3- تشخيص المشكلات وتقديم الحلول والمقترحات.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي نستطيع من خلاله دراسة المشكلة أو الظاهرة والحصول على المعلومات التي تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل أو محاباة الباحث، وهو بذلك لا يقف عند وصف الظاهرة، وإنما يتجاوزها لتحليل العلاقات بين المتغيرات، وهي تعد طريقة كمية تعتمد على تحليل الاستبيان الموجه إلى عينة عشوائية، فضلاً عن المسح الميداني الذي قام به الباحث، كذلك استخدم الباحث تقنية نظم المعلومات الجغرافية برنامج (arc view) لعمل الخرائط.

مجتمع الدراسة وعيتنها وأدواتها

تكون مجتمع الدراسة من الزوار الذين ارتادوا المناطق المفتوحة العامة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (240) زائراً، وتسمى بالعينة المتيسرة الذي مجتمعها غير معروف بالضبط لكن الباحث يقدره بمعدل 1000 زائر يومياً، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية أثناء ارتيادهم للمناطق المفتوحة العامة كالحدائق والشواطئ، وفي أوقات مختلفة ما بين نهاية الأسبوع ووسطه، وأوقات المناسبات والعطل الرسمية كالأعياد الدينية، وبعد حصر استجابات عينة الدراسة وجد 228 استبانة تم إعادتها، وعند تفريغ استجابات العينة تم استثناء 18 استبانm لعدم استكمال إجابات أفراد العينة على عدد كبير من فقرات الدراسة، لذا تكونت العينة بصورتها النهائية من 210 زائر، والأداة المستخدمة في جمع البيانات استبيان خاص بالدراسة التي تتم الاستجابة عليها وفقاً لمقياس ليكرت likert الخماسي في تصميم الاستبيان: وهي الأكثر شيوعاً في قياس المواقف والاتجاهات والظواهر في العلوم الاجتماعية حيث يتطلب درجة الموافقة على العبارة أو اختيار بديل من ضمن البدائل الخمسة بحيث تعطي درجة موافق بدرجة عالية جداً (5)، وموافق بدرجة عالية (4) وموافق بدرجة متوسطة (3) وموافق بدرجة قليلة (2) وموافق بدرجة قليلة جداً (1)، (Garlan, 1991.p 66) وقد تم استخدام برنامج spss لتحليل البيانات.

وهنا يجب الإشارة إلى أن الدراسة اعتمدت في كثير من الأحيان للحصول على البيانات على المسح الميداني من قبل الباحث نتيجة عدم توفرها حسب متطلبات البحث لدى الجهات الرسمية، وذلك لعدم وجود جهة رسمية واحدة معنية بهذا الاستخدام من حيث التخطيط والتخصيص والتنفيذ والإشراف، وبالتالي لا توجد قاعدة بيانات خاصة به، فهي تتوزع بين سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة / ومديرية الدراسات والتخطيط من حيث التخصيص ومديرية خدمات المدينة

(البلدية) من حيث الإدارة والتخطيط وعملية الإشراف التي تتبع إلى قسم الزراعة ضمن مديرية الخدمات ولا يوجد قسم خاص بالحدائق والمتنزهات.

المفاهيم والمصطلحات الإجرائية

1- المناطق المفتوحة:

تباينت الآراء حول الاتفاق على تعريف واحد للمناطق المفتوحة بين الباحثين فأحياناً تعّرف على أنها الحيز المكاني الذي لا يستخدم فيه أبنية ويكون امتداداً للنمو العمراني وقد يكون مسطحاً مائياً أو يابسة وإن اختلفت ملكيتها بين عامة وخاصة، وحددت دراسات أخرى المفهوم على أنه: جميع المساحات داخل المدينة سواء يابسة أو ماء وغير مغطاة بالعمران (Goodman,1968, p 185)، والتي تكون على مستوى المدينة ويمكن الوصول إليها لإغراض التمتع والمشاركة في الأنشطة الترفيهية كالملاعب والحدائق والمتنزهات والمناطق ذات القيمة التاريخية التي تسهم في تحقيق الأغراض الآتية(Ajaj, 1988: 452) :

- ممارسة الأنشطة والفعاليات الترفيهية والترويحية والمسابقات.
- المساعدة على توسيع مدى الرؤية للمعالم المختلفة في المدينة وتجمل البيئة العمرانية بحيث تمنح الفرد الشعور بالاتساع ورحابة المكان.
- الإسهام في حماية المدينة أو التقليل من آثار التلوث.

وهنا يجب الفصل بينها وبين أراضي الفضاء فهي الأراضي الشاغرة التي لا يسودها استعمال حضري وأحياناً يتم استعمالها بصورة فردية من قبل المواطنين لهذا الغرض، ولكنها لا تؤخذ مساحتها ضمن مساحات المناطق المفتوحة العامة(Tarawnah, 2010:122) .

وعليه سوف تتناول الدراسة الحدائق والمتنزهات والشواطئ.

2- الكفاءة:

ونعني بها قدرة المناطق المفتوحة العامة على أداء دورها الوظيفي الترفيهي لسكان المدينة وزوارها من حيث المساحات المفعلة وتوفر الخدمات وتنوعها.

3- الاعتداء المؤسسي:

ونعني به استخدام الأراضي (المساحات) المخصصة تنظيمياً داخل المدينة كمناطق مفتوحة عامة باستخدامات مؤسسات أخرى كالمساجد والتي قللت من نسبة نصيب الفرد من المناطق المفتوحة العامة، حيث انعكس سلبا على كفاءتها.

4- المناطق المفعلة:

وهي المساحات المخصصة تنظيمياً داخل المدينة كمناطق مفتوحة عامة وتم تفعيلها واستغلالها فعلياً لأغراض ترفيهية كالحدائق والمتنزهات.

5- المناطق غير المفعلة:

وهي المناطق المخصصة تنظيمياً داخل المدينة ضمن المناطق المفتوحة العامة إلا أنها ما زالت مناطق فارغة غير مستغلة لأغراض ترفيهية.

6- منطقة العقبة الخاصة:

ونعني بها سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة (ASEZA)، والتي انطلق العمل فيها عام 2001م بوصفها منطقة تنموية متعددة القطاعات بضرائب مخفضة، ومعفاة من الرسوم الجمركية تضم كامل منطقة الساحل الأردني الذي يبلغ طوله 27 كم، ومكلفة بإدارة وتنظيم وتقديم الخدمات البلدية داخل منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، مما شجع الاستثمار، وهنا يجب الإشارة إلى أن مساحة المدينة ضمن حدود منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بلغت 311.5 كم².

الدراسات السابقة

1. دراسة عجاج، (Ajaj,1988) بعنوان "تقويم واقع المناطق المفتوحة العامة في مدينة الموصل" وهدفت الدراسة إلى تحليل وتصنيف المناطق المفتوحة العامة، فقد تناولت العوامل الطبيعية التي تؤثر على المناطق المفتوحة العامة وواقع المناطق المفتوحة في المدينة وتقويمها وتصنيفها وتناولت المشكلات وطرح الحلول، واعتمد البحث على العمل الميداني بإجراء مسح شامل لجميع الحدائق والمتنزهات، وتوصلت الدراسة إلى ضعف في كفاءة المناطق المفتوحة في مدينة الموصل من حيث المساحة فقد بلغ نصيب الفرد 6.5 م^2 ولا يوجد تنوع في الأنشطة.

2. دراسة الزعفراني، (Zafarani, 2005) بعنوان "المناطق الخضراء في القاهرة الكبرى المشكلة وإمكانية الحل" ويهدف البحث إلى إثبات إمكانية زيادة المناطق الخضراء في القاهرة عمليا بقدر مؤثر في تحسين مستواها البيئي والعمراني، واعتمد البحث في ذلك على تحليل خرائط وصور الأقمار الصناعية والمسح الميداني، حيث تناول البحث عدة مشاكل منها: سوء التوزيع للمناطق الخضراء وتدني تصيب الفرد حيث لم يتجاوز نصيبه المتر ونصف، وضرورة وضع خطط لمعالجتها وطرح الحلول لذلك ولعل أبرز الحلول التي تم طرحها الاستخدام المزدوج للفراغات كمناطق خضراء بالتشجير الكثيف مثل تشجير ساحات وقوف السيارات واستغلال الفراغات المتوافرة غير المزروعة.

3. دراسة الموسوي،(Al-mosawi, 2009)

بعنوان "المعايير الجغرافية للمساحات الخضراء والحدائق ونظم تصميمها في المدن العربية: مدينتي دبي في الإمارات العربية المتحدة وصبراته في ليبيا نموذجا" وجاءت الدراسة لتبرز ضرورة توفير مساحات خضراء داخل المدن وتصميمها وتنسيقها بشكل أكثر جمالية وفاعلية، ونظم تصاميم الحدائق وآلية التعامل معها ومنها التناظر الثنائي والتصميم الطبيعي والتصميم المزدوج، وأسس التشجير داخل المدن وضوابطه، والمعايير التي يجب أن يراعيها المخطط عند اختيار مواقع ومساحات الحدائق والمنتزهات، وتوصلت الدراسة بأن هنالك تفاوتاً كبيراً بين الأقطار العربية من حيث الحالة الاقتصادية التي انعكست بصورة أو بأخرى على التشجير العمراني وزيادة الرقعة الخضراء في المدن، بحيث حولت بيئات شبه صحراوية إلى مناطق لعب، وتشجير وزيادة الرقعة الخضراء عن طريق توفير النباتات المحسنة التي تناسب تلك الظروف واستصلاح الأراضي وتوفير التقنيات الحديثة التي توفر مياه الري, بالإضافة إلى استخدام الخبرات الفنية الخارجية المختصة في هذا المجال، كما هو الحال في مدينة دبي التي تشكل المناطق الخضراء 8% من مساحتها وقد أعدت وفق تصاميم هندسية حديثة.

4. دراسة (دويكات وآخرون، 2010)(000)

بعنوان "تحليل نمط التوزيع الجغرافي للحدائق العامة في مدينة إربد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية" وهدفت الدراسة إلى تحديد نمط التوزيع الجغرافي للحدائق العامة في المدينة وعلاقة ذلك بالتوزيع الجغرافي للسكان بين مناطق المدينة التي تتكون منها، وتناولت الدراسة حجم التطور الذي طرأ على أحجام الحدائق ومساحتها وعلاقة ذلك بالنمو التنظيمي والعمراني للمدينة واستخدمت الدراسة تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تحديد نمط التوزيع ورسم الخرائط وعمل الاختبارات الإحصائية والكارتوغرافية، وتبين بأنه نمط عشوائي لا يتفق مع توزيع الحجم السكاني داخل المدينة.

5. دراسة موسى،(Moosa, 2010)

بعنوان "العمران وإشكالية المجالات الخضراء بالمدن المغربية مدينة المحمدية نموذجاً" وهدفت الدراسة إلى محاولة تحديد آثار النمو الديموغرافي والمضاربة العقارية على تدهور البيئة عامة والمجالات الخضراء خاصة، وصعوبة تحقيق ما يسمى بالمدن المستدامة، فقد تناولت الدراسة مشكلة تراجع المساحات الخضراء بتأثير الغزو العمراني في المدن المغربية وأثر ذلك على النشاط الترفيهي للسكان، وتوصلت الدراسة إلى أن المجالات الخضراء في تراجع كبير في المدن المغربية بصورة عامة وفي مدينة المحمدية على وجه الخصوص، واعتمدت الدراسة على المسح الميداني والبيانات الإحصائية المتاحة لدى المؤسسات الرسمية.

6. دراسة (الشيخ، آمال) بعنوان "تحليل نمط توزيع الفرص الترويحية والسياحية المتاحة للمرأة السعودية في محافظة جدة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية" وتهدف الدراسة إلى تحليل نمط التوزيع الجغرافي للمرافق والأنشطة الترويحية السياحية المتاحة للمرأة السعودية في محافظة جدة، وتحديد العوامل المؤثرة في ذلك التوزيع، من خلال المسح الميداني والخرائط والمرئيات الفضائية، وقد استخدمت الدراسة برنامج نظم المعلومات الجغرافية ArcGIS (Arc Info) في بناء نظام معلومات، وصنع الخرائط التي تمثل المرافق الترويحية في محافظة جدة، كما استخدمت هذه البرمجيات في تحليل نمط التوزيع المكاني للأماكن الترويحية على لاندسكيب المحافظة، وذلك من خلال استخدام تقنية صلة الجوار A) average Nearest Neighbor) وتوصلت الدراسة إلى أن نمط توزيع المرافق الترويحية

في محافظة جدة هو نمط متجمع يتركز على طول الشاطئ البحري للمدينة، وفي المناطق الشمالية الشرقية في بلديات (الشرفية، جدة الجديدة، وأبحر). ويرتبط ذلك بالامتداد العمراني الذي شهدته المدينة نحو الشمال، وبسبب توفر مساحات من الأراضي اللازمة للعمران.

7. دراسة الطراونة،(Tarawnah, 2004)

بعنوان " تطور استعمالات الأراضي والنمو العمراني في مدينة العقبة للأعوام 1984 – 1992 – 2000 باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد" وهدفت الدراسة إلى تطبيق تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية والتغيرات الحاصلة في أنماط استعمالات الأراضي والعوامل الموجهة لنمو المدينة وتطورها، فضلاً عن التعرف على التركيبة الحضرية لمدينة العقبة والتوسع العمراني الذي تشهده المدينة، وقد استخدمت الدراسة المنهج التاريخي لملاحظة النمو العمراني للمدينة والمنهج التحليلي باستخدام برمجية edrs لإجراء تثليث الصور الجوية وبرمجية microstaion للتعرف على مساحة استعمالات الأراضي المختلفة وبرمجية arc view للحصول على خرائط استعمالات الأراضي ، وتوصلت الدراسة إلى أن مساحة الاستعمال الحضري للمدينة بلغت بمعدل 19% عام 1984م و32% عام م1992 و49% عام 2000م، ونسب الاستعمالات الحضرية ولاسيما الترفيهية منها، وتوصلت الدراسة الى ان مساحة المناطق الترفيهية لعام 2000م (354.183) دونماً والمتمثلة بالحدائق والمتنزهات العامة والقائمة فعلياً وليس المخطط لها.

الواقع الحالي للمناطق المفتوحة العامة

على الرغم من قدم مدينة العقبة وتميز موقعها الاستراتيجي، إلى أنها بقيت متواضعة في نموها العمراني والسكاني إلى فترة قريبة، فقد شهدت في العقدين الأخيرين نمواً سريعاً في أعداد السكان والوظائف التي تؤديها المدينة، رافقهما اتساع مساحي بتأثير النمو السكاني والاهتمام الحكومي الكبير الذي جعل منها منطقة اقتصادية خاصة، بحيث ساهم ذلك وبشكل كبير على جذب الاستثمارات الاقتصادية المتنوعة.

اتسمت مدينة العقبة في المراحل الأولى لنشأتها الحديثة بخلوها من الحدائق والمتنزهات وعدم شمول المخططات التنظيمية على أراضي مخصصة لهذا الغرض، ويشار هنا بأن الأحياء القديمة للمدينة جميعها كالشلالة وصلاح الدين تخلو من الحدائق والمتنزهات، بحيث اقتصرت الأنشطة الترفيهية للسكان على المناطق الشاطئية المجاورة للبلدة القديمة، وعلى مناطق الفضاء الخارجي المحيط بالمدينة؛ وهذه المناطق تخلو من مقومات الترفيه كالملاعب والحدائق والخدمات الأخرى، وكانت هذه المواقع تستغل على شكل مقاهي وألعاب طاولة فقط، وفي الوقت نفسه تستهدف فئات محددة بحيث لم تشمل الفئة الأهم وهي فئة الأطفال بسبب عدم تنوع أنشطتها وتفعيلها في أوقات المساء فقط (Manzalawi, 2012, interview) ، (التوزيع الجغرافي لإحياء المدينة انظر الملحق1).

ومع بدايات عقد الثمانينيات من القرن الماضي شهدت المدينة ضمن مخططاتها التنظيمية تخصيص أراضٍ لغرض الحدائق والمتنزهات مثل متنزه البلدية ضمن منطقة السوق التجاري، بعد ذلك توالت عملية تخصيص مساحات ضمن المخطط التنظيمي للمدينة تبعا للمراحل المورفولوجية للمدينة، واتساعها المساحي وصولاً إلى مساحة المناطق العامة 1282 دونماً عام 2011م منها 200 دونم مناطق شاطئية خارج الحدود العمرانية للمدينة أي الشاطئ الجنوبي، وبذلك تكون مساحة المناطق المفتوحة العامة ضمن حدود التنظيم 1082 دونماً تتوزع كالآتي: 110 دونم مناطق شاطئية داخل الحدود العمرانية للمدينة، و 514 دونماً مناطق مخصصة للحدائق والمتنزهات إلا أنها غير مفعلة و 45 دونماً تم استخدامها (الاعتداء) من مؤسسات أخرى كالمساجد وبذلك تكون مساحة 559 دونماً وبنسبة 51.6% من الأراضي المخصصة غير مستفاد منها، انعكس ذلك سلباً على كفاءة المناطق المفتوحة العامة للمدينة لأن ذلك يقلل من نصيب الفرد من المناطق المفتوحة العامة، بينما وصلت المساحة المستغلة فعلياً ضمن حدود التنظيم 523 دونماً بنسبة 49.4% ، (ASEZA, 2011)، وبذلك يكون نصيب الفرد فعليا 4.7م² ، وهي أقل بنسبة كبيرة عن المعدل العالمي البالغ 10م² للفرد.(Al-Mosawi,2009) ، انظر الشكل (1).

على الرغم من النمو الواضح في مساحات المناطق المفتوحة العامة في الفترة الأخيرة تبقى قليلة، إذا ما قورنت بالنمو السكاني والتوسع المساحي للمدينة (انظر الجدول 1، الخريطة 2)، وتعد نسبها متدنية جداً في ظل زيادة الطلب عليها بتأثير: طبيعة العلاقات الاجتماعية ودرجة الحرارة المرتفعة معظم أيام السنة خاصة إذا علمنا أن حرارة المراكز الحضرية تزيد بمعدل من 1- 2م° عن المناطق الريفية المحيطة (Glenn, 1980, p30)، وبالتالي لا تؤدي وظيفتها ضمن التركيبة الحضرية لسكان المدينة وإقليمها وزائريها في ظل التزايد في عدد زوار المدينة، إلا أن زيادة الطلب على الأراضي والحاجة إلى التوسع المساحي تأثر بعدة متغيرات أهمها:

وجود مناطق ضاغطة على التوسع المساحي للمدينة طبيعية وبشرية (Al-Manzalawi, 2010:19)

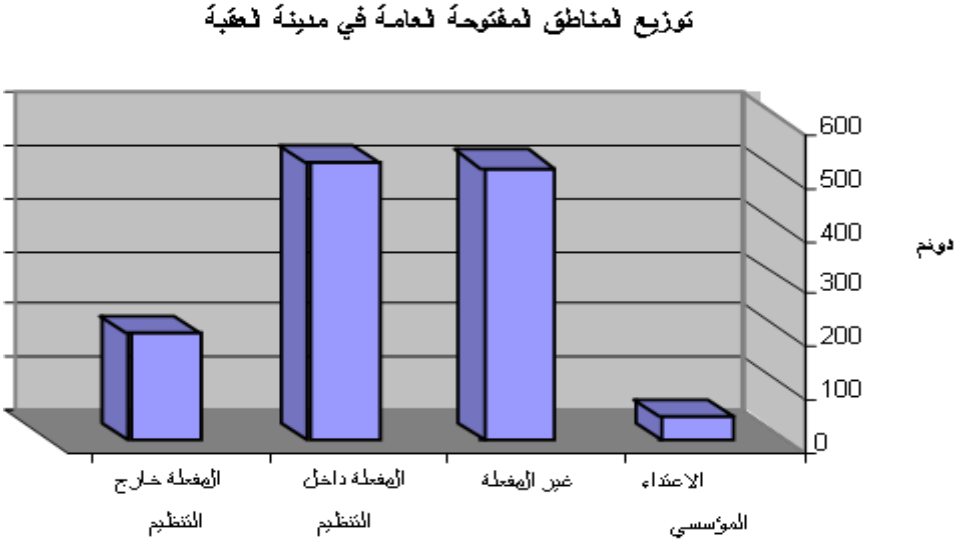
- ، ومن ثلاث جهات (الجنوبية، الشرقية، الغربية)، أثر على نمو المدينة وتوسعها وسبب صعوبة في توفير الأراضي للاستخدامات الحضرية ومن بينها المناطق المفتوحة العامة.

ارتفاع أسعار الأراضي بحيث تراوحت من 120 إلى 250 ألف دينار للدونم حسب المناطق، وذلك بتأثير: ارتفاع الطلب عليها سواء لغايات الاستثمار المحلي والخارجي أم لغايات الاستخدامات الحضرية، قلل من نسبة الأراضي المخصصة لهذا. (Al-Dardsawi, 2011, interview).

-

الحدائق والمتنزهات في المدينة بقيت متواضعة في خدماتها وتصميمها وتنوعها، حيث اقتصرت خدماتها على ألعاب محدودة للأطفال في بعضها وبعضها الأخر يخلو منها تماماً، كما لا يوجد بها تنوعاً كحدائق الحيوان والنبات أو مدينة الملاهي متعددة الأنشطة والخدمات تتناسب والفئات العمرية، انظر الجدول (1).

الشكل -1-



المصدر: عمل الباحث بناءً على البيانات الواردة في الجدول (1)

أما توزيعها الجغرافي نلاحظ من الخريطة (2) والجدول (1) خلو أحياء المدينة القديمة جميعها كصلاح الدين والشلالة والخزان من الحدائق والمتنزهات، وبعد التوسع المساحي للمدينة ظهر تخصيص واضح لهذه المناطق ضمن المخطط التنظيمي باستثناء أحياء الدوحة والكرامة والسابعة، وهذا بدوره سبب ضغطاً على المناطق المفتوحة في الأحياء الأخرى للمدينة، وكل ذلك أظهر ضعفاً في كفاءة المناطق المفتوحة العامة سواء من حيث المساحة والتوزيع الجغرافي أو من خلال خدماتها وتنوعها.

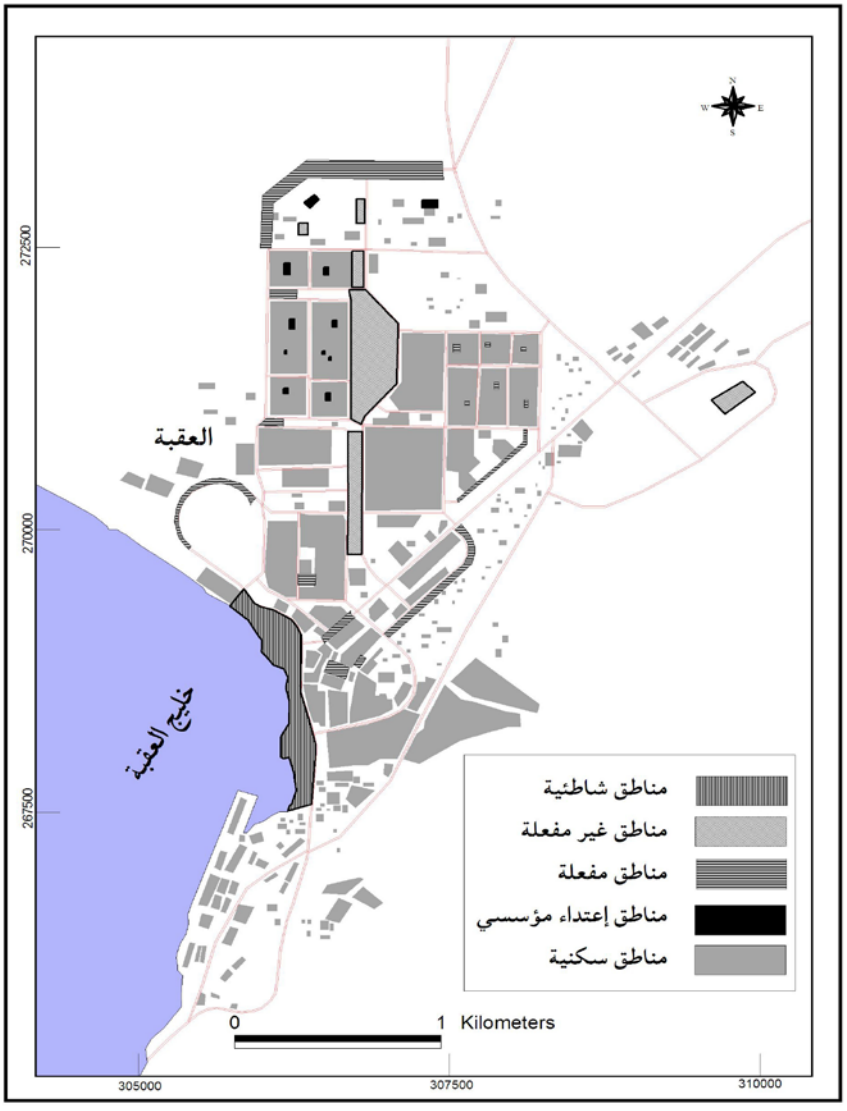
الجدول (1) التوزيع الجغرافي لمساحة المناطق العامة بين أحياء المدينة/ دونم

الرقم	المنطقة	الحديقة	المساحة	مفعلة/ مخصصة/ اعتداء	نوع النشاط
1	العاشرة	العاشرة شرقي	21	غير مفعلة/اعتداء 75%	مسجد
2	العاشرة	العاشرة غربي	15	غير مفعلة/اعتداء 50%	مسجد
3	العاشرة	الحزام الخضر	45	مفعلة	أشجار
4	الرمال	الرمال شرقي/غربي	10	اعتداء	مسجد
5	الرمال	القرية الحضرية	26	مفعلة	العاب أطفال
6	المحدود	المحدود (6 مواقع)	30	غير مفعلة/ اعتداء	مساجد
7	الثامنة	الثامنة	16	غير مفعله/ اعتداء	مساجد
8	السادسة	حديقة المدينة	364	غير مفعلة	
9	الثالثة	الثالثة(6 مواقع)	45	مفعل 5/ اعتداء مسجد	أشجار والعاب
10	الشعبية	درب 2	77	غير مفعلة	

11	الشعبية	غربى	7	مفعلة	حديقة، العاب
12	الغربية	الاميره هيا	36	مفعلة	حديقة، العاب
13	الشرقية	درب1	20	مفعلة	حديقة
14	الخامسة	شارع الحزام الأخضر	76	مفعلة	حديقة
15	اليابانية	ابن خلدون	7	مفعلة	مظلات، أشجار
16	الخامسة	الخامسة	10	غير مفعلة	
17	المنارة	رضوان	6	مفعلة	أشجار
18	البلد	الأميرة سلمى	16	مفعلة	العاب
19	البلد	الحمامات التونسية	16	مفعلة	حديقة
20	التاسعة	التاسعة	34	غير مفعلة	
21	الشاطئ الجنوبى	المتنزه البحري	200	مفعل	العاب، شواطئ
22	الكورنيش	الشاطئ الأوسط الشمالى	110	مفعل	العاب، شاطئ
23	النخيل	غابة النخيل/ المشتل	95	مفعلة	أشجار

المصدر: عمل الباحث استناداً للمسح الميداني، وبيانات سلطة منطقة العقبة الخاصة، 2011.

الخريطة (2) التوزيع الجغرافي للمناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة



المصدر: عمل الباحث استنادا للعمل الميداني، وسلطة منطقة العقبة الخاصة، 2011.

تحليل البيانات

تم تقسيم أداة الدراسة إلى أربعة مجالات وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال، وكانت النتائج كما في الجدول(2):

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول: دوافع ارتياد المناطق المفتوحة العامة	3.55	2.343
المجال الثاني: مقومات وجود المناطق المفتوحة العامة	3.71	2.093
المجال الثالث: كفاءة المناطق المفتوحة العامة في المدينة	3.22	1.711
المجال الرابع: المظاهر السلبية الناجمة عن زيارة المناطق المفتوحة العامة	4.25	1.127

المصدر: عمل الباحث

ويشير الجدول (2) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة حيث حصل المجال الرابع " المظاهر السلبية الناجمة عن زيارة المناطق المفتوحة العامة " على أعلى المتوسطات الحسابية بوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (1.1) في حين حصل المجال الثالث "كفاءة المناطق المفتوحة العامة في المدينة" على أدنى متوسط حسابي (3.22) وكان الانحراف المعياري له (1.7).

يمكن الإشارة إلى أن قيم المتوسطات أعلاه عكست ما ذهبت إليه الدراسة في ضعف كفاءة المناطق المفتوحة، والدليل أن فقرات المجال الثالث التي تمثل الكفاءة حصلت على أدنى متوسط حسابي (3.22)، بينما فقرات المجال الرابع التي تشير إلى ضعف الأداء حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.25).

وزيادة في التفصيل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات حسب كل مجال كالتالي:

أ- المجال الأول: دوافع ارتياد المناطق المفتوحة العامة

فيمايلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دوافع ارتياد المناطق المفتوحة العامة (الجدول 3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول

المجال الأول: دوافع ارتياد المناطق المفتوحة العامة			
الرقم	الدافع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	صغر وحدة مساحة المسكن الذي أعيش فيه	3.532	1.43
2	ضعف العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع (القرابة) والجيران	3.348	1.412
3	استجابة للضغط الأسري وخاصة الأطفال	3.739	1.322
4	توفير استهلاك الطاقة داخل المساكن	3.13	2.603
5	البحث عن الراحة والاستجمام والترفيه	4.106	1.074
6	تحقيق التغير النفسي والايجابي خارج المناطق المغلقة	4.121	1
7	تمنح الشعور بالاتساع ورحابة المكان	3.787	1.208
8	التنزه مع الضيوف زوار المدينة	3.442	1.338
9	طبيعة العمل المتعب والمرهق خلال النهار	3.628	1.312
10	الرغبة في ممارسة الرياضات ولا سيما البحرية	3.014	1.378
11	وجود حديقة او متنزه بالقرب من السكن	3.169	1.473

المصدر: عمل الباحث

حيث يشير إلى أن الفقرة (6) " تحقيق التغير النفسي والإيجابي خارج المناطق المغلقة" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.12) وكان الانحراف المعياري للفقرة (1) في حين حصلت الفقرة (4) " توفير استهلاك الطاقة داخل المساكن " على أدنى متوسط حسابي وبلغ (3.13) وعلى انحراف معياري قدره (2.6)، ويمكن الإشارة الى المؤشرات الآتية:

- الرغبة العالية لدى السكان للخروج إلى المناطق المفتوحة بتأثير ضغط العمل وضيق المساكن، وبالتالي تحقيق التغير النفسي، وهذا ما دلت عليه الدراسة في الفقرتين (6) و (7) ب (4.121) و (3.787) على التوالي.
- التركيبة السكانية حيث أنَّ نسبة كبيرة من سكان المدينة أصولهم الاجتماعية من خارج إقليمها وبالتالي ليس لهم ارتباطات اجتماعية كبيرة، مما أنعكس على حاجتهم الماسة لقضاء أوقات الفراغ في المناطق الترفيهية، وهذا ما أشارت إليه الدراسة في المجال الأول الفقرة (3) بـ (3.34).
- صغر وحدة المساحة للمساكن وبمعدل عام 90 م^2 شكل دافعاً كبيراً للخروج من المنازل بهدف الترفيه والترويح، فضلاً عن تلبية رغبة وحاجة الأطفال للأماكن الواسعة، وهذا أشارت إليه الدراسة كذلك في الفقرتين (1) و (3) من المجال الأول بمتوسط بلغ (3.53)، (3.739) على التوالي.

ب- المجال الثاني: مقومات وجود المناطق المفتوحة العامة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني تشير إلى أن الفقرة (13) "المدينة جزء من المثلث الذهبي السياحي (رم، البتراء، العقبة)" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.02) وكان الانحراف

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني

المجال الثاني: مقومات وجود المناطق المفتوحة العامة			
الرقم	المُقوِّم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12	توفر المعطيات الطبيعية في المدينة (الشواطئ)	3.86	1.29
13	المدينة جزء من المثلث الذهبي السياحي (رم، البتراء، العقبة)	4.02	1.16
14	الطبيعة الخلابة للخليج البحري من تنوع الأحياء البحرية ودفء المياه	3.99	0.99
15	توفر الخدمات الترفيهية (الأسواق، الفنادق، المطاعم ..وغيرها	3.83	1.12
16	انفتاح أسلوب الحياة بين الأفراد	3.14	1.24
17	وجود السوق الحرة (منطقة خاصة)	3.43	1.34

المعياري للفقرة (1.16)، في حين حصلت الفقرة (16) "انفتاح أسلوب الحياة بين الأفراد" على أدنى متوسط حسابي (3.14) وعلى انحراف معياري (1.24)، (الجدول رقم 4) وعلى ضوء ذلك يمكن القول:

- توجد رغبة عالية في زيارة مدينة العقبة سواء محلياً أو دولياً، لكونها تمثل المنفذ البحري الوحيد للأردن، وفي الوقت نفسه جزءاً من المثلث السياحي الأردني، وهذا ما دلت عليه الإحصاءات في عدد الزوار التي أسلفنا ذكرها، وهذا ما أشارت إليه فقرات الدراسة في المجال الثاني فالفقرات (13) ، (14) ، (12) بمعدل (4.02) و (3.99) و (3.86) على التوالي.
- توفر الخدمات وتنوعها وانخفاض الأسعار لمختلف الأسعار قياساً إلى المدن الأخرى من المملكة، لكونها منطقة اقتصادية خاصة معفاة من الجمارك، فقد أشارت الفقرتان (15) و (17) بمعدل (3.83) ، (3.43) على التوالي.

كل هذه الدوافع المتعددة زادت من عدد زوار المدينة بحيث انعكس على زيادة معدل رواد المناطق المفتوحة العامة، مما شكل ضغطاً إضافياً على استخدامها وبالتالي قلل من كفاءتها.

ج- المجال الثالث: كفاءة المناطق المفتوحة العامة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث تشير إلى أن الفقرة (27) "ارتفاع معدل أعداد الزوار إلى العقبة بعد جعلها منطقة اقتصادية خاصة" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.04) وكان الانحراف المعياري للفقرة (1.07) في حين حصلت الفقرة (21) "يوجد تنوع في الحدائق العامة والمفتوحة كحديقة الحيوان والنبات وغيرها" على أدنى متوسط حسابي (2.26) وعلى انحراف معياري (1.32)، (الجدول رقم 5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث

المجال الثالث: كفاءة المناطق المفتوحة العامة في المدينة			
الرقم	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
18	تنوع الأنشطة ووسائل الترفية داخل المناطق المفتوحة	3.16	1.29
19	المساحة كافية للقيام بالأنشطة المختلفة	2.94	1.25
20	توفر الخدمات المختلفة داخل المناطق المفتوحة مثل الألعاب والمطاعم وغيرها	3.12	1.2
21	يوجد تنوع في الحدائق العامة والمفتوحة كحديقة الحيوان والنبات وغيرها	2.26	1.32
22	توزع المناطق المفتوحة العامة على كافة أحياء المدينة	2.72	1.25
23	تصميم المناطق المفتوحة العامة بدرجة عالية من الجمالية والكفاءة الوظيفية	3.01	1.25
24	المتابعة المستمرة لنظافة المناطق المفتوحة العامة	3.68	1.09
25	المحافظة على ديمومة مرافق المناطق المفتوحة العامة من خلال الصيانة والمتابعة	3.48	1.07
26	عدم التحديث والتجديد في وسائل الترفيه	3.22	1.25
27	ارتفاع معدل أعداد الزوار إلى العقبة بعد جعلها منطقة اقتصادية خاصة	4.04	1.07
28	البقاء داخل المنازل نهاية الأسبوع وأوقات الأعياد والعطل الرسمية بتأثير الضغط	3.79	1.3

المصدر: عمل الباحث

يشير الجدول (5) على وجود ضعف في كفاءة المناطق المفتوحة العامة في مدينة العقبة، فقد بلغ المجال الثالث من المجالات الأربعة التي تضمنها الاستبيان على أدنى معدل في المتوسطات الحسابية والذي يمثل كفاءة المناطق المفتوحة بمعدل بلغ (3.22)، ويمكن الاستدلال على ذلك أيضا من خلال المؤشرات الآتية:

- انخفاض ملحوظ في نصيب الفرد من مساحة المناطق المفتوحة العامة البالغة (523) دونماً عند مقارنته بالمعدل العالمي حيث بلغ (4.7) م^2، وهذا واضح في الجدول رقم (1).
- سوء التوزيع الجغرافي للحدائق والمتنزهات بين أحياء المدينة، حيث افتقرت أحياء (البلدة القديمة، الخزان، الشلالة، العالمية، الكرامة، السابعة) إلى أراضٍ مخصصة لهذا الغرض نتيجة لأخطاء تنظيمية (الخريطة 2، الجدول 1)، وكذلك أشارت الدراسة إلى ذلك من خلال الفقرة (22) ب متوسط بلغ (2.72) ضمن المجال الثالث، انعكس ذلك سلبا على أدائها من خلال خلو هذه الأحياء من الحدائق والمتنزهات.
- المناطق المفتوحة القائمة متشابهة في وظيفتها بحيث لا يوجد تنوع في الخدمات التي تقتصر على جلسات وألعاب تقليدية للأطفال، فضلا عن افتقارها للتخصص كحديقة حيوان أو للنبات وغيرها وكل هذا قلل من كفاءتها الوظيفية انظر(الجدول 1)، كما أشارت الدراسة إلى ذلك في الفقرتين (18 ، 21) بمعدل (3.16 و 2.26) على التوالي.

د- المجال الرابع: المظاهر السلبية الناجمة عن زيارة المناطق المفتوحة العامة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع تشير إلى أن الفقرة (33) " الزائر من خارج المدينة يشكل ضغطا على استخدام المناطق المفتوحة العامة " حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.33)، وكان الانحراف المعياري للفقرة (1.051)، في حين حصلت الفقرة (29) " التعدي على الساحات والأرصفة والجزر الوسطية من قبل الزوار " على أدنى متوسط حسابي (4.19) وعلى انحراف معياري قدره (1.107)، (الجدول 6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع

المجال الرابع: المظاهر السلبية الناجمة عن زيارة المناطق المفتوحة العامة			
الرقم	المظهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
29	التعدي على الساحات والأرصفة والجزر الوسطية من قبل الزوار	4.19	1.107
30	إعاقة حركتي المرور والسير	4.25	1.08
31	تلوث المدينة بالمخلفات	4.21	1.084
32	تشويه المظهر الحضري بسلوكيات فردية من قبل الزوار	4.29	0.986
33	الزائر من خارج المدينة يشكل ضغطا على استخدام المناطق المفتوحة العامة	4.33	1.051

المصدر: عمل الباحث

تأثرت المدينة بمظاهر سلوكية لسكان المدينة وزائريها شكلت بمجملها تشويه للمظهر الحضري، فقد حصلت هذه المظاهر السلبية على أعلى معدل متوسط حسابي بين مجالات الدراسة الأربعة بمعدل بلغ (4.25) للمدينة تمثلت في المظاهر الآتية:

- استخدام جوانب الطرق والجزر الوسطية للطرق والشوارع خاصة في أوقات المساء، خلق مشاكل مرورية تمثلت في إعاقة حركة المرور للسيارات والسير للمواطنين، فضلاً عن احتمالية حدوث حوادث بنسبة كبيرة، وهذا ما أشارت اليه الدراسة في الفقرتين (29) و (30) بمتوسط حسابي بلغ (4.19) ، (4.25) على التوالي.
- لجوء زوار المدينة إلى التخييم والمبيت في مناطق غير مخصصة لهذا الغرض كالساحات وأرصفة الشوارع خاصة في فترات الأعياد والمناسبات التي ترافقها عطل رسمية عن الدوام الوظيفي بسبب الغلاء في الأسعار، نتج عن ذلك إشغال للأماكن العامة رافق ذلك أحياناً سلوكيات فردية نتج عنها مشاكل اجتماعية، وهذا ما أشارت إليه الدراسة في الفقرتين (32) و (33) بمتوسط حسابي بلغ (4.29) ، (4.33) على التوالي.
- التلوث بالمخلفات الناجم عن استخدام المناطق التي لا تتوفر فيها الخدمات المناسبة لهذا الغرض، وهذا شكل عبئاً على المؤسسات المعنية كالبلديات، وهذا ما أشارت له الدراسة في الفقرة (31) بمتوسط حسابي بلغ (4.21).

النتائج والتوصيات:

النتائج:

من خلال ما تقدم، تم التوصل للنتائج الآتية:

1- شهدت مدينة العقبة نمواً سكانياً وعمرانياً خلال مراحل نموها لاسيما في العقدين الماضيين بتأثير توفر فرص العمل مما زاد من الهجرة المحلية، فقد وصل الحجم السكاني إلى (110.000) نسمة لعام 2012 م وبمساحة بلغت (27 كم²) دون أنْ يرافق ذلك تغير في المناطق المخصصة للاستعمالات الترفيهية بما يتناسب والتغير في الحجم السكاني والمساحي للمدينة.

2- وصلت المساحة المستغلة فعليا ضمن حدود التنظيم (523) دونماً بنسبة (49.4%)، وبذلك يكون نصيب الفرد من المناطق المفتوحة العامة في المدينة (4.7) م² وتعد هذه النسبة متدنية عند مقارنتها بالمعدل العالمي.

3- الاستخدام (الاعتداء) من مؤسسات أخرى كالمساجد قلل من مساحة المناطق المفتوحة العامة بمساحة (45) دونم بنسبة (4.1).

4- سوء التوزيع الجغرافي للحدائق والمتنزهات بين أحياء المدينة، حيث افتقرت أحياء (البلدة القديمة، الخزان، الشلالة، العالمية، الكرامة، السابعة) إلى أراضٍ مخصصة لهذا الغرض نتيجة لأخطاء تنظيمية.

5- جزءاً كبيراً من المناطق المخصصة ضمن المخطط التنظيمي للمدينة لاستخدامات الحدائق والمتنزهات لم تفعل نهائياً، على الرغم من مرور عشرة سنوات على تخصيص جزء كبير منه، وعند المسح الميداني بلغت مساحتها حوالي (514) دونماً بنسبة بلغت (47.5%) من المساحة المخصصة، وتتوزع هذه المساحات على أحياء العاشرة، التاسعة، الرمال، الثالثة، المحدود.

6- خلو بعض المناطق والأحياء من الحدائق والمتنزهات خلق ضغطاً وزيادة بحجم الزوار على المناطق الأخرى مما قلل من كفاءتها الوظيفية.

7- ارتفاع أسعار الأراضي في مدينة العقبة بحيث تراوحت من (120 الى 250) ألف دينار للدونم حسب المناطق وذلك بتأثير ارتفاع الطلب عليها سواء لغايات الاستثمار المحلي والخارجي أم لغايات الاستخدامات الحضرية فضلاً عن محدودية المساحة بتأثير العوائق

الطبيعية والبشرية التي تعيق التوسع المساحي للمدينة من ثلاث جهات الجنوبية والغربية والشرقية مما قلل من نسبة الأراضي المخصصة لهذا الغرض.

8- الظروف المناخية والبيئة الاجتماعية والاقتصادية جعلت الطلب على المناطق المفتوحة أكثر إلحاحاً لقضاء أوقات الفراغ والخروج عن الروتين اليومي للحياة.

9- نسبة كبيرة من المناطق المخصصة للاستخدام غير مفعلة أي لا تتوفر فيها البنية التحتية والخدمات، بينما الحدائق والمتنزهات القائمة لا تقوم بدورها الكامل وذلك لعدم تنوع الخدمات والمرافق الترويحية أو حجم الزوار يفوق طاقتها الاستيعابية.

10- قلة البيانات والمعلومات حول هذه المناطق وذلك لعدم وجود جهة واحدة معنية بالتخصيص والتصميم والصيانة والإشراف.

التوصيات:

تشهد مدينة العقبة نمواً سكانياً وعمرانياً ومساحياً متسارعاً، وتعيش تغيراً في تركيبها الاقتصادي والاجتماعي من المتوقع أن يرافق ذلك توفر أوقات فراغ لنسبة كبيرة من السكان، فضلاً عن الحركة السياحية التي تشهدها المنطقة، لذا نضع التوصيات الآتية كخطوة أولية لمعالجة المشكلات ورفع كفاءة الأداء الوظيفي وزيادة نصيب الفرد من مساحة المناطق المفتوحة العامة:

1- الاستمرار في زيادة مساحات الأراضي المخصصة للمناطق المفتوحة العامة، لتواكب التغير في الحجم السكاني والتوسع المساحي للمدينة.

2- التوقف عن استخدام (الاعتداء) على المساحات المخصصة للمناطق المفتوحة العامة من قبل استخدامات حضرية أخرى مثل المساجد في أحياء المحدود والعاشرة والثالثة.

3- تفعيل المناطق المخصصة فعليا على أرض الواقع لتؤدي دورها الوظيفي الترفيهي والجمالي والبيئي بشكل سليم وأن لا يقتصر على تركها مناطق فارغة فقط.

4- إضفاء صفة التميز للحدائق والمتنزهات من خلال تنوعها كمتنزهات للنباتات والحيوان أو للألعاب .... وغيرها.

5- ضرورة تفويض جهة رسمية واحدة معنية بالتخصيص والتصميم والإشراف للعمل على تطوير المناطق المفتوحة العامة أو وضع خطة تشاركية بين المؤسسات والدوائر الحكومية ذات العلاقة.

6- استثمار المناطق المحيطة بالمدينة والتي تتسم بالانحدار نسبياً وغير الملائمة للاستخدامات الحضرية الأخرى، من خلال توسيع نطاق المناطق المفتوحة العامة بتطويرها وتشجيرها وتوفير بيئة ترفيهية ملائمة لبعض الأنشطة.

المراجع

تيالدرز، فرانسيس، (2000)، جعل المدن ملائمة للناس تحسين بيئة الاماكن العامة في البلدان والمدن، ترجمة د عمر بن سالم، الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود، الرياض.

الدويكات، (2011)، وآخرون، "تحليل نمط التوزيع الجغرافي للحدائق العامة في مدينة اربد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية"، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد 27، العدد (1–أ).

الزعفراني، عباس محمد، (2005)، المناطق الخضراء في القاهرة الكبرى المشكلة وإمكانية الحل. www.egyptarch.net/.../cairogreanstrategie

الطراونة، ماندي محسن، (2004)، تطور استعمالات الأراضي والنمو العمراني في مدينة العقبة للأعوام 1984 – 1992 – 2000 باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة.

الشيخ، آمال، (2009)، تحليل نمط توزيع الفرص الترويحية والسياحية المتاحة للمرأة السعودية في مدينة جدة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، الملتقى الوطني الرابع لنظم المعلومات الجغرافية في السعودية.

www.saudigis.org/FCKFiles/File/...2009/.../20_AmalSheikh_KSA.doc

عجاج، داؤد سليم، (1988)، "تقويم واقع المناطق المفتوحة العامة في مدينة الموصل"، مجلة آداب الرافدين، العدد 2، جامعة الموصل.

غنيم، عثمان محمد، بنيتا نبيل سعد، (1999)، التخطيط السياحي في سبيل تخطيط مكاني شامل ومتكامل، سلسلة دراسات وأبحاث في التخطيط، الطبعة الأولى، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

المنزلاوي، عبدالله كرم، (2010)، ميناء العقبة عبر أربعة ألاف عام، الطبعة الأولى، مطبعة كنوز المعرفة، عمان.

موسى، احمد ايت، (2010)، "العمران وإشكالية المجالات الخضراء بالمدن المغربية: مدينة المحمدية نموذجا"، جامعة الحسن الثاني. http://sala-almoustaqbal.com

الموسوي، محمد عرب، (2009)، المعايير الجغرافية للمساحات الخضراء والحدائق ونظم تصميمها في المدن العربية: مدينتي دبي في الأمارات العربية المتحدة وصبراته في ليبيا أنموذجا، المجلة العلمية، طرابلس.

http://alemarageography.yoo7.com/t95-topic

الأنباري، محمد علي، (2003)، "تأثير الأخطاء المساحية في جمالية المدينة"، مجلة جامعة كربلاء، السنة الثانية، العدد الخامس.

المجلس الأعلى للسكان، (2011)، التقرير السنوي، حالة السكان في الأردن، عمان.

دائرة الإحصاءات العامة، التعدادات العامة للسكان والمساكن للأعوام 1961– 1979– 1994، عمان.

سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، (2012)، مديرية التسويق والسياحة، بيانات غير منشورة.

سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، (2011)، مديرية الدراسات والتنظيم، قسم نظم المعلومات الجغرافية، بيانات غير منشورة.

مقابلة مع السيد احمد الدردساوي، احد أبناء المدينة، مدير مكتب عقاري ومساح متقاعد من دائرة الأراضي والمساحة، أجريت المقابلة بتاريخ 15– 12– 2011م.

مقابلة مع السيد عبدالله المنزلاوي، احد أبناء المدينة، مدير مكتبة المدينة، وباحث له عدة بحوث ودراسات، أجريت المقابلة بتاريخ 15– 1– 2012م.

Reference

http://sala-almoustaqbal.com .

Ajaj,D.(1998)." Evaluating public open areas in the city of Mousel". Journal of Al-Rafidain arts,vol.2,Mousel University.

Al-Sheikh,A. Analyzing the pattern of recreational and touristic opportunities of the Saudi women in Jaddah , 4th national forum for geographical information systems in KSA.

Anbari,M.(2003)." Impact of spatial errors on city aesthetic". Journal of Karbula University, 2nd year,vol.5.

Aqaba Special Economic Zone Authority(2011),directorate of studies and organization, department of geographical information, unpublished data.

Aqaba Special Economic Zone Authority(2012),directorate of marketing and tourism, unpublished data.

coodman, w.I and freund,E.C.(1968). principle and practice of urban planning,DC, International city managers, Washington.

Department of Statistics, general census of population and residences for the years 1961-1979-1994, Amman.

Dweikat, et al(2011)." Analyzing public gardens geographical distribution patterns in Irbed using geographical information systems". Journal of Yarmouk research(human and social sciences series), vol.27(1 A).

Garland.Ron, (1991), the mid-point on a rating scale: is it desirable? Marketing Bulletin, vol. 2, New zeyland.

Ghneim,O. et al(1999). Touristic planning for the sake of a comprehensive and integrative local planning. A series of research and studies in planning,1st ed.,. Dar safaa ,Amman.

Glenn .T. Trewartha and Lyle. Horn, (1980), An Introduction to climate,McGraw-Hill, Michigan.

Interview with Mr. Abdullah Al-Manzalawi, one of the city Dwellers, director of the city library, and a scholar who has many research papers and studies, 15 January, 2011

Interview with Mr. Ahmad Al-Dardasawi, one of the city Dwellers, head of a real estate office and a retired surveyor form the directorate of lands, 15 December, 2011.

Manzalawi,A.(2010).Aqaba port since 4000 years,1st ed., Konooz al-marefah press, Amman.

Moosa,A.(2010). Building and the issue of green places in Moroccan cities; Al-Mohammadia model, Hasan 11 University.

Moosawi,M.(2009).Geographical criteria of green areas and gardens, and their design systems in the arabic cities: Dubai in The UAE, and Sobrata in Lybia as models. Scientific Journal, Tripoli.http://alemarageography.yoo7.com/t95-topic

Tarawnah,M.(2004). Development of lands use and constructional growth in aqaba for the years 1984-1992-2000 by using geographical information systems and remote control . published M.A dissertation, Mutah university.

Teyalders,F.(2000). Making city appropriate for people: Improving the environment of public places in countries and cities. Translated by Dr. Omar bin salem91st ed.),King Saud University, Al-Riyadh.

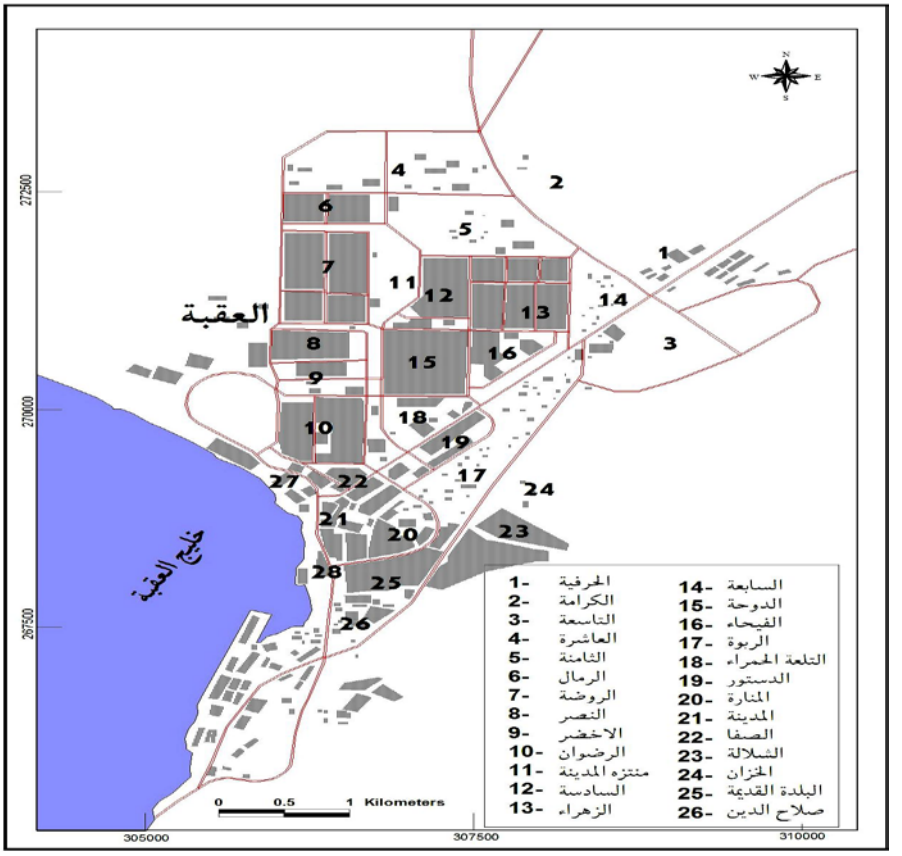
The Supreme population council(2011), the annual Report, population status in Amman.

www.saudigis.org/FCKFiles/File/...2009/.../20_AmalSheikh_KSA.doc

Za'farani,M (2005). Green areas in Cairo, problems and solutions.www.egyptarch.net/.../cairogreanstrategie

الملاحق:

ملحق 1 خريطة توزيع أحياء المدينة



أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي في الاردن:

دراسة تطبيقية (1980–2010)

ميس عوض شطناوي

أحمد إبراهيم ملاوي *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي ممثلا بالناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في الأردن خلال الفترة (1980–2010)، وتم تطبيق اختبار ديكي فولر الموسع (ADF) واختبار فيليبس بيرون (PP) لاختبار سكون السلاسل الزمنية لمتغيرات الدراسة، وتبيّن أن هذه المتغيرات غير ساكنة بمستوياتها ولكنها تصبح ساكنة عند أخذ الفروقات من الدرجة الأولى. كما تم تطبيق اختبار جوهانسن للتكامل المشترك، واختبار جرينجر للسببية، وتوصلت نتائج الدراسة بشكل عام إلى أن هناك علاقة سببية تبادلية الاتجاه بين الصادرات الصناعية والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، وأن الصادرات الصناعية تؤثر إيجابياً في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات أثر إيجابي بين كل من رأس المال والعمل على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يسببها رأس المال والعمل. كذلك تم توظيف أداتين في التحليل هما أسلوب دالة الإستجابة الفورية (Impulse Response Function) وأسلوب تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition)، حيث تم تطبيق هاتين الأداتين من خلال نموذج تصحيح الخطأ (ECM). وقد أظهرت نتائج تحليل مكونات التباين أن الصادرات الصناعية كانت المفسر الاقوى لخطأ التنبؤ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، حيث بلغت القوة التفسيرية للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حوالي 28% في نهاية الفترة العاشرة.

الكلمات الدالة: النمو الاقتصادي، الصادرات الصناعية، نموذج تصحيح الخطأ، تحليل مكونات التباين، دالة الاستجابة لردة الفعل.

* كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك.

مستل من رسالة ماجستير للطالبة ميس عوض شطناوي

تاريخ تقديم البحث: 2014/4/13م. تاريخ قبول البحث: 2014/12/28م.

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

The Impact of Industrial Exports on Economic Growth in Jordan: Empirical Study for the Period (1980-2010)

Mays Awad Shatnawi

Ahmad Ibrahim Malawi

Abstract

This study aims to investigate the impact of Industrial Exports on Economic Growth represented by Real Gross Domestic Product (RGDP) in Jordan during the period (1980-2010). Several diagnostic tests have been utilized such as Augmented Dickey-Fuller and Philips-Perron tests for Stationarity, Cointegration test, and Granger Causality test.

The results show that the variables are not stationary in their levels but their first differences are stationary. Also, the results show that there is a bi-directional causal relation between Industrial Exports and (RGDP). Moreover, the Industrial Exports have a positive effect on the (RGDP). Two major tools were used in the analysis: Variance Decomposition and Impulse Response Function, where these two tools were applied through the Error Correction Model (ECM). The results show that the Industrial Exports are the strongest explanatory variable of the forecasting error of (RGDP), where the explanatory power ends up to be around 28% in the tenth year ahead.

Keywords: Economic Growth, Industrial Exports, Error Correction Model, Variance Decomposition, Impulse Response Function.

مقدمة:

تعد التجارة الخارجية عاملاً مهماً في عمليةِ النمو الاقتصادي، وتلعب الصادرات دوراً رئيسياً في هذا العامل نظراً لما تحققه للدول المصدرة من مكاسب مثل خلق فرص عملٍ وإصلاح العجز في الميزان التجاري وتحسين هيكل ميزان المدفوعات وغيرها. كما أن المستوردات تسهم أيضا في هذا النمو بشكل غير مباشر وذلك بتوفير مستلزمات الإنتاج من مواد أولية وسلع استهلاكية ورأسمالية لمعظم القطاعات الإنتاجية.

وتتصف التجارة الخارجية في الدول النامية عنها في الدول الصناعية، أنه في اقتصادات الدول النامية لا يوجد تنوّع في الصادرات السلعية بسبب تركيز تلك الاقتصادات على تصدير المواد الخام الأولية، في حين أن اقتصادات الدول الصناعية تركز على تصدير السلع المصنعة.

إن التركيز على تصدير المنتجات من السلع الأولية قد يؤدي إلى تذبذب إيرادات الصادرات بسبب التقلب في أسعار هذه السلع، الأمر الذي يتطلب التركيز على تنوّع تلك الصادرات وخاصة الصادرات الصناعية أكثر من الاعتماد على الصادرات من السلع الأولية للحصول على معدلاتٍ مستقرةٍ في النمو الاقتصادي. أن هذا يتطلب زيادة القدرة التنافسية للدول النامية في مجال الصادرات الصناعية في الأسواق العالمية.

وقد كان لندرة الموارد الاقتصادية في الأردن الدافع نحو الاعتماد المتزايد على المستوردات حتى أصبحت تلعب دوراً حيوياً في المناحي الاقتصادية في الأردن كافة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من وجود العديد من الدراسات والبحوث التطبيقية التي بحثت في موضوع العلاقة بين الصادرات الصناعية والنمو الاقتصادي في الدول النامية، إلا أن نتائج هذه الدراسات كانت متناقضة وتختلف من دولةٍ إلى أخرى مثل دراسة (Ahmad & Kwan,1991) ودراسة (Al-Sakran,2001) ودراسة (Erfani & Rod, 1999).

ولقد أجريت العديد من الدراسات في الأردن بهدف استقصاء أثر الصادرات على النمو الاقتصادي مثل دراسة (Abual-Foul, 2004) ودراسة (Mishal, 2007)، إلا أنه لم يتم دراسة أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي بشكل مباشر حسب علم الباحثين.

من هنا جاءت هذه الدراسة بهدف استقصاء أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي في الأردن بطريقة قياسية خلال الفترة (1980– 2010) التي قد تعد فترة كافية لإعطاء نتائج أكثر دقة حيث مرّ الاقتصاد العالمي بتقلبات كثيرة خلال هذه الفترة أثرت على الأردن اقتصادياً بشكل ملحوظ كذلك هنالك عدم تنوع في الصادرات الاردنية وتركزها في المواد الخام والوسيطة.

أهمية الدراسة:

تعد الصادرات بشكلٍ عام والصادرات الصناعية بشكلٍ خاص من العوامل الهامة المؤثرة في النشاط الاقتصادي لما تحققه للدول المصدرة من مكاسب، وتبرز أهمية دور الصادرات في الدول النامية من خلال توفير العملات الصعبة اللازمة لزيادة حجم الاستثمارات الموجهة إلى القطاع الصناعي، فالتصنيع يقتضي زيادة حجم الاستثمارات الموجهة إلى القطاع الصناعي، مما يترتب عليه زيادة حجم القاعدة الصناعية، وبالتالي تؤدي زيادة الاستثمار في الصناعة إلى ارتفاع معدلات نمو الدخل الصناعي ومن ثم ارتفاع معدلات نمو الدخل القومي. والصادرات تؤدي أيضا الى خلق فرص عمل منتجة وبالتالي زيادة الدخل القومي وتحسين مستوى الرفاه الاقتصادي في المجتمع.

وبما أن الأردن يواجه عجزاً مستمراً وكبيراً في الميزان التجاري وعبئاً متزايداً في المديونية واختلالات هيكليةً في ميزان المدفوعات، حيث تشير الاحصاءت إلى أن الميزان التجاري الأردني يعاني من عجز مزمن ومتزايد، فقد بلغ متوسط نسبة هذا العجز إلى الناتج المحلي الإجمالي ما بين عامي 2009 و 2010 بحدود 35%، في حين وصل مقدار هذا العجز إلى ما قيمته 5.85 مليار دينار أردني. وتحسنت نسبة تغطية الصادرات الوطنية للمستوردات عام 2010 بشكل طفيف حيث شكلت ما نسبته 38.9% ، وشكلت المستوردات 56.2% من الناتج المحلي الإجمالي لعام 2010، في حين شكلت الصادرات 21.9% منه لنفس العام. وانخفضت الصادرات الصناعية بشكل عام خلال عام 2009 بمعدل20.9% فشكلت اهميتها نسبة 85% من الصادرات الوطنية وارتفعت بنسبة 19.2 % عام 2010 وشكلت أهميتها 73% من الصادرات الوطنية (Ministry of Industry and Trade in Jordan, 2010) .

لذا فإن زيادة الصادرات الصناعية قد تعتبر أحد الحلول لمعظم هذه المشاكل الاقتصادية التي يواجهها الاقتصاد الأردني إذا كانت تؤثر إيجابياً على النمو الاقتصادي.

ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة بهدف استقصاء أثر الصادرات الصناعية في النمو الاقتصادي من خلال استخدام نموذج قياسي حديث بالاستعانة ببيانات السلاسل الزمنية للمتغيرات خلال الفترة (1980– 2010).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بشكل أساسي إلى تحديد أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي الأردني في الفترة (1980–2010)، حيث تم الاستعانة ببيانات سنوية لمتغيرات الدراسة تم الحصول عليها من البيانات الاحصائية السنوية الصادرة عن البنك المركزي الأردني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري

النمو الاقتصادي

يعرف النمو الاقتصادي بأنه الزيادة في الإنتاج الاقتصادي عبر الزمن، ويعتبر الناتج القومي الإجمالي الحقيقي المقياس الأفضل لهذا الإنتاج (Shapiro,1995). كما يعرف أيضا بأنه الزيادة التي تحدث في الطاقة الإنتاجية إما عن طريق الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، أو الناتج القومي الإجمالي الحقيقي، وهو ما يحققه الاقتصاد القومي من نمو خلال فترة زمنية معينة (Solow, 2000).

ويوجد ثلاثة مصادر رئيسية للنمو الاقتصادي هي:

أ . عنصر العمل: ويتمثل في مجموع القدرات الذهنية والجسمانية التي يمكن للإنسان أن يستخدمها في إنتاج السلع والخدمات الضرورية لتلبية احتياجاته.

ويعتبر عنصر العمل عاملاً مؤثراً بشكلٍ كبيرٍ في عمليةِ الإنتاج وذلك من ناحيتين: الأولى، وتتمثل في أثر النمو السكاني الذي يزيد من حجمِ العمالةِ النشطةِ وبالتالي زيادة مورد من الموارد الاقتصادية، والثانية تتمثل من خلال عدد ساعات العمل، فإذا كانت الساعات المخصصة للعمل اليومي طويلة فان حجم القوى العاملة يتجه نحو الزيادة، أما إذا تقلصت ساعات العمل اليومي فهذا سيؤثر سلباً على حجم القوى العاملة

(Todaro,1989). ولذلك يمكن القول بأن عدد ساعات العمل هي أكثر دقة في التعبير عن حجم القوى العاملة مقارنة بعدد العمال.

ب . عنصر رأس المال بشقيه المادي والبشري: يعتبر عنصر رأس المال بمثابة عامل انتاج تراكمي، يتكون من (آلات، وتجهيزات، واستثمارات جديدة في الأرض والموارد البشرية)، إذ أن تحسن الناتج يعتمد بدرجة كبيرة على الزيادة في كمية ونوعية عنصر رأس المال، ويعد هذا الأخير مصدرا أساسيا للنمو الاقتصادي (Solow,2000).

ج. عنصر التكنولوجيا: هو تنظيم جديد للإنتاج يسمح بالاستخدام الأكثر فعالية للموارد المتاحة والتي توظف بطريقة أكثر كفاءة أو بطريقة جديدة في العملية الإنتاجية، فحدوث تقدم تقني سيؤدي حتماً إلى زيادة الإنتاج وتحقيق النمو الاقتصادي المطلوب (Todaro,1989).

القطاع الصناعي:

يعد القطاع الصناعي من أهم القطاعات الاقتصادية باعتباره مؤشراً أساسياً لمدى تطور الدول أو تخلفها، ويمثل المحرك الأساسي للنمو وجوهر عملية التنمية الاقتصادية وذلك لارتباطه الشديد بالقطاعات الاقتصادية الأخرى من ناحية ولعلاقته الوثيقة بنمو الدخل القومي من ناحية أخرى.

ويعتمد القطاع الصناعي على مستوى التراكم الرأسمالي، حيث يعد انخفاض مستوى التراكم الرأسمالي صفة أساسية مميزة للدول التي تتميز بتخلف أساليب الإنتاج السائدة فيها، فانخفاض التراكم الرأسمالي يعني تباطؤ في الطاقة الإنتاجية للبلد ومن ثم عدم قدرته على النمو والتطور، كما يعد اختلال هيكل الصادرات مظهراً من مظاهرِ التراجع بسبب سيطرة سلعة واحدة أو أكثر على الصادرات هي في العادة سلعة أولية، وهذا ما تتصف به معظم الدول النامية.

وتعد القيمة المضافة من أهم المؤشرات الدالة على التطور الصناعي الكمي، إذ أن نمو القيمة المضافة في الصناعات التحويلية يعكس دور قطاع الصناعة التحويلية في

عملية التنمية الاقتصادية وذلك من خلال تنمية الموارد الذاتية واستغلالها في الأنشطة الاقتصادية، حيث يقصد بالقيمة المضافة في قطاع الصناعة بأنه الفرق بين قيمة مجمل الإنتاج النهائي في الصناعة ومجمل تكاليف المواد المستخدمة في الإنتاج، أي القيمة المتحققة من العمليات الصناعية أو ما تضيفه الصناعة إلى الدخل القومي.

ويمكن تقسيم الصادرات الصناعية إلى قسمين رئيسين:

- السلع نصف المصنعة: وهي السلع التي أجري عليها بعض عمليات الصناعات التحويلية إلا أنها ما زالت بحاجة إلى عمليات صناعية أخرى قبل الاستهلاك أو الاستخدام النهائي مثل خيوط الغزل، والجلود المدبوغة، وورق الكتابة وغيرها (Qassim, 2008). ولقد عرفها البعض بإنها السلع الوسيطة التي تعتبر منتجاً نهائياً لبعض الصناعات وتعتبر خامات لصناعات أخرى مثل المنتجات البلاستيكية والاصباغ والكيماويات (Abdel Hay, 1996).
- السلع التامة الصنع: هي كل سلعة تمت مراحل تصنيعها من وجهة نظر المصنع ولا تحتاج إلى مراحل تصنيع أو معالجة أخرى ومتاحة للاستخدام مباشرة دون أدنى تعديل مثل المعلبات والمشروبات ومنتجات البترول والملابس والأحذية وغيرها (Abdel Hay, 2008).

العلاقة بين النمو الاقتصادي والصادرات الصناعية في الفكر الاقتصادي:

يتضمن الفكر الاقتصادي أفكاراً تعكس أهمية إسهام التجارة الخارجية بشقيها الصادرات والمستوردات بشكل عام في تحقيق النمو الاقتصادي، وذلك من خلال ما تؤديه من زيادة في كفاءة توزيع الموارد الإنتاجية داخل الدولة الواحدة وبين الدول لضمان الاستخدام الاقتصادي الأمثل لها، وما ينتج عن هذه التجارة من استغلال إمكانات إتساع السوق في تحسين الإنتاج وتطبيق مبدأ التخصص وتقسيم العمل الدولي. ويشتمل الفكر الاقتصادي على عدد من الأفكار التي تولي أهمية كبيرة للنشاط التصديري باعتباره ركناً اساسياً في عملية النمو الاقتصادي للدول المتقدمة والنامية على السواء.

وقد أكد التجاريون على أن الوسيلة الفعالة لتحقيق القدر الأكبر من المعادن النفيسة (الثروة) للأمة هي الصادرات، كما دعوا إلى تسخير كل النشاطات الاقتصادية الأخرى لكي تكون في خدمة التجارة الخارجية، وهذا يتطلب برأيهم تدخل الدولة في الحياة

الاقتصادية لضمان زيادة الصادرات لتحقيق هدف جمع الثروة للأمة. كما طالب التجاريون أيضا بضرورة تدخل الدولة بهدف تنظيم العلاقات التجارية مع الدول الأخرى للحصول على أكبر قدر من المغانم للدولة وتقليل ما أمكن من الأضرار أو الخسائر التي تنجم عن هذه التجارة.

أما الكلاسيكيون فقد أبدوا إهتماما بالغا بنشاط التجارة الخارجية ولكن ليس بالأسلوب الذي رآه التجاريون حيث اهتم آدم سميث "Smith" بالسوق واعتبر أن التجارة الخارجية المحدد الأول للنمو الاقتصادي و قد أكد على أهمية التجارة الخارجية في توزيع الفائض من الإنتاج الصناعي (Smith,1976).

ثم جاء ريكاردو "Recardo" ليبرز دور التجارة الخارجية وأهميتها في النمو الاقتصادي بشكل يفوق ادم سميث وعلى أسس علمية جديدة وركز على أهمية قيام التجارة الدولية على أسس المزايا النسبية الذي يتيح الاستفادة من مبدأ التخصص وتقسيم العمل على النطاق الدولي (Al-Quraishi,2007).

وركز الكلاسيكيون على أن تنمية التجارة الخارجية على أساس الكفاءات النسبية لا يتعارض أبداً مع التنمية الاقتصادية بل يساهم فيها بشكل فعال وكبير، وقد هاجم الكلاسيك السياسة الحمائية للتجاريين التي تستهدف الحصول على المعادن النفيسة من خلال إيجاد الفائض في الميزان التجاري.

وتمكن مفكرو مدرسة الكلاسيك من بيان دور الصادرات في توسيع القاعدة الإنتاجية في الاقتصاد وتحقيق الغلة المتزايدة وتحريك الاستثمار بشكل يضمن الحصول على أكبر كفاية ممكنة من استخدام الموارد المحلية إلى جانب جذب رؤوس الأموال الخارجية للاستثمار في ميدان إنتاج السلع التصديرية. ومن هنا يُلاحظ أن نظرة الكلاسيك إلى التجارة الخارجية وخاصة الصادرات لم تكن مجرد أداة لإعادة تخصيص الموارد أو تحقيق التوزيع الأمثل لها بل تعتبر عندهم قوة محركة للنمو الاقتصادي، حيث تعمل الصادرات على توفير العملات الصعبة اللازمة لاستيراد السلع التي لا يتم انتاجها محليا وخاصة السلع الرأسمالية (Abou-Stait, 2005).

أما في فكر الكلاسيك الحديث فقد جاء كينز "Keynes" ليظهر الاهتمام البالغ في تحليل أهمية دور الصادرات كأحد مكونات الدخل القومي، حيث تسهم الصادرات من

خلال عمل المضاعف بزيادة الدخل بصورة أكبر من قيمتها المباشرة. وقد برر عدد من الاقتصاديين دور الصادرات في عملية التنمية الاقتصادية منهم (Marx, Singer, Myrdal Nurkse). حيث أشار ماركس "Marx" إلى استحالة قيام التجارة الخارجية بدور فعال في الإنماء الاقتصادي للدول النامية في ظل السيطرة الكبيرة للدول الرأسمالية على العلاقات الاقتصادية الدولية وما تمارسه هذه الدول من استغلال ونهب لثروات الدول الفقيرة بالإضافة إلى المنافسة الكبيرة بين هذه الدول للسيطرة على الأسواق ومناطق النفوذ في العالم وتحكمها في رأس المال العالمي.

وتؤثر الصادرات على النمو الاقتصادي بطريقتين رئيسيتين. الأولى، من خلال تحليل جانب العرض في الاقتصاد، وهذه الطريقة انبثقت من النظرية الكلاسيكية الحديثة في النمو الاقتصادي التي ترى بأن مصدري النمو الاقتصادي هما الزيادة في عوامل الانتاج والتطور في كفاءة الانتاج، حيث يعتقد بأن مساهمة الصادرات في النمو الاقتصادي تأتي من خلال البواقي (Residuals). أما الطريقة الثانية فتأتي من خلال تحليل جانب الطلب في الاقتصاد، حيث يعرف هذا التحليل بأنه التحليل ما بعد الكينزي، ووفقا لهذه الطريقة فان زيادة الصادرات تزيد الطلب الكلي مما بدوره يؤدي الى زيادة الانتاج.

أما ميردال "Myrdal" فانه يرى أن التجارة الخارجية بين الدول النامية والدول المتقدمة تؤدي إلى زيادة الفروق في المستويات الاقتصادية بينها، وأن الدول المتقدمة صناعياً أقوى اقتصادياً من الدول النامية وغالبا ما يعود السبب في ذلك إلى أن عوائد استثمارات الدول النامية اقتصرت على قطاعات معينة كإنتاج المواد الأولية وتصديرها، أما نركس "Nurkse" فإنه يعتبر أن التجارة الخارجية هي أداة لانتشار النمو الاقتصادي فضلا عن كونها وسيلة لتوزيع الموارد توزيعاً أكثر كفاءةً، وضرب مثالاً على ذلك بالدور الذي لعبته التجارة الخارجية في البلدان الحديثة مثل كندا واستراليا وجنوب افريقيا والارجنتين، كما أكد على ضرورة الاهتمام بهذا الجانب في الدول النامية (Saidi,2002).

وما زالت التجارة الدولية تمثل الدافع الرئيسي وراء نمو الاقتصاد الدولي، فقد شهدت الاقتصادات النامية الكبرى مثل الصين والهند نمواً متواصلاً للأنشطة التصديرية. كما أن بعض الدول النامية حققت مكاسب من التحسن الكبير في شروط التبادل التجاري على مدى الأعوام الماضية، ويرجع ذلك إلى ارتفاع أسعار النفط وبعض السلع الأولية الأخرى، ويوجد من ناحية أخرى عدد من الدول المستوردة للنفط والمصدرة للحاصلات الزراعية قد تضررت من شروط التبادل التجاري السائدة (Hashmaoi,2006).

وتدل التجربة الاقتصادية في كوريا الجنوبية وماليزيا على الدور الاستراتيجي الذي لعبه التصنيع في نهضة دول جنوب شرق آسيا وتقدمها الاقتصادي. وقد استخدمت هاتان الدولتان ما يسمى بنظرية "الأوز الطائر" كطريق لتطوير عملية التصنيع لديها من خلال التعاون مع الدول الآسيوية الأخرى، وبذلك فان تجربة هاتين الدولتين توضح أهمية التصنيع في التنمية الاقتصادية. وقد مثلت اليابان القدوة الصناعية التي أخذ عنها الماليزيون والكوريون القيم وكيفية إعداد الخطط، كما أن هذه الدول طورت صناعاتها من الصناعات التي تعتمد على كثافة العمل إلى صناعات تركز على كثافة رأس المال وتحديداً الصناعات التكنولوجية التي لها قيمة مضافة كبيرة (Aichi, 2009).

وتدل تجارب النمور الآسيوية على ضرورة وجود نظام فعال لحوافز التصدير، وإنشاء شبكة من خطوط النقل الداخلي والخارجي، وإقامة نظم ناجحة وفعالة في مجال ضمان وائتمان الصادرات، وتوفير نظم فعالة للمعلومات التسويقية ومعلومات التجارة الخارجية لتغذية المصدرين إلى جانب الاهتمام بمستويات الجودة الإنتاجية ومستويات التعبئة والتغليف، والارتقاء بالفنون التسويقية وتهيئة الكوادر الإنسانية الماهرة العاملة في حقل التسويق الدولي.

أما في الدول النامية فلا شك أن التجارة الخارجية تعد إحدى الوسائل الأساسية التي تعتمد عليها هذه الدول في سبيل رفع معدلات التنمية فيها عن طريق زيادة صادراتها بصفة عامة، وبشكل عام توجد علاقة قوية بين التجارة الخارجية والتنمية الاقتصادية سواءً أكان النمو الاقتصادي نتيجة لنمو عوامل الإنتاج المختلفة أم بسبب التقدم الفني والتكنولوجي. ومما لا شك فيه أن التجارة تتأثر بالنمو الاقتصادي كما يتأثر النمو الاقتصادي بالتجارة. هذا وإن كانت كثيرا من الدول النامية اليوم تشكو من عدم الإستفادة من التجارة الدولية في عملية التنمية الاقتصادية. وتشير بعض الدراسات إلى أن البلدان التي تتمكن من استيعاب التكنولوجيا الحديثة المتطورة، تستطيع أن تحقق معدلات نمو أعلى مما حققته البلدان الصناعية في الماضي عندما كانت التكنولوجيا ما تزال في المراحل الأولية.

ويرى البعض بأن المعرفة والتنظيم والخبرة ليست حكراً على بعض الدول دون الأخرى، فكلها عوامل مكتسبة يمكن لمختلف دول العالم اكتسابها لرفع معدلات النمو الاقتصادي فيها، وبذلك فإن الدول النامية اقتصادياً لديها ميزة كبرى على البلدان التي أقبلت على

التصنيع في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وذلك لإمكانية الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة، وإمكانية تجنب الأخطاء التي مرت بها الدول المتقدمة في طريقها إلى اكتساب المعرفة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الصادرات الصناعية وعلاقتها بالنمو الاقتصادي، حيث أن معظم الدراسات انطلقت من المعطيات النظرية التي ترى أن للصادرات الصناعية اثاراً إيجابية على معدلات النمو الاقتصادي من خلال تأثيرها على مناحي الاقتصاد المختلفة.

ففي دراسة (Balassa, 1978)، على (11) دولة نامية، وجد بأن معامل الارتباط بين النمو في مجمل الصادرات ونمو الناتج القومي الإجمالي قد بلغ حوالي (71%) بينما بلغت قيمة هذا المعامل حوالي (89%) بين الصادرات الصناعية ونمو الناتج القومي الإجمالي خلال الفترة (1960 – 1973).

وبيَّن (Tyler,1981) في دراسته التي أجراها على (55) دولة نامية، أن زيادة الصادرات بمعدل (1%) ستؤدي إلى ارتفاع معدل النمو الاقتصادي لهذه الدول بنسبة (0.075%). بالإضافة إلى وجود درجة ارتباط عالية بين معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي ومعدل نمو صادرات قطاع الصناعة التحويلية.

وفي دراسة قام بها (Fosu,1990) بهدف استقصاء أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي مقارنة بأثر الصادرات الأولية في افريقيا، توصل الباحث إلى نتيجة أن هناك أثراً موجباً قوياً للصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي.

كما قام (Greenaway, Morgan, & Wright,1999) بدراسة الصادرات مصنفةً حسب مكوناتها وأثرها على النمو الاقتصادي على عدد من الدول النامية، حيث وجد أن لبعض الصادرات مثل صادرات الوقود والمعادن والمنسوجات والمواد الأولية أهمية خاصة في التطور والنمو الاقتصادي.

وفي دراسة لتطبيق سياسة تشجيع الصادرات قام بها (Herzer, Nowak-lehmann & Silverstoves, 2004). في تشيلي باستخدام أسلوب تحليل السلاسل الزمنية لدالة الإنتاج، حيث تم أخذ الصادرات ككل مرة، ثم تم تقسيم الصادرات إلى صادرات أولية وصادرات صناعية مرة

أخرى، وتبين من نتائجها بأن أثر تقسيم الصادرات يفوق على أثر الصادرات ككل على مستوى النمو الاقتصادي.

كما قام (Abu-Qarn,2002) في بحته التجريبي على عدد من اقتصاديات دول الشرق الأوسط ودول شمال افريقيا (MENA) باختبار فرضية تشجيع الصادرات، ووجد بأن تعزيز الصادرات يؤدي إلى زيادة معدلات النمو الاقتصادي ممثلا ب (GDP) خاصة في الدول التي تشكل فيها الصادرات الصناعية حصة قوية من صادراتها الكلية مثل تونس، وتركيا، واسرائيل.

وفي دراسة قام بها (Ibrahim & Macphee, 2003) باستخدام نموذج (Feder) على عينة مكونة من 30 دولة نامية خلال الفترة (1974– 1993)، تم التوصل فيها إلى أن هناك فرقا كبيراً بين النمو الاقتصادي في الدول التي تصدر منتجات صناعية والدول التي تصدر سلعاً أولية وذلك لصالح الدول التي تركز على تصدير المنتجات الصناعية.

وخلصت دراسة أجراها (Parida & Sahoo,2007) على اربع دول من جنوب اسيا هي الهند، والباكستان، وبنغلادش، وسيريلانكا للفترة (1980–2002) تبين فيها أن الصادرات الصناعية تؤدي إلى رفع معدلات النمو الاقتصادي مقاساً بالناتج المحلي الإجمالي.

أما (Kurt &Terzi,2007)، فقد أجريا دراسة على تركيا باستخدام أسلوب تحليل السلاسل الزمنية، تبين منها أن الصادرات الصناعية تؤدي إلى زيادة النمو الاقتصادي.

كذلك قام (Mehdi&Reza, 2011)، بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر الصادرات الصناعية على التنمية الاقتصادية في إيران، ووجدا بأن الصادرات الصناعية تعتبر عاملاً مهماً في النمو الاقتصادي لإيران، حيث أن زيادة الصادرات الصناعية بنسبة 1% تؤدي إلى زيادة معدل النمو الاقتصادي بنسبة 44%.

وبالمقابل فإن هناك دراسات عديدة لم تبيّن أن هناك أثراً إيجابياً للصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي، فمثلاً دراسة (Ukpolo, 1994) على عدد من الدول الافريقية باستخدام بيانات السلاسل الزمنية للفترة (1969–1988)، وجد فيها بأن للصادرات من السلع الأولية غير النفطية أثراً إيجابياً على النمو الاقتصادي، بينما لم يكن لصادرات السلع الصناعية أثراً حاسماً على النمو الاقتصادي.

كما بيَّنت دراسة (Anwar&Sampth, 2001) نتائجا مغايرة لما سبق من الدراسات، حيث تبيَّن بأن الصادرات الكلية والصادرات الصناعية في ماليزيا لا تسبب النمو الاقتصادي، وإنما النمو الاقتصادي يسبب نمو الصادرات، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة قام بها (Alam, 2003) على دولتين من دول امريكا اللاتينية هما المكسيك خلال الفترة (1959–1990) والبرازيل خلال الفترة (1955–1990) باستخدام تحليل السلاسل الزمنية تبين منها أن الصادرات الصناعية لا تؤدي إلى النمو الاقتصادي .

كما بيَّن (Mahbob,2006) في دراسته التي جاءت بهدف استقصاء طبيعة العلاقة بين الصادرات الصناعية ونمو الناتج المحلي غير النفطي في السعودية خلال الفترة (1985– 2004) ومقارنتها بطبيعة العلاقة بين نمو الصادرات النفطية والناتج المحلي الإجمالي، تبين من نتائجها أن لنمو الصادرات النفطية أثراً إيجابياً مباشراً على نمو الناتج المحلي الإجمالي، بينما كان أثر نمو الصادرات الصناعية سلبياً على نمو الناتج المحلي الإجمالي، وقد يعزى ذلك إلى تدني مستوى ونوعية الصادرات الصناعية بسبب تخلف الصناعة هناك.

أما عن الدراسات التي أجريت على الاقتصاد الأردني، فقد قام شامية وروابدة (1989) باستقصاء أثر التجارة الخارجية الأردنية على مستويات النمو الاقتصادي خلال الفترة (1967–1987)، حيث تم تحليل الصادرات الأردنية لمعرفة أثرها على النمو الاقتصادي مقاسا بمعدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي، وتبين من النتائج أن الصادرات الأردنية بشكل عام تؤثر سلبياً على معدلات النمو في الناتج المحلي الإجمالي. ولكن عند دراسة أثر التركيب السلعي للصادرات تبين أن الصادرات من السلع الاستهلاكية تساهم إيجابياً في نمو الناتج المحلي الإجمالي. وفيما يخص القطاع الصناعي بشقيه التحويلي والاستخراجي فقد تبين أن معدلات النمو في القيمة المضافة المتحققة في القطاع الصناعي تتأثر وبشكل مباشر بمعدلات النمو في الصادرات الاستهلاكية (الصادرات من المواد الغذائية) وكذلك الصادرات من المواد الخام (الصادرات من مادة الفوسفات)، في حين ان الصادرات من المواد الرأسمالية فتؤثر سلبياً في النمو في الناتج المحلي المتحقق في القطاع الصناعي.

كما قام (Alhzaima,1993)، بدراسة أثر التجارة الخارجية على نمو وتطور قطاع الصناعة التحويلية في الأردن للفترة (1962 – 1990)، حيث كانت إحدى نتائج دراسته

بأن النمو في الصادرات الوطنية يؤثر إيجابياً في معدل نمو اجمالي ناتج قطاع الصناعة التحويلية، فقد كان ذلك التأثير بنسبة (18%)، كما أن النمو في الصادرات الصناعية الإجمالية يؤثر إيجابياً في معدل نمو ناتج قطاع الصناعة التحويلية. وكان ذلك التأثير بنسبة (11%)، وهذا الأثر يؤدي إلى تحقيق النمو الصناعي وبالتالي النمو الاقتصادي بشكل عام.

وفي دراسة قام بها (Alhamouri & Alkhasawneh, 2001) بهدف التعرّف على مدى فعالية تبني سياسة تشجيع الصادرات على النمو الاقتصادي وإلى التعرّف على مدى أهمية توافر مستوى معيّن من التغير الهيكلي والتنمية الاقتصادية لتحقيق معدلات مرتفعة من النمو الاقتصادي والصادرات، تبيّن منها وجود أثرا محايدا لنمو الصادرات في نمو الناتج المحلي في الأردن وأنه من الخطأ تعميم ضرورة تبني سياسة تشجيع الصادرات بهدف زيادة معدلات النمو الاقتصادي. وأوصت الدراسة بضرورة مواكبة سياسة إحلال المستوردات جنبا إلى جنب مع سياسة تشجيع الصادرات في الاقتصاد الأردني.

كما جاءت دراسة (Atal, 2002) بهدف استقصاء التكاملية بين تراكم رأس المال البشري وقطاع الصادرات كمحددات للنمو الاقتصادي في الأردن خلال الفترة 1979–2000، حيث تم استخدام طريقة المربعات الصغرى على ثلاث مراحل باستخدام المتغيرات التالية: الناتج المحلي الحقيقي، الصادرات الحقيقية، والعاملين في القطاعين العام والخاص ممن يحملون مؤهلا أعلى من دبلوم كليات المجتمع (كمقياس لرأس المال البشري). وأظهرت نتائج الدراسة أن الصادرات تشجع النمو الاقتصادي طويل الأجل من خلال تسريع عملية تراكم الموارد البشرية.

كما قام أبو الفول (Abual-Foul,2004) بدراسة بهدف استقصاء فرضية دفع الصادرات للنمو في الأردن خلال الفترة (1976–1997) باستخدام نموذجي متجه الانحدار الذاتي وتصحيح الخطأ، وتوصل إلى وجود علاقة سببية أحادية الاتجاه من الصادرات الى الانتاج، وإلى أن للصادرات تأثيرا إيجابيا على الانتاج.

وفي دراسة (Altalafhi,2005) حول أثر الصادرات على النمو الاقتصادي في الأردن خلال الفترة 1976–2002، هدفت الى استقصاء العلاقة السببية بين معدل النمو في اجمالي الصادرات ومعدلات نمو التركيب السلعي للصادرات ومعدلات النمو

الاقتصادي، تبيّن منها وجود علاقة سببية ذات اتجاه واحد من النمو في الصادرات الى النمو في الناتج المحلي الاجمالي.

وفي دراسة قامت بها (Mishal, 2007)هدفت إلى اختبار العلاقة السببية بين المتغيرات بتحليل أثر النمو في الصادرات الصناعية والصادرات الأولية على النمو الاقتصادي الأردني خلال الفترة (1964–2004)، باستخدام أسلوب متجه الانحدار الذاتي ونموذج تصحيح الخطأ لبيانات سنوية. وتم تقسيم هذه الفترة إلى فترتين جزئيتين الأولى للفترة (1964–1988) وتبين من نتائجها ثبوت فرضية دفع الصادرات للنمو، أما الفترة الثانية (1989–2004) فقد بينت نتائجها أن النمو الاقتصادي يسبب النمو في الصادرات الأولية، وبالتالي يتوجب على صانعي السياسات الاقتصادية في الأردن عدم الانحياز في سياساتهم لتنمية الصادرات الصناعية على حساب الصادرات الأولية؛ وذلك للأهمية البالغة لهذه الصادرات على الاقتصاد الأردني.

تناولت الدراسات السابقة أراء مختلفة ومتناقضة عن أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي فمنها من كان نتيجته أن هناك أثراً ايجابياً واخرى لم تتوصل الى نتيجة لهذا الاثر، فيما اظهرت دراسات اخرى أن هناك اثراً سلبياً للصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي.

ولأن الدراسات السابقة المتعلقة بالأردن كانت بشكل عام إما أن تركز على استقصاء أثر الصادرات الأردنية على النمو الاقتصادي أو أنها كانت تستخدم نماذج قياسية كطريقة المربعات الصغرى الاعتيادية بدون إجراء الاختبارات التشخيصية الأولية لاختيار النموذج القياسي الملائم لبيانات الدراسة، فقد جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة المتمثلة بنقص الدراسات التي تستقصي تأثير الصادرات الصناعية بشكل خاص كجزء من الصادرات الأردنية على النمو الاقتصادي في الأردن بأسلوب قياسي أجرى اختبارات تشخيصية ملائمة لبيانات الدراسة قبل اختيار النموذج القياسي المناسب وذلك خلال الفترة (1980–2010).

الجانب الوصفي

تطور الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في الأردن (1980–2010):

شهد الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ارتفاعاً من حوالي (3977.2) مليون دينار أردني عام 1980 إلى حوالي (5173.7) مليون دينار أردني عام 1985، واستمر بالارتفاع حتى عام 1987

حيث بلغ حوالي (6016.2) مليون دينار أردني، وبعدها بدأ بالانخفاض إلى حوالي (5791.6) مليون دينار أردني عام 1988 وذلك أثر تعرض الأردن لأزمة اقتصادية حادة، أدت لانخفاض سعر صرف الدينار الأردني من 3.3 دولار إلى 1.4 دولار وما نجم عنه من ارتفاع حاد في الأسعار ، واستمر هذا الانخفاض حتى عام 1992 الذي بلغت فيه قيمة الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حوالي (5416.7) مليون دينار أردني وذلك كما يظهر من الجدول رقم (1).

جدول (1) تطور الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي والصادرات الصناعية خلال الفترة (1980–2010)

السنة	الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي (مليون دينار أردني)	معدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي (%)*	الصادرات الوطنية (مليون دينار أردني)	الصادرات الصناعية (مليون دينار أردني)	*معدل نمو الصادرات (%)	*معدل نمو الصادرات الصناعية (%)	*نسبة الصادرات الصناعية للصادرات الوطنية الصناعية (%)	*نسبة الصادرات الصناعية من الناتج المحلي الاجمالي (%)
1980	3977.20	–	120.11	47.41	–	–	39.47	1.19
1981	4584.50	15.27	169.03	89.22	40.73	88.20	52.79	1.95
1982	4867.00	6.16	185.58	84.96	9.79	-4.78	45.78	1.75
1983	5017.40	3.09	160.09	71.07	-13.74	-16.35	44.39	1.42
1984	5154.60	2.73	261.06	132.19	63.07	86.01	50.64	2.56
1985	5173.70	0.37	255.35	113.33	-2.19	-14.27	44.38	2.19
1986	5882.30	13.70	225.62	85.85	-11.64	-24.24	38.05	1.46
1987	6016.20	2.28	248.77	123.43	10.26	43.77	49.62	2.05
1988	5791.60	-3.73	324.79	146.97	30.56	19.07	45.25	2.54
1989	4758.30	-17.84	534.16	260.55	64.46	77.28	48.78	5.48
1990	4662.60	-2.01	612.25	317.25	14.62	21.76	51.82	6.80
1991	4615.00	-1.02	598.63	284.23	-2.23	-10.41	47.48	6.16
1992	5416.70	17.37	633.76	323.57	5.87	13.84	51.06	5.97
1993	5644.50	4.21	691.28	358.43	9.08	10.77	51.85	6.35
1994	6112.90	8.30	793.92	495.03	14.85	38.11	62.35	8.10
1995	6467.50	5.80	1004.53	645.20	26.53	30.34	64.23	9.98
1996	6322.20	-2.25	1039.80	594.05	3.51	-7.93	57.13	9.40
1997	6420.40	1.55	1067.16	627.25	2.63	5.59	58.78	9.77
1998	6799.80	5.91	1046.38	612.71	-1.95	-2.32	58.56	9.01

9.46	62.68	7.55	0.48	658.95	1051.35	2.40	6963.30	1999
9.96	66.15	8.50	2.80	714.96	1080.82	3.12	7180.60	2000
12.92	71.48	35.21	25.12	966.68	1352.37	4.19	7481.60	2001
18.03	90.89	46.38	15.11	1415.00	1556.75	4.89	7847.10	2002
18.47	90.62	7.28	7.60	1518.00	1675.08	4.72	8217.70	2003
23.65	91.26	38.67	37.70	2105.00	2306.63	8.30	8899.90	2004
24.12	89.29	9.03	11.43	2295.00	2570.22	6.90	9513.80	2005
24.77	88.96	13.55	13.97	2606.00	2929.31	10.59	10521.00	2006
24.83	87.31	6.66	8.68	2779.60	3183.71	6.41	11195.00	2007
32.99	88.55	41.16	39.18	3923.80	4431.11	6.24	11894.00	2008
25.00	85.66	-21.86	-19.23	3066.00	3579.17	3.10	12263.00	2009
24.00	73.00	19.20	18.00	3120.1	4216.95	2.30	12545.05	2010

المصدر: البنك المركزي الأردني، بيانات احصائية سنوية. *تم احتسابها من قبل الباحثان.

كما ويلاحظ من الجدول السابق أنه خلال الفترة(1985–1990) بلغ معدل النمو الاقتصادي حوالي(3.1%–)، مما استوجب على الأردن أن يتبنى برنامجاً شاملاً للإصلاح الاقتصادي والهيكلي بالتعاون مع صندوق النقد الدولي، حيث قامت الحكومة الأردنية في عام1989 باعتماد برنامج للتصحيح الاقتصادي الشامل بهدف المحافظة على سعر صرف الدينار الأردني، وإعادة بناء احتياطي البنك المركزي من العملات الأجنبية، واستعادة التوازن الداخلي والخارجي وتحقيق نمو مناسب في الناتج المحلي الإجمالي، والتأثير على الطلب الكلي لأجل استعادة التوازن الاقتصادي. وفي عام 1990 برزت ازمة الخليج الثانية على المسار التصحيحي للاقتصاد الأردني، حيث اعاقت هذه الازمة استمرارية تطبيق برنامج التصحيح الاقتصادي وبالتالي تحمل الاقتصاد الأردني اعباء اضافية، فترتبت عليه خسائر فادحة نتيجة للحصار الاقتصادي والعقوبات الدولية المفروضة على العراق آنذاك وتوقف التدفقات النقدية في صورة مساعدات ومنح وحوالات عاملين من دول الخليج. بعدها رأت الحكومة الأردنية أنه من الضروري أن تستمر مسيرة الاصلاح عقب انتهاء حرب الخليج الثانية، إذ تم التوصل إلى اتفاق مع صندوق النقد الدولي تقرر بموجبه تطبيق برنامج تصحيح اقتصادي أخر للفترة (1992–1998)، حيث أظهر الاقتصاد الأردني نموا ملحوظا في سنواته الأربع الأولى لهذا البرنامج الجديد فاقت التقديرات المتوقعة، وربما يعزى السبب في هذا النمو الملحوظ إلى تنامي السيولة آنذاك بسبب تعويضات الأردنين في دول الخليج. وفي عام 1996 شهد الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي انخفاضا في معدلات النمو وربما يعود ذلك إلى الأزمة الاقتصادية في دول جنوب شرق اسيا، حيث أدت إلى الاضرار بصادرات الأردن الرئيسة (البوتاس والفوسفات)، كما أن انخفاض نسبة الصادرات إلى العراق بنسبة (50%) لعب دورا في انخفاض الناتج المحلي

الإجمالي الحقيقي الأردني. كما وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (1) إلى أن معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في الأردن ارتفع خلال عامي 1999 و2000 وذلك لتحسن أداء الاقتصاد الأردني في هذين العامين. وقد حصل ارتفاع ملحوظ عام 2001، حيث بلغ الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حوالي (7481.6) مليون دينار أردني بعد أن كان (7180.6) مليون دينار أردني عام 2000، واستمر هذا الارتفاع إلى أن بلغ حوالي (9513.8) مليون دينار أردني عام 2005. واستمر الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي الأردني بالارتفاع عام 2006 محققا معدل نمو حقيقي مقداره (5.95%) بالمتوسط خلال الفترة (2000–2006). وربما يعزى ذلك إلى الخطوات التي اتبعها الأردن في مجال تحسين بيئة الأعمال وجذب الاستثمارات، والتقدم الكبير في مجال الخصخصة وتحرير التجارة الخارجية إضافة إلى التحسن في البيئة التشريعية والقانونية المناسبة لدعم الانشطة الاقتصادية. ونظراً للانفتاح الكبير للاقتصاد الأردني فقد تأثر بتفاعلات الأزمة المالية ابتداء من الربع الاخير من عام 2008 والذي انعكس في تراجع معدلات النمو الحقيقي حيث بلغ معدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي عام 2010 حوالي (2.30%) متراجعا عن معدل نمو سنوي مقداره (6.24%) عام 2008.

تطور الصادرات الصناعية في الأردن (1980–2010):

تعتبر الصناعة من العناصر الرئيسية التي تساهم في الاقتصاد الأردني، حيث شكلت ما نسبته (24%) من الناتج المحلي الإجمالي لعام 2010. ويتشكل قطاع الصناعة الأردني بشكل أساسي من قطاع الصناعات التعدينية والاستخراجية، وقطاع الصناعات التحويلية.

يتضح من الجدول رقم (1) أن الصادرات الصناعية ارتفعت من حوالي (47.41) مليون دينار أردني عام 1980 إلى حوالي (3120.1) مليون دينار أردني عام 2010، حيث شكلت ما نسبته (73%) من حجم الصادرات الوطنية عام 2010 بينما كانت تشكل في بداية الفترة حوالي (1.19%) من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ثم أصبحت تشكل حوالي (24%) من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في نهاية الفترة .

كما ويلاحظ من الجدول رقم (1) أن الصادرات الصناعية انخفضت في عامي 1985 و1986 بعد ان كانت قد وصلت عام 1984 حوالي (132.19) مليون دينار أردني، حيث انخفضت إلى حوالي (113.33) مليون دينار أردني في عام 1985 وإلى حوالي (85.85) مليون دينار أردني عام

1986 وكان معدل النمو فيهما (14.27%-) و(24.24%-) على التوالي، وشكلت ما نسبته (1.46%) من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي عام 1986، وقد يعزى هذا الانخفاض إلى هبوط أسعار النفط واندلاع حرب الخليج الأولى في أوائل الثمانينات الأمر الذي أثر على الصادرات الأردنية بشكل عام والصادرات الصناعية بشكل خاص. وقد شهدت السنوات اللاحقة ارتفاعاً في الصادرات الصناعية حتى عام 1991 حيث كان هناك انخفاض في الصادرات الصناعية حيث بلغ معدل نموها حوالي (10.41%-)، ومن الممكن أن يعزى وجود معدلات نمو سالبة لمجموعة من العوامل أهمها الركود الاقتصادي العالمي وانخفاض قيمة الدينار الأردني وانخفاض أسعار الصناعات الاستخراجية من المواد الأولية المصدرة مثل الفوسفات والبوتاس والاسمدة في فترة الثمانينات. بعدها أخذت الصادرات الصناعية بالارتفاع حتى عام1995 حيث بلغت حوالي (645.2) مليون دينار أردني ثم انخفضت في عام 1996 فبلغت حوالي (594.05) مليون دينار أردني وبمعدل نمو حوالي (9.97%-)، كذلك شهد عام 1998 معدل نمو سالب أيضا بلغ حوالي (2.32%-)، وربما يعزى هذا الانخفاض ومعدل النمو السالب إلى حرب الخليج الثانية حيث كان العراق قبل ذلك الشريك التجاري الأكبر للأردن. بعد ذلك بدأت الصادرات الصناعية بالارتفاع وذلك لانضمام الأردن إلى منظمة التجارة العالمية عام 2000 فبلغت في عام 2002 حوالي (1415) مليون دينار أردني واستمرت الصادرات الصناعية بالارتفاع، ومن الممكن أن يعزى ذلك إلى تحرير التجارة الخارجية إضافة إلى التحسن في البيئة التشريعية والقانونية المناسبة لدعم الأنشطة الاقتصادية. وفي عام 2009 انخفضت الصادرات الصناعية فبلغت (3066) مليون دينار أردني بمعدل نمو (21.9%-) وقد يعزى ذلك إلى حدوث الأزمة العالمية عام 2008، ثم ارتفعت تلك الصادرات الصناعية إلى حوالي (3120.1) مليون دينار عام 2010 وبمعدل نمو قدره (19.2%).

كما يلاحظ من الجدول رقم (1) أيضا ارتفاع نسبة الصادرات الصناعية الى الناتج المحلي الإجمالي من حوالي 1.2% عام 1980 إلى حوالي 24% في نهاية فترة الدراسة 2010، وكذلك ارتفاع نسبة الصادرات الصناعية الى الصادرات الوطنية من حوالي 39.5% عام 1980 الى حوالي 73% في نهاية فترة الدراسة. وبالرغم من أن الاتجاه العام لهاتين النسبتين كان الارتفاع، إلاّ أنه كان يوجد بعض التذبذب في بعض السنوات. وربما يعود الاتجاه العام للارتفاع في هاتين النسبتين إلى اتباع الأردن لسياسة تشجيع الاستثمار وسياسة تشجيع الصادرات وإلى تطور المناطق الصناعية المؤهلة.

معاملات الارتباط بين المتغيرات والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي.

لقياس قوة الارتباط بين متغيرات الدراسة ودعما لمصداقية اختبار المتغيرات، تم احتساب معاملات الارتباط بين الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي وباقي متغيرات الدراسة حيث يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الارتباط ما بين الصادرات الصناعية والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي (0.83) وتعد مرتفعة، وبمقارنتها مع باقي المتغيرات يلاحظ أن معامل الارتباط بين رأس المال والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي أعلاها (0.96)، بينما كان معامل ارتباط عنصر العمل مع الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي (0.95).

الجدول (2) معاملات الارتباط

بين المتغيرات والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي

المتغيرات	معامل الارتباط
K	0.961585
L	0.948269
X	0.832999

إن ذلك قد يعطي مبرراً لربط كل من متغيرات الدراسة (رأس المال، والعمل، والصادرات الصناعية) بالناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في نموذج واحد.

منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على استخدام المنهجين، الأول التحليل الوصفي والثاني التحليل الكمي القياسي لدراسة أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي في الأردن خلال الفترة (1980–2010) وذلك باستخدام بيانات سنوية.

تم اختيار متغيرات الدراسة بما يتوافق مع النظرية الاقتصادية من جهة والدراسات السابقة من جهة أخرى، وتمثلت تلك المتغيرات بما يلي:

الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي:

وهو مؤشر يستخدم لقياس مستوى النمو الاقتصادي، حيث يعرف البنك الدولي الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي على أنه مجموع اجمالي القيمة المضافة المتحققة من طرف جميع المنتجين المقيمين في الاقتصاد، بالإضافة إلى أية ضرائب على المنتجات ناقص أية إعانات غير مشمولة بقيمة هذه المنتجات.

حجم القوى العاملة في الاقتصاد الأردني:

حيث تم استعمال صافي تعويضات العاملين بأجر كمتغير ممثل لحجم العمالة في الاقتصاد الأردني علما بأن هذا المتغير قد تم استعماله في دراسات عدة مثل (Abo Assab,2012)و (Abdel-Khaliq,2004).

حجم رأس المال في الاقتصاد الأردني:

لقد تمَّ احتساب رأس المال في الاقتصاد الأردني باستخدام طريقة نسبة رأس المال إلى الإنتاج (Incremental Capital – Output Ratio) المعروفة بطريقة (ICOR)، وتم احتساب هذه النسبة بقسمة مجموع صافي التكوين الرأسمالي الإجمالي الحقيقي خلال فترة الدراسة على الفرق في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي بين السنة الأخيرة للدراسة وسنتها الأولى، ومن ثمَّ ايجاد حاصل ضرب هذه النسبة في الناتج المحلي الإجمالي للسنة الأولى فينتج رأس المال المقدر في الاقتصاد لها، وبإضافة صافي التكوين الرأسمالي للسنة الأولى على رأسمالها المقدر ينتج رأس المال المقدر في السنة الثانية، وتستمر العملية بإضافة صافي التكوين الرأسمالي لأي سنة إلى رأسمالها المقدر ينتج رأس المال المقدر في السنة اللاحقة وهكذا (Hammad, 1986).

الصادرات الصناعية:

وتشمل الصادرات الصناعية في القطاعات التالية (الصناعات العلاجية واللوازم الطبية، والصناعات البلاستيكية والمطاطية، والصناعات الكيماوية ومستحضرات التجميل، والصناعات الهندسية والكهربائية وتكنولوجيا المعلومات، والصناعات الخشبية والاثاث، والصناعات الانشائية، التعبئة والتغليف والورق واللوازم المكتبية، والصناعات التموينية والغذائية، والصناعات الجلدية والمحيكات والصناعات التعدينية) حيث يتم احتسابها من واقع شهادات المنشأ الصادرة عن الغرف الصناعية في كل من محافظات عمان واربد والزرقاء.

ويبيّن الجدول رقم (3) البيانات الخاصة بمتغيرات النموذج المستخدم وهي: الناتج المحلي الاجمالي الحقيقي، والصادرات الصناعية، ورأس المال، وتعويضات العاملين:

جدول (3) الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي والصادرات الصناعية ورأس المال وتعويضات العاملين خلال الفترة (1980–2010) (بالمليون دينار أردني)

السنة	الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي	الصادرات الصناعية	رأس المال*	تعويضات العاملين
1980	3977.20	47.41	13363	417.5
1981	4584.50	89.22	13685	514.4
1982	4867.00	84.96	13874	601.2
1983	5017.40	71.07	14196	655.6
1984	5154.60	132.19	14343	706.6
1985	5173.70	113.33	14553	750.3
1986	5882.30	85.85	14671	801.5
1987	6016.20	123.43	14732	837.1
1988	5791.60	146.97	14883	887.1
1989	4758.30	260.55	14977	929.3
1990	4662.60	317.25	15176	991.9
1991	4615.00	284.23	15293	1072.9
1992	5416.70	323.57	15636	1287.7
1993	5644.50	358.43	15669	1462.6
1994	6112.90	495.03	16362	1598.3
1995	6467.50	645.20	16620	1808.0
1996	6322.20	594.05	17363	1921.8
1997	6420.40	627.25	17582	2036.5
1998	6799.80	612.71	18313	2181.7
1999	6963.30	658.95	18342	2323.1
2000	7180.60	714.96	18885	2358.5
2001	7481.60	966.68	19019	2425.5
2002	7847.10	1415.00	19478	2574.5
2003	8217.70	1518.00	19555	2759.2
2004	8899.90	2105.00	20037	3055.0
2005	9513.80	2295.00	20278	3348.2
2006	10521.00	2606.00	21207	4397.6

2007	11195.00	2779.60	22088	5099.8
2008	11894.00	3923.80	22920	6378.4
2009	12263.00	3066.00	24264	6589.9
2010	12545.05	3120.1	24672	6982.1

المصدر: البنك المركزي الأردني، بيانات احصائية سنوية.

ملحوظة: (*) : تم احتسابه من قبل الباحثان.

الاختبارات الإحصائية لمتغيرات الدراسة

بهدف استقصاء فرضيات الدراسة، سيتم اجراء مجموعة من الاختبارات الأولية قبل تقدير نموذج الدراسة.

أولاً: اختبار جذر الوحدة لسكون السلاسل الزمنية (The Unit Root Test).

في دراسة قام بها (Nelson & Plosser,1982) أظهرا في دراستهما أن الكثير من الدراسات ذات العلاقة بالسلاسل الزمنية للمتغيرات الاقتصادية الكلية غير ساكنة في المستوى ((I(0)) الذي ربما يجعل استخدام طريقة المربعات الصغرى (OLS) غير مناسبة، إذ يمكن الحصول على قيم مرتفعة لكل من اختباري (t,F) كذلك لمعامل تحديد الانحدار (R^2).

ولتجنب ظهور مشكلة الانحدار الزائف (Regression Sperious) التي ربما لا تعطي بعدا حقيقيا ولا تفسيرا اقتصادياً ذا معنى ستكون الخطوة الأولى في تحليل البيانات هي اختبار سكون السلاسل الزمنية (The Unit Root Test). وسيتم استخدام اختباري ديكي- فولر الموسع Test Augmented Dickey- Fuller (ADF) واختبار فيلبس بيرون Phillips- Perron (PP) اللذين يختبرا الفرضية العدمية لوجود جذر الوحدة وبالتالي عدم سكون السلسلة الزمنية وذلك كما يلي:

اختبار ديكي - فولر الموسع (ADF) :

يهتم اختبار ديكي– فولر الموسع باختبار فرضية وجود جذر الوحدة في السلسلة الزمنية (Y_t)، ويتضح ذلك من خلال المعادلة التالية (Gujarati & Porter, 2009):

$$Y_t = \rho Y_{t-1} + U_t \quad , \quad -1 \leq \rho \leq 1. \ldots\ldots(1)$$

ويمكن صياغة هذه المعادلة بالفرق الأول، بحيث تكون قيمة المعلمة (δ) مسأوية ل (ρ -1) كما يلي:

$$Y_t - Y_{t-1} = \rho Y_{t-1} - Y_{t-1} + U_t \ldots\ldots\ldots\ldots(2)$$

$$\Delta Y_t = \delta Y_{t-1} + U_t \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots(3)$$

حيث يفترض اختبار ديكي– فولر الموسع أن الخطأ العشوائي (U_t) يخضع لفرضية التشويش الأبيض (White Noise Disturbances). ويختبر وجود الفرضية العدمية التي تنص على وجود جذر الوحدة وبالتالي عدم سكون السلسلة الزمنية، عن طريق اختبار (t). ويمكن صياغة الفرضية العدمية (H_0) التي يتم اختبارها والفرضية البديلة (H_1) كما يلي:

$$H_0 : \rho = 1 \quad , \quad or \qquad \delta = 0$$

$$H_1 : \rho < 1 \quad , \quad or \qquad \delta < 1$$

وتعبر المعادلة رقم (3) عن إحدى الحالات الثلاث التي يختبر عندها سكون السلسلة الزمنية، وفيما يلي صيغ الحالات الثلاث:

$$\Delta Y_t = \alpha + \delta Y_{t-1} + B\,t + U_t \ldots\ldots\ldots\ldots(4)\ldots\ldots\ldots\ldots$$.(القاطع والاتجاه)

$$\Delta Y_t = \alpha + \delta Y_{t-1} + U_t \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots(5)\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots$$.(القاطع)

$$\Delta Y_t = \delta Y_{t-1} + U_t \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots(6)\ldots\ldots\ldots$$ (بدون القاطع والاتجاه)

ويتم رفض الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المطلقة المحسوبة لاختبار ديكي– الموسع (Fcal) أكبر من القيمة المطلقة للقيمة الحرجة (Fcri) .

$|Fcri| < |Fcal|$ ← رفض H_0 .

ب. اختبار فيليبس بيرون (Phillips- Perron):

يهتم اختبار فيليبس – بيرون (PP) على غرار اختبار ديكي – فولر (ADF) باختبار فرضية وجود جذر الوحدة في السلسلة الزمنية (Yt) ، ويتضح ذلك من خلال المعادلة التالية:

$$Y_t = \rho Y_{t-1} + U_t \ldots\ldots(7)$$

حيث يتم رفض الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المطلقة المحسوبة لاختبار فيليبس– بيرون (PPcal) أكبر من قيمته الحرجة المطلقة (PPcri).

$|PPcri| < |PPcal|$ ← رفض **H0**.

لكن هذا الاختبار لا يعالج مشكلة الترابط المتسلسل للأخطاء بنفس طريقة اختبار ديكي– فولر الموسع (ADF).

ثانياً: اختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني (Lag Length Selection):

من الضروري في البداية أن يتم تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني اللازمة لإلغاء الارتباط الذاتي (Serial Correlation) لحد الخطأ. ولتحديد عدد فترات التباطؤ الزمني يتم الإعتماد عادة على معيار أكايك (AIC)، ومعيار شوارتز (SIC)، ومعيار هانان– كوين (HQ)، وكذلك معيار خطأ التنبؤ النهائي (FBE)، وتختار هذه المعايير الفترة التي تكون فيها قيم هذه المؤشرات أقل ما يمكن، بالإضافة إلى معيار الاختبار المعدل لنسبة الإمكان (LR) الذي يختبر فرضية أن معلمات فترات التباطؤ الزمني مجتمعة غير مفسرة إحصائياً باستخدام توزيع (χ^2) إنطلاقا من أكبر عدد فترات إبطاء زمني، ويتوقف عند الفترة التي تكون معلماتها مفسرة.

ثالثاً: اختبار كوزوم للاستقرارية (CUSUM Stability Test):

بعد اجراء اختبار جذر الوحدة لمعرفة فيما إذا كانت متغيرات النموذج ساكنة مع الزمن تدعو الحاجة لاستقصاء فيما إذا كانت المتغيرات تظهر تغيرا هيكليا في سلوكها عبر الزمن، ويعد اختبار كوزوم (CUSUM) للاستقرارية من أكثر الاختبارات شيوعا في هذا المجال. وتظهر نتائج هذا الاختبار في شكل منحنى لأخطاء نموذج مقدّر بوساطة طريقة المربعات الصغرى الاعتيادية (Ordinary Least Squares) ومجال ثقة من أجل اختبار الفرضية العدمية التي تنص على أن معلمات نموذج المربعات الصغرى الاعتيادية غير مستقرة. فإذا كان منحنى الأخطاء داخل مجال انحرافين معياريين ($\pm$ 2 S.E) طوال فترة الدراسة، فإن الفرضية العدمية ترفض عند نسبة معنوية (5%)، وهذا يعني أن المعلمات مستقرة على طول فترة الدراسة، وبالتالي إمكانية تقدير معلمات ثابتة للنموذج على طول الفترة الزمنية للدراسة دون الحاجة إلى تجزئتها لفترات جزئية، أما إذا تم رفض الفرضية العدمية فإنه يتوجب تقسيم فترة الدراسة إلى فترات جزئية تكون فيها المعلمات مستقرة (Brown et al.,1975).

رابعاً: اختبار التكامل المشترك (Cointegration Test):

الخطوة الثانية في التحليل هي إجراء اختبار التكامل المشترك، فإذا كانت السلاسل الزمنية غير ساكنة عند المستوى فانه من الممكن أن يكون بينها علاقة تكاملية طويلة الأجل، وبشكل عام إذا

وجد تكامل مشترك فسوف يكون هناك توليفة خطية في الأجل الطويل بين متغيرات الدراسة، ويعتمد اختبار التكامل المشترك على الفرض الصفري القائل بوجود r أو اقل من متجهات التكامل المشترك، وقد طور جوهانسن (Johansen,1995) اختبارين إحصائيين لاختبار التكامل المشترك بين مجموعة من المتغيرات. وهما كالتالي:

1. Trace Test اختبار الأثر :

$$\lambda_{trace} = -T \sum_{i=r-1}^{n} \ln (1 - \lambda i)$$

2. Maximal Eigen Valuue Test اختبار القيم العظمى :

$$\lambda_{max} = -T \, Ln(1-\lambda_{r+1}).$$

حيث:

T: عدد المشاهدات.

n: عدد المتغيرات.

λ :القيم المقدرة لخصائص الجذور(قيم ايجن المحسوبة).

r: عدد متجهات التكامل المشترك.

ولتحديد أي من هذه المتجهات تمثل علاقة تكامل مشترك، يتم اختيار المتجهات التكاملية التي تقابل أعلى قيمة ايجن (Eigenvalue)، وإذا كانت النتائج مختلفة فيمكن اللجوء إلى نتائج الاختبار الثاني للقيم العظمى.

خامساً: اختبار جرينجر للسببية (Granger Causality Test):

يعتبر اختبار جرينجر للسببية من الاختبارات الأولى التي ظهرت في مجال تحليل السلاسل الزمنية، إذ يعمل على اختبار وجود العلاقة السببية ما بين متغيرين واتجاه وطبيعة هذه العلاقة إن وجدت (أحادية، أو ثنائية) (Engle & Granger 1987). وقد تم الإستعانة في التحليل بآداتين أساسيتين هما تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition) وكذلك دالة الإستجابة لردة الفعل (Impulse Response Function)، لأن الخطأ المقدر لكل متغير يؤثر في أخطاء المتغيرات الأخرى.

هذا الارتباط المتزامن للأخطاء يجعل من الصعب تفسير معلمات النموذج مما دفع مؤيدي نموذج الانحدار الذاتي المتجه (VAR) إلى اللجوء إلى تحليل مكونات التباين لتشولاسكي (Cholesky Decomposition) والمعروف بكونه حساسا لترتيب متغيرات النموذج.

1. النموذج القياسي المستخدم في الدراسة

يرى Feder (Feder, 1983) بأنه يمكن تقسيم الاقتصاد الى قطاعين هما القطاع التصديري والقطاع غير التصديري، حيث صاغ Feder نموذجه بشكل يربط بين التجارة الخارجية والنمو الاقتصادي، ويرى بأن التوسع في الصادرات يؤدي الى اعادة توزيع الموارد الاقتصادية بكفاءة أكبر، وتطوير أساليب الانتاج، والتخصص، والمنافسة، بالاضافة الى اقتصاديات الحجم. ولذلك أدخل Feder الصادرات في دالة الانتاج. حيث يعتقد Feder بأنه يوجد فروقات كبيرة بين انتاجية عناصر الانتاج في القطاع التصديري وبين انتاجية عناصر الانتاج في القطاع غير التصديري لصالح القطاع التصديري، بالإضافة إلى وجود آثار خارجية ايجابية للقطاع التصديري على القطاعات الاقتصادية الأخرى.

ويلاحظا أن الدراسات السابقة أدخلت إجمالي الصادرات كعنصر انتاج بالإضافة إلى عنصري العمل ورأس المال في دالة كوب–دوغلاس (Cob-Douglas) التالية للإنتاج (Mckinnon, 1973):

$$Y_t=f(K_t,L_t) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (8)$$

وبهدف تحقيق هدف هذه الدراسة سيتم استخدام نموذج قياسي مبسط استنادا الى نموذج Feder (1983) يتم فيه إضافة متغير الصادرات الصناعية (X) إلى دالة كوب– دوغلاس (Cobb-Douglas) للإنتاج لتتخذ دالة الإنتاج الشكل التالي:

$$Y_t=f(K_t,L_t,X_t) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (9)$$

التي ستأخذ الصيغة الرياضية التالية بعد أخذ اللوغارتيم للمتغيرات:

$$LY_t= \alpha_0 + \alpha_1 LK_t + \alpha_2 LL_t + \alpha_3 LX_t + e \quad \ldots..(10)$$

حيث :

LY_t : لوغاريتم الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي باللوغاريتم الطبيعي.

LK_t: لوغاريتم رأس المال الثابت باللوغاريتم الطبيعي.

LL_t : لوغاريتم عنصر العمل ممثلا بالاجور باللوغاريتم الطبيعي.

LX_t: لوغاريتم الصادرات الصناعية.

e : حد الخطأ العشوائي.

حيث تم استخدام هذا النموذج في دراسات عدة مثل دراسة (Hotchkiss et al., 1994) ودراسة (Lloyd et al., 2001).

وتمّ الاعتماد على السلاسل الزمنية المتعد (MultivalriateTime Series Model) لاختبار مدى تحقق الفرضيات واستخدام نموذج تصحيح الخطأ (Error Correction Model).

2. نتائج التحليل القياسي:

من أجل اختبار فرضيات هذه الدراسة المتعلقة بأثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي في الأردن تم اللجوء إلى طريقة تحليل السلاسل الزمنية، وقد تم التفصيل في طبيعة النموذج والاختبارات المستخدمة لهذا الغرض، والتي ستناقش وتحلل نتائجها لتحقق أهداف هذه الدراسة.

اختباري جذر الوحدة لسكون السلاسل الزمنية (ADF) و(PP):

بهدف استقصاء مدى سكون متغيرات الدراسة، تم تقدير اختبار جذر الوحدة ديكي – فولر الموسع وفقا للقاطع والاتجاه، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (4) التالي:

الجدول (4) نتائج اختبار جذرالوحدة (ديكي فولر الموسع)

المتغير	المستوى	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية عند 5%	القيمة الجدولية عند10 %
الناتج المحلي (Y)	عند المستوى	0.824175–	3.595026–	3.233456–
	الفرق الأول	*5.067920–	3.644963–	3.261452–
رأس المال (K)	عند المستوى	1.019746–	3.587527–	3.229230–
	الفرق الأول	*4.147619–	3.644963–	3.261452–
العمل (L)	عند المستوى	3. 059837-	3.603202–	3.238054–

	الفرق الأول	*5.293100-	3.580623-	3.225334-
الصادرات الصناعية (X)	عند المستوى	3.049778-	3.574244-	3.221728-
	الفرق الأول	*6.998793--	3.580623-	3.225334-

*عند جميع القيم الجدولية (5% ،10%)

وللتأكد من مصداقية النتائج تم اللجوء إلى اختبار فيليبس- بيرون كاختبار أخر لجذر الوحدة وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (5) التالي:

الجدول (5) نتائج اختبار جذر الوحدة فيليبس بيرون

المتغير	المستوى	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية عند 5%	القيمة الجدولية عند10 %
الناتج المحلي(Y)	عند المستوى	1.547936-	3.574244-	3.221728-
	الفرق الأول	*6.705195-	3.580623-	3.225334-
رأس المال (K)	عند المستوى	0.483188	3.574244-	3.221728-
	الفرق الأول	*6.022697-	3.580623-	3.225334-
العمل(L)	عند المستوى	2.190025-	3.574244-	3.221728-
	الفرق الأول	*5.290052-	3.580623-	3.225334-
الصادرات الصناعية(X)	عند المستوى	2.388635-	3.574244-	3.221728-
	الفرق الأول	*15.17881--	3.580623-	3.225334-

*عند جميع القيم الجدولية (5% ،10%)

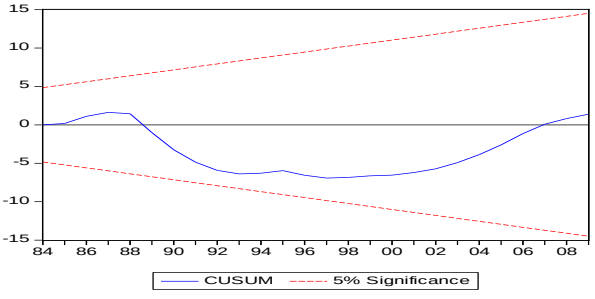
تشير النتائج أعلاه إلى أن السلاسل الزمنية لمتغيرات الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي وعنصر العمل ورأس المال والصادرات الصناعية لم تكن مستقرة في مستوياتها، إذ أشار اختبار ديكي فولر الموسع (ADF) إلى أن قيم ديكي فولر المحسوبة لكل متغير بالقيمة المطلقة اقل من القيم الجدولية في قيمتها المطلقة، عند مستوى دلالة إحصائية 5% أو 10%، وذلك بالاعتماد على فترة تباطؤ واحدة، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أن هناك عدم سكون المتغيرات في مستوياتها. أما عند اخذ الفرق الأول لهذه المتغيرات فقد أصبحت جميع المتغيرات ساكنة. حيث كانت قيم ديكي فولر المحسوبة بالقيمة المطلقة لجميع المتغيرات اكبر من القيم الجدولية عند مستوى دلالة 5% أو 10%. كما أشارت أيضا نتائج اختبار فيليبس- بيرون في الجدول (5) إلى عدم

سكون المتغيرات (الناتج المحلي الإجمالي، العمل، رأس المال، والصادرات الصناعية) عند المستوى، وعند إعادة الاختبار بعد أخذ الفرق الأول اصبحت هذه المتغيرات مستقرة وهذه النتائج مطابقة لاختبار ديكي فولر الموسع (ADF). وعليه فإن السلاسل الزمنية لمتغيرات الدراسة متكاملة من الدرجة الأولى(1)I. اذ انه وحسب (Engle&Granger, 1987) لتطبيق اختبار التكامل المشترك يجب ان تكون جميع المتغيرات لها نفس درجة السكون وهذا ما تحقق لجميع متغيرات الدراسة.

اختبار كوزوم للاستقرارية (CUSUM Stability Test):

بعد إجراء اختبار (CUSUM) للاستقرارية كما هو موضح بالشكل (1)، تبيّن أن معلمات النموذج تتمتع باستقرارية عالية خلال فترة الدراسة، وعليه فإنّه لا يوجد حاجـــة لتقسيم الفترة (1980– 2010) إلى فترات جزئية، وبالتالي يمكن التعامل مع كامل فترة الدراسة كفترة زمنية واحدة وفقا لنتائج اختبار كوزوم للاستقرارية.

الشكل (1) اختبار كوزوم للاستقرارية (CUSUM Stability Test)



اختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني (Lag Length Selection):

يتضح من الجدول (6) أن جميع المعايير اختارت فترة تباطؤ زمني واحدة، والتي ستؤخذ بعين الاعتبار في الاختبارات اللاحقة.

الجدول (6) نتائج اختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني

عدد فترات التباطؤ الزمني	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	NA	3.10e-06	-1.333787	-1.145195	-1.274722

6.450086*	-5.802447*	-6.745410*	1.40e-08*	156.3617*	1

*فترة التباطؤ الزمني التي تم إختيارها من طرف الاختبار المعني.

LR : نسبة الإمكان. FPE: معيار خطأ التنبؤ لنهائي. AIC: معيار أكايك. SC: معيار شوارتز. HQ: معيار هانان -كوين.

اختبار التكامل المشترك (Co-integration Test):

وبعد اجراء اختبار جوهانسن للتكامل المشترك كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (7) التالي:

الجدول (7) اختبار التكامل المشترك حسب اختبار (Trace test) واختبار (Max Eigen value).

عدد متجهات التكامل المشترك	Eigen value	Trace statistic	Critical value (5%)	Max Eigen value	Critical value (5%)
None*	0.827311	105.6046	63.87610	47.41915	27.58434
At most 1*	0.704810	58.18547	42.91525	32.94367	21.13162

*: تشير إلى رفض الفرضية الصفرية عند مستوى دلالة 5%.

حيث تشير نتائج الجدول رقم (7) إلى وجود متجه واحد للتكامل المشترك اذ أن القيمة المحسوبة لكلا الاختبارين(Trace test) ، و(Max Eigen Value test) أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى معنوية 5%، وبذلك فإن نتائج سكون البيانات واختبار التكامل المشترك يؤكدان وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، مما يعني أن النموذج المناسب لهذا النوع من البيانات هو نموذج تصحيح الخطأ Error Correction Model (ECM) حيث أنه لتطبيق نموذج تصحيح الخطأ لا بد من توافر شرطين معا هما:

1. أن جميع المتغيرات ساكنة على نفس الدرجة بحيث تكون هذه الدرجة أكبر من أو يساوي واحد أي إنها I(1) أو أكبر.

2. أن يوجد تكامل مشترك بين متغيرات الدراسة.

اختبار جرينجر للسببية (Granger Causality Test):

لتحديد طبيعة العلاقة السببية واتجاهها بين الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي والصادرات الصناعية، وكذلك العلاقة السببية بين باقي متغيرات النموذج حيث التي من الممكن أن تكون علاقة أحادية الاتجاه أو تكون علاقة تبادلية الاتجاه، فقد تم اللجوء إلى استخدام اختبار جرينجر للسببية ويوضح الجدول (8) نتائج اختبار السببية باستخدام فترة تباطؤ زمني واحدة.

الجدول (8) نتائج اختبار السببية بين متغيرات الدراسة

الفرضية العدمية	F المحسوبة	الاحتمالية	القرار
Y لا يؤثر في X	2.83230	0.0644	نرفض**
X لا يؤثر في Y	5.29185	0.0075	نرفض*
Y لا يؤثر في K	0.73546	0.5431	لا نرفض
K لا يؤثر في Y	2.72420	0.0714	نرفض**
Y لا يؤثر في L	0.60668	0.6184	لا نرفض
L لا يؤثر في Y	3.43330	0.0367	نرفض*

*: نرفض عند مستوى معنوية 5% أو 10 % . **: نرفض عند مستوى معنوية 10%.

كما يلخص الجدول (9) اتجاه العلاقة السببية بين متغيرات الدراسة:

الجدول (9) اتجاه العلاقة السببية بين متغيرات الدراسة

Y↔ X	وجود علاقة سببية ثنائية الاتجاه بين كل من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي والصادرات الصناعية.
Y← K	وجود علاقة سببية تتجه من رأس المال إلى الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي.
Y ← L	وجود علاقة سببية تتجه من العمل إلى الناتج المحلي الإجمالي

	الحقيقي.

يستخلص من العلاقات الموضحة في الجدول (9) وجود علاقة تبادلية بين الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي والصادرات الصناعية، أي ان كلاهما يؤثر في الاخر مما يتوافق مع دراسة (Anwar&Sampth,1997) كذلك يتبيّن وجود علاقة أحادية الاتجاه بين الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ورأس المال تتجه من رأس المال إلى الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، ووجود علاقة بين العمل والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يسببها العمل وهو ما يتوافق مع النظرية الاقتصادية من حيث أن رأس المال والعمل يؤثران على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي باعتبارهما عنصرين هامين من عناصر الإنتاج.

نموذج تصحيح الخطأ (Error Correction Model):

إن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو الكشف عن طبيعة العلاقة بين النمو الاقتصادي والصادرات الصناعية في الأردن، فبعد التأكد من عدم سكون متغيرات الدراسة عند مستوياتها، وسكونها عند الفرق الأول، ومن ثم بعد التأكد من وجود علاقة تكامل مشترك بينها، اتضح وجود علاقة توازنية بين متغيرات نموذج الدراسة ولهذا تم اللجوء إلى استخدام نموذج تصحيح الخطأ. ولدراسة العلاقة في المدى القصير بين المتغيرات وتحديد تأثير كل متغير لوحده تم توظيف أداتين في التحليل هما أسلوب تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition) وأسلوب تحليل دالة الإستجابة الفورية (Impulse Response Function)، وتم تطبيق الاختبارين من خلال نموذج تصحيح الخطأ وفقا للترتيب (Y, K , L , X).

أ. تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition):

يستخدم هذا الاختبار بهدف التعرف على مقدار الخطأ التباين لكل متغير العائد إلى خطأ التنبؤ في المتغير نفسه والمقدار العائد إلى خطأ التنبؤ في المتغيرات الأخرى. وعند تطبيق هذا الاختبار على المتغيرات (الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ورأس المال والعمل والصادرات الصناعية) تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول (10).

جدول (10) نتائج تحليل مكونات التباين للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي

الفترة	Y	K	L	X

1	100.0000	0.000000	0.000000	0.000000
2	93.43175	0.803675	3.518744	2.245834
3	95.22899	0.863719	2.274867	1.632428
4	88.34997	3.453863	1.848281	6.347886
5	78.00020	5.935078	3.255763	12.80896
6	64.94281	8.915750	5.095114	21.04632
7	58.56225	10.10876	7.114275	24.21472
8	54.00388	11.53319	7.829766	26.63316
9	52.18972	12.18245	8.140959	27.48687
10	50.87810	12.92389	8.141325	28.05668

ترتيب Cholesky : Y K L X

Y: الناتج المحلي الاجمالي الحقيقي، K: عنصر رأس المال، L: عنصر العمل، X: الصادرات الصناعية

وتظهر نتائج التحليل في الجدول رقم (10) أن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يتأثر بالصادرات الصناعية حيث يتضح أنه خلال السنة الثانية كانت التغيرات في الصادرات الصناعية تفسر حوالي (2.25%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، أي أن مثل هذه النسبة تشير إلى النسبة المئوية من تباينات تنبؤ خطأ الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي التي تعود إلى أخطاء عشوائية في الصادرات الصناعية. ويلاحظ أن هذه النسب تزداد في السنوات اللاحقة حتى تصل إلى حوالي (28%) في السنة العاشرة، مما يشير إلى قوة تأثير التغير في الصادرات الصناعية على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ليس لسنة واحدة بل لسنوات قادمة أيضا، وهذا يدل على أن أثر تغير الصادرات الصناعية على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يكون بتباطؤ زمني. كما أن هذه الحالة تنطبق على مدى تأثير التغيرات في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي على تباينات تنبؤ الخطأ في الصادرات الصناعية، حيث يتضح من الجدول رقم (11) أن التغيرات في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي تفسر حوالي (6.9%) من تنبؤ الخطأ في الصادرات الصناعية في السنة الأولى وهذه

النسب تزداد في السنوات اللاحقة حتى تصل إلى حوالي (24%) في السنة العاشرة، وهذا يدعم النتائج التي تم الحصول عليها في اختبار السببية الذي يبين أن الصادرات الصناعية تؤثر في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، وأن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يؤثر في الصادرات الصناعية. كما وتظهر نتائج التحليل أيضا في الجدول رقم (10) أن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يتأثر برأس المال حيث يتضح أنه خلال السنة الثانية كانت التغيرات في رأس المال تفسر حوالي (0.8%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، أي أن مثل هذه النسبة تشير إلى النسبة المئوية من تباينات تنبؤ خطأ الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي التي تعود إلى أخطاء عشوائية في رأس المال. ويلاحظ أن هذه النسب تزداد في السنوات اللاحقة حتى تصل إلى حوالي (13%) في السنة العاشرة، مما يشير إلى تأثير التغير في رأس المال على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ليس لسنة واحدة بل لسنوات قادمة أيضا، وهذا يدل على أن أثر تغير رأس المال على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يكون بتباطؤ زمني. كذلك تظهر نتائج التحليل أيضا في الجدول رقم (10) أن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يتأثر بعنصر العمل حيث يتضح أنه خلال السنة الثانية كانت التغيرات في العمل تفسر حوالي (3.5%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، أي أن مثل هذه النسبة تشير إلى النسبة المئوية من تباينات تنبؤ خطأ الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي التي تعود إلى أخطاء عشوائية في العمل. ويلاحظ أن هذه النسب تزداد في السنوات اللاحقة حتى تصل إلى حوالي (8.1%) في السنة العاشرة، مما يشير إلى تأثير التغير في العمل على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ليس لسنة واحدة بل لسنوات قادمة أيضا، وهذا يدل على أن أثر تغير العمل على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يكون بتباطؤ زمني.

جدول (11) نتائج تحليل مكونات التباين الصادرات الصناعية.

الفترة	Y	K	L	X
1	6.858424	5.865460	20.66002	66.64624
2	13.32230	3.887333	34.98624	47.81475
3	13.35485	3.539943	33.12419	49.99013
4	17.78849	4.466694	30.96568	46.77402
5	18.83967	4.174545	29.97761	46.99923
6	20.18981	6.387170	29.85717	43.54428

43.80969	28.45843	6.727036	20.97857	7
41.30185	27.08168	8.640712	22.93703	8
40.35911	26.44049	9.619623	23.53597	9
38.32203	25.37158	12.14025	24.11200	10

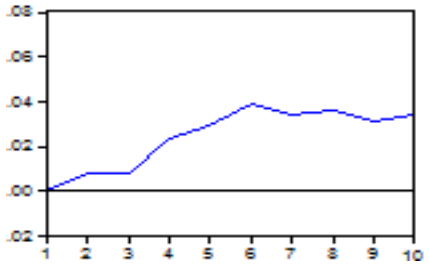
ترتيب Cholesky : Y K L X

حيث Y، K، L، X كما عرفت سابقا

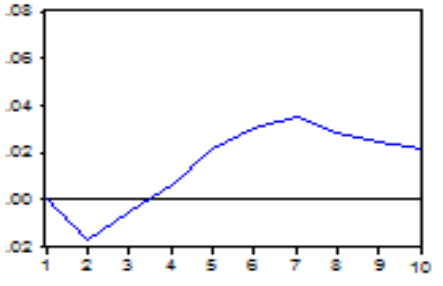
ب. دالة الإستجابة الفورية Impulse Response Function:

يعنى هذا الاختبار بتتبع المسار الزمني للتغيرات المفاجئة التي يمكن أن تتعرض لها متغيرات النموذج وكيفية إستجابة المتغيرات الأخرى لأي تغير مفاجئ في أي متغير من متغيرات نموذج الدراسة. والشكل رقم (2) يبين إستجابة ردة الفعل للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للمتغيرات الأخرى في نموذج الدراسة، حيث يتضح من الشكل أن أي تغير مفاجئ في الصادرات الصناعية سيكون له أثر موجب على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، بمعنى أخر أن أي زيادة في الصادرات الصناعية تؤدي إلى تحسن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي. كما يوضح الشكل وجود أثر إيجابي لرأس المال على الناتج المحلي الإجمالي، وهذا ما يتوافق مع النظرية الاقتصادية من أن رأس المال أحد عوامل الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ذات الأثر الإيجابي. كذلك يظهر الشكل أن هنالك أثراً إيجابياً للعمل على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي وذلك بعد الفترة الثالثة وهذا ما يتوافق مع النظرية الاقتصادية أيضا. كما أنه يتوافق مع الدراسات السابقة منها دراسة (Hossain,2012) ودراسة (Alkhalili, 2012) وقد يشير الأثر السلبي لأثر العمالة على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في الفترات الثلاث الأولى إلى التأثير السلبي للبطالة المقنعة في الأردن كأحدى الدول النامية.

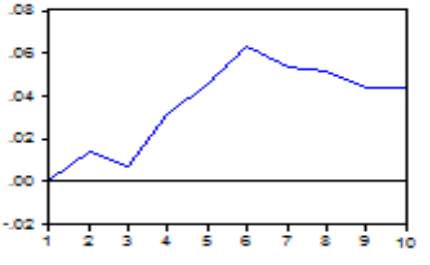
الشكل (2) دالة الإستجابة الفورية (Impulse Response Function) استجابة Y ل K



استجابة Y ل L



استجابة Y ل X



وبشكل عام يلاحظ التأثير الإيجابي للصادرات الصناعية على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في الأردن وهذا يدعم فرضية الدراسة ويتفق مع دراسات كل من (Fosu, 1990) ودراسة (Kurt & Terzi,2007) ودراسة (Mehdi & Reza, 2011). وبما أن اختبار تحليل مكونات التباين وكذلك اختبار دالة الإستجابة لردة الفعل حساسين لترتيب المتغيرات محل الدراسة ، وللتأكد من مدى مصداقية النتائج المستخلصة، سيتم إعادة الاختبارين السابقين بترتيب جديد وعشوائي للمتغيرات.

التحقق من مدى مصداقية النموذج:

لاختبار مصداقية النموذج تم اعادة ترتيب متغيرات النموذج لحساسية الاختبارات السابقة وتم تقدير نموذج تصحيح الخطأ وفقا للترتيب الجديد التالي: (L, K, Y, X)، وتم الحصول على تحليل مكونات التباين ودالة الإستجابة لردة الفعل الجديد كما يلي:

أ. تحليل مكونات التباين:

جاءت نتائج تحليل مكونات التباين متفقة عموما مع النتائج التي تم الحصول عليها في الترتيب الأول، حيث تم الحصول على النتائج نفسها في تحليل مكونات التباين في الترتيب الأول بالنسبة لمتغير للصادرات الصناعية، وهذا يدعم النتائج التي تم الحصول عليها سابقا في اختباري السببية وذلك كما يظهر من الجدول (12).

جدول (12) نتائج تحليل مكونات التباين للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي وفقا للترتيب الجديد.

الفترة	L	K	Y	X
1	3.116849	0.038830	96.84432	0.000000
2	1.177635	0.767825	95.80871	2.245834
3	1.016506	0.944752	96.40631	1.632428
4	1.743136	3.916683	87.99230	6.347886
5	4.501031	7.024429	75.66558	12.80896
6	6.818475	10.61116	61.52404	21.04632
7	9.240514	12.21013	54.33464	24.21472
8	10.01898	13.88118	49.46667	26.63316
9	10.53463	14.66717	47.31133	27.48687
10	10.67047	15.50510	45.76775	28.05668

ترتيب Cholesky : L K X Y

ويتضح من الجدول أعلاه أن متغيري العمل ورأس المال جاءت نتائج تحليل مكونات التباين لهما متقاربة مع نتائج الترتيب السابق وتظهر نتائج التحليل أيضا في الجدول رقم (12) أن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يتأثر برأس المال، حيث يتضح أنه خلال السنة الثانية كانت التغيرات في رأس المال تفسر حوالي (0.8%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، أي أن مثل هذه النسبة تشير إلى النسبة المئوية من تباينات تنبؤ خطأ الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي التي تعود إلى أخطاء عشوائية في رأس المال. ويلاحظ أن هذه النسب تزداد في السنوات اللاحقة حتى تصل إلى حوالي (15.5%) في السنة العاشرة، مما يشير إلى تأثير التغير في رأس المال على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ليس لسنة واحدة بل لسنوات قادمة أيضا، وهذا يدل على أن أثر تغير رأس المال على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يكون بتباطؤ زمني.

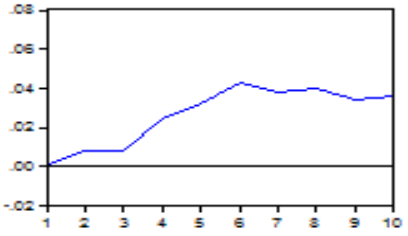
كذلك تظهر نتائج التحليل أيضا في الجدول (12) أن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يتأثر بالعمل حيث يتضح أنه خلال السنة الثانية كانت التغيرات في عنصر العمل تفسر حوالي (1.2%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، أي أن مثل هذه النسبة تشير إلى النسبة المئوية من تباينات تنبؤ خطأ الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي التي تعود إلى أخطاء عشوائية في

عنصر العمل. ويلاحظ أن هذه النسب تزداد في السنوات اللاحقة حتى تصل إلى حوالي (11%) في السنة العاشرة، مما يشير إلى تأثير التغير في العمل على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ليس لسنة واحدة بل لسنوات قادمة أيضا، وهذا يدل على أن أثر تغير العمل على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يكون بتباطؤ زمني. كما ويظهر نفس الجدول أنه في السنة الأولى تفسر التغيرات في عنصر العمل حوالي (3%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي وهذه النسبة تبدأ بالتناقص حتى السنة الرابعة بعدها تعاود بالارتفاع.

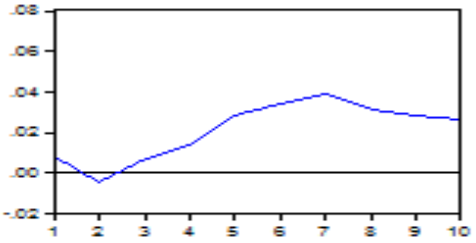
ب. دالة الإستجابة الفورية:

أظهرت النتائج الجديدة لدالة الإستجابة الفورية مع الترتيب الجديد للمتغيرات تقارب واضح مع سابقاتها، والشكل رقم (3) يبين إستجابة ردة الفعل للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حيث يتضح من الشكل أن أي تغير مفاجئ في الصادرات الصناعية سيكون له أثراً موجباً على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، بمعنى أخر أن أي زيادة في الصادرات الصناعية تؤدي إلى تحسن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي. وبشكل عام يوضح الشكل رقم (3) وجود أثر إيجابي لرأس المال على وأثراً إيجابياً للعمل على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي.

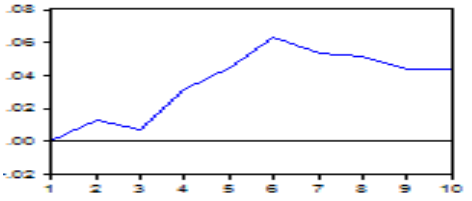
الشكل رقم (3): دالة الإستجابة الفورية
(Impulse Response Function) مع الترتيب الجديد استجابة Y ل K



استجابة Y ل L



استجابة Y ل X



النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الصادرات الصناعية على النمو الاقتصادي ممثلا بالناتج المحلي الإجمالي الحقيقي خلال الفترة (1980–2010) وذلك على الاقتصاد الأردني حيث اعتمدت الدراسة على استخدام أسلوب السلاسل الزمنية المتعددة (MultivalriateTime Series Model) في التحليل، وعملت على تطبيق اختبارات السببية كما تم توظيف أداتين في التحليل هما أسلوب مكونات التباين (Variance Decomposition) وأسلوب تحليل دالة الإستجابة الفورية (Impulse Response Function)، حيث تم تطبيق هاتين الأداتين من خلال نموذج تصحيح الخطأ ويمكن تلخيص أهم النتائج والتوصيات التي خلصت إليها الدراسة بما يلي:

أولا: النتائج:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة على النحو التالي:

1- أظهرت نتائج اختبار جرينجر للسببية عن وجود علاقة سببية قصيرة الأجل وتبادلية الاتجاه بين الصادرات الصناعية والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي عند مستوى معنوية 5%، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات أثرٍ إيجابي بين كلٍ من رأس المال والعمل مع الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي يسببها رأس المال والعمل وهذا ما يتفق مع النظرية الاقتصادية. كما تبين أن للصادرات الصناعية أثراً إيجابياً على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي وهذا ما يتفق مع فرضية الدراسة ونتائج العديد من الدراسات السابقة مثل (Fosu, 1990) و(Kurt &Terzi,2007) و(Mehdi & Reza, 2011).

2- أظهرت نتائج تحليل مكونات التباين للعلاقة قصيرة الأجل أن الصادرات الصناعية كانت المفسر الأقوى لتنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، حيث بلغت القوة التفسيرية للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حوالي 28% في نهاية الفترة العاشرة.

3- أظهرت نتائج اختبار دالة الإستجابة الفورية لردة الفعل أن الصدمات غير المتوقعة في قيم الصادرات الصناعية تحدث تأثيرا إيجابياً في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، ويستمر هذا التأثير لفترة طويلة، وهذه النتيجة تدعم فرضية الدراسة. كما أظهرت النتائج أيضاً أن الصدمات العشوائية في رأس المال تحدث تأثيراً إيجابياً في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، وأن الصدمات العشوائية في العمل تحدث تأثيراً إيجابياً على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ولكن هذا التأثير يبدأ بعد الفترة الثالثة.

ثانيا: التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي هذه الدراسة بالعمل على تشجيع الصادرات الصناعية من خلال تعزيز تنافسية المنتجات الأردنية في مجال الجودة والسعر والقيام بترويج الصادرات الصناعية الأردنية ودعم تسويقها، عن طريق تنظيم بعثات ترويجية للمنتجات الأردنية المشاركة في المعارض الإقليمية والدولية والقطاعية المتخصصة، والعمل على تنويع الصناعات والأسواق والتنسيق في الترويج مع السفارات الأردنية في الخارج لترويج الصناعات الأردنية. والعمل على إنشاء معارض شاملة في الأسواق المستهدفة وتنظيم المشاركة في المعارض الدولية المتخصص قطاعياً، وذلك لما تشكله من أهمية في النمو الاقتصادي.

كما توصي الدراسة بإجراء دراسات تسويقية شاملة بهدف إيجاد أسواق جديدة وإنشاء مراكز تجارية جديدة في الأسواق الواعدة مثل أوروبا وإفريقيا ووسط آسيا. والترويج للمنتجات الصناعية للاستفادة من ميزات الاتفاقيات التجارية المختلفة التي ستؤهل المنتجات الأردنية للدخول في الأسواق المستهدفة كاتفاقية أغادير واتفاقية المناطق الصناعية المؤهلة لغايات التصدير للأسواق الأمريكية والأوروبية.

كذلك توصي الدراسة بضرورة تعزيز سياسة إعفاء الصادرات الأردنية من الرسوم والضرائب المختلفة. كما توصي برفع كفاءة الأردنيين العاملين في القطاع التصديري، وخاصة أن نتائج هذه الدراسة بيّنت وجود علاقة سببية تبادلية بين عنصري العمل والصادرات الصناعية.

المراجع

أبو عصب، سماح (2012). أثر النمو السكاني والهجرات على النمو الاقتصادي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

البنك المركزي الأردني، بيانات إحصائية سنوية. الموقع الالكتروني www.cbj.gov.jo

التل، قاسم (2002)، التكاملية بين الاستثمارات البشرية والصادرات كمحددات للنمو الاقتصادي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحموري، قاسم، وخصاونة، عهود (2001). الأداء التصديري الأردني وأثره في النمو الاقتصادي (1972–1996). مجلة جامعة دمشق، المجلد (17)، العدد (1)، دمشق، سوريا.

الخليلي، نجلاء (2012). أثر الاستثمارات الوطنية(المحلية) والأجنبية على التشغيل في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القريشي، مدحت (2007). التنمية الاقتصادية، نظريات وسياسات وموضوعات. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

الهزايمة، محمد احمد (1993)، أثر التجارة الخارجية على نمو وتطور الصناعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

حشماوي, محمد (2006). الاتجاهات الجديدة للتجارة الدولية في ظل العولمة الاقتصادية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

سعيدي، وصاف (2002). تنمية الصادرات والنمو الاقتصادي في الجزائر الواقع والتحديات، مجلة الباحث الاقتصادي,عدد(1)، جامعة ورقلة، الجزائر، ص 6– 17.

شامية، عبد الله وروابدة، موسى (1989) . تجارة الأردن الخارجية وأثرها على النمو الاقتصادي دراسة تحليلية (1967–1987)، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد (16)، العدد (1)، عمان، الأردن.

طلافحة، قصي (2005). الصادرات وأثرها على النمو الاقتصادي في الأردن: دراسة تطبيقية (1976–2002). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عايشي، كمال (2009). دور نظرية الأوز الطائر في السياسة الصناعية الجديدة في الجزائر للتحول إلى الهيكل التصديري، أبحاث اقتصادية وإدارية,عدد (6)، ديسمبر، جامعة باتنة، الجزائر.

عبدالحي، محمد (1996). الجات وتنمية الصادرات المصرية، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، م4، ع1، مصر.

عبد الخالق، نصر (2004). تحليل دوال الإنتاج والإنتاجية في الصناعة الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

قاسم، آمال (2008). مشاكل الطلب على الصادرات الصناعية المصرية في ضوء المتغيرات الدولية والمحلية المستجدة، دار الكتب القانونية، مصر المحلة الكبرى، ص 22،26.

محبوب، عبد الحفيظ (2006). علاقة نمو الصادرات الصناعية بالنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

وزارة الصناعة والتجارة الأردنية، التقرير السنوي (2010).

References

Abdulhadi, M.(1996). GATT and Egyptian Export Development. Egyptian Journal of Development and Planning, Egypt.

Abdul Khaliq, N.(2004). Analysis of Production and Productivity Functions in Palestinian Industry (Unpublished Master Thesis). An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Abu Assab, S.(2012). The Impact of Population Growth and Migration on Economic Growth in Jordan(Unpublished Master Thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abu-Stait, F.(2005). Are Exports the Engine of Economic Growth? An Application of Cointegration and Causality Analysis for Egypt (1977-2003), Economic Research Working Paper Series No. 76 (July), African Development Bank.

Abual-Foul, B.(2004). Testing the export-led growth hypothesis: evidence from Jordan. Applied Economics Letters, 11(6), 393-396.

Abu-Qarn, A.(2002). Three Empirical Essays On Economic Growth in the MENA Region. The Department of Economics. In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the field of economics, Northeast Univirersity Boston, Massachusetts, August.

Ahmad, J. & Kwan, A. (1991). Causality between exports and economic growth: empirical evidence from Africa. Economics Letters 37, 243–248.

Aisha, K. (2009). The Role of 'the Flying Geese Theory' in the New Industrial Policy in Algeria in Structural Transformation of Export. Economic and Administrative Research, December 6,University of Batna, Algeria.

Alam, M. (2003). Manufactured Exports, Capital Goods Imports, and Economic Growth: Experience of Mexico and Brazil. International Economic Journal, 17(4), 85-105.

Al-Hamouri, K., & Khasawneh, O.(2001). Jordanian Export Performance and its Impact on Economic Growth during the years (1972-1996). University of Damascus Journal, 17 (1).

Al-Hashmawi, M.(2006). New Trends in International Trade in the Context of Economic Globalization (unpublished doctoral dissertation).University of Algiers, Algeria.

Al-Hazaima, M. (1993). The Impact of Foreign Trade on the Growth and Development of Industry(Unpublished Master Thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Alkhalili, N.(2012). The Effect of National (Domestic) and Foreign Investments on Employment in Jordan(Unpublished Master Thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Quraishi, M.(2007). Economic development: Theories, policies and subjects. Dar Wae'l for Publishing, Amman, Jordan.

Anwar,M. & Sampth , R. (2001). Export and economic growth, The Indian Economic Journal,47 (3),79-88.

Al-Sakran, A. (2001). The Relationship between Exports and Economic growth in the GCC Countries. Scientific Series of the Saudi Economic Association, l4(8).

Balassa, B. (1978), Export and Economic Growth: Further Evidence, Journal of Development Economics, 5,181-189.

Brown, R., Durbin & Evans. (1975). Techniques for Testing the Constancy of Regression Relationships over Time. Journal of the Royal Statistical Society, Series B, 35, 149-192.

Central Bank of Jordan, Annual Statistical Data. Retrieved from: www.cbj.gov.jo

Engle, R & Granger, C. (1987). Investigating Causal Relations by Econometric Models and Cross-Spectral Methods. Econometrica, 22, ,117-129.

Erfani, G.(1999). Exports and Economic Growth in Developing Countries. Transylvania University-U.S.A., International Advances in Economic Research Journal, 5, (1).

Feder, G. (1983). On Exports and Economic Growth. Journal of Development Economics, 12, 59-73.

Fosu, .A. (1990). Export Composition and The Impact of Exports on Economic Growth of Developing Economies. Economic letters 34, 67-71.

Greenaway, D., Morgan, W. & Wright, P. (1999). Exports, Export composition and growth. The Journal of International Trade and Economic Development 8 (1), 41-51.

Gujarati, D and Porter, D.(2009). Basic Econometrics. International Edition, McGraw Hill, the fifth edition.

Hammad, K.(1986), An Aggregate Production Function for Jordan, METU Studies in Development, 13(3&4), 287-298.

Herzer, D. Nowak-lehmann & Silverstoves ,B. (2004). Export Led Growth in Chile. Assessing in Role of Export Composition in Productivity

Growth. Ibro America Institute for Economic Research (IAI) Discussion papers number 103.

Hossain, M. (2012).Total labor force and GDP of Bangladesh: an analysis in between the year (2002-2009). Retrieved from: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/37557.MPRA Paper No. 37557, posted 22. March 2012 / 05:40

Hotchkiss, J. & Moore, R. & Rockel, M. (1994). Export Expansion and Growth at Different Stages of Development. Journal of Economic Development, 19(1), 87-105.

Ibrahim, I, & Macphee, C. (2003), Export Externalities and Economic Growth. Journal of International Trade and Economic Development 12(3), 257-283.

Johansen, S. (1995). Likelihood-Based Inference in Cointegrated Vector Autoregressive Models, Oxford University Press, New York.

Kassem, A.(2008). Problems of Demand for Egyptian Industrial Exports in the Light of Current International and Local Changes. Dar Alkotob Alkanonia, Egypt, Al Mahalla Al Kobra.

Kurt, S., & Terzi, H. (2007), İmalat Sanayi Dış Ticareti, Verimlilik ve Ekonomik Büyüme İlişkisi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 21(1), 25-46.

Lloyd, T. , Morrissey, O. & Osei, R. (2001). Aid, Exports and Growth in Ghana. CREDIT Research Paper, No. 01/01, January.

Mahbob, A.(2006). The Relationship of Growth of Industrial Exports to Economic Growth in Saudi Arabia. Umm Al Qura University Journal of Social Sciences, Umm Al Qura University, Makkah Al Mukarramah, Saudi Arabia.

Mckinnon, R. (1973), Money and Capital in Economic Development The Brookings Institutions, Washington, D. C.

Mehdi, S. & Reza, M. (2011). Industrial Exports and Economic Development in Iran, Journal of Economics and Behavioural Studies, 3, (1), (22-27), July 2011 (ISSN: 2220-6140).

Ministry of Industry and Trade, Jordan Annual Report (2010).

Mishal, Z. (2007). Structural Change in Exports and Economic Growth: Evidence from Jordan (1964-2004), Dirasat, Administrative Scinces, 34(2), Jordan.

Nelson, C. & Plosser, C. (1982). Trends and Random Walks in Macroeconomic Time Series: Some Evidence and Implications,Journal of Monetary Economics,10:139-162.

Parida, P., Sahoo, P. (2007). Export-led Growth in South Asia: A Panel Cointegration Analysis. International Economic Journal, 21(2), 155-175.

Saidi, W. (2002). Export Development and Economic Growth in Algeria: Reality and Challenges. Journal of Economic Researcher, 1, 6 - 17.University of Ouargla, Algeria.

Shamia, A.& Rawabdeh, M.(1989). Jordan's Foreign Trade and its Impact on Economic Growth: An Analytical Study for the years 1967 to1987. Dirasat Journal, 16(1). University of Jordan, Amman, Jordan.

Shapiro,E.(1995). Macroeconomic Analysis.Thomson Learning.UK.p 429.

Smith, A. (1976). An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations. Clarendon press, Oxford University Press, New York . 10-17.

Solow, R. (2000). Growth Theory Second Edition Oxford Edition, Oxford University Press, NewYork.

Talafah, Q.(2005). Exports and their Impact on Economic Growth in Jordan: An Empirical Study for the years 1976 to 2002 (Unpublished Master Thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Tal, K.(2002). Complementarity between human investments and exports as determinants of economic growth in Jordan(Unpublished MA). Department of Economics, University of Jordan, Amman, Jordan.

Todaro, M.(1989).Economic Development in the Third world, Fourth Edition, Longman, New York, USA, P115.

Tyler, W. (1981). Growth and Export Expansion in Developing Countries: Some Empirical Evidence. Journal of Development Economics, 9 (1), 121-130.

Ukpolo, V. (1994). Export Composition and Growth of Selected Low-Income African Countries: Evidence from Time-Series Data, Applied Economics, 26, 445-449 .

أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة على قدرات الذكاء التنظيمي: دراسة ميدانية في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي

اسعود محمد المحاميد *

بلال سليمان المصالحة

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف ألى أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي. ولغايات تحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة خاصة لجمع البيانات من عينة الدراسة. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ورؤساء أقسام الموارد البشرية، والبحث والتطوير، والإنتاج (البالغ عددهم 234) في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي، حيث تم اختيار عينة عشوائية مقدارها (146) مديراً ورئيس قسم. ومن إبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تمارس عمليات خلق واكتساب المعرفة، تخزين وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة بدرجة متوسطة. كما تمتلك الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي قدرات ذكاء تنظيمي بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. ووجدت الدراسة إن عملية تطبيق المعرفة هي الأكثر تأثيراً في قدرات الذكاء التنظيمي لكن أقلها خلق واكتساب المعرفة. ومن أبرز التوصيات ضرورة تفعيل الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي لممارسة عمليات إدارة المعرفة المختلفة لزيادة سرعتها في الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة عملها.

الكلمات الدالة: ممارسة عمليات إدارة المعرفة، قدرات الذكاء التنظيمي، الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي.

* جامعة الشرق الأوسط، مكتب نائب الرئيس.

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/1م. تاريخ قبول البحث: 2014/12/31م.

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

Impact of Knowledge Management Operations Practices on Organisational Agile capabilities: an Empirical Study in Listed Manufacturing Companies in Amman Stock Exchange.

Soud Mohammad Almahamid

Belal Suliman Almasalha

Abstract

This study aimed to identify the impact of knowledge management operations practices on organizational agile capabilities in listed manufacturing companies in Amman Stock Exchange. In order to achieve the goal of the study, a private questionnaire was developed to collect data from the study sample. The population of this study consisted of all directors and heads departments of human resource management, research and development, and production (234) working at listed manufacturing companies in Amman Stock Exchange. A random sample that consists of (146) managers and heads of department were chosen. Among the most prominent findings the study arrived to are the listed manufacturing companies in Amman Stock Exchange practeizing knowledge creation and aqusition, knowledge retrival and documentation, knowledge sharing, knowledge application operations of a medium degree. The listed manufacturing companies in Amman stock exchange have organizational agile capabilities of a medium degree. The results also show the existence of a positive significant statistical impact for knowledge management operations practices on organizational agile capabilities. The study found that knowledge application process is the most influential in the organizational agile capabilities but the least influential is knowledge creation and aqusition process. Among the most prominent recommendations is the necessity for listed manufacturing companies in Amman stock exchange to activate the practices of various knowledge management operations to increase the speed of response to changes in business environment.

Keywords: Knowledge Management system Operations, organisational agile capabilities, Manufacturing Companies.

المقدمة

إن ظهور العولمة، وتطور التكنولوجيا والتحديات الاقتصادية والتغيرات التنافسية المستمرة والمتسارعة في منظمات الأعمال خلقت بيئة أعمال مضطربة. مما دفع الكثير من المنظمات إلى تغيير أساليبها التقليدية القديمة والبحث عن معارف ومهارات جديدة غير تقليدية تبرز فيها قدرتها على التنافس وحرية الاتصال وتشارك المعرفة. كل ذلك، أدى إلى ظهور مفهوم إدارة المعرفة الذي يعنى بكيفية تحديد المعلومات ذات القيمة وسبل الإستفادة منها، وفهم الموجودات المعرفية للمنظمة وكيفية استغلالها داخل وخارج المنظمة. فإدارة المعرفة تساعد المنظمة والعاملين على معالجة المشاكل بسرعة وبكفاية أعلى. وحصلت إدارة المعرفة على دورٍ "جوهريٍ" من قبل الباحثين في مجال الفكر الإداري الحديث في الفترة الحالية، مما جعلها ركيزة من الركائز الأساسية لبناء المنظمة الذكية. فالذكاء التنظيمي مفهوم معقد يمكن أن يشمل التكيف، والمرونة، والسرعة، والاستجابة للتغيرات (Sherehiy, Karwowski & Layer,2007) الحاصلة في بيئة العمل.

والمنظمة الذكية ليس بالضرورة فقط يجب أن تكون مرنة لتلبية التغيرات التي يمكن التنبؤ بها بل يجب أن تكون قادرة على الاستجابة والتكيف مع التغيرات غير المتوقعة بسرعة وكفاية (Oosterhout, Waarts & Van,2006). وبالرغم من أن (Almahamid, 2008) قد أشار إلى دور مشاركة المعرفة وذكاء المنظمة في تحقيق الميزة التنافسية، إلا أنه عاد وأكد على أن هناك قلة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أثر عمليات إدارة المعرفة في ذكاء المنظمة. مما يستدعى ضرورة الوقوف على أثر عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي خاصه في ظل ظروف البيئة المتغيرة وغير المتشابهة التي تدفع بالمنظمات إلى اللجوء إلى استخدام أدوات وأساليب غير تقليدية كعمليات إدارة المعرفة لضمان بقائها واستمراريتها، حيث تمكن –هذه النظم– المنظمات من اكتساب معارف جديدة من العملاء والموردين وشركاء الأعمال الآخرين واستخدام هذه المعارف في تطوير منتجات وخدمات جديدة تلبي حاجات ورغبات العملاء المتباينة والمتنامية. ولكي تتمكن المنظمات من امتلاك القدرات اللازمة التي تمكنها من الاستجابة للتغيرات والكفاية والسرعة والمرونة في التعامل مع التغيرات الحاصلة في بيئة العمل، لابد من ممارستها لعمليات نظم إدارة المعرفة التي تمكنها من تطوير معارف تعكس التغيرات الحاصلة في بيئة العمل والتنبؤ بالتغيرات غير المتوقعة

وغير المسبوقة في بيئة العمل والتي تؤثر سلباً على أداء المنظمات ما لم يكن لديها الاستعداد الكافي لمثل هذه التغيرات.

ولذلك، اتجهت العديد من الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي إلى ممارسة عمليات إدارة المعرفة المتمثلة بخلق واكتساب ومشاركة وتطبيق المعرفة من أجل زيادة قدرة العاملين فيها على التكيف مع التغيرات الحاصلة في بيئة العمل (Almahamid, 2011). ولذلك، تفترض الدراسة الحالية أن ممارسة عمليات إدارة المعرفة تُعد ضرورة ومتطلباً سابقاً لزيادة قدرة المنظمات على الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل والكفاية والسرعة والمرونة في التعاطي حتى مع التغيرات الجذرية وغير المسبوقة في بيئة عمل الشركات الصناعية الأردنية. وجاءت هذه الدراسة لبيان أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعمل الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي في بيئة تنافسية متغيرة ناجمة عن سرعة التغير في أذواق المستهلكين ورغباتهم وحاجاتهم، وشدة المنافسة نتيجة للتطورات التكنولوجية المفاجئة، والأسواق المفتوحة، ومطالبة المساهمين المستمرة بضرورة تحسين الأداء، وزيادة نصيبهم من الأرباح، ودخول العديد من المنافسين العالميين في ظل توقيع اتفاقية التجارة العالمية وتحرير الأسواق. وتتمثل مشكلة الدراسة بعدم قدرة الكثير من الشركات الصناعية الأردنية المدرجة في سوق عمان المالي على الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل بسرعة وكفاية ومرونة عالية والتي يمكن تعزيزها من خلال ممارسة عمليات إدارة المعرفة. لذلك، فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في سؤالها الرئيس الذي ينص على: ما أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة (خلق واكتساب المعرفة، تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في قدرات الذكاء التنظيمي (الاستجابة، والكفاية، والسرعة، والمرونة)؟

أهداف الدراسة

تتبلور أهداف هذه الدراسه في التعرف على:

1. أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة (خلق واكتساب المعرفة، تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في الاستجابة.
2. أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة (خلق واكتساب المعرفة، تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في الكفاية.
3. أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة(خلق واكتساب المعرفة، تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في السرعة.
4. أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة (خلق واكتساب المعرفة، تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في المرونة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله بشكل عام ومن النقاط التالية: 1-هناك قلة في الدراسات التي تناولت موضوع ممارسة عمليات إدارة المعرفة وقدرات الذكاء التنظيمي في البيئة العربية بشكل عام وفي البيئة الأردنية بشكل خاص.2 – أكثر من أي وقت مضى، هناك حاجة للشركات الصناعية الأردنية لأن تكون قادرة على الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل من خلال استخدام أساليب وطرق إدارية حديثة كإدارة المعرفة في مواجهة شدة منافسة غير مسبوقة. 3- محاولة زيادة وعي مديري الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي بأهمية ممارسة عمليات إدارة المعرفة ودورها في زيادة قدرات الذكاء التنظيمي للاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل وتحقيق ميزة تنافسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تنبع الحاجة إلى توفر قدرات الذكاء التنظيمي من الحاجة إلى الاستجابة للتغيرات غير المتنبأ بها وغير المسبوقة والمفاجئة الحاصلة في بيئة العمل. فعندما تتغير ظروف بيئة العمل تصبح المعرفة اللازمة لتنفيذ أنشطة المنظمات قديمة وعديمة الفائدة، ولابد من خلق وتطوير وتطبيق معرفة

جديدة تلائم التغيرات االحاصلة في بيئة العمل. ويبدو أن استراتجية الذكاء التنظيمي أو ما يدعى بـ Organisation Agility الناجمة عن التفاعل بين المنظمة وبيئتها هي في النهاية من يقرر بقاء المنظمة على قيد الحياة من عدمه. ويشير الذكاء التنظيمي إلى "التكيف السريع والاستباقي لموارد المنظمة وفقاً للتغيرات غير المتوقعة وغير المتنبأ بها" (Kidd,1994). وعرفه (Dove, 1999) بأنه "القدرة على إدارة وتطبيق المعرفة بشكل فعال". وهذا يشير إلى أن إدارة عمليات المعرفة المختلفة وتطبيق المعرفة الناجمة عنها في تنفيذ أنشطة الشركات وعملياتها تمثل جوهر الذكاء التنظيمي. كما يشير إلى "القدرة على البقاء والنجاح في بيئة تنافسية تتصف بالتغيرالسريع وغير المتنبأ بها من خلال الاستجابة السريعة والفعالة للتغيرات الحاصلة في الاسواق الموجهة بالمنتجات والخدمات المحددة من قبل العملاء" (Gunasekaran, 1999).

فالتطورات الحاصلة في بيئة العمل تستلزم تطوير استراتجية شاملة تضمن تحقيق الذكاء حتى في سلاسل القيمة التي تمتلكها الشركات (Backhouse & Burns,1999). ويعتبر التكامل بين إدارة المعرفة والكفاءة في عملية التغيير متطلبات لتحقيق الذكاء التنظيمي (Dove, 1999). وأوضح (Becker,2001) أن البنية التحتية لإدارة المعرفة تمكن المنظمات الذكية من التعامل مع عدم التأكد المستمر. ويرى (Zhang & Sharifi, 2000) أن تنفيذ استراتجية الذكاء التنظيمي يحتاج إلى منهجية واضحة المعالم تحدد حاجة الشركة من مستوى الذكاء المطلوب مقارنة بمستوى الذكاء الحالي. كما تحدد الاحتياجات التي تمكن المنظمة من الحصول على القدرات الذكية. وأشار (Li et al. 2003) إلى أن التصنيع الذكي عبارة عن عملية إستراتيجية تلائم البيئات التنافسية التي تتميز بالتغير المستمر وتحتاج إلى استخدام نظم الإدارة والتكنولوجيا المتاحة. وتلعب التكنولوجيا المتاحة والخيارات الرقمية دوراً بارزاً في تحقيق الذكاء التنظيمي (Sambamurthy et al. 2003) وذلك من خلال تسهيل التفاعل الكفؤ بين ثلاث قدرات تنظيمية ديناميكية هي: الذكاء، والخيارات الرقمية، وتنظيم المشاريع.

وقسمت (Sherehiy et al.2007) قدرات الذكاء التنظيمي إلى الاستجابة، والكفاية، والسرعة، والمرونة. وعموماً، يتحدد الذكاء التنظيمي بعوامل داخلية وخارجية عدة من أهمها إدارة المعرفة (Yaghoubi & Dahmardeh, 2010). وعليه، يمكن أن نستنتج أن الذكاء التنظيمي كظاهرة معقدة يمكن أن تتأثر وتؤثر بجوانب تنظيمية مختلفة. فمثلاً، بين (Zelbst, Green, Abshire

(Sower, 2010 &) أن قدرة المنظمة على التنفيذ في الوقت المناسب، وإدارة الجودة الشاملة لهما تأثير مباشر وإيجابي في الذكاء التنظيمي. وفي نفس الوقت يؤثر الذكاء التنظيمي إيجاباً في الاداء اللوجستي. كما تعتبر تكنولوجيا نظم المعلومات منصة الإطلاق للذكاء التنظيمي الممكن تحقيقه على مستوى العمليات التنظيمية(Raschke, 2010). وبين (Lu & Ramamurthy, 2011) أن هناك علاقات إرتباط قوية بين كل من قدرات البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات؛ والقدرات التوسعية لتكنولوجيا المعلومات؛ والموقف الاستباقي لتكنولوجيا المعلومات، والذكاء التنظيمي. وأوضح (Tseng & Lin, 2011) أن المنطق الضبابي هو الأداة الملائمة لقياس ظاهرة معقدة كالذكاء التنظيمي لبيان دوره في تحقيق الميزة التنافسية. وقسم (Zhang, 2011) قدرات الذكاء التنظيمي إلى ثلاثة إستراتجيات أساسية هي: السرعة، والاستجابة، والاستباقية. وبين أن اختيار أي من هذه الاستراتيجيات يعتمد على طبيعة الأسواق والمنافسة السائدة فيها، وخصائص المنتجات (دورة حياتها ودرجة نضوجها)، والتوجهات السوقية السائدة في كل شركة.

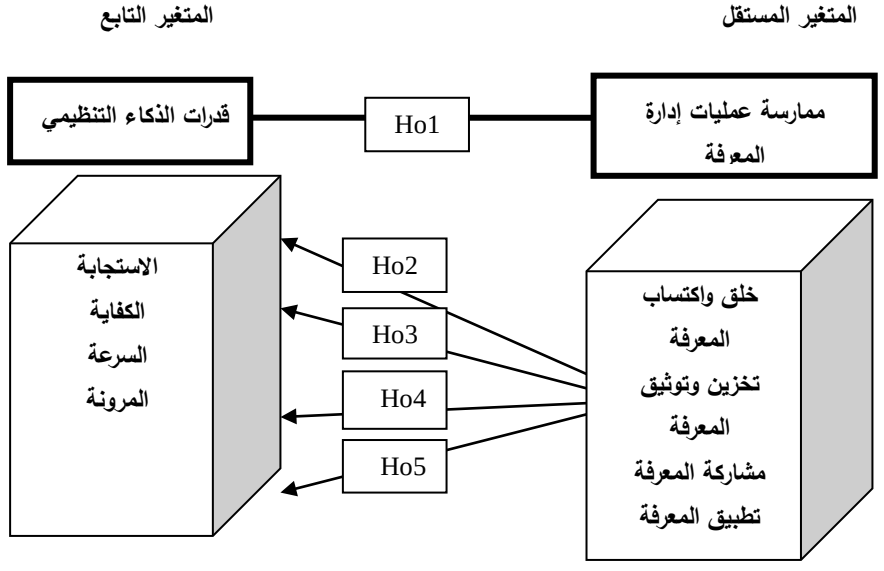
فقدرة المنظمة على الإستجابة بسرعة وكفاءة عالية للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل لن يتحقق إلا من خلال التكامل بين نظم تكنولوجيا المعلومات المتاحة والاملين (Chandna & Ansari, 2012) ومجموعة الأعمال التي تعتبر قاعدة للذكاء التنظيمي. ويرى (Roberts & Grove, 2012) ضرورة المواءمة بين القدرة على الاستشعار والقدرة على الاستجابة كقدرتين تمثلان ذكاء المنظمة في استشعار حاجات ورغبات العملاء لتحقيق أثر واضح في الأداء التنظيمي. وأوضح (Gong & Janssen, 2012) أن هناك فرق بين الذكاء كسرعة الاستجابة للتنوع والتغيير والمرونة كالقدرة على الاستجابة. وبين (Yang & Liu, 2012) أن وجود بنية شبكية تكنولوجية داخلية قوية تؤثر إيجاباً في قدرات الذكاء التنظيمي، إذ تعتبر مصدراً هاماً للاستراتيجية التنافسية للشركة. والقدرة التنافسية في الأسواق العالمية تحتاج إلى خلق بنية تكنولوجية مناسبة لصنع القرار، وامتلاك مزيج من التقنيات مثل خدمات الويب وبناء قاعدة للمعلومات التي تعتبر ضرورة مُلحة لإستراتيجية التنافس وسرعة اتخاذ القرار والاستفادة من الفرص السوقية المتاحة (De Oliveira et al. 2012). وحديثاً فقط، أدرك الباحثون الدور الذي يمكن أن تلعبه إدارة المعرفة في الذكاء التنظيمي. فقد بين(Chung et al. 212) أن عمليات الذكاء التنظيمي المتمثلة بذكاء الزبون والذكاء التشغيلي تعزز أثر عملية خلق المعرفة في الأداء. وعلى الرغم من كثرة الدراسات العربية التي تناولت مدى وأثر تطبيق إدارة المعرفة في جوانب تنظيمية عدة (Abu Kubba, 2004;Al-Sae'd &

Hareem,2005; Almajali, 2009; Almahamid, McAdams & Kalaldeh, 2010 Almaani, 2009; Almahamid, 2011; Alfares, 2010; Karazneh & Alkhalili, Yusuf, 2005;2009). إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت بحث علاقة أثر إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي (Ashrafi et al. 2005; 2006).

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة بالبحث عمليات إدارة المعرفة والذكاء التنظيمي كلا على حده، ولكنها لم تتطرق إلى طبيعة العلاقة وأثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي في بيئة الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي. لذا فإن الدراسة سوف تقدم مساهمة علمية جديدة من خلال توضيح دور ممارسة عمليات إدارة المعرفة في تعزيز قدرات الذكاء التنظيمي للشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي. وهذه الجزئية لم تتطرق لها الدراسات السابقة في البحث، مما يعزز من دور الدراسة الحالية في إغناء المعرفة العلمية المتعلقة بهذا الجانب من الناحية النظرية والتطبيقية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت الموضوع. ويمكن تمييز الدراسة الحالية أيضاً بالنقاط الآتية: 1. معظم الدراسات التي تناولت موضوع ممارسة عمليات إدارة المعرفة أو قدرات الذكاء التنظيمي بالبحث تم إجراؤها في البيئة الأمريكية أو الأوروبية، وهذه ليس بالضرورة أن تعكس تجربة ممارسة عمليات إدارة المعرفة أو قدرات الذكاء التنظيمي في الدول النامية كالأردن، حيث إن هناك اختلافات ثقافية ودينية وعرقية وتكنولوجية وسياسية واجتماعية. 2. على الرغم من الإشارات الواردة في الدراسات السابقة (Chung et al., 212) من أن ممارسة عمليات إدارة المعرفة تُعد متطلباً أساسياً لتحقيق قدرات الذكاء التنظيمي–على حد علم الباحثين–لا يوجد دراسة ميدانية واحدة اختبرت تلك العلاقة، خاصة في بيئة الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي.

أنموذج الدراسة



الشكل رقم(1) أنموذج الدراسة

فرضيات الدراسة

بناءا على الاقتراحات والفجوات التي تم تحديدها في أدبيات الدراسة، تمت صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسية الأولى (H01): لايوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى دلالة (0.05). ويتفرع عنها الفرضيات الآتية:

H011: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لخلق واكتساب المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى دلالة (0.05).

H012: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى دلالة (0.05).

H013: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمشاركة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى الدلالة (0.05).

H014:لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى الدلالة (0.05).

الفرضية الرئيسية الثانية (H02):لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في الاستجابة عند مستوى الدلالة (0.05).

الفرضية الرئيسة الثالثة (H03): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في الكفاية عند مستوى الدلالة (0.05).

الفرضية الرئيسية الرابعة (H04) : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في السرعة عند مستوى الدلالة (0.05).

الفرضية الرئيسية الخامسة (H05): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في المرونة عند مستوى الدلالة (0.05).

منهجية الدراسة

تعد هذه الدراسة دراسة وصفية تحليلية كونها تحاول التعرف إلى أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي، حيث يتضمن المنهج الوصفي مسح الأدب الإداري بالرجوع إلى المراجع والمصادر والدوريات لبناء الإطار النظري للدراسة، والبحث الميداني للقيام بجمع البيانات بوساطة أداة الدراسة. وذلك بهدف قياس وتحليل أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع مديري ورؤساء أقسام الموارد البشرية والبحث والتطوير والانتاج (مدير أو رئيس قسم الموارد البشرية، مدير أو رئيس قسم البحث والتطوير، ومدير أو رئيس قسم الأنتاج) في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي البالغ عددها(78) شركة (نشرة سوق عمان المالي، 2013)، وعليه يكون حجم مجتمع الدراسة الفعلي (234) مدير أو رئيس قسم. وبناء عليه، تم حساب حجم عينة الدراسة وفقاً للمعادلات التالية:(Berenson et al. 2011):

المعادلة الأولى(1) : حجم العينة لمجتمع غير محدد= $\frac{Z^2 \times p(1-p)}{e^2}$

وبالتعويض في المعادلة السابقة فأن حجم العينة يساوي= $\frac{1.96^2 \times 0.5(1-0.5)}{0.05^2}$ = 385 مدير ورئيس قسم

(2) المعادلة الثانية: ولكون حجم مجتمع الدراسة(234) أقل من حجم العينة لمجتمع غير محدد(385)، فلابد من استخدام معامل التصحيح الآتي:

حجم العينة = $\frac{\mathbf{nO \times N}}{\mathbf{nO + (N - 1)}}$ حيث n0 تمثل حجم العينة لمجتمع غير محدود، و N تمثل حجم مجتمع الدراسة. وبالتعويض في معادلة معامل التصحيح فإن حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة = $\frac{385 \times 234}{385 + (234-1)}$ = 145.77 مدير ورئيس قسم والتي تساوي تقريباً 146 مدير ورئيس قسم، ثم تم سحب عينة عشوائية مقدارها (146) مدير ورئيس قسم من مجتمع الدراسة. ويعود السبب في اختيار مديري ورؤساء اقسام الموارد البشرية والبحث والتطوير والأنتاج لتوقع الباحثين بإنهما الأقدر على تعبئة مفردات الاستبانة كونه لديهم معرفة تامة بممارسات عمليات إدارة المعرفة في الشركة وأثر تلك الممارسات في تعزيز قدرات الذكاء التنظيمي للشركات في مواجهة التغيرات غير المتوقعة في بيئة الأعمال.

صدق وثبات أداة الدراسة:

اعتمدت الدارسة الحالية في جمع البيانات اللازمة على الاستبانة كأداة رئيسية، نظراً لاستخدام مثل هذه الأداة من قبل الدراسات السابقة (Abdelaghafoor, 2008; Almaani, 2009; Almahamid, 2008; Karazneh & Alkhalili, 2009; Jackson & Johansson2003)

وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء: الأول: يهدف إلى جمع معلومات ديمغرافية لعينة الدراسة. والجزء الثاني: يقيس مدى ممارسة عمليات إدارة المعرفة من خلق واسترجاع ومشاركة وتطبيق المعرفة. والجزء الثالث: يهدف إلى قياس قدرات الذكاء التنظيمي المتمثلة بالاستجابة والكفاية والسرعة والمرونة. وعلى الرغم من أن جميع فقرات الاستبانة تم تبنيها من الدراسات السابقة التي ثبتت مصداقيتها وموثوقيتها إلا أن الباحثين قاما باختبار إضافي للصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على هيئة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص بمجال البحث العلمي وتصميم الاستبيانات في مجالات العلوم الإدارية والتربوية (القياس والتقويم)، إذ تم الأخذ بالاقتراحات والتوصيات الواردة منهم حول عباراتها، وجرى التعديل وفقاً لآرائهم. وللحكم على ثبات أداة الدراسة وموثوقيتها تم استخراج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha) لكل متغير من متغيرات الدراسة: خلق واكتساب المعرفة، تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة، والاستجابة، والكفاية، والسرعة, والمرونة.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

ممارسة عمليات إدارة المعرفة: جميع العمليات التي تساعد المنظمة على خلق واكتساب واسترجاع وتخزين وتوثيق وتطبيق المعرفة سواء كانت معرفة ضمنية أو صريحة، جديدة، داخلية، خارجية من خلال ربط معارف ونظريات سابقة مع بعضها البعض أو تحليل البيانات والمعلومات،على أن يتم تحويلها إلى معلومات هامة لإتخاذ القرارات وحل المشكلات والتخطيط الاستراتيجي للمنظمة. وتم قياسها بالفقرات من (1–20) في أداة الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج: 1- غير موافق بشدة 2- غير موافق 3- محايد 4- موافق 5- موافق بشدة بالاعتماد على (Almaani, 2009; Karazneh & Alkhalili, 2009).

خلق واكتساب المعرفة: تشتمل على عمليات شراء وابتكار واكتشاف واستحواذ وأسر وخلق واكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة كالبيانات الخام ومراكز المعرفة والمختصين والخبراء

والعملاء والمنافسين، وذلك باستخدام العديد من الوسائل والطرق والأدوات المختلفة منها كالمشاركة في الندوات والمحاضرات وورشات العمل والتعلم والتدريب أثناء العمل. وتم قياسها بالفقرات من (1–5) في أداة الدراسة.

تخزين المعرفة وتوثيقها واسترجاعها: تتضمن عمليات جمع المعرفة الموجودة بأشكالها المختلفة بما فيها الوثائق المكتوبة والمعلومات الموثقة ووضعها بقواعد بيانات الكترونية وذلك لتوثيق المعرفة لكي تستطيع المنظمة أو الأفراد من استرجاعها واستعادتها آليا بكل يسر وسهولة وبأقصر وقت ممكن. وتم قياسها بالفقرات من (6–10) في أداة الدراسة.

مشاركة المعرفة: هي عملية تداول المعرفة وتبادلها وتقاسمها ونقلها بين الأفراد داخل المنظمة وبين المنظمة والأوساط الخارجية. وتم قياسها بالفقرات من (11–15) في أداة الدراسة.

تطبيق المعرفة: هي قدرة الشركة على استعمال المعرفة المطورة داخلياً أو خارجياً ضمنية أو صريحة في تنفيذ الأنشطة المختلفة للاستفادة منها في حل المشكلات وتقديم خدمات متميزة للعملاء. وتم قياسها بالفقرات من (16–20) في أداة الدراسة.

قدرات الذكاء التنظيمي: هي مجموعة من القدرات التي تساعد الشركة على البقاء والتطور و تنفيذ الابتكارات والتنافس في بيئة الأعمال المتغيرة باستمرار والإحساس والاستجابة لهذة التغيرات بكفاية وفعالية بأقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة. وتم قياسها بالفقرات من (21–55) في أداة الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج: 1– غير موافق بشدة 2– غير موافق 3– محايد 4– موافق 5– موافق بشدة بالاعتماد على (Zhang & Sharifi, 2000; Yusuf et al., 1999). وتتألف من إربعة قدرات رئيسية هي:

الاستجابة: هي قدرة الشركة على تحديد التغيرات الحاصلة في بيئة العمل والاستجابة لهذه التغيرات بصورة استجابية أو استباقية ومن ثم التعافي من التغيرات. وهذا يشمل استشعار وإدراك وتوقع التغيرات الحاصلة في بيئة العمل. وتم قياسها بالفقرات من (21–29) في أداة الدراسة.

الكفاية: هي مجموعة من القدرات التي تمكن الشركة من تحقيق زيادة الانتاجية والفاعلية والكفاءة وتمكنها من إنجاز غاياتها واهدافها المحددة مسبقاً. وتم قياسها بالفقرات من (30–35) في أداة الدراسة.

السرعة: هي قدرة الشركة على تنفيذ الأنشطة والمهام والعمليات في أقصر وقت ممكن, لتلبية احتياجات العملاء المتوقعة وغير المتوقعة. وتم قياسها بالفقرات من (36–39) في أداة الدراسة.

المرونة: هي قدرة الشركة على القيام بمجموعة من الأعمال المختلفة لإنجاز أهداف مختلفة باستخدام نفس الموارد، وهي أحد العوامل الاساسية للمنظمة الذكية. وتم قياسها بالفقرات من (40–51) في إداة الدراسة.

تحليل النتائج واختبار الفرضيات:

تحليل النتائج

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع مديري ورؤساء أقسام الموارد البشرية، والبحث والتطوير، والإنتاج (البالغ عددهم 234 مدير ورئيس قسم) في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي والبالغ عددها (78) شركة (وفقاً لنشرة سوق عمان المالي، 2013). وتم اختيار عينة عشوائية مقدارها(146) مدير ورئيس قسم وزعت عليهم استبانة الدراسة. وتمكن الباحثين في الجولة الأولى التي استمرت لمدة أسبوعين من استرجاع (86) استبانة، وفي الجولة الثانية قاما الباحثان بإجراء تذكير من خلال الهاتف والإيميل والعلاقات الشخصية لمن وزعت عليهم الاستبانة ولم يستجيبوا عليها، حيث تمكنا من استرجاع (55)استبانة ليصبح عدد الاستبانات المسترجعة (141) استبانة. وبعد التدقيق في الاستبانات التي تم الحصول عليها تم استبعاد (9) استبانات لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي نظراً لاحتوائها على كمية كبيرة من الأسئلة الفارغة. ولذلك، تمثلت عينة الدراسة النهائية بـ (132) استبانة تمثل 78 شركة صناعية مدرجة في سوق عمان المالي، وهذه تمثل (90%) نسبة استرجاع وهي نسبة تُعد مرتفعة لمثل هذا النوع من الدراسات، وفيما يلي عرض للتوزيع الديمغرافي لعينة الدراسة. تم الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور متغيرات الدراسة المستقلة والفقرات المكونة لكل محور. وتم التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي: (3.67 – فما فوق: مرتفع)، (2.34–3.66: متوسط)، (2.33 – فما دون: منخفض). وفقاً للمعادلة التالية: القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي: (5–1)/3 = 3/4 = 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة. وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة عن

عمليات إدارة المعرفة وقدرات الذكاء التنظيمي في الشركات عينة الدراسة. كما تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة من حيث متغيراتها الديمغرافية كالعمر والجنس والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة في المركز الحالي كما يلي:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية (%)
25–30 سنة فأقل	26	19.7
31–35 سنة	16	12.1
36–40 سنة	34	25.8
41–45 سنة	25	18.9
46–50 سنة	18	13.6
51–55 سنة	8	6.1
56–60 سنة	4	3.0
أكثر من 60 سنة	1	0.8
المجموع	132	%100

نلاحظ من الجدول رقم (1) أعلاه إن أفراد عينة الدراسة كانت تتراوح أعمارهم بنسبة (19.7%) من 25–30 سنة، وبنسبة (12.1%) من 31–35 سنة، وبنسبة (25.8%) من 36–40 سنة، وبنسبة (18.9%) من 41–45 سنة، وبنسبة (13.6%) من 46–50 سنة، وبنسبة (6.1%) من 51–55 سنة، وبنسبة (3%) من 56–60 سنة، وبنسبة (0.8%) لأكثر من 60 سنة. ويلاحظ من المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أن نسبة الكوادر الإدارية (مجتمع الدراسة) ذات الأعمار التي تتراوح ما بين 36–40 سنة هي النسبة الأكبر في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي. وهذا يفسر على أن أفراد عينة الدراسة هم من ذوي الأعمال المتوسطة ويدركون أهمية المشاركة في تعبئة استبانة الدراسة. وفيما يتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، الجدول (2) يوضح التفاصيل.

الجدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	94	71.2
أنثى	38	28.8
المجموع	132	%100

يلاحظ من الجدول (2) أن عينة الدراسة توزعت بنسبة (71.2%) للذكور و(28.8%) للإناث. ويستنتج من الجدول السابق بأن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي قد اعتمدت في تعيين كوادرها الإدارية على الذكور، حيث إن نسبة الذكور أكثر من الإناث بما يتجاوز الضعف. وهذه نتيجة طبيعية في مجتمع نامٍ ومحافظ في الوقت نفسه، حيث إن الدور الرئيسي للمرأة هو تربية الأطفال والاعتناء ببيت الزوجية وليس العمل. وفيما يتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي، فالجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية (%)
ثانوية عامة فأقل	2	1.5
دبلوم متوسط	6	4.5
بكالوريوس	97	73.5
ماجستير	21	15.9
دكتوراه	5	3.8
(غير مذكور)	1	0.8
المجموع	132	%100

ويلاحظ من الجدول (3) إن الدراسة التي أجريت على أفراد العينة للمستوى الدراسي كانت بنسبة (1.5%) ثانوي فما دون، ونسبة (4.5%) للدبلوم المتوسط، ونسبة (73.5%) للبكالوريوس، ونسبة (15.9%) للماجستير، ونسبة (3.8%) للدكتوراه، وكانت نسبة الذين لم يجيبوا على هذا السؤال

(0.8%). فتشير هذه النتيجة إلى اعتماد الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي على الكوادر الإدارية من حملة الشهادة الجامعية من البكالوريوس وماجستير والدكتوراه. وفيما يتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة، فالجدول (4) يبين التفاصيل.

الجدول (4) توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة في الموقع الوظيفي الحالي	التكرار	النسبة المئوية (%)
1–5 سنوات فأقل	20	15.2
6–10 سنوات	30	22.7
11–15 سنة	32	24.2
16–20 سنة	25	18.9
21–25 سنة	13	9.8
أكثر من 25 سنة	12	9.1
المجموع	132	%100

ويلاحظ من الجدول (4) أن أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة في الموقع الوظيفي الحالي. أن نسبة (1.5%) أقل من سنة، ونسبة (14.4%) من 1–5 سنوات، ونسبة (22.7%) من 6–10 سنوات، ونسبة (24.2%) للذين لديهم خبرة تتراوح ما بين 11–15 سنة، ونسبة (18.9%) من 16–20 سنة، ونسبة (9.8%) من 21–25 سنة. أما الذين لديهم خبرة في الموقع الوظيفي الحالي أكثر من 25 سنة فبلغت نسبتهم (9.1%). ويلاحظ من الجدول (4) أن النسبة الأكبر لعينة أفراد الدراسة هم من يتملكون سنوات خبرة في مواقعهم الحالية تتراوح ما بين 6–15 سنة. ولحساب ثبات أداة الدراسة المشار إليه في منهجية الدراسة تم استخدام طريقة معادلة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا (α)، إذ كانت قيم كرونباخ ألفا لجميع متغيرات الدراسة وللاستبانة بشكل عام أعلى من (70%) وهي نسبة تعد مقبولة في لمثل هذا النوع من الدراسات (Hair et al. 2006, والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) قيم كرونباخ ألفا لجميع متغيرات الدراسة

قيم معاملات الاتساق الداخلي		
المحور	الفقرات	معامل الثبات (α)
خلق واكتساب المعرفة	1–5	0.79
تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة	6–10	0.87
مشاركة المعرفة	11–15	0.84
تطبيق المعرفة	16–20	0.84
عمليات إدارة المعرفة	1–20	0.93
الاستجابة	21–29	0.87
الكفاية	30–35	0.90
السرعة	36–39	0.86
المرونة	40–55	0.92
قدرات الذكاء التنظيمي	21–55	0.95
الاستبانة ككل	1–55	0.96

اختبار الفرضيات

ولاختبار جاهزية وصلاحية البيانات لاختبار فرضيات الدراسة وإجابة اسئلتها باستخدام اختبارات (Simple and Multiple Regression)، لابد من التحقق من توفر الشروط التالية في البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة: وجوب أن تكون البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً (Normal Distribution)، وجوب استقلالية متغيرات الدراسة وعدم التداخل فيما بينها (Multicollinearity) ، وجوب عدم وجود إرتباط عال بين متغيرات الدراسة. ولإختبار أن البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً تم استخدام اختبار فحص الإلتواء والتفلطح (Skewness-Kurtosis)، وكذلك فحص Kolmogorov-Smirnov. وتراوحت معظم قيم Skewness وقيم Kurtosis ما بين ± 2 وهذا يدل على أن معظم بيانات متغيرات الدراسة موزعة توزيعاً طبيعياً (Hair et al., 2006) . وكذلك، أظهرت نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لجميع أبعاد متغيرات الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وبناءً على نتائج الإختبارين السابقين يمكن الاستنتاج إن بيانات الدراسة موزعة توزيعاً طبيعياً وتسمح بإجراء اختبارات إحصائية معلمية متقدمة. ولإختبار استقلالية متغيرات الدراسة، تم استخدام القيم الإحصائية لـ Tolerance و Variance Inflation Rate،

إذ يجب أن تكون قيم Tolerance أكبر من 0.20 وقيم VIF أقل من10 (Hair et al., 2006). وأظهرت النتائج أن قيم Tolerance تراوحت بين 0.295 و 0.586 وهي أكبر من 0.20 وقيم VIF تراوحت بين 1.708 و 3.387 وهي أقل من 10. وهذا يشير إلى استقلالية متغيرات الدراسة وعدم تداخلها مع بعضها البعض. كما تم تطبيق اختبار معامل الارتباط Bivariate Pearson) (Correlation وذلك للتأكد من عدم وجود إرتباط عال بين متغيرات الدراسة خاصة المستقلة منها. وبالرجوع إلى الجدول رقم (6) فإننا نلاحظ أن درجة ارتباط كل متغير في هذه الدراسة مع المتغيرات الأخرى لم تتجاوز مستويات الحد الأعلى (80%) المسموح به (Hair et al., 2006).

الجدول (6) اختبار معامل الارتباط (Bivariate Pearson Correlation)

متغيرات الدراسة	خلق واكتساب المعرفة	تخزين واسترجاع المعرفة	مشاركة المعرفة	تطبيق المعرفة	الاستجابة	الكفاية	السرعة	المرونة
خلق واكتساب المعرفة	1.00							
تخزين واسترجاع المعرفة	597.**	1.00						
مشاركة المعرفة	.592**	781.**	1.00					
تطبيق المعرفة	.532**	.655**	652.**	1.00				
الاستجابة	.470**	.522**	.533**	612.**	1.00			
الكفاية	.333**	.524**	.508**	.574**	742.**	1.00		
السرعة	.361**	.289**	.403**	.413**	.618**	658.**	1.00	
المرونة	.270**	.478**	.428**	.462**	.630**	.736**	515.**	1.00

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.01≥).

واعتماداً على نتائج اختبارات جاهزية وصلاحية البيانات الثلاث السابقة فإنه يمكننا الآن استخدام إختبارات تحليلات الانحدار للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها باستخدام الاختبارات المعلمية أو ما يسمى بـ Parametric Tests وكالآتي:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى دلالة ($p\leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الرئيسة الأولى تم استخدام اختبار الانحدار البسيط والجدول رقم (20) يوضح ذلك.

الجدول (7) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الرئيسية الأولى

الدلالة الاحصائية(p)	قيمة (F)	Adjusted R^2	R^2 معامل التحديد (التأثير)	Beta اتجاه العلاقة وقوتها	R الارتباط
0.000	75.840	0.364	0.368	0.607*	0.607

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq 0.05$)

يتضح من الجدول (7) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت (75.840) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) وهي أكبر من (f) الجدولية. وعليه، نرفض الفرضية العدمية ونقبل البديلة التي تنص على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. وتشير قيمة Beta إلى أن أثر عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي هو إيجابياً وتبلغ قوة هذه العلاقة 60.7%. و اعتمادا على قيمة Adjusted R^2 فإن القدرة التفسيرية والتنبؤية (التباين) لعمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي بلغت 36.4%. ويمكن الآن القيام بفحص الفرضيات الفرعية الآتية التابعة للفرضية الرئيسية الأولى كالآتي:

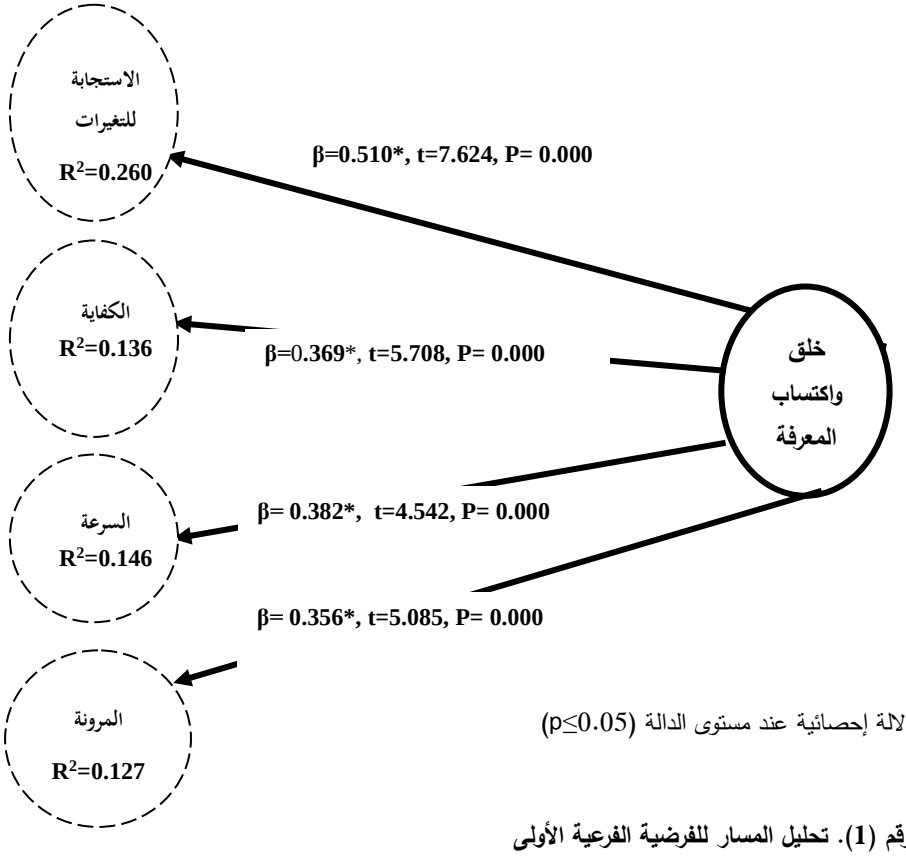
H01: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لخلق واكتساب المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى دلالة ($p\leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الفرعية الأولى تم استخدام اختبار الانحدار البسيط للتعرف على علاقة خلق واكتساب المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الأولى

الدلالة الاحصائية (p)	قيمة (F)	Adjusted R^2	R^2 معامل التحديد (التأثير)	Beta اتجاه العلاقة وقوتها	R الارتباط
0.000	27.432	0.168	0.174	0.417*	0.417

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (8) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت (27.432) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) وهي أكبر من (f) الجدولية. وعليه، نرفض الفرضية العدمية ونقبل البديلة التي تنص على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعمليات خلق واكتساب المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. وتشير قيمة Beta إلى أن أثر عمليات خلق واكتساب المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي هو إيجابياً وتبلغ قوة هذة العلاقة 41.7%. و اعتماداً على قيمة Adjusted R^2 فإن القدرة التفسيرية والتنبؤية (التباين) لعمليات خلق واكتساب المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي بلغت 16.8%. ولبيان أثر عمليات خلق وإكتساب المعرفة في كل محور من محاور قدرات الذكاء التنظيمي لجئنا إلى فحص المسار (Path Analysis) باستخدام SmartPLS 2.0 M3 والذي يعتمد منهج Structural Equation Modeling (SEM). فإن استخدام الرزم الإحصائية من الجيل الثاني SmartPLS 2.0 M3 يعد ضرورياً في حالة وجود أكثر من متغير تابع. وبالرجوع للشكل رقم (2) وبالأخص قيم (t) فإننا نلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمليات خلق واكتساب المعرفة وقدرات الذكاء التنظيمي الأربعة (الاستجابة للتغيرات، والكفاية، وسرعة الأداء، والمرونة) عند مستوى دلالة ($p \leq 0.05$). كما ويظهر الشكل معاملات المسار والقدرة التفسيرية (التباين) لعمليات خلق واكتساب المعرفة في كل محور من محاور قدرات الذكاء التنظيمي. واعتماداً على النتائج الواردة في الشكل رقم (1) يلاحظ أن القدرة التفسيرية لعمليات خلق واكتساب المعرفة هي الأعلى في قدرة الاستجابة للتغيرات، بينما تكون قدرة عمليات خلق واكتساب المعرفة هي الأدنى في تفسير وتباين قدرة مرونة منظمات الأعمال.



*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p \leq 0.05$)

الشكل رقم (1). تحليل المسار للفرضية الفرعية الأولى

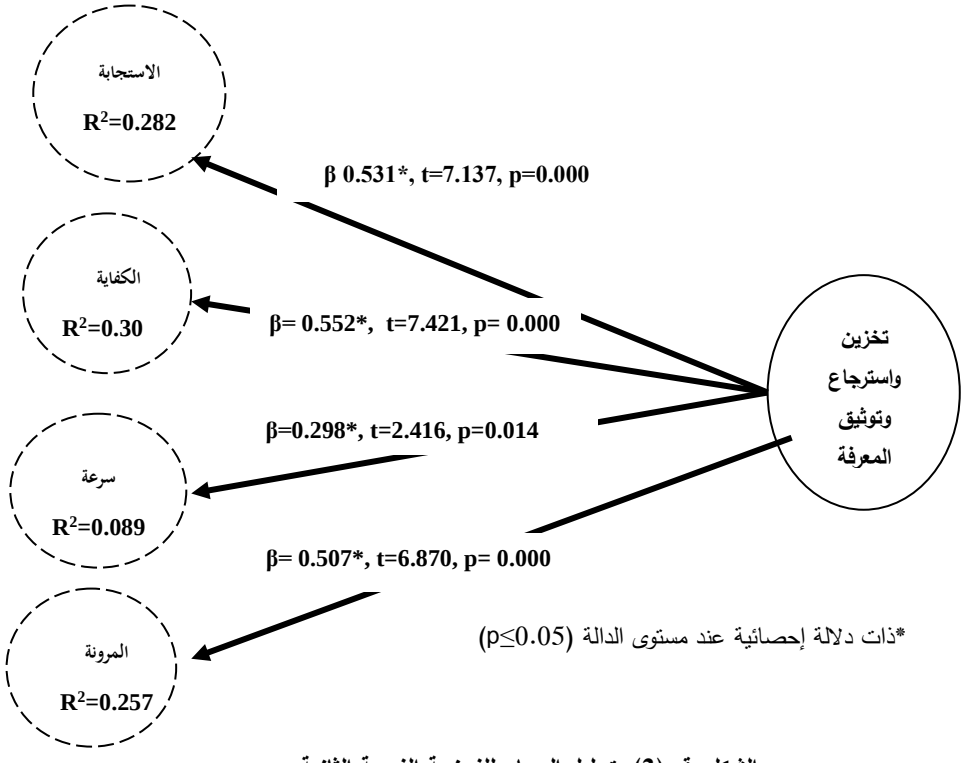
H02: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى دلالة ($p \leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الفرعية الثانية تم استخدام اختبار الانحدار البسيط للتعرف على علاقة تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الثانية

R الارتباط	Beta اتجاه العلاقة وقوتها	R^2 معامل التحديد (التأثير)	Adjusted R^2	قيمة (F)	الدلالة الاحصائية (p)
0.518	0.518*	0.268	0.263	47.666	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq0.05$)

يتضح من الجدول (9) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت (47.666) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) وهي أكبر من (f) الجدولية. وعليه، نرفض الفرضية العدمية ونقبل البديلة التي تنص على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعمليات تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. وتشير قيمة Beta إلى أن أثر عمليات تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي هو إيجابياً وتبلغ قوة هذه العلاقة 51.8%. واعتماداً على قيمة Adjusted R^2 فإن القدرة التفسيرية والتنبؤية (التباين) لعمليات تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي بلغت 26.3%. ولبيان أثر عمليات تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في كل محور من محاور قدرات الذكاء التنظيمي تم استخدام فحص المسار (Path Analysis).



الشكل رقم (3). تحليل المسار للفرضية الفرعية الثانية

وبالرجوع للشكل رقم (3) وبالأخص قيم (t) فإننا نلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة وقدرات الذكاء التنظيمي الأربعة (الاستجابة للتغيرات، والكفاية، وسرعة الأداء، والمرونة) عند مستوى دلالة ($p\leq0.05$). كما ويظهر الشكل معاملات المسار والقدرة التفسيرية (التباين) لعمليات تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة في كل محور من محاور قدرات الذكاء التنظيمي. واعتماداً على النتائج فإننا نجد أن القدرة التفسيرية لعمليات تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة هي الأعلى في قدرة الكفاية، بينما عملية تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة هي الأدنى في تفسير تباين قدرة السرعة في أداء منظمات الأعمال.

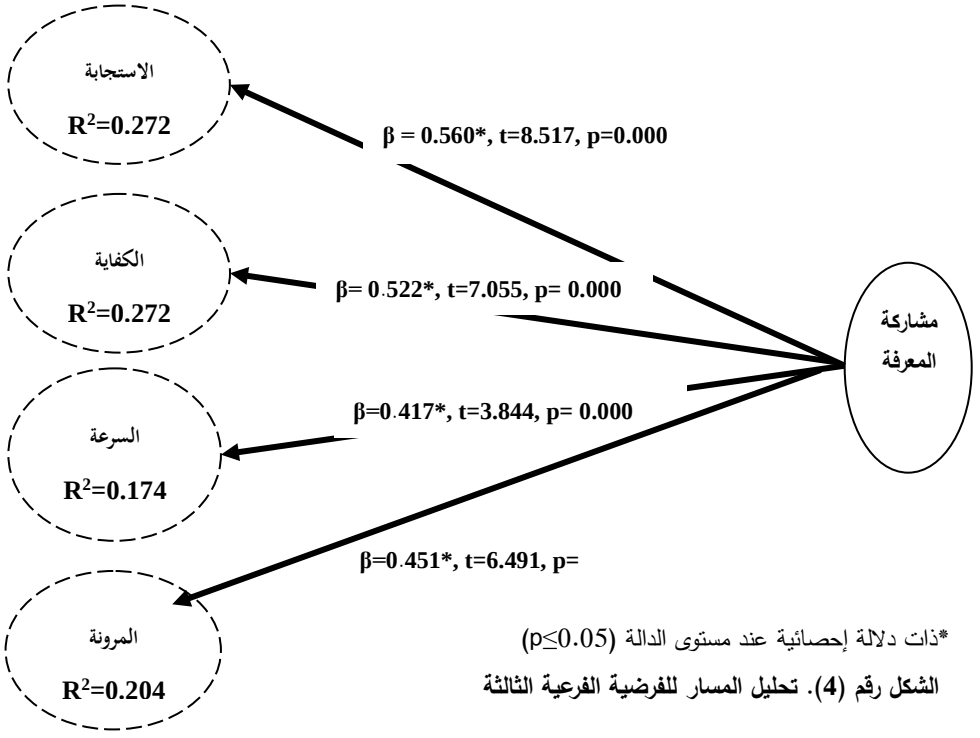
H03: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمشاركة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الفرعية الثالثة، تم استخدام اختبار الانحدار البسيط للتعرف على أثر مشاركة المعرفة في ذكاء المنظمة والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الثالثة

الدلالة الاحصائية (p)	قيمة (F)	Adjusted R^2	R^2 معامل التحديد (التأثير)	Beta اتجاه العلاقة وقوتها	R الارتباط
0.000	54.176	0.289	0.294	0.542*	0.542

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq 0.05$)

ويتضح من الجدول (10) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت (54.176) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) وهي أكبر من (f) الجدولية. وعليه، نرفض الفرضية العدمية ونقبل البديلة التي تنص على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعمليات مشاركة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. وتشير قيمة Beta إلى أن أثر عمليات مشاركة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي هو إيجابياً وتبلغ قوة هذة العلاقة 54.2%. واعتماداً على قيمة Adjusted R^2 فإن القدرة التفسيرية والتنبؤية (التباين) لعمليات مشاركة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي بلغت 28.9%. ولبيان أثر عمليات مشاركة المعرفة في كل محور من محاور قدرات الذكاء التنظيمي تم استخدام فحص المسار (Pathanalysis)



*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p \leq 0.05$)

الشكل رقم (4). تحليل المسار للفرضية الفرعية الثالثة

وبالرجوع للشكل رقم (4) وبالأخص قيم (t) فإننا نلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمليات مشاركة المعرفة وقدرات الذكاء التنظيمي الأربعة (الاستجابة للتغيرات، والكفاية، وسرعة الأداء، والمرونة) عند مستوى الدالة ($p \leq 0.05$). كما يّظهر الشكل معاملات المسار والقدرة التفسيرية (التباين) لعمليات مشاركة المعرفة في كل محور من محاور قدرات الذكاء التنظيمي. واعتماداً على النتائج الواردة في الشكل أعلاه، فإننا نجد أن القدرة التفسيرية لعمليات مشاركة المعرفة هي الأعلى في قدرة الاستجابة للتغيرات، لكنها الأدنى في تفسير التباين في قدرة سرعة أداء منظمات الأعمال.

H04: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الفرعية الرابعة تم استخدام اختبار الانحدار البسيط للتعرف على أثر تطبيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الرابعة

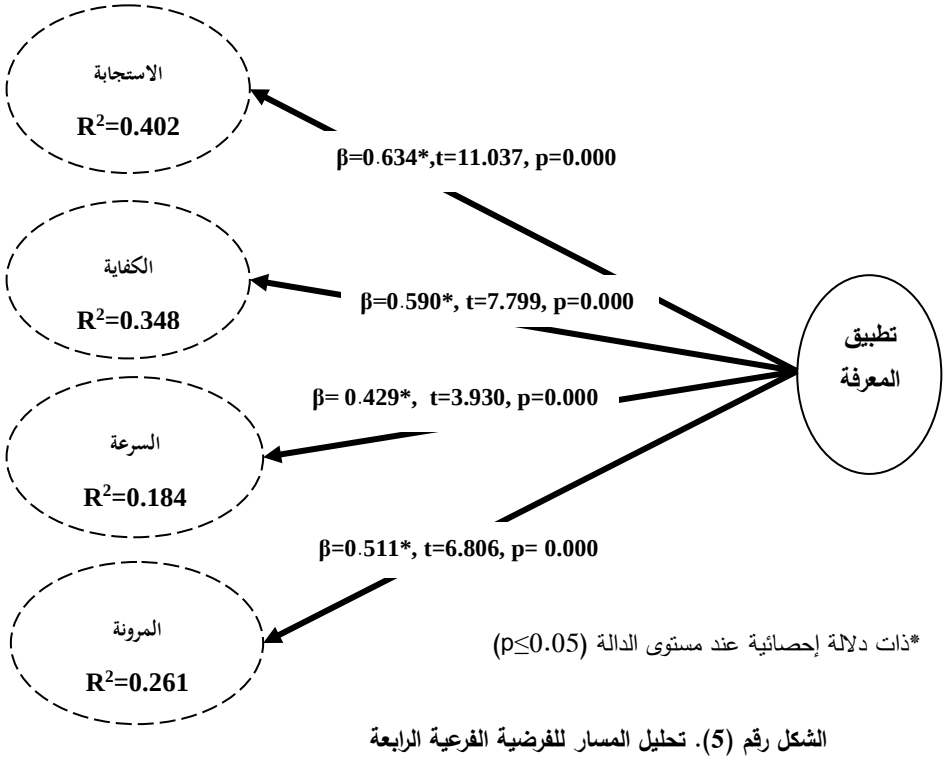
الدلالة الإحصائية (p)	قيمة (F)	Adjusted R^2	R^2 معامل التحديد (التأثير)	Beta اتجاه العلاقة وقوتها	R الارتباط
0.000	71.173	0.349	0.354	0.595*	0.595

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq 0.05$)

ويتضح من الجدول (11) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت (71.173) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) وهي أكبر من (f) الجدولية. وعليه، نرفض الفرضية العدمية ونقبل البديلة التي تنص على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعملية تطبيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. ولذلك ترفض الفرضية العدمية وتقبل الفرضية البديلة. وتشير قيمة Beta إلى أن أثر عمليات تطبيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي إيجابياً وتبلغ قوة هذة العلاقة 59.9%. واعتماداً على قيمة Adjusted R^2 فإن القدرة التفسيرية والتنبؤية (التباين) لعمليات تطبيق المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي بلغت 34.9%. ولبيان أثر عمليات تطبيق المعرفة في كل محور من محاور القدرات الذكية تم استخدام فحص المسار (Path Analysis).

ويبين الشكل رقم (5) وبالأخص قيم (t) فإننا نلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تطبيق المعرفة وقدرات الذكاء التنظيمي الأربع (الاستجابة للتغيرات، والكفاية، وسرعة الأداء، والمرونة)عند مستوى دلالة ($p\leq 0.05$). كما يظهر الشكل معاملات المسار والقدرة التفسيرية (التباين) لعمليات تطبيق المعرفة في كل محور من محاور قدرات الذكاء التنظيمي. واعتماداً على النتائج الواردة في الشكل أعلاه فإننا نجد أن القدرة التفسيرية لعمليات تطبيق المعرفة هي الأعلى في الاستجابة للتغيرات، بينما تكون قدرة عمليات مشاركة المعرفة هي الأدنى في تفسير تباين سرعة أداء منظمات الأعمال. ويمكن تلخيص نتائج الفرضيات الفرعية الأربع السابقة والتابعة للفرضية

الرئيسية الأولى بالجدول (12) والذي يبين أثر عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي حسب القدرة التفسيرية (التباين) Adjusted R^2 لكل محور وبشكل تنازلي. ويلاحظ من الجدول أن أكثر عمليات إدارة المعرفة تأثيراً في قدرات الذكاء التنظيمي تطبيق المعرفة، بينما أقلها خلق واكتساب المعرفة. وهذا يشير إلى تركيز الشركات الصناعية المدرجة في السوق المالي على الكفاية وليس على الابتكار والتطوير.



الشكل رقم (5). تحليل المسار للفرضية الفرعية الرابعة

الجدول (12) الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية حسب قدرتها التفسيرية

Adjusted R^2 في قدرات الذكاء التنظيمي

عمليات إدارة المعرفة	Adjusted R^2	Beta اتجاه العلاقة وقوتها	الدلالة الاحصائية (p)
تطبيق المعرفة	%34.9	0.595*	0.000
مشاركة المعرفة	29.4%	0.542*	0.000
تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة	26.8%	0.518*	0.000
خلق واكتساب المعرفة	17.4%	0.417*	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq0.05$)، المتغير التابع: قدرات الذكاء التنظيمي

الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في الاستجابة للتغيرات عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الرئيسية الثانية، تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد للتعرف على أثر كل متغير مستقل (خلق واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في المتغير التابع (الاستجابة للتغيرات)، والجدول رقم (13) يبين هذه النتائج. فيتضح من الجدول رقم (13)، وبمتابعة قيم اختبار (t) أن متغير (تطبيق المعرفة) له أثر ذو دلالة إحصائية في قدرة الشركات الصناعية على الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل، إذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (4.298)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة ($p \leq 0.05$)، ولم يتبين أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، و تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، و مشاركة المعرفة) في قدرة الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة الشركات الصناعية، فقد بلغت قيم (t) (1.448، 0.631، 1.140) على التوالي وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05).

الجدول (13) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أبعاد عمليات إدارة المعرفة في قدرة الاستجابة.

عمليات إدارة المعرفة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
خلق واكتساب المعرفة	0.108	0.072	0.131	1.448	0.139
تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة	0.058	0.092	0.073	0.631	0.529
مشاركة المعرفة	0.105	0.092	0.132	1.140	0.256
تطبيق المعرفة	0.346	0.080	0.408*	4.298	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq0.05$)

الفرضية الرئيسية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في الكفاية عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الرئيسة الثالثة، تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد للتعرف على أثر كل متغير مستقل (خلق واكتساب المعرفة، و تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في المتغير التابع (الكفاية)، والجدول (14) يبين هذه النتائج.

الجدول (14) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أبعاد عمليات إدارة المعرفة في قدرة الكفاية

عمليات إدارة المعرفة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
خلق واكتساب المعرفة	-0.075	0.085	-0.081	-0.880	0.381
تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة	0.188	0.108	0.209	1.737	0.085
مشاركة المعرفة	0.126	0.109	0.138	1.154	0.251
تطبيق المعرفة	0.374	0.095	0.389*	3.951	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq0.05$)

يتضح من الجدول (14)، وبمتابعة قيم اختبار (t) أن المتغير الفرعي (تطبيق المرفة) له أثر ذو دلالة إحصائية على قدرة كفاية الشركات الصناعية، إذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (3.951)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة ($p \leq 0.05$)، ولم يتبين أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، و مشاركة المعرفة) في قدرة كفاية الشركات الصناعية، فقد بلغت قيم (t) (0.880-، 1.737، 1.154) على التوالي وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05).

الفرضية الرئيسية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في سرعة الأداء عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$). ولاختبار الفرضية الرئيسة الرابعة، تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد للتعرف على أثر كل متغير مستقل (خلق واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في المتغير التابع (سرعة الأداء)، والجدول (15) يبين هذه النتائج.

الجدول (15) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أبعاد عمليات إدارة المعرفة في قدرة السرعة

عمليات إدارة المعرفة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
خلق واكتساب المعرفة	0.184	0.108	0.174	1.711	0.90
تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة	-0.235	0.137	-0.230	-1.715	0.089
مشاركة المعرفة	0.310	0.137	0.301*	2.259	0.026
تطبيق المعرفة	0.299	0.120	0.274*	2.254	0.014

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq 0.05$)

يتضح من الجدول (15)، وبمتابعة قيم اختبار (t) نجد أن المتغيرات المتعلقة بـ (مشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) لها أثر ذو دلالة إحصائية في سرعة أداء منظمات الأعمال، إذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (2.259، 2.254) على التوالي، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة ($0.05\geq p$)، ولم يتبين أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، و تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة) على سرعة أداء منظمات الأعمال، فقد بلغت قيم (t) (1.711، 1.715-) على التوالي وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05). ولإجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حده في المساهمة في النموذج الرياضي الذي يمثل عمليات إدارة المعرفة بأبعادها (خلق واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، و مشاركة المعرفة، و تطبيق المعرفة) على السرعة، يوضح الجدول رقم (16) ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإننا نجد أن متغير تطبيق المعرفة جاء في المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (16.4%) من التباين في المتغير التابع، ومن ثم دخل متغير مشاركة المعرفة وفسر مع تطبيق المعرفة (18.9%) من التباين في المتغير التابع (سرعة الأداء). وقد تم استبعاد خلق

واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة من معادلة التنبؤ وذلك لعدم وجود أثر لهما في قدرة سرعة الأداء.

الجدول (16) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression للتنبؤ بالسرعة من خلال عمليات إدارة المعرفة

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة Adjusted R^2	قيمة (F)	قيمة T المحسوبة	Beta	مستوى الدلالة
تطبيق المعرفة	16.4%	26.658	2.256	0.260*	0.013
مشاركة المعرفة	18.9%	16.275	2.249	0.233*	0.026

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq0.05$)

الفرضية الرئيسة الخامسة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في المرونة عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$). لاختبار الفرضية الرئيسة الخامسة، تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد للتعرف على أثر كل متغير مستقل (خلق واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في المتغير التابع (المرونة)، والجدول (17) يبين هذه النتائج.

الجدول (17) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أبعاد عمليات إدارة المعرفة في قدرة المرونة

عمليات إدارة المعرفة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
خلق واكتساب المعرفة	-0.079	0.080	-0.097	-0.983	0.328
تخزين واسترجاع المعرفة	0.234	0.102	0.301*	2.309	0.023
مشاركة المعرفة	0.061	0.102	0.077	0.595	0.553
تطبيق المعرفة	0.222	0.089	0.267*	2.507	0.013

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($p\leq0.05$)

يتضح من الجدول (17)، وبمتابعة قيم اختبار (t) أن المتغيرات الفرعية المتعلقة بـ (تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، وتطبيق المعرفة) لها أثر ذو دلالة إحصائية في قدرة مرونة الشركات الصناعية، إذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (2.309، 2.507) على التوالي، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة ($p \leq 0.05$)، ولم يتبين أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، و مشاركة المعرفة) على قدرة مرونة الشركات الصناعية، فقد بلغت قيم (t) (0.983-، 0.595) على التوالي وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05). وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حده في المساهمة في النموذج الرياضي الذي يمثل أثر عمليات إدارة المعرفة بأبعادها (خلق واكتساب المعرفة، و تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في قدرة مرونة الشركات الصناعية، يتضح من الجدول رقم (18) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن متغير وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة جاء في المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (22.2%) من التباين في المتغير التابع، ومن ثم دخل متغير تطبيق المعرفة وفسر مع متغير تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة (25.6%) من التباين في المتغير التابع (المرونة). وقد تم استبعاد خلق واكتساب المعرفة، ومشاركة المعرفة من معادلة التنبؤ وذلك لعدم وجود أثر لهما في المتغير التابع (المرونة).

الجدول (18) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression للتنبؤ بالمرونة من خلال أبعاد عمليات نظم إدارة المعرفة

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة Adjusted R^2	قيمة (F)	قيمة T المحسوبة	Beta	مستوى الدلالة
تخزين واسترجاع المعرفة	22.2%	38.396	3.070	0.306*	0.003
تطبيق المعرفة	25.6%	23.513	2.625	0.262*	0.010

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة [1] ($p \leq 0.05$)

النتائج والتوصيات

تناولت الدراسة مشكلة عدم قدرة الكثير من الشركات الصناعية الأردنية المدرجة في سوق عمان المالي في الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل بسرعة وكفاية ومرونة عالية والتي يمكن تعزيزها من خلال ممارسة عمليات إدارة المعرفة. وعليه؛ فقد إثارت جملة من الأسئلة التي تساعد على فهم مشكلة الدراسة مما يسهل الوقوف على حيثياتها وجمع معلومات تساعد في حلها. ولإجابة أسئلة الدراسة تم صياغة مجموعة من الفرضيات التي تعكس إجابة مفترضة لكل سؤال من الأسئلة المثارة بصيغة النفي (الفرضية العدمية) لبيان أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي ربما تكون أسهمت في وضع حلول مفترضة لمشكلة الدراسة وإجابة اسئلتها واختبار صحة فرضياتها. ويمكن الإشارة إلى أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بناء على استجابات أفراد عينة الدراسة كالآتي: أظهرت النتائج إن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تمارس عملية خلق واكتساب المعرفة بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة تختلف عما توصل إليه كل من (Almaani, 2009; Almahamid 2012; Karazneh & Alkhalili;2009) السبب في ذلك ربما يعود إلى عدم اهتمام الشركات الصناعية بتطوير وخلق معرفة جديدة نظراً لإرتفاع تكلفتها وتفضيل استخدام المعارف المطورة والمستخدمة أصلاً من قبل بعض الشركات. وانسجمت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو قبة, 2004) و (حجازي،2005). كما بينت النتائج إن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تمارس عملية تخزين وتوثيق المعرفة بدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع وصل إليه كل من (Karazneh & Alkhalili, 2009 &Almaani, 2009) من أن قواعد البيانات وتقنية المعلومات المتوفرة لا يتم استغلالها بكامل طاقتها والسبب في ذلك يعود إلى عدم وجود إستراتيجية واضحة لتخزين وتوثيق المعرفة. ولكنها اختلفت مع ما توصل إليه (Alfares, 2010) وربما يعود إلى الاختلاف في مجال تطبيق الدراسة وعمر الشركات عينة الدراسة. فقد طبق (Alfares, 2010) دراسته على شركات حديثة الإنشاء.

كما أوضحت النتائج أن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تمارس عملية مشاركة المعرفة بدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (Almaani,2009; Karazneh & Alkhalili, 2009) فهي تشير إلى ضعف مستوى عملية مشاركة المعرفة بين العاملين وتبادل خبراتهم ومعارفهم فيما بينهم، وهذا ربما يعود إلى أن حقل إدارة المعرفة حديث نسبياً في الدول النامية ومن ضمنها الأردن. ولكنها اختلفت مع ما توصل إليه كل من (Alfares, 2010; Almahamid,2012). وتوصلت نتائج الدراسة إيضاً إلى إن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تمارس عملية تطبيق المعرفة بدرجة متوسطة. واتفقت هذه

النتيجة مع ما توصل إليه (Alfares,2010;Almaani,2009; Karazneh & Alkhalili, 2009)، ولكنها اختلفت مع ما توصل إليه ، إذ أشاروا إلى أن تطبيق إدارة المعرفة عال لأن الإستراتيجية المتبعة سواء في وزارة التربية والتعليم أو في الشركات المنشأة حديثاً ناجحة وتحقق الكمال وتهتم بمقومات إدارة المعرفة.

وأشارت نتائج الإحصاء الوصفي إن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تتمتع بقدرات ذكاء تنظيمي متوسطة المستوى بشكل عام. وعلى الرغم من أن السرعة في الأداء كانت متوسطة إلا أنها أقل من مستوى الاستجابة ومستوى الكفاية لتلك الشركات. وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصل إليه (Danial & lucia, 2006)، ولكنها اختلفت مع ما توصل إليه (Sharifi & Yusef et al,1999 ; Zhang,1999) ويعود هذا الاختلاف إلى طبيعة القطاع الصناعي المستهدف من قبل الدراسة. كما بينت النتائج وجود أثر إيجابي مباشر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لممارسة عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي. وقوة هذا الأثر تبلغ Beta= 60.7%، إذ تشير قيمة Adjusted R^2 إن ممارسة عمليات إدارة المعرفة تمتلك قدرة تفسيرية (تنبؤية) للتباين الحاصل في قدرات الذكاء التنظيمي بلغت 36.4%. مما يشير إلى أن التغير في ممارسة عمليات إدارة المعرفةبمقدار وحدة واحدة سوف يقابله تغير (زيادة) في قدرات الذكاء التنظيمي بمقدار 36.4%. كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (7) الذي يبين أثر عمليات إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي حسب القدرة التفسيرية (التباين) Adjusted R^2 لكل محور من محاور ممارسة عمليات إدارة المعرفة وبشكل تنازلي إن أكثر عمليات إدارة المعرفة تأثيراً في قدرات الذكاء التنظيمي هي تطبيق المعرفة، بينما كان أقلها خلق واكتساب المعرفة. وهذه النتيجة منطقية ومتوقعة حيث أن الشركات الصناعية لاتزال تعمل في بيئة تتصف بالاحتكار حتى ولو كان جزئياً وعليه فإن تركيزها الأساسي على تحقيق الكفاءة وليس على الابتكار والتطوير الذي يتطلب خلقاً واكتساب معارف جديدة.

وأوضحت النتائج الواردة في الجدول رقم (8)، إن عملية تطبيق المعرفة لها أثر ذو دلالة إحصائية على استجابة الشركات الصناعية للتغيرات الحاصلة في بيئة عملها، في حين لم يتبين أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، و تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، و مشاركة المعرفة) على الاستجابة. وهذا ربما يعود لسببين: أولاً: عدم إدراك الشركات الصناعية لأهمية إدارة المعرفة المتعلقة بخلق وتخزين وتوثيق المعرفة في زيادة قدرتها على استشعار التغيرات الحاصلة في بيئة العمل والاستجابة لها في الوقت المناسب. وثانياً: إن عمليات خلق وتوثيق ومشاركة المعرفة تناسب الشركات التي تسعى إلى الإبداع والتميز في منتجاتها وخدماتها لكنها ربما لا تناسب الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي التي غالباً ما تقدم منتجات نمطية درجة الإبداع فيها محدودة لذلك تفضل تطبيق المعرفة المطورة أصلاً من قبل طرف آخر. وعليه، فالدراسات المستقبلية مدعوة للتحقق من هذه النتيجة من خلال إضافة بعد التوجه الإبداعي على أنموذج الدراسة لبيان أثر

ممارسة إدارة المعرفة في قدرات الذكاء التنظيمي في ظل التوجه الإبداعي لدى بعض الشركات الصناعية الأردنية. كما بينت نتائج المعطيات الإحصائية في الجدول رقم (9)، إن عملية تطبيق المعرفة لها أثر ذو دلالة إحصائية في كفاية الشركات الصناعية في التعاطي مع التغيرات الحاصلة في بيئة عملها. ولم يتبين أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة) في كفاية تلك الشركات. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها على أن الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تدرك أن الكفاية التي يمكن أن تمتلكها وتمكنها من الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل مرتبطة بتطبيق المعرفة فقط. وهذا يعود إلى قصر نظر الشركات الصناعية في إدراك أهمية تطوير وخلق المعرفة كمورد من موارد المنظمة الذي يقود في أغلب الإحيان إلى تحقيق ميزة تنافسية. والدراسات المستقبلية مدعوة للتحقق من هذه النتيجة.

وأشارت النتائج في الجدول رقم (10)، إلى أثر عمليات إدارة المعرفة الفرعية والمتعلقة بـ (مشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) في سرعة الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي في الاستجابة للتغيرات غير المتوقعة وغير المسبوقة بيئة عملها. وأخيراً، بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (12)، أن عمليات إدارة المعرفة المتعلقة ب . (تخزين واسترجاع المعرفة، وتطبيق المعرفة) لها أثر ذو دلالة إحصائية في مرونة الشركات الصناعية في تبديل نوعية منتجاتها وخدماتها وكمياتها حسب التغيرات الحاصلة في بيئة العمل، ولم يتبين أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، و مشاركة المعرفة) في مرونة هذه الشركات.

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن صياغة التوصيات التالية:

1. لزيادة قدرة الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي على الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل عليها تجذير ممارسة عمليات إدارة المعرفة في عملياتها وأنشطتها المختلفة بحيث تصبح جزءاً من روتين هذه الشركات.
2. للمحافظة على المعارف الضمنية التي يمتلكها العاملون في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي، لابد من توفير بدائل مختلفة لتخزين تلك المعارف واتاحتها أمام العاملين الآخرين للإفادة منها، إذ أنها تمثل خبرة متراكمة تحتوي على أفضل الممارسات العملية للتعامل مع التغيرات الحاصلة في بيئة العمل.
3. لرفع مستوى قدرات الذكاء التنظيمي، الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي عليها التركيز على خلق معارف جديدة داخل حدودها التنظيمية ومحاولة الحصول على أي معارف جديدة مطورة خارج حدودها التنظيمي الأمر الذي يمكنها من الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل المتوقعة وغير المتوقعة.

4. الاستشعار الاستباقي للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل، يتطلب من الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي ضرورة تفعيل مشاركة المعرفة وضمان تدفقها داخلياً(بين الوحدات الوظيفية) وخارجياً (تبادلها مع العملاء والموردين وشركاء الأعمال الآخرين) في الوقت الحقيقي.
5. لتعديل المنتجات الحالية التي تقدمها الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي أو تطوير منتجات جديدة، عليها توفير بنية تحتية تكنولوجية تمكنها من سرعة استرجاع المعرفة المتاحة لديها والبناء عليها لتطوير معارف جديدة تمكنها من تطوير منتجات وتقديم خدمات جديدة كلياً.
6. للحفاظ على المعارف المتاحة لدى الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي، عليها تقنين الدخول لقواعد المعرفة وفقاً لطبيعة المهمة التي يقوم بها العامل لضمان عدم تسرب تلك المعارف للخارج الأمر الذي يضعف من قدرات الذكاء التنظيمي لهذه الشركات.
7. لتحسين سرعة الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل، على الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي تفعيل عملية تطبيق المعرفة في عمليات صنع قرارها وتنفيذ أنشطتها المختلفة.
8. الأبحاث المستقبلية مدعوة لبيان سبب عدم وجود أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، و تخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة) في قدرة الاستجابة للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل.
9. الأبحاث المستقبلية مدعوة لبيان سبب عدم وجود أي أثر لـ (خلق واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع وتوثيق المعرفة، ومشاركة المعرفة) في الكفاية.
10. الأبحاث المستقبلية مدعوة لتطبيق نموذج الدراسة ومتغيراتها على قطاعات أخرى كالخدمات للتحقق من موثوقية النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.
11. الأبحاث المستقبلية مدعوة لبيان أسباب عدم وجود أثر لعمليات خلق واكتساب المعرفة، ومشاركة المعرفة في قدرة مرونة الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي من خلال استخدام أدوات جمع بيانات غير تقليدية كالملاحظة والمقابلة وفحص وثائق الشركة الداخلية للاستدلال من خلالها.

المراجع

أبو قبة، عاهد جبر (2004). مدى تطبيق الوزارات في الأردن لبرامج وانظمة إدارة المعرفة والمعلومات في الوزارات المركزية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

الإدارية، المجّلد 36 ،العدد، 1 ص. ص.140-166.

أبو جزر, أماني (2004). مشروع مقترح لإدارة المعرفة والمعلومات في الوزارات المركزية في الأردن.(أطروحة دكتوراة) ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو فارة ، يوسف (2004). العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة و الأداء. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي)26-28/ إبريل . جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.

باسردة، توفيق (2006). تكامل إدارة المعرفة والجودة الشاملة وأثره على الأداء. (أطروحة دكتوراة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بيدس، عادل (2007). استخدام الأساليب والبرامج العلمية الحديثة لإدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من قبل مديري شركات الاتصال الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حجازي, هيثم علي (2005). قياس أثر إدراك المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية: دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص بإتجاه بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة. (دراسة دكتوراة غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الساعد، رشاد محمد و حريم، حسين محمود (2005). "علاقة نظم إدارة المعرفة وتقنيات المعلومات بالميزة التنافسية للمنظمة: بحث ميداني على قطاع الصناعات الدوائية بالأردن". المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، المجلد 8. (1) 77-93.

عيسان، صالحه عبدالله والعاني وجيهة ثابت (2008). "دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس". البصائر، المجلد 12.(1) 59-106.

الفارس، سليمان (2010). "دور إدارة المعرفة في رفع الكفاية أداء المنظمات: دراسة ميدانية على الشركات الصناعية التحويلية الخاصة بدمشق"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 26. (2) 59-85.

كراسنة، عبدالفتاح عبدالرحمن والخليلي، سمية محمد توفيق (2009). "مكونات نظم إدارة المعرفة: دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 5. (3) 293- 326.

المجالي، آمال ياسين (2009). "مدى توافر وظائف نظم إدارة المعرفة وأثرها في بلورة التميز التنظيمي من وجهة نظر العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة". دراسات العلوم الإدارية، المجلد 36. (1) 140- 166.

المحاميد, اسعود محمد (2011). "العلاقة بين مشاركة المعرفة وقدرة الفرد على التكيف: دراسة ميدانية في الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال, المجلد 7. (2) 246 -271.

المعاني، أيمن عوده (2009). "اتجاهات المديرين في مراكز الوزارات الأردنية لدور نظم إدارة المعرفة في الأداء الوظيفي". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 5. (3) 371-402.

يوسف، عبدالستار حسين (2005). "دور إدارة المعرفة كأداة للمنافسة والنمو والبقاء في شركات الأعمال". الإداري- المجلد 27. (103) 55- 90.

نشرة سوق عمان المالي (2013).

References

Abu Fara, Y. (2004). The relationship between the use of knowledge management introduction and performance. Research presented to the Fourth Annual International Scientific Conference (Knowledge Management in the Arab World) 26-28 April. Al-Zaytoonah
University, Amman, Jordan.

Abu Jazar, A. (2004). A proposed project for knowledge and information management in the central ministries of Jordan (PhD thesis). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Abu Kubba, A. (2004). The extent to which ministries in Jordan apply the knowledge and information management programs and systems in
the central ministries in Jordan. (Unpublished master thesis),University of Jordan.

Adrian, E. (2003).A framework to enhance manufacturing Management and agility using information systems in SMEs. *Industrial Data Systems, 103*(5), 310 – 323. *Al-Edarriya(n.d.), 36* (1), 140-166.

Alfares, S. (2010). The role of knowledge management in raising the efficiency of the performance of organizations: A field study on industrial manufacturing companies in Damascus. *Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, 26* (2), 59-85.

Almaani, A. O.(2009). Trends of directors in Jordanian Ministries' centers for the role of knowledge management systems in functional performance. *Jordanian Journal of Business Administration, 5* (3),
, 371-402.

Almahamid, S. (2008). The role of agility and knowledge sharing on competitive advantage: An empirical investigation in manufacturing companies in Jordan. *International Journal of Management, 27* (3), 387-403.

Almahamid, S., McAdams, A., & Kalaldeh, T. (2010). The Relationships among organizational knowledge sharing practices, employees' learning commitments, employees' adaptability, and employees' job Satisfaction: An Empirical Investigation of the Listed Manufacturing companies in Jordan. *Interdisciplinary Journal of Information,Knowledge, and Management, 5*, 327-356.

Almajali, A. (2009). Availability of the functions of knowledge management systems and their impact on the development of organizational excellence from the point of view of employees of Aqaba Special Economic Zone Authority. *Studies of Administrative Sciences, 36* (1), 140- 166.

Al-Sae'd, R. & Hareem, H. (2005). The relationship between knowledge management systems and information technology in the competitive

advantage of the organization: Field research on the pharmaceutical industry in Jordan. *Jordanian Journal of Applied Sciences, 8* (1), 77-93.

Amman Financial Market Bulletin. (2013).

Backhouse, C. & Burns, N. (1999). Agile value chains for manufacturing – implications for performance measures. *International Journal of Agile Management Systems,1*(2), 76 – 82.

Badaraco, J. (1991). The knowledge link: How firms copete through strategic alliances. *The Executive, 5*(3), 97-99.

Basarda, T. (2006). Integration of knowledge management and overall quality and its impact on performance (PhD thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.

Becker, F.(2001) Organisational agility and the knowledge infrastructure. *Journal of Corporate Real Estate, 3*(1), 28–37.

Berenson, M., Levine, D. & Krehbiel,T. (2011). Basic business statistics: Concepts and applications (12th ed.). Prentice Hall PTR.

Bharadwaj. A., Sambamurthy, V. & Grover, V. (2003). Shaping agility through digital options: Reconceptualizing the role of information technology in contemporary Firms. *Source: MIS Quarterly, 27*(2), 237-263.

Chandna, R. & Ansari, S. R. (2012). Fuzzy approach to measure manufacturing agility along with developing fuzzy inference systems in MATLAB. *International Journal of Engineering and Technology. 2*(6), 920-928.

Chin. Y., & Shimon, Y., (1999). Enterprise agility: A view from the PRISM lab. *International Journal of Agile Management Systems. 1*(1), 51-60.

Daniel, V. & Lucia, A. (2006). Agile manufacturing: Industry case studie in Spain. *Technovation, 26*(10), 1147-1161.

Ebrahimpour, H., Salarifar, M. & Asiaei, A. (2012). The relationship between agility capabilities and organizational performance: A case study among home appliance factories in Iran. *European Journal Of Business. 4*(17), 186-195.

Gunasekaran, A. (1999). Design and implementation of agile manufacturing systems. *International Journal of Production Economics, 62*(1-2), 1-6.

Hijazi, H. (2005). Measuring the impact of knowledge awareness on employment in Jordanian organizations: A comparative analysis between the public and private sectors towards building a model the employment of knowledge management (Unpublished doctoral). Amman Arab University, Amman, Jordan.

Issan, S. &, Alani W. (2008). The role of information technology in knowledge management in the college of education at Sultan Qaboos University. *Insights, 12* (1), 59-106.

Jackson, M & Johansson, C. (2003). Agility analysis from a production system perspective. *Integrated Manufacturing Systems, 14*(6), 482–488.

Karasna, A. & Al-Khalili, S.(2009). Components of knowledge management systems: An analytical study in the Jordanian ministry of education. *Jordanian Journal of Business Administration, 5* (3), 293-326.

Kidd, P. (2000). Two definitions of agility. Retrieved from: www.CheshireHenbury.com.

Lee, S. (2000). Knowledge management: The intellectual revolution. *Academic Journal, 32* (10), 34.

Lin, W. B. (2007). The effect of knowledge sharing model, Expert system with applications. *An International Journal,34*(2), 1508-1521.

Liu, H., Ke, W., Wei, K. & Hoa, Z. (2013). The impact of IT capabilities on firm performance: The mediating roles of absorptive capacity and supply chain agility. *Decision Support System, 54* (3), 1452-1462.

Lu, Y. & Ramamurthy, K. (2011). Understanding the Link Between Information Technology Capability and Organizational Agility: An Empirical Examination. *MIS Quarterly. 35*(4), 931-954.

Mahameed, S. M. (2011). The relationship between the sharing of knowledge and the ability of the individual to adapt: A field study in the industrial companies listed on the Amman stock exchange. *Jordanian Journal of Business Administration, 7*(2), 246-217.

Mckenzie, J. & Paul, A.(2012). Learning to lead the knowledgeable organization: Developing leadership agility. *Strategic HR Review, 11*(6), 329-334.

Oosterhout, M . V., Waarts, E. & Van Hillegersberg, J.(2006). Change factors requiring agility and implications for IT. *European Journal of Information System, 15* (2), 132-145.

Pedes, A. (2007). The use of modern scientific methods and programs to manage knowledge in decision making by the directors of Jordanian telecom companies (Unpublished master thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.

Raschke, R. (2010). Process-based view of agility: The value contribution of IT and the effects on process outcomes. *International Journal of Accounting Information Systems, 11*(4), 297-313.

Robert, N. & Grover, V. (2012). Investigating firm's customer agility and firm performance: The importance of aligning sense and respond capabilities. *Journal of business research. 65* (5), 579-585.

Sharifi, H. & Zhang, Z. (1999). A methodology for achieving agility in manufacturing organizations. *International Journal of Operations and Production Management, 20* (4), 496-513.

Sherehiy, B., Karwowski. W. & Layer, J. (2007). A review of enterprise agility: Concepts, frameworks, and attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics, 37* (5), 445–460.

Singh, M., Shanker, R., Narain, R. & Kumar, A. (2006). Survey of knowledge management practices in Indian manufacturing industries. *Journal of Knowledge Management, 10* (6), 110-128.

Snowden, S. P., Poolton, J., Reid, I., R. & Arokiam, I., C. (2006). Agile manufacturing framework and practice. *Intentional Journal Agile Systems and Management, 1* (1), 11–28.

Tseng, Y. and Lin, C. (2011). Enhancing enterprise agility by deploying agile drivers, capabilities and providers. *Information Sciences, 181* (17), 3693–3708.

Yagoubi, N. & Dahmardeh, M. (2010). Analytical opproach to effective factors on organizational agility. *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 1* (1), 76-87.

Yusuf, A. (2005). The role of knowledge management as a tool for competition, growth and survival in business. *Al-Edari , 27* (103), 55-90.

Yusuf, Y., Sarhadi, M. & Gunasekaran, A. (1999). Agile manufacturing: The drivers' concepts and attributes. *International Journal Production Economics, 62* (1-2), 33-43.

Zelbst, P.J., Green, K.W., Abshire, R.D. and Sower, V. E. (2010) Relationships among market orientation, JIT, TQM, and agility. *Industrial Management and Data Systems, 110*(5), 637-658.

Zhang, Z. & Sharifi, H. (2000). Agile manufacturing in practice: Application of a methodology. *International Journal of Operations and Production Management, 21* (5/6), 772-794.

ديناميات المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة في الأردن مقاربة من منظور الصراع الاجتماعي التحليلي

محمد عبدالكريم الحوراني*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ديناميات المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة في الأردن من منظور الصراع الاجتماعي التحليلي. وقد ركزت الدراسة على العوامل التي أدت إلى انبثاق الحراك الشعبي ومرتكزات شرعيته والمتغيرات التي وجهت سلمية المواجهة بين الحراك والدولة.

أظهرت الدراسة أن الظرف الاقتصادي هو العامل الأساس وراء انبثاق الحراك الشعبي، وأن المطالب السياسية تولدت عندما لم تتكمن الدولة من انجاز إصلاحات اقتصادية. وقد استمد الحراك شرعيته من موضوعية مطالبه الاقتصادية، بالإضافة إلى الثورات العربية، واستجابة الدولة للحراك التي مثلت اعترافا حقيقيا به.كما بينت الدراسة أن الحراك قد تراجع بسبب عدم تنظيمه، وافتقاده إلى الأيدولوجيا والقيادة، والانقسام على أساس الهوية الوطنية، لكن وعي الحراك وشرعيته يمكن أن تكتفان من جديد.

كما أظهرت الدراسة أن المواجهة تضمنت علاقة جدلية بين سلمية الدولة من ناحية وسلمية الحراك من ناحية أخرى. وهذه العلاقة الجدلية شكلت ميثاقاً أخلاقياً كان بمثابة صمام الأمان ضد وقوع العنف، وعدم تشكل استقطاب اجتماعي، وأظهرت الدراسة بعض العوامل التي كانت تحرض العنف أحيانا مثل جماعات الموالاة، واعتقال النشطاء، واستخدام القوة من قبل رجال الأمن، وبينت الدراسة أن المواجهة اتصفت بالواقعية، ولكنها لم تحدث تغيراً جوهريا في البناء الاجتماعي، إنما أدت إلى رفع سقف الحرية، وإظهار قوة الشارع، وأكسبت الدولة والمجتمع المزيد من المرونة والديمقراطية.

ومن الناحية النظرية أظهرت الدراسة أن طروحات نظرية الصراع التحليلية تكمل بعضها ويمكن أن تستثمر في إنتاج مشروع نظري توليفي جديد.

الكلمات الدالة: الحراك الشعبي، الدولة، المواجهة (الصراع الاجتماعي).

* قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث:2014/4/27م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/4م.

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

Dynamics of Confrotation Between Popular Mobilization and State In Jordan An Analytical social Coflict Approach

Abstract

This study Aimed at analyzing the dynamics of confrontation between popular mobilization and state in Jordan from the perspective of an analytical social conflict. It also concentrated on the Factors that led to the emergence of popular mobilization and its Legitimacy and the variables that guided the peaceful confrontation between mobilization and state.

The study results showed that economic deprivation was the main factor behid the emergence of the popular mobilization, and the political demands were emerged when the state didn't achieve the economical Reforms, and the mobilization derives its legitimacy From its objective economical demands, the Arab revolutions and the concessions of the state which mean recognition of the Mobilization and its demands. Then the results showed that the mobilization was Fall back because of its lack of organization leadership and Ideology and the cleavages in the structure of national identity, but the conscious of the mobilization and its legitimacy may intense it again.

Besides, The results indicated that the confrontation was included dialectical Relationship between the peaceful oriention of the state toward the mobilizations and the peaceful orientation of the mobilization from the other hand. This dialectical relationship constituted moral treaty between the two partisans stand out as safty valve against violence and polarization. After that, the study showed some Factors which, sometimes, provoked violence such as: the partisans, usage of violent power, and arrestation of mobilization's activists. Then, the study showed that the confrontation was realistic, but didn't occur substantial change in the social structure, However, it escalated the level of freedom, Raised the power of the street, and obtained the state and the society more flexibility and democracy.

With regard to the theoretical approach, This study showed that the perspectives of analytical conflict are of complementarily nature, and it could be syenthesized to produce a new theoretical perspective.

Keywords: popular mobilization. State, confrontation (social conflict).

المقدمة

تفاعل الشارع الأردني والقوى المجتمعية الفاعلة في المجال العام مع الربيع العربي على نحو بين وواضح. فالظروف الموضوعية التي أنتجت ثورات الربيع العربي تقاطعت نسبياً مع الظروف الموضوعية للمجتمع الأردني، وبشكل خاص المتغيرات الاقتصادية التي مثلت على الدوام محرضاً أساسيا للثورات على امتداد التاريخ الثوري العالمي، لقد تفاعل الظرف الاقتصادي الأردني المتردي مع الربيع العربي، وأنتج حراكا شعبيا واسعاً في مواجهة الدولة وقد أفلح الحراك في ممارسة الضغوط على الدولة، وجعلها تأخذ بعين الاعتبار، وأكثر من أي وقت مضى، ردود فعل الجماهير ومطالبهم. وعلى الرغم من أن المحرض الرئيس للحراك كان اقتصاديا إلا انه مثل_ كما يصف تشالز تلي Tilly مظاهرات الشوارع–أداة سياسية لجميع الأغراض(Telli, 2005: 278).

إن ديناميات المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة في الأردن لم تقد إلى ما آلت إليه الثورات العربية الأخرى من عنف ودموية وتغيير أنظمة سياسية، بل إن مآلات الثورات، وبشكل خاص الثورتين المصرية والسورية، جعلت فكرة الثورة ذاتها تفقد جاذبيتها الشعبية التقدمية بالنسبة للشارع الأردني، ورغم ذلك بقيت المواجهة السلمية بين الحراك الشعبي والدولة مستمرة، وتحظى بمراقبة إقليمية ودولية. خاصة وأن الموقع الجيوسياسي، والجيواستراتيجي للأردن ونظامه السياسي بالغ الأهمية في الإطار الإقليمي والدولي.

بهذا الخصوص تقول سارة توبن Sarah Tobin في مقالها الموسوم، الربيع العربي الأردني Jordan's Arab Spring : لقد تمت مراقبة المملكة الأردنية الهاشمية عن كثب خلال أحداث الربيع العربي المبكرة في عام 2011، وقد عبر العديد من المحللين الغربيين أنها سوف تكون الدولة التالية التي ستعمل فيها الاحتجاجات الضخمة والحراك السياسي والاجتماعي على سحب موازين القوة بعيداً عن النظام الحاكم لصالح المحتجين في الشارع. (Tobin:2012)

ولكن هذا لم يتحقق، بل إن تغيير النظام السياسي ذاته لم يكن ضمن لائحة المطالب التي نادى بها المحتجون، والتي اتصفت بالنزعة الإصلاحية السياسية والاقتصادية. ويلاحظ يونج هون مون في مقاله الموسوم الديمقراطية في الأُفق: كيف لم يعم الربيع العربي الأردن إن ملك الأردن نجح أكثر من عديد من القادة خلال الربيع العربي، فعلى الرغم من الاحتجاجات التي حصلت في الأردن ما يزال يحتفظ بالكثير من سلطته مع شعبه" (Moon:2012) هذه هي الحقيقة، إلا أن الحراك الشعبي، وإن فتر، ما يزال قائما. والظروف الاقتصادية التي أنتجته قد تفاقمت كما أن معظم

المطالب الإصلاحية لم تتحقق. إن هذه المفارقات في بنية المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة تثير تساؤلات عميقة حول المتغيرات الوجودية التي تحكم هذه المواجهة، وجدوى الحراك، ومالآته. وفعل الدولة واستراتيجياته، ومن هنا تتمحور مشكلة الدراسة الراهنة حول تحليل دينامية المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة، باعتبار المواجهة " فعل صراع" له منطلقاته الوجودية وبناه العقلية، ويحظى بشرعية. وذو مستويات متباينة من العنف والسلمية والواقعية واللاواقعية. ويقترن بأحكام تتعلق بنتائجه العملية. ومن أجل إظهار موقع المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة في الأردن من هذه المتغيرات وتعميق الفهم بطبيعتها البنيوية. تحاول الدراسة الاستفادة من طروحات نظرية الصراع الاجتماعي التحليلية (*) لدى لويس كوزر Coser، ودارندروف، Dahrendorf، وراندال كولينز Collins لما تتمتع به من تنوع مفاهيمي وخصوبة معرفية.

وتستمد الدراسة الراهنة أهميتها من خلال اعتبارين، الأول: الاعتبار العملي، حيث تقدم الدراسة إضافة معرفية لفهم المواجهة بين الحراك والدولة بالوقت الذي تندر فيه الدراسات المحلية حول الحراك الأردني على نحو واضح. مما يدعو إلى الاعتماد على ما كتب في الصحافة الأردنية، والعربية، والعالمية حول الحراك الأردني. وكذلك فان الدراسة تلفت الانتباه إلى بعض المتغيرات المهملة في تحليل دينامية المواجهة بين الحراك والدولة من خلال الاعتماد على منظور سوسيولوجي يبرز المواجهة كعملية صراعية مستمرة وليس كبنية ظرفية.ثانيا: الاعتبار النظري، حيث تحاول الدراسة إعادة الاعتبار لنظريات الصراع التحليلية، واحيائها وإظهار خصوبتها وثرائها المعرفي، والطبيعة التكميلية لطروحاتها، بالوقت الذي يشكو فيه راندال كولينز: ".... إننا نركز على خلافاتنا أكثر مما نركز على ما بنيناه مع بعضنا....". (Collins :1993:127).

وبالاستناد إلى جميع ما تقدم .فان هذه الدراسة ترتكز على أطروحة تتألف من ثلاثة محاور أساسية. المحور الأول: انبثاق الحراك الشعبي وشرعية مواجهة الدولة. ثانيا: سلمية الحراك ومرونة الدولة: صمام الأمان ضد عنف المواجهة، ثالثا: المحددات البنائية ومالآت المواجهة.

(*) نظرية الصراع التحليلية تقابل الصراع النقدية، وتختلف عنها في ثلاثة أوجه: أولا:، الإيمان بالموضوعية العلمية وفصل الحقيقة عن القيمة، ثانيا: التركيز على التدرج وليس الطبقية.ثالثا: الإيمان باستمرارية الصراع داخل المجتمع .(انظر : Wallace and wolf: 2006: 120-121).

إن معالجة هذه الأطروحة سوف تتم بالاعتماد على دينامية وحركة المتغيرات البنائية والتفاعلية التي تتوسط العلاقة بين الدولة والحراك وتحكم صيرورتها والمستوحاة من نظرية الصراع التحليلية مثل المحرضات البنائية للصراع. وشرعية الصراع، ومرونة الدولة وإدارة الدولة للبنى المجتمعية، وعلاقة ذلك بشدة الصراع وعنفه، والعلاقة بين واقعية أو عدم واقعية غايات الصراع ومعدل التغير البنائي الذي يحدثه الصراع في المجتمع، وغير ذلك من المتغيرات.

انبثاق الحراك الشعبي وشرعية مواجهة الدولة

يتفق منظروا الصراع (كولينز، ودارندورف، وكوزر) على أن سبب الصراع في البناء الاجتماعي يكمن في عدم رضا المحرومين واستيائهم. (Collins:1975: Dahrendorf:1957: Coser:1976)، وعلى الرغم من أن الحرمان يقترن بالمتغير الاقتصادي في المقام الأول إلا أنه لا يقتصر عليه فالناس لديهم مصالح أساسية، وفعل الصراع يبنى على هذا الأساس. أي أن الناس يناضلون من أجل تحقيق مصالحهم. من الواضح انه ثمة اقتران طبيعي بين الحرمان والاستياء والرضا من جهة، والإثارة العاطفية المتمخضة عن كل ذلك من جهة أخرى. ومع ذلك هناك مستوى من "الإدراك" الضروري لربط هذه المكونات مع بعضها لتولد فعل الصراع، علماً بأن دارندورف يحلل حالة عدم الرضا والاستياء بالاستناد إلى إدراك المصالح أو إدراك الحرمان. بينما يحللها كوزر بالتركيز على سؤال الشرعية، والحقيقة أن الطرحين يكملان بعضهما ويتفاعلان جدليا، فإدراك المصالح سوف يقود المحرومين إلى سحب الشرعية، وعندما تسحب الشرعية تتمفصل المصالح وتتكشف بصورة أكبر.لكن إدراك الانتهاكات المصلحية يقع في جذر السؤال عن شرعية النظام القائم. ويعقب جوناثان تيرنر على انطلاقة فعل الصراع بقوله: "من المعقول أن نتنبأ بأن الصراع الذي ينشأ من هذه الظروف سوف يكون عفوياً وتعبيرياً ويفتقد إلى درجة عالية من التنظيم". (Turner :1975).

وفي الواقع تفاعلت جميع المتغيرات (الحرمان، والاستياء، والإثارة العاطفية، والإدراك، وسحب الشرعية و الافتقاد إلى التنظيم مع بعضها عند انطلاق الحراك الشعبي في الأردن، فقد كانت أول مظاهرة خرجت في الأردن على وقع الربيع العربي مطلع يناير كانون الثاني 2011 في بلدة ذيبان التابعة لمحافظة مادبا جنوب غرب عمان. وكانت أسبابها اقتصادية وتمثلت بعدم وجود مخصصات

للواء ذيبان في الموازنة العامة، وطغت الشعارات الاقتصادية والمعيشية على تلك المسيرة حيث رفع المتظاهرون لأول مرة صورة لرغيف خبز تحت عبارة "أين أنت ياعزيزي؟". (Al-Najjar, 2013)

ويلاحظ يونج هون مون Moon: أنه في المرحلة المبكرة من الاحتجاجات انعكس الموقف في الأردن من خلال البلدان الأخرى، والظروف الاقتصادية الأليمة كانت الخلفية التي اندلعت على أثرها الاحتجاجات، وقد قدم فضاء الاستياء نفسه بصورة مطالب سياسية، وبصورة جمعية لم تكن موجودة في العقود الماضية، وأدى تصاعد الاحتجاجات إلى استقالة اثنين من رؤساء الوزراء المتعاقبين اللذين تم تعيينهما على عجالة من قبل الملك عبد الله، ورغم هذه التضحيات من قبل الدولة. إلا أن الجماهير لم تهدأ وانتقل التركيز إلى الملك الذي يمسك الخيوط الحقيقية للقوة. (Moon: 2012).

باستمرار، عانى الأردن من المشاكل الاقتصادية وسوء الأحوال المعيشية،حتى قبل الربيع العربي، حيث في عام 1989 أجرى الملك حسين تحولاً ديموقراطياً بسبب الاحتجاجات التي اجتاحت البلاد أثر ارتفاع الأسعار، وفي عام 1996 تفجرت الاحتجاجات مرة أخرى نتيجة رفع أسعار الخبز، وفي عام 2007 استمرت الاحتجاجات أربعة أيام 5–9 فبراير بسبب غلاء الأسعار. (Wikipedia, 2012)إن الاقتصاد الأردني المتقهقر ينعكس بشكل مباشر على عالم المعيشة اليومي لمعظم السكان، حيث يبلغ الحد الأَدنى للأُجور 150 ديناراً أو ما يعادل مائتي دولار فيما يبلغ متوسط دخل الفرد السنوي 2700 دينار، ويبلغ معدل البطالة 14% وفق تقارير رسمية، و25 % وفق تقديرات لهيئات اقتصادية مستقلة، فيما يعيش 15% من السكان تحت خط الفقر، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم رفع الحد الادنى لأجر العامل الأردني الى 190 دينار بينما بقي 150 دينارا للعامل غير الأردني(Wikipedia, 2012).

لم تتجاهل الدولة الأردنية إمكانية تفاعل الظرف الاقتصادي للبلاد مع الربيع العربي، فقد خشيت أن تمتد الثورة إلى الداخل الأردني بسبب ارتفاع الأسعار، فاتخذت إجراءات سريعة بتاريخ 12 يناير 2011، أي قبل بدء الاحتجاجات الشعبية بيومين، وقد كلفتها هذه الإجراءات 225 مليون دولار

أمريكي لخفض أسعار الوقود 5% وأسعار السكر والأرز 10% إلا أن الاحتجاجات قد اندلعت. (Wikipedia, 2012).

يمكن القول، أَن السياق الظرفي الأردني، قد استجمع معظم الشروط الضرورية لتشكيل الاحتجاجات حيث أَن ظرف الحرمان الاقتصادي ولد حالة من الامتعاض والاستياء العام. كما تفاعلت هذه الحالة مع الربيع العربي واستلهمت منه استثارتها العاطفية أو جزءاً منها. وكذلك الأمر بالنسبة للمدركات حول الحقوق المسلوبة، وقضايا الفساد والفاسدين. إنه من غير الممكن غض الطرف عن دور الاستثارة العاطفية التي ولدها الربيع العربي في إيقاد فتيل الحراك الشعبي الأردني. وبالمقابل لا يمكن غض الطرف عن نضج الظروف الداخلية التي ولدته.يلاحظ دارندوف في كتابه الموسوم"الصراع الاجتماعي الحديث" " The Modern Social Conflict " الذي راجعه كوزر إن فرص حياة المواطن في دولة معينة هي نتاج التوازن بين الاستحقاقات Entitlements (الوسائل المُعَّرفة اجتماعياً للوصول إلى الحاجات ذات القيمة(والتحقيقات الفعلية provisions) نطاق القيم والحاجات التي قد يختارها أصحاب استحقاقات معينة لتقرير عيشهم)؛ فعندما يختل التوازن بينهما بشكل حاد من المتوقع أَن تحدث اضطرابات اجتماعية، وبشكل خاص إذا زادت الاستحقاقات ولم تواكبها تحقيقات فعلية، تحدث ثورة توقعات متصاعد Rising Expectations. وعندما تزداد التحقيقات وتكبح الاستحقاقات تحدث حربا من النوع التقليدي. (Coser: 1989) وفي كل من الحالتين هناك مشاعر عداء هائلة تسبق الصراع، وتنتج عن الفجوة بين ما هو متوقع وما هو متحقق فعلاً. إن نظرية الصراع التحليلية تولي الإثارة العاطفية أهمية بالغة في تفجر الصراع؛ فيؤكد لويس كوزر: إن الادارك (السؤال عن الشرعية) وحده لا يقود إلى الصراع بل إن الإثارة العاطفية ضرورية كذلك، ويذهب إلى إن مشاعر العداء والكراهية تجعل الناس يتضامنون أكثر من عملية الصراع ذاتها (Coser, 1956). ويؤكد راندال كولينز أهمية المشاركة في الخبرة الوجدانية من أَجل تحقيق التضامن والتفاعل الطقوسي (Collins, 2004). وهذه الحالة تحشد طاقة وجدانية هائلة في عملية الصراع.

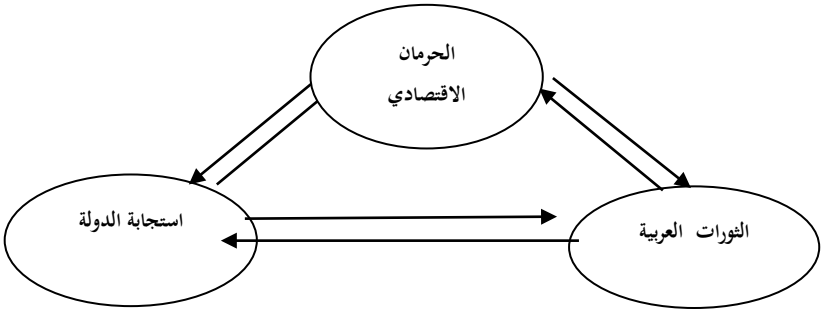
وهكذا فقد عم الحراك الشعبي كافة أرجاء المجتمع، واستُمِدَتْ شرعيته من ظرفه الاقتصادي الموضوعي، الذي كرس الحرمان والاستياء، وتفاعل وجدانياً مع الثورات العربية المحيطة التي مثلت مصدراً إضافيا لشرعية الفعل الحراكي. إن شرعية الحراك المدركة والمعاشة من قبل الجماهير مهدت

بالفعل إلى طرح السؤال حول شرعية الوضع القائم واستمراريته. فقد هدف المحتجون ضد الحكومة والقيادات السياسية الفاسدة، ومجلس النواب وطالبوا بإصلاحات اقتصادية وسياسية، واستجابة لغضب الشارع ناور النظام السياسي من خلال اقالة اثنين من رؤساء الوزراء، وتقديم مدير المخبرات العامة للقضاء بتهمة الفساد. وكذلك تقديم بعض رجال الأعمال إلى القضاء بنفس التهمة، كما تم تشكيل اللجان و حل مجلس النواب، وإجراء انتخابات نيابية ..." .

إن تقديم الدولة التضحيات والقرابين لامتصاص غضب الشارع قد أبدى مرونة في تفاعل الدولة مع الحراك من ناحية، ولكنه رسخ مدركات الحراك حول الفساد الاقتصادي والسياسي ومنحه مصدراً ثالثا للشرعية، بمعنى آخر تمثل استجابة الدولة التكيفية مع مطالب الحراك "اعترافا" صريحا من قبل الدولة بالحراك ومطالبه. وهكذا، فإن سؤال الشرعية قد عمق بدوره شرعية الحراك ودعمها، ويقول كوزر بهذا الخصوص: "كلما تساءل المحرومون عن شرعية التوزيع الراهن للمصادر النادرة، تزداد احتمالية دخولهم في الصراع. (Coser, 1956).

الشكل رقم(1)

مصادر الشرعية للحراك في الأردن



ولكن بالمقابل، يلفت دارندورف الانتباه إلى أنه كلما قلت التنظيمات الداخلية التي تُجزئ الطاقة العاطفية للمحرومين، تزداد احتمالية سؤالهم عن الشرعية. (Dahrendorf, 1957). وهذه القضية تبرز أَهمية هوية "الحراك الشعبي" ودورها في توحيد الطاقة العاطفية للمحتجين. إن الملاحظة العابرة لتركيبة الحراك الشعبي في الأردن تكشف عن تمزقه وتجزؤه وفق مرجعيات مختلفة جهوية، ومهنية،

واثنية، ودينية، ومن قبيل ذلك: حراك شباب الطفيلة، وحراك شباب معان، وحراك إربد، وحراك ذيبان، وحراك المتقاعدين العسكريين، وحراك الشباب الشركسي، وحراك السلفيين، وحراك الإخوان المسلمين، وغير ذلك من المسميات، وعلى الرغم من أن بعض أطراف الحراك اتجهت إلى تشكيل تنسيقيات حراكية تنظم حراكا أردنيا عاماً إلا أن المحاولة بدت في معظم الأحيان شكلية، أي توقفت التنسيقيات عند حدود المسمى ولم تتمكن من تأطير هوية حراكية عامة، وبطبيعة الحال فإن غياب هوية حراكية عامة وتبدد الطاقة العاطفية التي تحرض فعلا عاطفيا موحداً وشاملاً وضاغطاً على الدولة من شأنه أَن يضعف سؤال الشرعية ويؤدي إلى خموله واضمحلال فاعليته، وبذات الوقت يعفي الدولة من مواجهة ضارية مع الحراك الشعبي، وفي السياق ذاته يؤكد ريان Ryan: التظاهرات في الأردن صنفت على أَنها مكونة من احتجاجات منظمة شبابيا (لم تكن حزبية على نحو واضح ولكن طالبت بالإصلاح) وتحالفات أحزاب المعارضة، والتي تتألف غالبا من أحزاب اليسار، وجبهة العمل الإسلامي، كما تشكلت العديد من التظاهرات من جماعات متنوعة عبر الطبقات والنوع الاجتماعي والإيدولوجيا وحتى الخطوط الاثنية، على الرغم من أنها تضمنت في الغالب الشرق أردنيين أَكثر من الأردنيين من أُصول فلسطينية. حيث يعتبر المجتمع الأول الحجر الأساس الداعم للنظام الهاشمي، ومع ذلك، فقد ركزوا على مطالب إصلاحية وليس تغيير النظام. (Ryan,2012).

وفي مقال أخر يقدم ريان تفصيلات أَكثر حول بينة الحراك وتركيبته، فيشير إلى أَن معظم حراكات الشباب من الطبقة الوسطى هم من خلفية الشرق أردنية، وخصوصا في عمان الغربية لكنها تضمنت مسلمين ومسيحين وشيشان و رجال ونساء. وبالمقارنة فإن التظاهرات التي رُتِبَتْ من قبل الحركة الإسلامية وأحزاب معارضة أخرى والتي انطلقت غالبا من قرب المسجد الحسيني تضمنت فلسطينيين من كافة الطبقات بالإضافة إلى الشرق أردنيين. لهذا السبب يرى البعض النوع الأول من التظاهرات باعتبارها لا حزبية ووطنية،والنوع الثاني باعتباره أَيدولوجي وفلسطيني أَكثر منه أُردنيا. .(Ryan: 2011)

بالإضافة إلى ما تقدم، يشير دارندورف إلى مجموعة من المتطلبات البنائية التي تساهم في تشكيل جماعة مصلحة ذات تعبئة وحشد وفاعلية وهي: "تقنية" أي أن الجماعة تتطلب مُؤَسِساً، ودستوراً (نسق من الأفكار المدونة) Codified Idea أَو أَيدولوجيا. و"سياسية" أَو سياق ليبرالي

يجعل التعبئة ممكنة، و"اجتماعية" تتمثل في التركيز الجغرافي للمحرومين، وسهولة تواصلهم، وأن يكون لهم موقف جماعي متماثل من السلطة. (Daherndorf,1957).

وتحظى الأيديولوجيا الموحدة باهتمام بالغ من قبل لويس كوزر حيث يقول: بأن امتلاك الجماعة أيديولوجيا موحدة يجعلها تنخرط بصراعات تتجاوز المصالح الذاتية للأفراد، وتكون الأهداف أكثر عمومية أو يكون هناك ضمير وجداني أكثر وضوحا. (Coser, 1956).

بالاستناد إلى هذا الطرح، يمكن ملاحظة مفارقة هامة تتعلق بالحراك الشعبي الأردني؛ فعلى الرغم من أن الحراك قد تشكل في سياق ليبرالي نسبيا إلا أنه لم يتمكن من استثمار هذا الظرف الوجودي في تنظيم ذاته فكريا وبنائيا. ويبدو أن الحراك الشعبي، على الرغم من تضمنه من يدركون التكتيكات اللازمة لخلق بنية تنظيمية موحدة وشاملة، قد تفاعل مع المكونات التقليدية (التفكيكية) للمجتمع مثل العشيرة، والمكان، والاثنية، والايدولوجيا الحزبية، لقد تحركت معظم العشائر ومختلف الايدولوجيات الحزبية، وجميع الجهات المكانية، والطبقات الاجتماعية، إلا أنها تحركت بصورة منعزلة ولم تحاول الالتقاء وإيجاد الإطار الذي يجمع الطيف الهائل من القوى. وهكذا، لم تتشكل قيادة . ولا أيدولوجيا، ولا تواصلاً مكثفاً، ولا تركيزاً جغرافياً.

لقد أدركت الدولة واقع التجزوء الحراكي، وعلى الرغم من أنها حاولت تهدئته والحيلولة دون تكثيفه عن طريق الاستجابة لبعض المطالب التي يمكن للدولة التحكم بها، إلا أن عجزها الاقتصادي المتفاقم جعل الحكومة بتاريخ 2012/11/13 تصدر قراراً برفع الدعم عن المحروقات، ورفع أسعار السلع الرئيسية بمعدلات غير مسبوقة. حيث فاق عجز الموازنة أربعة مليارات دولار بسبب انقطاع الغاز المصري الذي يعتمد عليه الأردن بشكل كبير في توليد الطاقة بالإضافة إلى الأزمة المالية العالمية، وشبه الانقطاع في المساعدات العربية التي وعدت بها دول الخليج، الأردن (Wikipedia, 2012 & Al-Sosana, 2012). ونتيجة هذا الأجراء الذي بدا كارثياً ومخيفا، وبذات الوقت قسرياً بالنسبة للدولة، نظم الحراك الآف المسيرات تحت ما يعرف بهبة تشرين تيمناً بهبة نيسان عام 1989، ولكن رغم ذلك لم يشكل هذا الموقف حافزاً للحراك الشعبي لتشكيل إطار تنظيمي شمولي دائم ومستمر. ولم يتجه الحراك الشعبي إلى استقطاب الجماهير الشعبية الغاضبة التي اتجهت إلى أعمال العنف والشغب من قبيل إغلاق الطرق بالإطارات المشتعلة، وإحراق المراكز الأمنية والاعتداء على مركبات الشرطة. وقد توفي مواطنا على يد رجال الأمن، وأصيب اثنان من

رجال الأمن بأعيرة نارية، وأُحرقت واجهات البنوك، وأُحرقت مركبات المواطنين، لقد استثمرت الدولة هذه الأحداث ضد الحراك الشعبي، واتهمت شباب الحراك بالتخريب وأعمال العنف وساندها في ذلك جميع الأطراف المناوئة للحراك، مما دعى الحراكات المختلفة إلى اتخاذ موقف دفاعي تبرئ من خلاله ذاتها، كل على حدة. إن افتقاد الحراك الشعبي إلى التنظيم والإطار الموحد الشامل لم يمكنه من عزل ذاته عن أعمال الشغب والعنف التي تزامنت مع حضور عديد من فئات الحراك في الشارع، كما لم يمكنه من مواجهة الدولة وفق رؤية واحدة وعلى وتيرة واحدة.

ولكن بالمقابل. ثمة وجه آخر ذو طبيعة جمعية في فعل الحراك الشعبي، وهو ظهور الحس الشعبي العام بمفهوم الوطن. لقد كانت مطالب الفئات الحراكية متشابهة على امتداد المجتمع (الأسعار، الفقر، البطالة، الفساد السياسي _ الاقتصادي)، (انظر: مركز عدالة لدراسات حقوق الإنسان: 2012). وهتف الحراكيون في كل مكان: "بالروح بالدم نفديك يا أردن". لقد تبلورت نحن Weالشعب مقابل "هم" الفاسدون في الدولة، ولكن على المستوى المطلبي والشعوري، وليس التنظيمي.

وفق تقرير مركز الفينق للدراسات الاقتصادية والمعلوماتية (2012) شهد الأردن في عام 2012 (140) احتجاج، ووصل هذا العدد إلى (289) احتجاج عام 2011، ومن ثم بلغ (901) احتجاج عام 2012، ويذكر التقرير أن هذا التزايد يؤكد تنامي الأزمة الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها البلاد، ولكن عام 2013 شهد الحراك انحساراً حاداً، وفي العام 2014 بالكاد هنالك حراك شعبي يمكن أن يرى في الشارع الأردني. لقد بقي من الحراك مسيرات محدودة.غالبا في العاصمة عمان، وبأعداد محدودة يمكن إحصاؤها بسهولة.

تحت عنوان: "الحراك الأردني يتراجع في عامه الثالث". يشير أحد التقارير إلى بعض آراء المحللين والأكاديميين التي تُرْجع تراجع الحراك إلى الاستجابة الرسمية لجزء رئيس من مطالب الحراك مثل تعديل الدستور والسير في تغيير قانون الانتخاب، واعتزام اعتماد حكومات برلمانية، والتفاعل الأمني غير الصدامي. وكذلك مالآت الثورات العربية؛ وفشل مشروع الإسلام السياسي في مصر وتداعيات الثورة التونسية والليبية وتدخلات رسمية وعدم تنسيق الحراك ونمطيته. (Gulf, 2013)، وبطبيعة الحال فقد تفاعلت هذه الحلول مع استجابات اصلاحية اقتصادية استرضائية مثل ترشيد المؤسسات العامة والاستجابة لاعتصامات الموظفين والعاملين برفع الأجور والعلاوات وتفعيل المراقبة القانونية على الفساد الاقتصادي.

ومن جهة أخرى يصف أَحد المحللين الدور"السياسي" الفعال للدولة في احتواء الحراك بقوله: أوشكت حبال اللعبة أَن تنقطع، وجد النظام مخرجا بإغراق المعارضة بالحوار فشكل لجنة للحوار الوطني وأُخرى لتعديل الدستور وفتحت قنوات سرية مع المعارضين كل بحسب مفاتيحه. لقد عدل الدستور بزيادة صلاحيات الملك، وخرجت لجنة الحوار بقانون انتخاب تواقفي... أودع الإدراج، وفرض النظام قانونه الذي شمل قانون المرشح المفرد بعدد من المقاعد خصصت للقوائم الوطنية، تبخرت أحلام الاصلاح واشغل النظام المعارضين بحل البرلمان والدعوة لانتخابات مبكرة على القانون الجديد.(Al-Fdeilat, 2014).

بناء على ما تقدم، يمكن ملاحظة أن الانفتاح السياسي الذي عرفه الأردن في عام 1989 والذي جاء أثر انتفاضة شعبية تطالب بالخبز والحريات واستئناف الحياة البرلمانية(Al-Horani, ND). قد أنقذ النظام السياسي بوجه خاص، والمجتمع الأردني بوجه عام من ثورة محققة، لقد أدرك النظام السياسي الأردني عبر العقدين الماضيين، جدوى حرية تعبير الناس عن سخطهم وعدائهم وأثبتت التجربة الأردنية بحق أَن "الفرصة السياسية" التي يمنحها النظام السياسي للمجتمع ليعبر عن مطالبه وينظم ذاته هي بذات الوقت فرصة للنظام السياسي ذاته ليحقق الثبات والاستمرار.

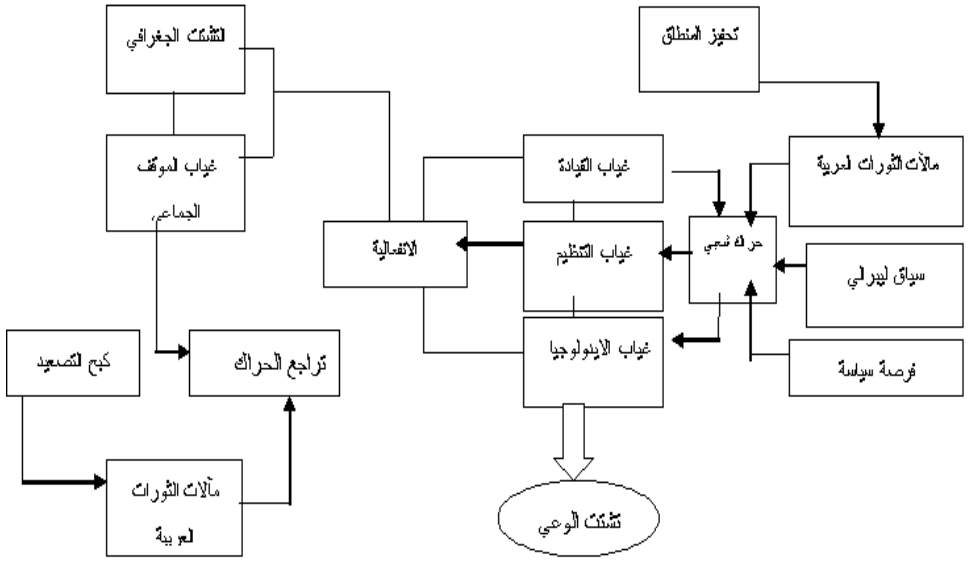
وعلى هذا الأساس تحققت نبوءات جيليان شويدلرSchwedler عندما أشارت، إلى أن الملك حسين تبنى عملية لبرلة سياسية Liberalization استجابة للاحتجاجات وقد حققت هذه الاستجابة انفتاح المجال العام الأمر الذي يختزل السخط السياسي، ويوجه الاحتجاجات لتكون تحت سيطرة الدولة ويمنع المواجهات العنيفة مستقبلا.(Schwedler:2005). ومن هنا، يضع منظرو الصراع والثورة، عدم مرونة الدولة وضعفها في قائمة العوامل التي تنتج الثورة، بالإضافة إلى وجود مجتمع مستاء من الوضع القائم، وإطار دولي يؤيد الثورة، وتوفر مدخل بنيوي غير طوعي وغير قصدي. (Skocpol:1994:Skocpol:1985.Coser:1967)

وتجدر الإشارة إلى أن السياق الذي تشكل فيه الحراك الشعبي (غير المنظم) هو ذاته احد العوامل الهامة في تراجع الحراك وفتور سخطه.وهذا مؤشر هام على انفعالية الحراك من ناحية،وعدم ارتكازه على(عقلانية تنظيمية) من ناحية أخرى. فالمكاسب التي حققها الحراك عند انطلاقته من المفترض أن تدفعه إلى المزيد من التمسك بمطالبه، وتكثيف حشوده عندما تكون ركائزه عقلانية تنظيمية، ولكن بالنسبة لداندرورف فإن شدة تمسك المحرومين بمطالبهم وتحقيق بعض المطالب قد

لا يدفعهم بالاستمرار بمطالبهم فقط، ولكن قد يدفعهم إلى العنف من أجل ذلك، حيث يقول: "كلما تحول حرمان الخاضعين من المطلق إلى النسبي، تزداد احتمالية اتجاه الصراع نحو العنف".(Dahrendorf,1957).

الشكل رقم (2)

العوامل التي أدت إلى تراجع الحراك الشعبي الأردني



وهكذا على الرغم من أن الحراك الشعبي الأردني قد انبنى على شرعية مدركة واقعيا من قبل الجماهير والدولة في أن معاً. إلا أنه في عامه الرابع ضعف وفقد زخمه وبريقه.إن شرعية الحراك تفاعلت مع وعي اجتماعي مشتت جغرافيا وأيدولوجياً. فبدى وكان الحراك قد استمر على أساس انفعالي، وليس عقلاني، إن الانفعال والطاقة الوجدانية_ كما أظهرت نظرية الصراع _ من الأمور الهامة بل من الشروط الضرورية لإيقاد فتيل الحراك الشعبي، إلا أن الاستمرار الفعال يتطلب تفاعل

الشرعية والوعي مع إطار تنظيمي ولهذا السبب فان مآلآت الثورتين المصرية والسورية كان لها عظيم الأثر على ضعف الحراك الأردني، وبشكل خاص جماعة الأخوان المسلمين الأكثر ثقلا في الحراك الأردني، وكأَن شرعية الحراك مستمدة من شرعية الثورات العربية لا من الظرف الموضوعي الداخلي. والحقيقة أن الحراكات المختلفة لم تفلح في إيجاد إطار حراكي تنظيمي عام يظهر الهوية الوطنية العامة على حساب الأيديولوجيات والانقسامات الضيقة.

ويصف تقرير رويترز ضعف الحراك الشعبي الأردني في الوقت الراهن على النحو التالي: "طغت أصوات الباعة الجائلين على هتافات أطلقها على استحياء عدد قليل من النشطاء خارج مسجد في قلب العاصمة الأردنية عمان، حيث كان المئات يحتجون من قبل على منهج حكم الملك عبد الله. ويقف رجال امن ومخابرات بملابس مدنية مسترخين بلا سلاح. وحتى هذه الاحتجاجات المحدودة أصبحت نادرة الحدوث في هذه الأيام في المسجد الحسيني الذي كان ذات يوم مركزاً لاحتجاجات أُسبوعية استلهمت الانتفاضات التي احتاجت العالم العربي. (رويترز:2014).

سلمية الحراك ومرونة الدولة: صمام الأمان ضد عنف المواجهة

يقول ريان Ryan: في كل من حالات الربيع العربي، كانت قرارات الجنود والضباط العسكريين حاسمة بالنسبة للنتائج النهائية، لأنه في كل حالة كانت التظاهرات المؤيدة للديمقراطية والإصلاح سلمية، ودرجة العنف لم تحدد بها ولكن باستجابات وأفعال قوات الأمن والحكومة... (Rayan,2012)

ويلاحظ غارتون اش Timothy Garton Ash في عرضه لفكرة "الثورة غير الثورية": أَن المسيرات تجمع بين الإصرار على اللاعنف، وعدم التفكير به حتى بشكل مدروس، وبين الاستخدام الخلاق للضغط السلمي على الدولة، ومناشدات الرأي العام، والاستعداد للتفاوض مع اصطحاب السلطة مع رفض الخضوع للسلطة.(Farahi, 2007).

ومن هذا المنطلق، فإن من يقود المواجهة إلى العنف هو الطرف الأقوى في العلاقة، أي الدولة وليست المسيرات المطالبة بالإصلاح، إن المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة تظهر بوضوح التعارض بين القوة اللاشرعية، والسلطة الشرعية للدولة، وعلى الرغم من أن الحراك الشعبي يطرح سؤال الشرعية كتعبير عن اختلال يصيب بناء الشرعية، إلا أن قدرة الدولة على إدارة الحراك الشعبي بعيداً عن العنف تبقي شرعيتها التي تحفظ استمرارها. ولكن بالمقابل، فإن مستوى ما من شرعية الدولة يقتضي إدارة الظروف التي دعت إلى قيام الحراك وليس التعامل معه باعتباره ظرفا طارئا.

إن درء العنف عن طريق إدارة الصراع بطريقة سلمية، هو بكل الأحوال تعبير عن توجه ديمقراطي للدولة إزاء البناء الاجتماعي الذي تسوده، وبهذا الخصوص يؤكد رالف دارندورف إن العلاقة بين البناء الاجتماعي والديمقراطية تتحدد بأربعة ميادين ذات أهمية وأولوية: "درجة تحقيق المواطنة العامة، أي المساواة في المشاركة، ودرجة التنظيم العقلاني للصراعات، ودرجة التعددية السياسية، وبشكل خاص كما تمثل من قبل النخب، ودرجة تشجيع نظام القيمة للانخراط السياسي والمشاركة السياسية" (Weingart,1969).

بالنسبة لنظرية الصراع التحليلية، يعد التنظيم العقلاني للصراعات صمام الأمان ضد العنف والثورة. ويقول كوزر: "أن الصراع الداخلي يعتبر صمام أمان حاسم تحت الضغط ... ويمكن أن يكون هاماً لأن الاستقرار ضمن المجتمع ... يمكن أن يرى إلى حد ما نتاجا لوقوع الصراع بشكل مستمر" (Coser,1956).

إن الوظيفة التي يؤديها الصراع المتكرر هي تفريغ الاحتقانات والادعاءات العدائية وبذلك يجعل البناء الاجتماعي العام أكثر مرونة واقل قابلية للتصدع، وبالمقابل فإن المجتمع الصلب يسمح بدرجة متدنية من التعبير عن الادعاءات العدائية ويكون عرضة لوقوع الصراعات المدمرة.

منذ الانطلاقة المبكرة للحراك الشعبي الأردني، حاولت الدولة الأردنية احتواءه وامتصاص غضبه بعيدا عن أية مواجهة عنيفة. وربما أن توزيع العصائر والمياه من قبل رجال الأمن على نشطاء الحراك أثناء المسيرات كان بمثابة إعلان صريح من قبل الدولة على تبادل سلمية الحراك بسلمية الدولة. وتجدر الإشارة إلى أن هذا التبادل قد شكل ميثاقا أخلاقيا في المواجهة بين الدولة والحراك. حيث كان كل من الطرفين يميل باستمرار إلى تبرئة نفسه بشدة عندما تجنح المواجهة إلى العنف.

ولكن بذات الوقت كانت الدولة باستمرار عن طريق وزراء الداخلية تحض المتظاهرين على تغيير تكتيكاتهم والتوقف عن النزول إلى الشارع وتغيير طرح الاحتجاج بحيث يتم الاعتماد على الحوار الثنائي لإظهار مطالب الناس وقضاياهم مع التأكيد على الاعتراف بحق الناس ليعبروا عن أرائهم.(The Middle East Reporter: January 20.2011).

تلاحظ ليندا لاين Linda Layne: أنه على الرغم من أن النظام لم يكن عسكريا بذاته إلا إن الملكية الهاشمية اعتمدت على القوات المسلحة باعتبارها عمودها الأساس الداعم منذ انبثاق النظام ذاته، حتى قبل الاستقلال المؤسستان اللتان ولدتا في تشكيل الأردن الحديث كانتا الملكية، والجيش (Layne,1994). ولكن بالرغم من عمق العلاقة وعضويتها بين النظام والجيش، إلا أن إبعاد مؤسسة الجيش عن أية تدخلات تتعلق بالحراك الشعبي هو بمثابة مؤشر هام على عمق العلاقة وطهارتها بين مؤسسة الجيش والمجتمع من جهة أخرى. ومن هنا لاهتافات الحراك ومطالباته، ولا التحليلات التي دارت حوله قد طالت هذه المؤسسة.

ومن جهة أخرى، يلاحظ نيكولاس بلهام (Nicolas Pelham): أنه في عام 2011 اجتاح الاضطراب وتغيير النظام العديد من الأماكن كما حصل في الخمسينات والستينات (مصر، والعراق، وسوريا، وليبيا، واليمن) والنظام الهاشمي يتكئ مرة أخرى على خدمات الأمن للحفاظ على الاستقرار الأردني وبقاء الملكية. (Pelham:2011). لقد اختبر جهاز الأمن العام درساً قاسياً بين الأوامر التي تقضي بعدم استخدام العنف بوجه عام والسلاح بوجه خاص، وبين ضغوطات الشارع التي لم يألف رجال الأمن من قبل التعامل معها بسلمية.ومن قبيل ذلك الهتافات ضد الملك، وضد العائلة المالكة، والجنوح الغوغائي والعنيف أحياناً للمحتجين الغاضبين.

ثمة ما يفوق الوضع الذي يمليه السياق العربي العام الراهن من حيث عقلانية الدولة في إدراة الحراك. إنها العلاقة بين النظام الملكي والمجتمع في الأردن، لقد كسب الملك تأييداً شعبيا واسعا باستمرار، وكانت العلاقة باستمرار تعبيراً عن نزعة أبوية رحيمة. ولذلك فان الأردنيين يناشدون الملك باستمرار لحل مشاكلهم الخاصة العالقة، وكذلك المشكلات العامة، ويثقون به. لقد أنتجت هذه العلاقة رأس مال اجتماعيSocial Capital حقيقي بين النظام السياسي والمجتمع، ويجني عوائدها كل من الطرفين.

ومن هذا المنطلق قام الملك بزيارات لجميع المحافظات واستمع إلى شيوخ العشائر والوجهاء والمواطنين، والتقى ممثلين عن الحراك الشعبي وحاورهم. (Jara'ah News, 2012). إن قرب النظام السياسي من الحراك الشعبي حال دون تشكل التداعيات العنيفة للاستقطاب الاجتماعي، كما حال دون تعميق المواجهة بين الحراك والدولة.

يصف راندال كولينز الاستقطاب في الصراع الاجتماعي بأنه لا أخلاقي وغير عقلاني، ومن نتائجه، الأعمال الوحشية لأَن الاستقطاب في الصراع يجعل العدو (الطرف الآخر في العملية) شراً مطلقاً، ويكثف المشاعر السلبية، كما يصعد الصراع ويطيل مدته، ويجعل كل من الفرقاء يعتقد بأنه الأقوى والأقدر على النصر. ويحجب الرؤية عن تكلفة الصراع. (Collins,2008).

إذن، لم تشهد الحالة الأردنية استقطابا عملياً بين الحراك الشعبي والدولة، بل حرصت الدولة أكثر مما حرص الحراك على أن لا تتشكل هذه الحالة لأنه من مصلحة النظام السياسي أن لا تطول مدة الحراك الشعبي، وان تفرغ الاحتقانات أولاً بأول وأَن لا يمارس أي شكل من العنف ضد المتظاهرين السلميين، وهذا ما كرره الملك في أكثر من لقاء مع الوجهاء وممثلي الحراك، من منطلق استحقاق الشرعية على أساس الحكمة والنزعة الأخلاقية في التعامل مع الحراك مقارنة بالأنظمة المحيطة وردود فعلها إزاء الاحتجاجات الشعبية، كما أكد الملك أكثر من مرة أَن صفحة الاعتقالات السياسية قد طويت. (Jara'ah News, 2012) .

إن هذه العناية بتهدئة الحراك الشعبي، ومحاورته والاعتراف به كطرف شرعي في العلاقة الوجودية بين المجتمع والدولة، تكبح دون شك، الميول العنيفة لدى الحراك. ويلاحظ لويس كوزر في هذا السياق أن الناس عندما لا يتمكنون من معارضة روابطهم: "يشعرون بأنهم مدفوعون ليتخذوا خطوات يائسة متهورة ..... إن المعارضة تمنحنا رضا داخليا والتهاء وارتياحا". (Coser,1956).

إن تحرك الدولة سياسيا مقابل الحراك الشعبي، يقرن درء العنف بالوعي سواء من قبل الحراك الشعبي أم من قبل الدولة. لقد أدرك النظام السياسي الأردني أن تصلب الدولة يهدد توازن الدولة وشرعيتها. وبالوقت ذاته أدرك الحراك أن النهج السلمي يمنحه شرعية وجودية. ولكن المفارقة الواضحة أن سلمية النهج في المواجهة بين الدولة والحراك تحولت إلى آلية "طقوسية" تتغذى على الوسائل وتعمل على صيانتها أكثر من ارتباطها بأهداف إستراتيجية وهذا ما يجعل من المواجهة "حلقة مفرغة" تبدأ بالسلمية وتنتهي بالسلمية بعيداً عن الأهداف.

بالوقت الذي تعمل فيه طقوسية المواجهة على كبح العنف وتحقيق الرضا الداخلي للحراك والدولة في آن معا. إلا أنها تعد آلية خطيرة إذا ما تعاملت معها الدولة كغاية بذاتها ضمن المسار الزمني والاستراتيجي للعلاقة بين الدولة والمجتمع. فالحراك السلمي يقدم للدولة درسا رصيناً لإجراء إصلاحات جوهرية. وبالمقابل فإن سياسة تفريغ الاحتقانات لن تجدي نفعا على المدى البعيد.إن عجز الدولة الذي يلحق الأذى بالمواطنين على نحو تراكمي، يدفع الجماهير "الغوغاء" إلى التعبير عن غضبها بطرق غير سليمة، ويكون الموقف محرجاً بالنسبة للدولة والحراك السلمي كذلك، ولعل أبلغ عبرة حول هذا الظرف ما حدث بعد رفع الدعم عن المحروقات عام 2012 من أعمال عنف وتخريب، إن هذا الظرف يقتضي أن تجعل الدولة من الحراك السلمي آلية ضغط مجدية عن طريق الاستجابة للمطالب وإجراء الإصلاحات الضرورية، وإذا لم تفعل ذلك فإن البدائل العنيفة قد تصبح أكثر جاذبية. باختصار، إن الحراك السلمي يمثل استثماراً عملياً لدولة عاجزة عن تقديم إصلاحات جوهرية سريعة.

يؤكد راندال كولينز بناء على دراساته الميدانية المعمقة للعنف بأن الناس يتجنبون العنف أصلاً ويخشون التعرض للإيذاء، كما يرتفع مستوى الخوف والتوتر في المواجهات المباشرة والقريبة. (Collins, 2002) ربما مثلث هذه الملاحظات ضوابط للحيلولة دون وقوع العنف في المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة، وربما مثلث ضوابط للحراك الشعبي (الطرف الأضعف) أكثر منها ضوابط للدولة,فعندما شعرت الدولة، أكثر من مرة، بأن التكتيك الذي يتبعه الحراك سوف يكون محرجا للدولة أمام الرأي العام أو يعطل سير الحياة العامة لجأت إلى استخدام العنف، ولكن بطريقة نظامية، ومثال هذه الحالة، انه عندما حاولت حركة 15 تموز أن تجد لها مكاناً في ساحة النخيل تمت مواجهتها من قبل رجال الأمن، وقد تم تشتيت المتظاهرين بالقوة، ونتج عن ذلك جرح المتظاهرين، ورجال الأمن، والصحفيين. وقال الناطق الرسمي باسم الحكومة حينها أن (17) رجل أمن قد جرحوا بينما كانوا يحاولون فصل جماعتين كل منها سعت إلى احتلال ساحة النخيل بعد صلاة الجمعة. (The Middle East Reporter, July16.2011)

إن هذه الحادثة – التي تكررت في أكثر من مناسبة – تلفت الانتباه إلى إحدى القنوات الخطيرة المفضية إلى العنف في المواجهة بين الحراك والدولة، لقد ظهر باستمرار ما يعرف بحراك "الموالاة" المؤيد للنظام السياسي في نفس المكان الذي تحتشد فيه جماعة المعارضة، أو تشكيل هذا الحراك

لمسيرات مقابلة لمسيرات المعارضة، وعلى الرغم من الحضور الأمني المكثف إلا أَن جماعات الموالاة مارست العنف صراحة ضد المعارضة باستخدام العصي والسلاح الأبيض الذي يعد جزءا من هوية هذا الحراك. والأكثر خطورة من العنف ذاته الذي وقع على الحراك الشعبي السلمي هو أن الحراك والكثير من الأردنيين يعتقدون بأَن جماعات الموالاة مدفوعة من جهات أمنية ووصفوهم بأنهم من أصحاب السوابق وشبيحة وبلطجية، ومما أضفى شرعية على توجهات الحراك السلمية مقابل سلوك العنف الذي تنتهجه الموالاة، أَن مدير الأمن العام قد صرح في حينه بأَن جهاز الأمن العام يواجه مشكلة مع جماعات الموالاة وليس المعارضة وقد امتدح شباب الحراك قائلا: "شباب الحراك وقادته من خيرة شباب الأردن. وهذه ليست مجاملة". (جراسا نيوز: 2012)

لا شك أَن وجود كل من الجماعتين في السياق المكاني ذاته يعد، ظاهرياً، مؤشرا قوياً على أَن مستوى ما من الحرية يأخذ مجراه في المجال العام. ولكنه بذات الوقت خط صدع خطير على الأمن المجتمعي وعلى شرعية الدولة. وإذا كانت هذه الجماعات (الموالاة) تحظى برعاية جهات أمنية فعلا فإن هذا يعكس غياب التنسيق الأمني في إدراة الحراك الشعبي من ناحية، كما يعني، أَن إدارة الحراك أمنيا لا تسير وفق رغبة الملك، أو بأقل تقدير وفق تصريحاته. وإذا كانت جماعات الموالاة مدفوعة من قبل جهات أمنية، فإن الدولة تكون قد أرهقت ذاتها في إدارة الحراك الشعبي، وحملت ذاتها عبئا إضافيا. فعلى نحو متكرر عسكر رجال الشرطة والدرك على طول خط المسيرة أو حول مكان التجمع الحراكي ليشكلوا حاجزا بين الموالاة والمعارضة، وفي بعض الأحيان كما تشير بعض التقارير الصحفية كان شباب الموالاة يؤذون شباب المعارضة أمام رجال الأمن العام دون تدخل رجال الأمن.(Al-Zobi, 2013).

ومن المفارقات التي تجدر الإشارة إليها أن جماعات الموالاة كان همها وغايتها الاعتداء على شباب الحراك، وغالبا ما يكونو مسلحين بشكل صريح ومعلن على مَرْءَ الجميع وغالبا ما هتفوا من أَجل الملك بينما هتف شباب المعارضة من أَجل الوطن وقضاياه العامة، علماً بأن الملك ليس محل خلاف. إن هذه المواجهة الفرعية بين الحراك والموالاة كادت تفجر الأوضاع في المجتمع خاصة وأَن الموالاة محسوبة على الجهات الأمنية من وجهة نظر أعضاء الحراك الشعبي، ولكن في الحالات التي اشتد فيها الحراك الشعبي واحتشد بكل قواه غابت جماعات الموالاة تماما وأَبدا الأمن العام مستوى عال من المسؤولية السلمية، ومن هذه الحالات ما عرف بمسيرة الحشد المقدس (جمعة

إنقاذ الوطن) التي نظمتها الحركة الإسلامية بالتعاون مع مختلف تيارات الحراك وكان الرهان في حينه على أَعداد المشاركين، حيث أعلنت الحراكات أنها سوف تحشد (50أَلف) مواطن، وقد قُدِرَت الأعداد وفق الموقف من الحراك حيث قدرها الإعلام المؤيد بأنها تفوق المئة ألف والإعلام المحايد والغربي قدرها بين (50) و(70) ألف وقدرها الإعلام المعارض للحراك بأنها بين (5) إلى(10) الآف. والملفت للانتباه أنه قام شباب الإخوان بالاصطفاف طوابير،في استعراض عسكري، وصفه البعض انه "شبيه باستعراضات حزب الله الشيعي اللبناني".(Al-Sosana, 2012).

إن تعرض الجماعات إلى التهديد في سياق المواجهة، يدفعها، كما يلاحظ كولينز، إلى التجمع والحشد أكثر كما يجعلها تميل إلى القتال، ويجعلها أكثر حساسية إزاء التهديدات الموجهة إلى حدودها. (Collins:2004.Collins:2011). وبالفعل فإن الحراك الشعبي قد صرح في أكثر من مرة انه سوف يمارس حق الدفاع عن النفس إذا تعرض أعضاؤه للاعتداء من قبل جماعات الموالاة، كما صعد الحراك الشعبي من هتافاته ومطالبه. حيث طالت الهتافات النظام، والملك بشكل شخصي. بمعنى أخر، إن اعتداء جماعات الموالاة على الحراك، عمل على إعادة تجديد الطاقة الوجدانية لدى الحراك وجعله أكثر سلبية إزاء ما يتعرض له من اعتداء، ولكن سلبيته موجهة إلى الدولة أكثر مما هي موجهة إلى جماعات الموالاة. ولا بد من التذكير في هذا السياق أن جماعات "البلطجية "قد ألهبت مشاعر العداء لدى الجماهير الشعبية الغاضبة في الثورات العربية، وساعدت في إسقاط النظام (كما حدث في واقعة الجمل في مصر، وكذلك استخدام النيجيريين في ليبيا)،أو ساعدت في تصعيد حدة الثورة كما حصل في الثورة السورية.

المفارقة التي توحي بها مقولة كولينز السابقة تتمثل في أَن الحراك الشعبي لم يلتفت إلى ضآلة الحشد لديه، إلا عندما دخل في رهان مع الدولة حول قدرته على حشد أكثر من (50) ألف في مسيرة (جمعة إنقاذ الوطن)، وهنا ظهرت الفروقات بين مكونات الحراك الشعبي، فعلى الرغم من أَن المسيرة تضمنت أعضاء من جميع أطياف الحراك ومكوناته إلا أن الحركة الإسلامية، الأكثر تنظيما (قيادة، أيدولوجيا، تنسيق) استحوذت على واجهة المشهد العام. بينما بدت الحراكات الأخرى ضئيلة وهزيلة من حيث قدرتها على الحشد. وعلى هذا الأساس، يمكن القول بأَن الحراك الشعبي عموما ركز مواجهته مع الدولة على حساب مواجهة ضرورية أخرى يجب أن يخوضها، وهي ابتداع الأَساليب Tactics التي تمكن الحراك من استقطاب الجماهير الشعبية لصفوفه، وهذا

ما أَضعف مواجهة الحراك مع الدولة بوجه عام. وجعل إمكانية تدبيره من قبل الدولة أكثر سهولة، إن جعل الحراك قدرته موقفية وسياقية أكثر منها شمولية وذات استمرارية مؤشر هام على ضعف الحراك الشعبي.

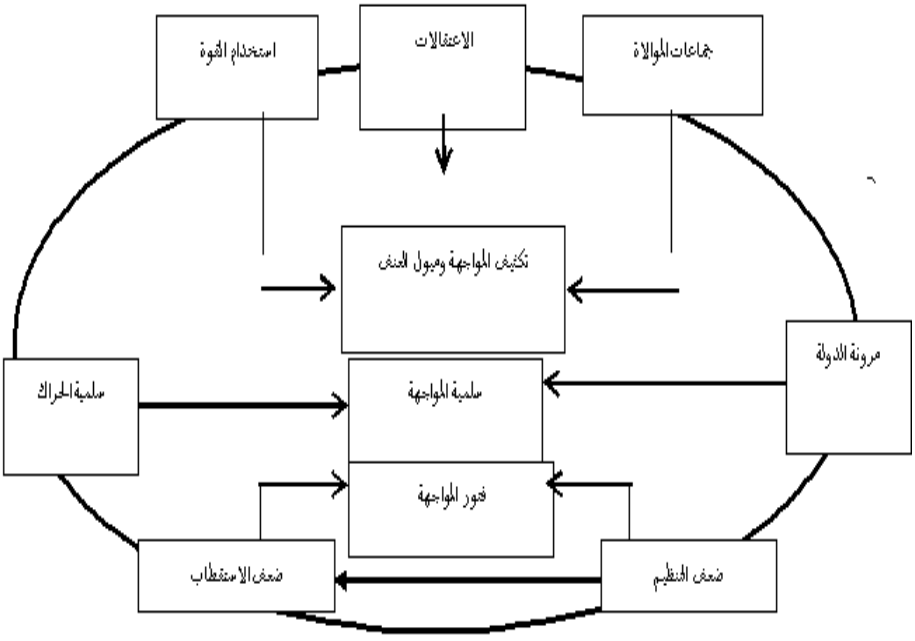
ومن هنا، فإن العنف المحدود الذي يمارس ضد الحراك من قبل جماعات الموالاة أو من قبل رجال الأَمن العام أحياناً واعتقال نشطائه، كان يعمل باستمرار على تقويته وتكثيفه وتنشيطه بدلاً من تثبيطه. بل إن غياب هذه المتغيرات مع مرور الوقت قد يؤدي إلى ضمور الحراك وفتوره خاصة أَنه يفتقد إلى التنظيم. وهذا ما تفترضه طروحات كولينز حول العلاقة بين التهديد والعنف وتحريض المقدرة والاستقطاب وتكثيف المواجهة. لكنه بالمقابل يلفت الانتباه إلى نوع العنف الذي يقود استخدامه من قبل أحد الطرفين في المواجهة إلى تبديد الطاقة العاطفية لدى الطرف الأخر ويشل فاعليته، وهذا العنف"هو الذعر المتقدم" Forward panic : وهو عبارة عن نوبة عاطفية تراكمية يصاحبها إفراط في القوة والقدرة على الإبادة والقتل، بحيث يفقد الطرف الآخر كل طاقته العاطفية ويصبح سلبياً أمام هجوم الطرف القوي. (Collins 2008) .

إنه حالة شبيهة بما حدث في ميدان رابعة العدوية في مصر، ولكن استخدام الذعر المتقدم يحتاج إلى حسابات دقيقة للظروف الداخلية والخارجية,أي الموقف الدولي ومستويات التأييد والمعارضة على الصعيد الداخلي، بالإضافة ذلك، يجب الآخذ بعين الاعتبار أَن هذا النوع من العنف يولد ما يطلق عليه نيل سلمسر Neil Smelser "الجرح الثقافي". Cultur Traum أَي "شعور أعضاء الجماعة أنهم قد تعرضوا لحادثة مريعة تترك علامات يتعذر محوها من جماعتهم، وتدمغ ذاكرتهم إلى الأبد، وتغير هويتهم المستقبلية بطرق جوهرية متعذر تغييرها". (Wallace and wolf, 2006) .

وهكذا حافظت الدولة على علاقتها بالمجتمع، وأَدركت خطورة اللجوء إلى العنف. وعززت الطابع السلمي للحراك، وبالرغم من بعض الأحداث المحدودة لاستخدام القوة، أو الاعتقال، إلا أن العنف لم يكن مفرطا، ولم يتخلله تنكيل وتعذيب وقتل، إن توازن المواجهة بين الحراك والدولة في سياق سلمي عام، مثل خيارا عقلانيا، ومنح كل من الطرفين شرعية وجودية في مواجهة الآخر. كما منح كل من الطرفين تكيفاً وتوافقا مستقبليا في مواجهة الآخر.

الشكل رقم (3)

صمام الأمان ضد عنف المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة"



المحددات البنائية للمواجهة ومآلاتها

يميز كوزر بين نوعين من الصراع على أساس الأهداف التي تسعى الجماعات إلى تحقيقها: أولا الصراع الواقعي Realistic Conflicrt، وتكون أهدافه واضحة وموضوعية، أي قابلة للحساب والقياس بشكل موضوعي. ويتوقف الصراع فوراً عند تحقيقها، أو أن الجماعة لا تدخل في صراع أصلاً إذا حققت ما تريد دون صراع. ثانيا: الصراع اللاواقعي Non Realistic Conflict وتكون أهدافه غير واضحة نتيجة توغل العاطفة والوجدان في عملية الصراع، بل إن الصراع في هذه الحالة يكون غاية بذاته. ويتوقف عندما يتم تفريغ العاطفة المكبوتة (Coser:1965) ويوضح كوزر بأن الجماعات عندما تنخرط في صراعات حول مصالحها الواقعية يكون الصراع أقل عنفا وعندما

تنخرط في صراعات حول قضايا لاواقعية يكون الصراع عنيفاً. (Coser, 1966 &1956 Coser,).

ويلاحظ كوزر بأَن نوع الصراع يرتبط بطبيعة البناء الاجتماعي الذي تتم فيه عملية الصراع، فكلما كان البناء الاجتماعي أكثر صلابة تقل احتمالية استخدام الوسائل الممأسسة Institutionalzed Means لامتصاص التوتر والصراع مما يسمح للوجدان والعاطفة التوغل أكثر في عملية الصراع، ويكون الصراع غير واقعي. وبالمقابل عندما يكون البناء الاجتماعي مرناً، يكون الصراع واقعياً، حيث تتوفر الوسائل المُمأَسسة لإدارة الصراع. وتمثل هذه الوسائل قنوات لتفريغ العاطفة المكبوتة والحقد والكراهية ومشاعر العداء. (Coser, 1956)

إن هذه الطروحات تلفت الانتباه إلى مفارقات بالغة الأهمية. حيث أَن أهداف الحراك الشعبي الأردني واضحة وموضوعية، ولكنها لم تتحقق، وهذا يعني أن الحراك سوف يستمر إلى أن تتحقق الأهداف الموضوعية. بمعنى آخر إن الصراع الذي يخوضه الحراك الشعبي في مواجهة الدولة" واقعياً" ارتبط بمطالب اقتصادية وسياسية في سياق من الحرية التعبيرية التي فصلت عواطف العداء عن إعلان المطالب. أَو بتعبير أَدق حررت الغايات من الاحتقانات الوجدانية. ولكن عدم تحقيق المطالب والغايات يعني _ كما يفترض كوزر – استمرارية الحراك.فالمطالب العالقة في خضم المواجهة بين الحراك والدولة، هي بمثابة التعبير الصريح عن دينامية مضمرة للصراع حتى لو هدأت المواجهة وانحسر الحراك الشعبي.

قوة الصراع تأتي من عقلانيته، وارتباط الغايات بالوعي، ولذلك فإن الحكمة تقتضي الأخذ بعين الاعتبار أَن تراجع الحراك مسأَلة منفصلة عن حضور الوعي المقترن بالحراك. إن ما يجعل الحراك يبدو انفعاليا هو الافتقاد إلى التنظيم، وليس الافتقاد إلى الوعي المتصل بالحقوق المسلوبة، وهذا مؤشر على أن الدولة لم تنجح حتى الوقت الراهن في اجتثاث الحراك الشعبي، لأَن اجتثاث الحراك يقتضي اجتثاث الوعي المطلب المقترن به، عن طريق انجاز غاياته ومطالبه. وهكذا فإن إدارة الحراك بموجب مرونة الدولة، وإن كان تكتيكاً ضرورياً وهاماً لكف الحراك عن اتخاذ خطوات يائسة ومتهورة باتجاه العنف، إلا أن هذا التكتيك لا يولد استقراراً وجودياً إلا بمعالجة الاختلالات.

إن الظرف الخارجي المتمثل بمآلات الثورات العربية المحيطة وطول الفترة الانتقالية، قد أَدى إلى فتور الحراك الأردني. لكنه بكل تأكيد ليس حلاً لمحرضات الحراك ولا تلبية لمطالبه. وهذا يعني، أَن محرضات الحراك سوف تستعيد فاعليتها عندما يستقر المحيط العربي، أو عندما يتبلد الحس

الجماهيري إزاء مجريات الأحداث المتكررة في الدول المحيطة. يلاحظ كوزر ضمن المبادئ العامة لوظائف الصراع بأَن الصراع الخارجي يؤدي إلى تضامن داخلي. (Coser, 1956). ولكن الصراع الداخلي والانقسامات التي انبنى عليها سوف تطفو على السطح مرة أخرى عندما يزول التهديد الخارجي، ولذلك فإن ضمور خطوط التصدع والانقسام مسأَلة مؤقتة فقط. إنها حالة مرتبطة بالوعي المؤسس على شرعية الحقوق التي يطالب بها أَصحابها. ويلاحظ كوزر أنه في البنى المرنة "يرى الصراع من قبل أصحاب القوة كعلامة على التفكك الذي يحتاج إلى علاج" (Coser, 1966).

يذهب بعض المحللين إلى أَن الاحتجاجات ضد الحكومة في الأردن تبدو أكثر قابلية للإدارة من مصر، حيث أَن المقاييس الاقتصادية وحدها تبدو قادرة على تهدئة التوتر السياسي على المدى القصير. وفي سبيل هذه الغاية أعلنت الحكومة الأردنية رصد 452 مليون دولار لضبط أسعار النفط والغذاء (بشكل أَساسي الخبز) وإلغاء الضرائب على بعض المشتقات النفطية، وكذلك زيادة المعاشات والرواتب لموظفي الدولة. (Stanford analysis,2011)

ومن أَجل استرضاء الجماهير، على المستوى قصير المدى، اتخذت الدولة بعض الخطوات ذات الطابع السياسي إلى جانب الخطوات إن الاقتصادية، مثل إنشاء دائرة لمكافحة الفساد، وإنشاء محكمة دستورية كما تمت محاكمة مدير المخابرات الأسبق محمد الذهبي شقيق رئيس الوزراء الأَسبق بتهمة تبييض الأَموال وغسيلها وخيانة الأَمانة الوظيفية، كما تم جلب رجل الأعمال الذي شغل الرأي العام الأردني، خالد شاهين، بقضية توسعة المصفاة الأردنية. (Al-Bawaba, 2012) إن هذه الخطوات،خلافا للإصلاحات الدستورية وإجراء الانتخابات النيابية تخاطب الطاقة الوجدانية العدائية للجماهير بشكل مباشر وتعمل على تلطيفها وتخفيض حدتها على المدى القصير.

ومن هنا، يمكن القول بأَن الدولة قد قابلت الحراك الشعبي، بانفعالية سياسية، ذات جدوى مؤقتة، وليس بموجب إستراتيجية سياسية عقلانية. ورغم الأهمية الطارئة لهذه الانفعالية بالنسبة للدولة، وتأطيرها لواقعية المواجهة مع الحراك، إلا أَنها عملت بالوقت ذاته على تحفيز استمرارية الحراك، على قاعدة شرعية صلبة. خاصة أَن الحراك قد فتر بصورة تلقائية، وليس بموجب اتفاق (علاجي) مع الدولة. وبهذا الخصوص يلفت دارندروف الانتباه إلى "أَنه كلما قلت المقدرة على تطوير اتفاقات تنظيمية يصبح الصراع أكثر عنفاً" (Dahrendorf, 1957).

إن هذه الأطروحة بمثابة مؤشر هام على استمرارية الحراك من ناحية، وتعاظم شدته– على مستوى الوعي– من ناحية أخرى. علما بان الفرصة البنائية أمام الدولة قائمة لتلبية مطالب الحراك بما يضمن تكييف المجتمع وتكامله، فعندما يكون الصراع أقل شدة، وأكثر تكرارا، من المحتمل– كما يذهب كوزر– أن يؤدي إلى إزالة التوتر دون استقطاب النسق (Coser:1956) وهذا الظرف ذاته يجعل المواجهة بين الحراك والدولة تعمل على تغير البناء الاجتماعي بطرق تولد التكيف والتكامل.

وهذا يعني أن تكتيك "الأمن الناعم" أو المواجهة السلمية للحراك لا يعد كافياً كما لا يعتبر إنجازاً جوهريا بالنسبة للدولة. إن الدولة الأردنية لم تجنح إلى استخدام العنف والقوة المفرطة لقمع الحراك. وعلى أساس عقلاني محسوب النتائج، يبدو أنه لا توجد نية لفعل ذلك. ولكن بالمقابل هل يمكن أن تضمن الدولة استمراريتها، واستمرارية تهدئة التوتر بمجرد النئي عن استخدام القوة. يؤكد لويس كوز، أنه: "كلما استمر الصراع الواقعي أكثر، قضايا غير واقعية". (Coser, 1956)، وهذا يعني أن طول الفترة الزمنية للصراع الواقعي، قد تنقل الصراع إلى صيغة غير واقعية. وهذا التحول في الصراع ينتج عن توغل العاطفة والوجدان في عملية الصراع مع طول الفترة الزمنية، ومن ثم ظهور مطالب جديدة لا تقع في صميم محرضات الصراع، ولكنها تعبر عن تفاقم مشاعر العداء.

حقاً، حاول الحراك الشعبي استخدام شعارات جديدة وهتافات وتكتيكات في نهاية العامين الثاني والثالث من عمره. وهذا التحول يتضمن رسالة صريحة بتصعيد المواجهة من ناحية. كما يتضمن آلية للضغط الفعال من ناحية أخرى، واستطاع الحراك بالفعل استفزاز الدولة نسبيا، إن المسار الأول الذي اتخذه الحراك هو رفع سقف الهتافات وشخصنتها لتصيب الملك ذاته، والحقيقة أن الهتافات كانت عالية السقف ومثلت اختراقاً لتابو تاريخي لم يألفه الأردنيين من قبل وهذا التابو هو الهالة الاعتبارية للملك، التي لم يفكر الأردنيون يوماً الاقتراب منها. (Al-Qalah News, 2013; Karamat News, 2013; Al-Taleah News, 2012 & Fee Al-Mersaad, 2011).

وفي عمان، والكرك، والطفيلة، وإربد، وغيرها، ردد الحراك هتاف: "الشعب يريد اس...اس ..... إصلح وإلا نكملها": (Fee Al-Mersaad, 2011) . واضح تماما من هذا الهتاف الذي تناولته وسائل الإعلام العالمية والإقليمية مؤشراً على التصعيد، ومحاكاة الثورات العربية أنه يتضمن تلويحا بالتهديد، يعكس ضخامة هذا المطلب بالنسبة للحراك وعدم واقعيته، كما يعكس المفارقة بين المطلب الحقيقي للحراك (الإصلاح) والمطلب التصعيدي (اس .....اس) أي إمكانية رفع شعار إسقاط

النظام إذا لم يتم الإصلاح، أي أَن هذا المطلب مشروع قيد التفكير والدراسة. ولكن بالمقابل فإن هذه الهتافات استفزت الدولة فعلا. وتم اعتقال أكثر من 140 ناشطاً سياسياً، تحت تهمة إطالة اللسان، وتقويض النظام، والتجمهر غير المشروع، وهذا الإجراء بدوره دفع إلى ظهور موجهة جديدة من الاحتجاجات اضطرت محكمة أمن الدولة الإفراج عن بعضهم بصورة مفاجئة. (Ray alyawm, 2013)

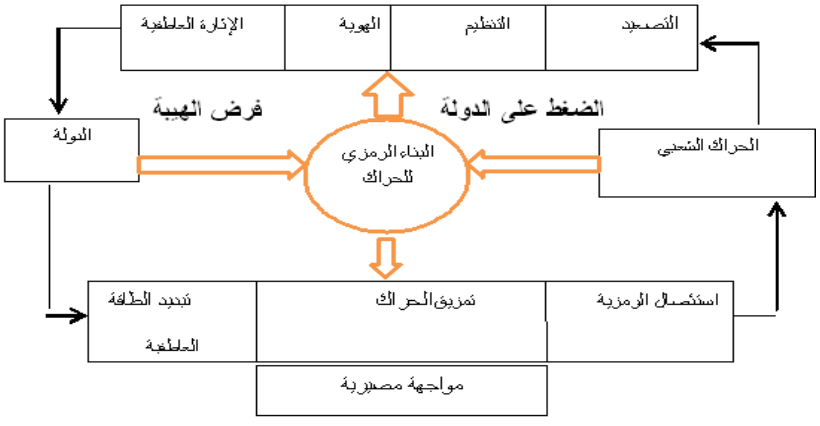
وفي تصريح له حول الاعتقالات المتعلقة بالهتافات، أَشار مدير الأمن العام: "ربنا حبانا بقيادة هاشمية، وجلالة الملك يقود هذا الركب وهو قائد الإصلاح..... وهو أَب للأسرة الأردنية..... فأَي مجتمع يسمح أَن يهان رب الأسرة" (Al-Salt News, 2012) . وهو بذلك يؤكد تابو الملك ويعيد إنتاج ما ألفه الأردنيون واحترموه رمزيا, وهذا يعني أن الهتافات مثلت انحرفا اجتماعياً واخلاقياً واضحاَ.

ومن الناحية التكتيكية العملية، سعى الحراك الشعبي إلى إيجاد "رمزية حراكية" من شأنها تعطيل الحياة العامة، أو إحداث اضطراب عميق في مجريات الحياة اليومية، ومن ثم الضغط الفعال على الدولة. اتضحت هذه المسالة عندما حاول الحراك الشعبي التمركز في دوار الداخلية وسط العاصمة عمان. وبصورة مماثلة في "دوار وصفي التل" في مدينة إربد، إن نجاح الحراك في المتركز ضمن منطقة الدوار يعني أَشياء كثيرة منها: إحراج الدولة عن طريق تعطيل مصالح المواطنين وشل الحياة العامة، وبذات الوقت إعادة تنظيم ذاته، وتوجيه مساره، وتجاوز تمايزاته وتحقيق مزيد من الاستقطاب والتعبئة. إنها حالة شبيهة بميدان التحرير في مصر من حيث توحيد الهوية النضالية، لقد أدركت الدولة بالمقابل خطورة أَن يتخذ الحراك بنية رمزية؛ فبذلت جهداً كبيراً لفض الحراك في كل من المكانين بالقوة دون الإفراط فيها أو استخدام السلاح، بينما تم حشد أَعداد غفيرة من رجال الدركِ وقوات الأمن، وتم استخدام خراطيم المياه والغاز المسيل للدموع، والعصي أحياناً، والدفع والسحب أَحياناً أخرى. لقد أضحت المواجهة حول الرمز، وبالنسبة للدولة فان المعركة كانت مصيرية بامتياز، فاستطاعت أن تستأصل رمزية الحراك بحيث لم تخلد للحراك رمزية نضالية مقترنة بالتضحية من ناحية ولم تحدث جرحاً ثقافياً باستخدام العنف المفرط من ناحية أخرى. وهكذا، بقي الحراك هائماً، وممزقًا، وفاتراً . وبهذا الخصوص يلاحظ دياني Diani:" الإنتاج الرمزي لا يعد فقط أَداة لزيادة فرص النجاح في الفضاء السياسي، ولكنه غاية بذاته"(Diani, 2000).

إن البناء الرمزي، يصبح غاية بذاته لأنه يشكل هوية الحراك، ويحول الصراع إلى قيمة وقضية، ويبرز حدود الحراك بشكل أكبر، ولذلك كانت جماعة الإخوان المسلمين في مصر، مثلا، وجميع الفئات المؤيدة للثورة حريصة على ميدان التحرير، وعندما تمت السيطرة عليه فيما بعد من قبل الفئات المؤيدة لرحيل محمد مرسي، توجهت الجماعة مباشرة إلى ميدان رابعة العدوية، إن البناء الرمزي للحراك يولد الإثارة العاطفية ويربطها مباشرة بشرعية الحراك والحقوق التي يطالب بها، ويصبح بذاته وكذلك الحقوق، قيمة جوهرية يتم النضال من أجلها ومن هنا، يؤكد كوزر: كلما تمحور الصراع حول القيم والقضايا يكون الانخراط العاطفي في موقف الصراع أكبر (Cosre, 1956). وبطبيعة الحال كلما كان الانخراط العاطفي اكبر، تزداد التضحية، والعنف واللاواقعية.

الشكل (4)

"رمزية المواجهة بين الحراك والدولة"



إن عملية تصعيد الهتافات كانت تسير بحذر في معظم الأَحيان، فعلى الرغم من إلقاء بعض المسؤولية على الملك، إلا أنها لم تطالب بإسقاط النظام، بل إن الهتافات المحدودة التي طالبت

بإسقاط النظام أَحدثت خلافاً واسعاً بين أطياف الحراك وأُعتُبِرَتْ خروجاً عن مسار الحراك. ولكن بالمقابل طالب الحراكيون بـ "الملكية الدستورية" وتقييد صلاحيات الملك. وهذا ما حدد الجدل على المستوى الوطني. وليس شخص الملك فقد طالب البعض بحكومة برلمانية تشكلها أغلبية نيابية، وتغيير نظام الانتخاب الذي يقسم الأردن إلى دوائر انتخابية ضيقة.(Al-Fdeilat, 2014). وذهب آخرون إلى ضرورة إعادة بناء العرش من خلال تعديل قانون الأسرة المالكة والديوان الملكي والدستور الأردني.(Al-Momani, 2013).

وفي السياق ذاته يلاحظ مون Moon: "أنه حتى اليوم تعتبر قيادة الملك عبد الله محترمة باعتبارها وريثة السلالة الهاشمية التي تعتبر من أَكثر النظم الحاكمة ديمقراطية في الشرق الأوسط الأمر الذي مكن الملك أَن يلعب دوراً معتدلاً دون الهيمنة على نشاط المحتجين. ومع ذلك فان العديد من الناس رفضوا فكرة الإصلاح من القمة إلى القاعدة الذي أدير من قبل الملك. والذي مثل طريقة الإصلاح في العقود الماضية. الناس العاديون بما في ذلك المؤيدون التقليديون هم الآن أَكثر تقبلاً لفكرة تضييق قوة العرش. (Moon, 2012) . ويضيف "التغيير يتطلب الآن من الملك أَن يرفع قبضته عن البلاد، ومن أَجل الدمقرطة Democratization فإن هذا الأمر لا يرى فقط باعتباره هدفا للمحتجين، لكنه العملية المطلوبة لحل مشكلات البلاد" (Moon, 2012). ومن جهة أخرى، يلاحظ ارجون باستون Aargot Patterson في مقاله الموسوم "احتجاجات الأردن تكشف عن توترات بين الضفة الشرقية والضفة الغربية". Jordan Protests Reveal East, West Bank Tensions. على الرغم من أَن الملكية بقيت رمزا للدولة إلا أَن الحراك كشف عن توترات بين الضفة الشرقية والضفة الغربية. هناك شعور من جانب الشرق أُردنين أَنها أَرضهم وبلدهم ويجب أَن يتذكر الفلسطينيون من هم، وأَنهم ليسوا متساويين. لكن بالمقابل فإن الشرق أُردنيين يحتلون المناصب القيادية في الجيش والمخابرات بينما المنحدرون من الضفة الغربية سيطروا على الجانب الاقتصادي من الحياة. وهاتان المؤسستان شكلتا أَركان المملكة". (Patterson, 2011).

إن هذا التوتر رافقه تخوف ساد في خطاب الحياة اليومية على المستويات الشرق أردنية كافة، وقد رسخ هذا التخوف الملكية كضرورة وظيفية، وصمام أَمان للمكانة الإثنية الشرق أُردنية في موطنها، ويعود ذلك، كما تلاحظ توبن Tobin إلى أَن اللاستقرار وسحب الشرعية من نظام الحكم الهاشمي قد يقود إلى خلق بنية حكومية جديدة تعمل على تأسيس الأردن كدولة فلسطينية عن طريق

الوطن البديل Alternmative nation وهو السيناريو الذي لا تفضل الإثنية الأردنية اللعب به، مع الأخذ بعين الاعتبار المكانة السياسية ذات الامتياز لهم..... لأن الوطن البديل يقدم تبريرات لطرد الفلسطينيين من إسرائيل (*) والتنكر للادعاءات الأيديولوجية بحق العودة" (Topin, 2012).

إن تخوف الحراك من حكومة فلسطينية ووطن بديل، حرض تبلور الهوية الوطنية الأُردنية أكثر من أَي وقت مضى، ولكنه بذات الوقت أَظهر شرخا عميقا في بنية الحراك الشعبي ذاته وفي بنية ثقافة العقل والمجال العام. لقد ظهر هذا التخوف على نحو واضح في خطاب ما يعرف بحراك " المتقاعدين العسكريين"، وهم الفئة التي عرفت بأَنها الأَكثر ولاءً للنظام السياسي عبر فترة زمنية طويلة. غير أَن حراكهم المعارض للنظام السياسي،مثل علامة فارقة وذات دلالة على ما يمكن أَن يفعله الفقر، حيث لم يتوقع أَحد أَن يكون لهذه الفئة مطالب تجاوزت عالم المعيشة إلى المجال السياسي، وجاء في خطابهم: "لا حاجة لتكرار كلمة الوحدة الوطنية لأن التكرار يدل على الشك والإخوة الفلسطينيون بعد قرار فك الارتباط هم فلسطينيون. ووطنهم هو فلسطين حتى لو كانوا يقيمون على التراب الوطني الأردني، فهم عند أهلهم حتى لو حملوا جواز السفر الأردني".

وعلى نحو مماثل من التصعيد الذي يظهر تخوفاً من التغول الفلسطيني المقنن في البلاد جاء في انتقاد غير مسبوق للعائلة المالكة في الأردن، أَصدرته (36) شخصية عشائرية أردنية بارزة دعوة واضحة للإصلاح، وهاجمت هذه الشخصيات تدخل "الملكة رانيا العبد الله" في إدارة البلاد. و" تخريب" الميزان السكاني في الأردن الذي تسكنه أغلبية من أصل فلسطيني، عن طريق إصدار قانون يتيح الحق للمرأة المتزوجة من أجنبي إن تمنح الجنسية الأردنية لأولادها مما يزيد من تغلغل الفلسطينيين في المجتمع ويقويهم(Hayat albilqa', 2013).

بصرف النظر عن مسوغات هذا الهجوم وموضوعية مبرراته، إلا أنه يعكس في آن معاً شرخاً عميقا في الهوية الوطنية العامة، وفي هوية الحراك الشعبي ذاته، فمن المحددات الأساسية لتضامن الجماعة في عملية الصراع، كما يتفق كوزر ودارندورف: إن يدرك الصراع باعتباره ينعكس على جميع أعضاء الجماعة. (Dahrendorf, 1956 & Coser, 1956) . وهذا لا يعيد إلى الواجهة السؤال عن ماهية الحراك الشعبي الأردني فقط، بل يستحضر في الأذهان السؤال حول الجهة المستفيدة من عوائد الحراك الشعبي المستقبلية والحاضرة في وعي الناشطين أَنفسهم والمجتمعات

(*) لمقتضيات الموضوعية والأمانة العملية، قام الباحث بترجمة الاقتباس كما أوردته صاحبة المقال، حيث تشير إلى طرد الفلسطينيين من إسرائيل وليس من فلسطين وطنهم الأصل.

الفرعية التي يمثلونها.وفق هذا الفهم، فإن الحراك لا يرتكز على"وحدة مصلحة"، بل يرتكز فقط على"وحدة ظرفية"، وهذا الانفصال بين وحدة الظرف الذي حرض الحراك ووحدة المصلحة التي تحكم تطلعات الحراك وغاياته من شأنه أَن يضعف الحراك، ويؤدي إلى فتوره، كما حصل فعلا. ويذهب كوزر بهذا الخصوص إلى أَنه" عندما تقل درجة الإجماع على أهداف الصراع، تقل مدة الصراع" (Coser,1956)

ومقابل افتقاد الحراك إلى تنظيم، وقيادة، ورمزية، وأَيدولوجيا، فإن الدولة حددت مسارها، وتمركز قرارها نسبيا، وبدت أكثر تنظيما في مواجهة الحراك. ولذلك يوجه كوزر الأنظار إلى الدور الهام الذي تلعبه القيادة في إدارة العملية الصراعية من خلال الموازنة بين الكلفة والربح، فعندما يدرك القائد أَن التحقيق التام للأهداف يتحقق من خلال كلفة مرتفعة فقط. فإنه يقلص مدة الصراع، وكذلك يحسب توازن القوة مع الجماعة المقابلة حيث ترتفع الكلفة عندما تكون الجماعة المقابلة موازنة في قوتها. وكلما امتلك القائد مؤشرات واضحة حول النصر أو الهزيمة فإنه يدرك الكلفة المرتفعة المترتبة على الصراع. (Coser, 1956)

أَظهرت نتائج الدراسة التي أَجراها التجمع الاستشاري المالي والإداري (إسناد) حول أثر الحراك الشعبي في المنطقة والأُردن على الاقتصاد بأن الأَعباء المالية التي تكبدها الأردن كما يلي: نصف مليار دينار أُردني بسبب تراجع النمو بمعدل نقطتين ونصف، وثلاثة مليارات دينار عجز مالي في الموازنة العامة، وزيادة المديونية بقيمة ملياري دينار، وخسارة مقدارها 2.6 مليار في ميزان المدفوعات، وتناقص الاحتياطات الأجنبية بقيمة 3 مليارات وزيادة البطالة بمعدل نقطتين وزيادة في معدلات الفقر نتيجة لأَعباء إضافية للاجئين من دول مجاورة(Qadamani, 2012).

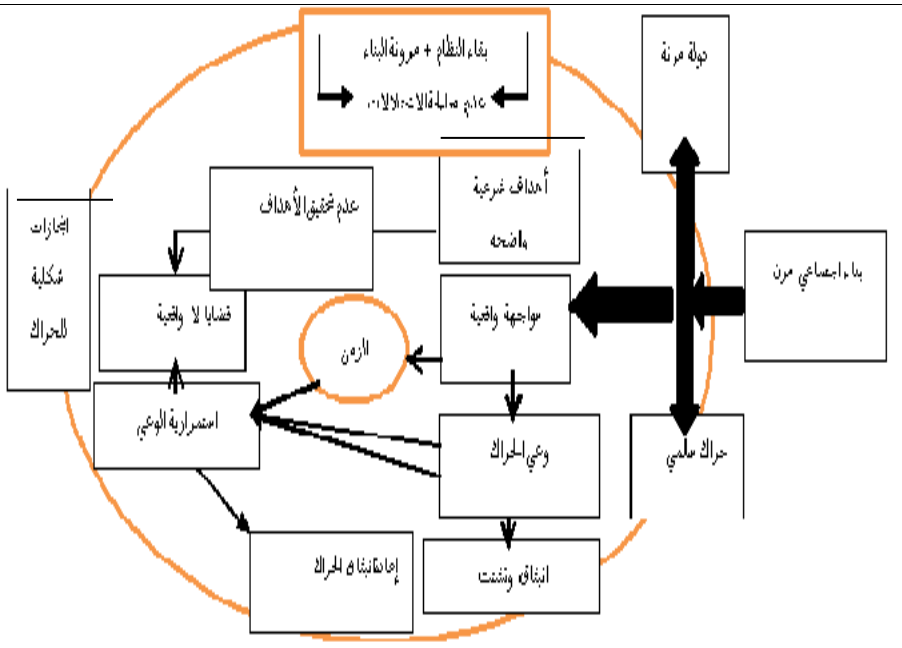
كما أشار مدير الأمن العام في مؤتمر صحفي إلى أَن تكلفة الحراكات في عام 2011 وحتى آذار/مارس2012 قد بلغت 28.700 مليون دينار. أُنفقت على الأَفراد والآليات والمحروقات وأشار إلى أن هناك ضغطاً كبيراً على الموازنة الأَمر الذي سوف ينعكس على فاعلية حماية الحراك في عام 2012 وسيكون هناك انعكاسات اجتماعية واقتصادية. وأَشار أن جهاز الأمن العام قد وفر الحماية إلى 4361 فعالية اعتصام وإضراب ومسيرة في عام 2011، وسجل مطلع عام 2012 (1318) فعالية.(Al-Salt News, 2012).

وهذا يعني أَن قيادات الدولة الأُردنية، قدروا بأَن كلفة قمع الحراك وعدم تمكين الجماهير من التعبير عن ادعاءاتها العدائية في السياق الظرفي المحلي والإقليمي، أكبر من الكلفة المادية المترتبة على احتوائه سلميا. لا شك أن هذا السلوك يتصف بالعقلانية، ولكن كما تمت الإشارة سابقاً انه يفتقد إلى الإستراتيجية الأمر الذي جعله يبدو انفعاليا، أي استجابة شرطية للظرف المحلي والإقليمي، دون معالجة جذور الاختلال. ولكن على الرغم من ذلك. وصفت الدولة الأردنية من قبل المراقبين الدوليين بأنها ناجحة في إدارة الحراك، ووصف النظام السياسي الأردني بأنه الأكثر ديمقراطية في العالم العربي.

ولكن بالمقابل، يذهب دارندورف إلى أَنه "كلما كان الصراع شديداً، يكون التغير البنائي أكبر ويعاد تنظيم البناء بشكل أَكبر" (Dahrendorf, 1957). ومن هنا، ليس من المستغرب أَن الحراك لم يحدث تغيرا بنائيا جوهريا. حيث لم يكن ذي كثافة عددية، ولم يكن منظماً. ولم يخض مواجهة شديدة (أي أن درجة الالتزام السيكولوجي لمواجهة الصراع كانت متدنية) مع الدولة. وبالرغم من ذلك، فإن الحراك أماط اللثام عن قضايا فساد كثيرة، وأَجبر الدولة على تقديم تنازلات واعترافات حول الفساد، كما جعل المجال العام ميدانا للتعبير عن الرأي ورفع سقف الحرية وفضاءاتها، كما طرح قضايا وطنية وأعاد إلى الأذهان ولو بصورة مؤقتة، مفهوم الوطن، وأَظهر الاقتران الواضح بين الولاء والمصلحة، كما أَظهر القوة النضالية للشارع أمام قوة الدولة. كما قدم للدولة درساً واختباراً هاما في الديمقراطية، وأدركت الدولة أَن البديل عن الحراك هو شغب الشارع الغوغاء، وعنفه، وهو الأمر الذي لا تحبذه الدولة ولا المجتمع كذلك.

شكل (5)

المحددات البنائية للمواجهة ومآلاتها



خاتمة واستنتاجات عامة

تمحورت هذه الدراسة حول ثلاث قضايا أساسية كل منها جسدت مسعى وغاية. ورغم أنه يمكن قراءة كل قضية بصورة منفصلة، إلا أنها بالضرورة تكمل بعضها في تقديم صورة تحليلية متكاملة لدينامية المواجهة بين الحراك الشعبي والدولة منذ بدء الحراك ومروراً بتصاعده، وانتهاءً بمرحلة فتورة في الوقت الراهن. وفي كل مرحلة ارتبطت المواجهة بمجموعة من المتغيرات التي تحكم طرفي المواجهة والتي اتخذتها الدراسة مرتكزات أساسية للتحليل انطلاقاً من منظور الصراع الاجتماعي التحليلي. ومن المساعي لهذه الدراسة إظهار الطبيعة التكاملية لنظريات الصراع التحليلية لدى كل من لويس كوزر، ورالف دارندورف، وراندال كولينز.

القضية الأولى" انبثاق الحراك الشعبي وشرعية مواجهة الدولة". أَظهر تحليل هذه القضية أَن المحرك الرئيس للحراك الشعبي في الأُردن هو الحرمان الاقتصادي، وأَن هذا الحرمان هو الدافع للتساؤل عن شرعية الوضع القائم، الأَمر الذي يوثق التفاعل بين المتغيرات الاقتصادية والسياسية في مطالب الحراك، وهذا ما أظهرته المطالب الأولية للحراك في ذيبان جنوب الأردن. لقد استلهم الحراك الأردني انطلاقته من ثورات الربيع العربي التي تفاعلت مع ظرفه الموضوعي ومنحته سياقًا من الفاعلية أمام الدولة التي استجابت للحراك بتقديم تنازلات وقرابين. وهكذا استمد الحراك شرعيته من ثلاثة مصادر أساسية: الحرمان الاقتصادي، والثورات العربية، واستجابة الدولة النسبية لمطالب الحراك. وقد أَظهرت الدراسة أَن الحراك الشعبي الأردني لم يستثمر السياق الليبرالي الذي نشأ فيه في تنظيم ذاته، وتشكيل أيدولوجيا، وقيادة مشتركة، مما أَدى إلى ضعفه وفتوره، ومما فاقم حدة هذه الحالة أَن الحراك أضحى يعاني من التشتت الجغرافي، وغياب الموقف الجماعي، وتشتت الوعي.

القضية الثانية:" سلمية الحراك ومرونة الدولة : صمام الأمان ضد عنف المواجهة". بين تحليل هذه القضية أن كلاً من طرفي المواجهة لعب دوراً في الحيلولة دون توجهها نحو العنف. كما حصل في الثورات العربية المختلفة. ولكن منطلق السلمية ومنطقها ينبثق عن الدولة التي تمثل الطرف الأَقوى في المعادلة. أن المواجهة جرت في حلقة مفرغة بدأت بسلمية الدولة وانتهت بسلمية الحراك دون أَن تحدث تغيرات بنائية عميقة في بنية الدولة والمجتمع، ولكنها حالت دون تشكل استقطاب اجتماعي يثير الكراهية والعداء والعنف، وقد تبين أَن اختراق السلمية في بعض الأحيان كثف المواجهة بين الحراك والدولة، وجعل الحراك يستعيد قوته ويستعد لمواجهة أَكثر شدة وعنفاً، ومثال ذلك الاعتداءات التي كانت تتم من قبل جماعات الموالاة التي يعتقد أعضاء الحراك أَنها مدفوعة من قبل جهات أمنية، وكذلك اعتقال نشطاء الحراك من قبل الأَمن العام، واستخدام القوة أحياناً. لكن الطابع السلمي العام للمواجهة حرر الادعاءات العدائية بعيداً عن العنف المزمن.

القضية الثالثة:" المحددات البنائية للمواجهة ومآلاتها" وأَظهر تحليل هذه القضية أَن المواجهة التي يخوضها الحراك "واقعية" حيث لدى الحراك أَهداف واضحة شرعية من شأنها أَن تطيل مدة الصراع المقترنة بتحقيقها. لكن عدم حدوث ذلك يبين انفصال وعي الحراك عن واقعيته، الأمر الذي يعني أَن فتور الحراك لا يعني غياب الوعي الذي حرضه. وقد تبين أَن ممارسة السلمية من قبل الدولة دون تغيير جوهري يتوافق مع مطالب الحراك جعلتها أَقرب إلى الانفعالية السياسية. وتبين أَن سياسة السلمية وحدها دون إصلاح جوهري قد تؤدي إلى تحول الصراع إلى" اللاواقعية" والعنف،

وهذا ما دفع الحراك الشعبي إلى تصعيد هتافاته ضد الدولة، وبحثه عن رمزية تحرج الدولة وتزيده قوة.

وقد تبين أَن الانقسام في الهوية الوطنية للحراك، والتخوف من دولة فلسطينية وتغول فلسطيني على حساب الهوية الشرق أردنية قد دفع الحراك إلى التمسك أَكثر بالملكية والتوقف عند المطالب الإصلاحية التي كانت أعلاها المطالبة بالملكية الدستورية. وبالرغم من أَن الحراك لم يحدث تغيراً جوهرياً في بنية الدولة،إلا أَنه أَماط اللثام عن قضايا الفساد، ورفع سقف الحرية وأظهر قوة الشارع، وأَجبر الدولة على تقديم تنازلات واعترافات، وجعلها تخوض تجربة ودرساً حاسما في الديمقراطية.

إن هذه القضايا الثلاث تشكل في مجملها الأُطروحة الأساسية التي تدور حولها الدراسة. ولأَن تحليل المواجهة بين الدولة والحراك تم على أساس ديناميكي فمن الطبيعي أَن تتقاطع هذه القضايا مع بعضها أحيانا وقد تتكامل في أَحيان أُخرى، ولكنها في كل الأحوال لا تنظر إلى المواجهة باعتبارها ظرفاً موقفياً، بل فعل صراع ديناميكي مُشرع على كل الاحتمالات، ومن هنا أَظهرت الدراسة أَن المواجهة ما تزال قائمة، رغم فتور الحراك، وحتى لو اضمحل تماما فإن المواجهة مفتوحة على أَساس الوعي الذي انبنى حول شرعية الحقوق المسلوبه، والتساؤل حول شرعية الوضع القائم.

أَظهرت الدراسة عبر القضايا الثلاث التي تمت مناقشتها، أَن نظرية الصراع التحليلية لدى كوزر ودارندورف وكولينز. تتفق تماما حول بعض القضايا المتعلقة بالصراع مثل منطلقات الصراع، والوعي، ودور القيادة، والشرعية. وأَحيانا تكمل بعضها بعضا، مثلاً، يعتبر دارندورف مرونة البناء الاجتماعي والفرصة السياسية منطلقا أَساسيا في عملية الصراع بينما يعتبرها كوزر من العوامل البنائية التي تساهم في جعل الصراع واقعياً وبعيداً عن العنف. وبينما ركز دارندورف على ضرورة وجود قيادة ليصبح الصراع شديدا عمل كوزر على تفعيل الدور الذي تلعبه القيادة وعلاقته بالشرعية وبتقصير مدة الصراع وبالمقابل فان كوزر تحدث عن وظائف الصراع أَكثر من غيره. ويلفت كولينز الانتباه إلى بعض المتغيرات التي لم يتحدث عنها أي من كوزر ودارندورف مثل أَهمية التفاعل الطقوسي في الصراع، والنتائج المترتبة على الاستقطاب في عملية الصراع، وبعض المحددات الهامة للعنف وغيرها. وكل ذلك يظهر أَن طروحات نظريات الصراع التحليلية يمكن أَن تشكل مع بعضها توليفا نظرياً ثرياً في تحليل منطلقات الصراع وديناميات ونتائجه.

المراجع

تقرير مركز الفينق للدراسات الاقتصادية والمعلومات (2012).

تلي، تشارلز. (2005). الحركات الاجتماعية 1768–2004، ترجمة ربيع وهبة، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.

جراءة نيوز. (2012). جلالة الملك يلتقي بالحراك ويؤكد: صفحة الاعتقالات السياسية طويت.12/11.

جراسا نيوز (2013). المجالي مدح .... هدد... وفضح أعضاء الحراك، 3/14.

الحوراني، هاني (محرراً). المجتمع المدني المعاصر في الأردن (الخصائص، التحديات، المهام) عمان . دار سندباد.

حياة البلقاء. (2011). شرق وغرب. قراءة في الحراك الشعبي والسياسي الأردني، الحلقة الأولى، المتقاعدون العسكريون.4/13.

الخليج، (تقرير إخباري). (2013). الحراك الأردني يتراجع في عامه الثالث. 12/29.

رأي اليوم. (2013). نشطاء الحراك الأردني من القيود بالسلاسل إلى الإفراج المفاجئ وحكومة النسور تتجه إلى الشعبية،10/1.

الزعبي، عبد الناصر. (2013). الشرطة للحراك في مسيرة رفض 19... المعتدي عليكم صاحب محل تجاري .... أُضربوه وكسروا محله، صحيفة أخبار سواليف.3/23.

السلط نيوز. (2012). الباشا المجالي: تكلفة الحراك امنيا 27 مليون دينار..... ورجال الأمن أمانة في عنقي.

السوسنة (2012). خسر الإخوان في معركة كسر العظم..... حقيقة الأرقام، 10/5.

فرحي، فريدة. (2007). التحول الديمقراطي: طرق جديدة لفهم الثورة، موثق في جون فوران.

الفضيلات، محمد. (2014). الأُردن بلد محكوم بالتأَرجح، السفير العربي 1/8.

في المرصاد .(2011). مظاهرات في الكرك والطفيلة تردد: الشعب يريد اس...اس. أصلح وإلا نكملها 9/2.

قضماني، عصام. (2012). فاتورة الربيع العربي والحراك الأردني، صحيفة الرأي، 11/7.

مركز عدالة لدراسات حقوق الإنسان.(2012). اتجاهات الشباب الأردني نحو الإصلاح في ظل الربيع العربي، عمان، الأردن.

مستقبل الثورات، ط1 ترجمة تانيا بشارة، بيروت. دار الفارابي. ص41–53.

المومني، بشير. (2013). إعادة بناء العرش.... فهم الحالة، عمون،12/23.

النجار، محمد. (2013). أزمة الاقتصاد الأردني تتفاقم بعد عامي الحراك. الجزيرة نت الثلاثاء 2/5.

ويكيبيديا. (2012). الاحتجاجات الأردنية.

عمان جو، (2014). وضع الحراك الأردني، 1/24.

البوابة. (2012). ملفات الفساد الأردني: شخصيات وقضايا 2/23.

كرامات نيوز. (2013). الحسيني عمان,7/13.

الطليعة نيوز. (2012). ساحة السلام بمأدبا، 9/20.

القلعة نيوز. (2013). حراك اربد، 5/10.

السوسنة (2012)، عنف وشغب بعد رفع أسعار المحروقات في الأردن، 11/13.

Referance:

Adala center for human rights (2012). Attitudes of the Jordanian Youth towards reform in the light of al-Rabee Al-Arabi.

Al-Bawaba, (2012). Jordanian Corruption files: personalities and issues.

Al-Faynaq center report about economic and information studies (2012).

Al-F'deilat, M. (2014). Jordan is governed by instability, Al-safeer al-Arabi.

Al-Horani,H.(ND). Contemporary civilian society in Jordan(features, challenges, and tasks). Dar Sendibad, Amman.

Al-Momani, B. (2013). Rebuilding the throne.23, Dec.

Al-Najjar, M. (2013). Crisis of Jordanian Economy is worsening.5 Feb.

Al-Qalah News(2013). Herak Irbed.

Al-Salt News,(2012).

Al-Sosana (2012). Reality of figures.

Al-Sosana (2012).Violence after prices raising in Jordan,13 Nov.

Al-Taleah News (2012). Al-Salam area in Madaba, 20 Sept.

Al-Zo'bi,A. (2013). Akhbar magazine.

Amman Jo (2014). Status of Gordanian popular movement, 24 Jan.

Collin, Ranall, (2011). C- Escalation and G-E Escalation: A Theory of the Time - Dynamics of Conflict, American Sociological Review (77). (1).1-20

Collins, Randall, (1993) .Maturation of the state, Centered Theory of Revolution and Ideology, Sociogical Theory , Vol 11. Issue.1 .

Collins, Randall. (1975). Conflict Sociology, Toward an Explanatory Science New York , Academic press.

Collins, Randall. (2004). Interaction Ritual chains, N .J Princeton university press.

Collins, Randall.(2008). Violence: A Micro Sociological Theory. Princeton: Nj: Princeton University press .

Collins, Randall.(2009). The Micro - Sociology of Voilence,British Journal of Sciology . 60 (3).

Coser, Lewis (1989), Book in Review, The Modern social conflict; An Essay on The Politics of Liberty, By Ralf Dahrendorf.

Coser, Lewis .(1957). Social Conflict and the Theory of Social Change, British Journal of Sociology , 8 (sept) 197-207.

Coser, Lewis, (1967). Continuities in the Study of Social Conflict, New york : Free press.

Coser, Lewis.(1966), social A functions of violence, Annuals of the American Academy of political and scial sience 364-(March) : 8-18.

Coser, Lewis.(1966), social Functions of Social conflict, glencoe Il: Free press.

Dahrendorf, Ralf .(1957). Class and Class and Conflict in Industrial Society, Stanford , Stanford university press.

Defronzo,James.(1991).Revolutions and Revolutinary Movements, west view press. Inc.

Diani , M. (2000). the Relational Deficit of ideologically structured Action, Mobilization: An International Journal, 5(1) .17-24.

Farahi, F. (2007). Demogratic Transformation: New ways to understand revolution.

Fee Al-Mersaad (2012).Demonstrations in Karak and Tafilah, 2 sept.

Gulf, (news report). (2013)

Hayat albilqa' (2011). East and West. Reading in the Jordanian popular and political movement, the first episode, military retirees.

Jara'ah News (2012). His Majesty meets protests and confirms that political arrest has stopped.

Jarasa News (2013).

Karamat News (2013). Al-Hosani Mosque, 13 July.

Layne, linda.(1994), Homeland: The Dialogis of Tribal and National Identities in Jordan (Princeton: Princeton university press).

Moon, young Hoon .(2012). Democracy on th Horizon: How the Arab Spring is Unfolding in Jordan. Harvard International Review.

Patterson, Argot .(2011), Jordan Protests Reveal East, West Bank Tensions, National Catholic Reporter April 15.

Pelham, Nicolas.(2011). Jordan Balancing Act. middle East Reporter on line, February .22,

Qadamani, E. (2012). Bill of Al-Rabee Al-Arabi, Al-Rai Newspaper,& Nov.

Ray alyawm. (2013). Activists of the Jordanian movement of chained restrictions to the sudden release and the government of the eagles are heading to popularity.

Revolutions Future, ed.1, translated by Tania B'shara, Beirut, Dar Al-Farabi, pp.41-53.

Ryan, Curtis R.(2011). Identity Politics, Reform and Protests In Jordan, studies in Ethnicity and Nationalism: vol 11 , No 3.

Ryan, Curtis R.(2012), The Armed Forces and the Arab uprisings: The Case of Jordan , Middle East Law Governance (4).153-167.

Scheduler, Jillian,(2005), Cop Rock: Protest, Identity and Dancing Riot Police in Jordan , Social Movement studies, Vol. 4 No.2. 155-175.

Sckcpol, Theda. (1979).States and Revolutions . A comparative Analysis of France, Russia and china, N.Y, Cambridge university press p.xxl.

Sckcpol, Theda.(1994). Revolution in The Modern World, Cambridge Pine forge press.

Stanford analysis. (2011). Turmoil in Jordan But Regime Change Unlikely, 1/1

Telli, C.(2005). Social movements from1768-2004. Translated by Rabei Wahba, Cairo. Higher council of culture, The national Translation Project.

The middle East Reporter (2011), Monday, march 28,p12

The middle East Reporter .(2011), Saturday, July 2. Vol 141,No, 125 8.

The middle East Reporter, (2011). Thursday 20 , p9.

The middle East Reporter (2011) Jordan Unrest, July 16 . p5

The middle East Reporter (2011) June11.p7.

The middle East Reporter (2011) March 02.p10.

Tobin, Sarah A.(2012). Jordan's Arab Spring: The Middle Class AND Anti-Revolution, Middle East Policy ,vol XIX , No 1.

Turner, Jonathan .(1975) . A strategy for Reformulating the Dialectical and Functional Theories of conflict, Social forces ,Vol 5313.

Wallace, Ruth and wolf, Alison. (2006). Contemporary sociological Theory : Expanding the Classical Tradition, Sixth Edition .New jersey, person, prentice Hall.

Weingarten, peter, (1969), Beyond parson? critique of Ralf Dahrendorfs conflict Theory, Social Forces,vol 48. No. 2.

Wikipedia, (2012). Jordanian protests.

درجة رضا طلبة المدارس الثانوية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة

أحمد محمود رضوان*

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن درجة رضا طلبة المدارس الثانوية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الثانوية العامة، ومعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة لدرجة رضاهم عن هذا الإعداد تعزى لمتغيرات: جنس الطالب، ومساره الأكاديمي، وحجم المدرسة، ومستوى دخل أسرته. وقد تكونت عينة الدراسة من (351) طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وتم بناء استبانة تكونت من (51) فقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة رضا طلبة المدارس الثانوية عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة لدرجة رضاهم عن هذا الإعداد تعزى لمتغيرات: جنس الطالب، ومساره الأكاديمي، وحجم المدرسة، ومستوى دخل أسرته.

الكلمات الدالة: الرضا، طلبة المدارس الثانوية، امتحان الثانوية العامة، محافظة جرش

* قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/22م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/4م.

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

The Satisfaction Degree of Secondary Schools Students in Jerash Governorate Regarding Prepare Them for the General Secondary Certificate exam

Ahmad Mahmoud Rathwan

Abstract

The study aimed at clarifying the satisfaction degree of secondary school students in Jerash governorate regarding preparing them for the general secondary certificate exam, and see if there are statistically significant differences at the level of significance (α =0.05) in the estimates of students regarding the satisfaction degree with their preparation due to variables: (gender, academic stream, school size, and the family income). A stratified random sample consisted of (351) students which chosen. The researcher developed a questionnaire consisting of (51) items. The study results indicated that: the satisfaction degree of secondary schools students regarding preparing them for the secondary certificate exam was moderate, and there were a statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) in their estimates of the satisfaction degree regarding their preparation due to the variables: (gender, academic stream, school size, and the family income).

Keywords: Satisfaction, Secondary School Students, General Secondary Exam, Jerash Governorate.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تُعدّ المرحلة الثانوية في الأردن بوابة العبور إلى مرحلة التعليم العالي (كليات المجتمع المتوسطة والجامعات)، وهي حلقة الوصل بين مرحلة التعليم العام (المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية) ومرحلة التعليم العالي، لذلك حظيت هذه المرحلة باهتمام كبير على المستوى الرسمي الحكومي وعلى مستوى متلقي الخدمة وهم أولياء الأمور والطلبة، لما لهذه المرحلة من خصوصية في حياة الطالب وحياة أسرته.

ويرى (Al-Baradei, 1998: 115) أن المرحلة الثانوية في أي دولة تُعدّ من أهم المراحل التعليمية فيها بالنسبة للأهداف العامة للتربية، الأمر الذي يتطلب تضافر جهود جميع العاملين في المدرسة وتنظيمها؛ لتنمية الطلبة تنمية شاملة في جميع المجالات، حيث تقوم المدرسة الثانوية بدور مميز في حياة الطالب وفي شخصيته، فالمدرسة حاضنة الحاضر وصانعة المستقبل لهؤلاء الطلبة.

ويتألف التعليم الثانوي في الأردن من مسارين: المسار الأول الذي يعرف بالتعليم الثانوي التطبيقي، حيث يتم توزيع طلبة الصف العاشر الأساسي على المراكز الحرفية والمهنية ومؤسسات التلمذة الصناعية، بحيث يتلقون تدريبا على مهن مختلفة، تعدّ برامجها وفق متطلبات سوق العمل، ويمنح الطلبة في نهاية التدريب شهادة تفيد إنهاءهم مدة التدريب، وتؤهلهم للانخراط في سوق العمل كعمال مهرة. أما المسار الثاني فيعرف بالمسار الشامل، ويتفرع إلى فرعين :الفرع الأول ويسمى الفرع الأكاديمي الشامل، ويضم التخصصات (العلمي، الأدبي، الشرعي، الصحي، الإدارة المعلوماتية). أما الفرع الثاني فيسمى الفرع الثانوي المهني الشامل ويضم التخصصات (الصناعي بفروعه المختلفة، الزراعي، الفندقي، والاقتصاد المنزلي (وهو خاص بالطالبات))، ويدرس الطالب في هذين المسارين مدة عامين، وعليه النجاح في جميع المباحث المقررة مدرسيا لكي يؤهل لامتحان (التوجيهي) الذي يؤهل من يجتازه بنجاح الالتحاق بالتعليم العالي وفق الشروط التي تضعها وزارة التعليم العالي في الأردن (الزيود والخوالدة، 2011).

ويعتمد قبول الطلبة في الجامعات الحكومية الرسمية والخاصة بالدرجة الأولى على نتيجتهم في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، فهو المعيار الوحيد، مما يجعل الطلبة يولدون اتجاهات خاصة نحوه، لما يترتب عليه من قرارات مصيرية في حياتهم، تتمثل في نوع الجامعة التي سيدرسون فيها (حكومية أو خاصة)، وكذلك التخصص الجامعي الذي ستؤهلهم معدلاتهم للالتحاق به، مما يجعل الطالب وأهله في توتر كبير (Awwad, 2006) (عواد، 2002). ويعمل تهيئة الجو المناسب

في أثناء الامتحان على خفض درجة التوتر والقلق الذي تصيب الطلبة، فتؤثر ايجابيا على رفع مستوى أدائهم، كما أن الحاجة إلى تحسين المهارات الدراسية ودوامها يُعد أمرا في غاية الأهمية، وخاصة لأولئك الذين يعانون من مشكلات التعلم المتنوعة، إذ يساعدهم ذلك على دوام التعلم مدة أطول، ويحقق لهم استيعابا أفضل للمادة الدراسية المراد استذكارها، عدا سهولة الربط بين أجزائها، وهذا بحد ذاته مدعاة لخفض مستوى القلق التوتر المصاحبة له، حيث التمكن من المادة الدراسية يعزز من ثقة الطالب بنفسه، ويجعله أكثر صمودا أمام التحديات التي تواجهه (Awwad, 2006) . ومن المعلوم أن هناك نسبة عالية من الرسوب في امتحان الثانوية العامة، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب من أهمها:

1. نقص في المعلمين من ذوي الخبرة المناسبة في المناطق النائية والريفية التي يطلق عليها (الأقل حظا) مما يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب في هذه المناطق وبالتالي رسوب بعضهم.
2. الحالة النفسية الصعبة للطلاب المصاحبة للامتحان على نحو عام، ناهيك عن الضغوطات التي تسببها الأسرة والمحيطين بالطالب.
3. صعوبة الأسئلة في بعض المواد الدراسية مثل: الفيزياء والرياضيات للعلمي، والنظم للإدارة المعلوماتية، واللغة العربية (تخصص) للأدبي وغيرها.
4. التكنولوجيا الحديثة في المنازل وما تستنزفه من وقت الطلبة، وبخاصة الشبكة العنكبوتية (الانترنت) والمحطات الفضائية والألعاب الإلكترونية والموبايلات.
5. اعتماد الطلبة على الملخصات وترك الكتب المقررة.

إن الظروف التي أحاطت بامتحان الثانوية العامة في الأردن وبإجراءاته، وما زالت تحيط به، شأنه في ذلك شأن العديد من الامتحانات التي تعقد في العديد من الدول، أدت إلى تعالي الأصوات التي تطالب في إعادة النظر في النظام الحالي المعمول به، والعمل على تطوير نظام بديل يستطيع الطالب من خلاله التعبير عن قدراته الخاصة وعن أدائه المتميز في الموضوعات التي تتفق مع ميوله. ونظراً لأهمية امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة كان لا بد من تقويمه باستمرار للكشف عن نقاط الضعف من أجل تلافيها والعمل على تطويره، وتعديل التعليمات واللوائح المتعلقة به باستمرار. ونظرا لما لهذا الامتحان من أهمية بالغة فقد تحملت الكثير من المؤسسات التربوية

مسؤولية القيام به، وإعداده بأشكاله المختلفة سواء على مستوى المدرسة أو الدولة بحيث أصبح المعيار الوحيد في الأردن لتقييم الطلبة تحصيليا في ضوئه في نهاية الصف الثاني الثانوي. وقد عرف مركز البحوث العربي لدول الخليج امتحان الثانوية العامة بأنه: نظام سائد لتقويم مستوى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية، وهو امتحان عام خارجي، تضعه وتشرف على إجرائه وتصحيحه جهة مركزية في وزارة التربية والتعليم، ويتم في لجان عامة، وتعطى أوراق الإجابة عند التصحيح أرقاما سرية ضمانا لعدم تأثير المصحح في تقدير الدرجات (The Gulf States Educational Research Center, 1982).

لقد سعت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تحسين هذا الامتحان وتطويره عن طريق تنويع أسئلته ومراعاتها لمستويات الطلبة وواقع تعليمهم، والعمل على إيجاد مركز وطني للامتحانات يعمل على تزويد المديرية العامة للامتحانات بأسئلة مناسبة في مختلف الموضوعات، والإفادة من الخبرات المحلية والعاملين في الميدان في إثراء نوعية أسئلة الامتحانات، وفي تقييمها واقع التدريس الفعلي في المدارس(The Educational National CVonference, 1999). كما أن هناك اهتماما كبيرا من كافة المؤسسات التربية على اختلاف أنواعها بالتحصيل الدراسي كونه مؤشراً على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية، فالتحصيل يقيس نتاجات التعليم التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها، وعلاوةً على ذلك فإن المؤسسات التربوية تحرص على تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل لدى الطلبة ، لأن مستوى التحصيل يدل على كفاية تلك المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافه (Abu Alhayia, 1997) والتحصيل الدراسي هو ما يكتسبه الطالب نتيجة عمليات التعلّم والتعليم بالإضافة إلى التدريب والخبرات السابقة، كما أنه يمكن الطالب من التعرف إلى حقيقة قدراته وإمكانياته، فحصوله على مستوى مناسب من التحصيل يبعث الثقة في نفسه، أما تدني التحصيل لديه فيؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس. ويقاس التحصيل الدراسي من خلال امتحانات التحصيل التي تعدُّ الأداة المستخدمة في قياس المعرفة والفهم في مادة دراسية أو تدريبية (Al-Qurtani, 2004 & Khataiba, 2000) .

إن البيئة المدرسية بما تشتمله من مثيرات بالإضافة للأسرة من أهم البيئات الداعمة للطالب، فهما تؤثران في تشكيل شخصيته ومفهومه لذاته، حيث أن المدرسة ليست مكانا فقط للتعلم، بل هي بيئة يتفاعل فيها الطلبة تفاعلا متبادلا بين أنفسهم من جهة وبين معلميهم من جهة أخرى، وهذا التفاعل ينعكس أثره إيجابيا على نواتج التعلم سواء أكانت معرفية أم وجدانية(Sadeq, et al, 2000). كما أن المدرسة تعدّ حاضنة الطلبة في الحاضر وفي المستقبل، ومن هنا يتطلب تظافر جهود

العاملين في المدرسة كافة من أجل تنمية الطالب في جميع جوانب شخصيته، حيث تعدّ مرحلة التعليم الثانوي في أي دولة من الدول من أهم المراحل التعليمية نظرا لما تشتمل عليه من أهداف عامة يسعى النظام التربوي في تحقيقها (Hamshari, 2001).

الدراسات السابقة:

أجرى هارت (Hart, 2005) دراسة بهدف الكشف عن مستوى الرضا عن درجة إعداد الطلبة خريجي المدارس الثانوية في واشنطن للالتحاق بالكليات الجامعية أو للالتحاق بالعمل. وقد تكونت عينة الدراسة من (1887) فردا، التحق منهم (861) بالكليات الجامعية، و(626) طالبا وطالبة لم يلتحقوا بتلك الكليات، و(400) موظفا، وهؤلاء جميعا من خريجي الثانوية العامة للأعوام 2002، 2003، 2004. واستخدمت المقابلة بغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق هدف الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم خريجي المدارس الثانوية كانوا غير راضين عن مستوى إعدادهم للالتحاق بكليات المجتمع أو العمل. وأن 45% من الطلبة الخريجين الذين التحقوا بالعمل قد أكدوا على عدم إعدادهم الإعداد الكافي والمناسب للعمل الذي يمارسونه حاليا.

وأجرى (Al-Somadi et al, 2006) دراسة في الأردن بهدف التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية والمتوسطة نحو المدرسة، وعلاقة هذا الاتجاه ببعض المتغيرات: جنس الطالب، الصف، ونوع المدرسة. وتألفت عينة الدراسة من (808) طالبا وطالبة ، اختيرت مدارسهم بالطريقة العنقودية العشوائية. وطور الباحثان استبانة تكونت من (35) فقرة، وزعت على ثلاثة مجالات (مجال العلاقات الاجتماعية، ومجال التفاعل بين الطلبة والتعليم، ومجال الهيئة التدريسية). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة كانت سلبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف السادس مقارنة مع الصف الخامس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح مدارس وكالة الغوث مقارنة مع المدارس الحكومية، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى (Al-Somadi et al, 2008) دراسة بهدف التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في إربد نحو الإرشاد التربوي المقدّم لهم، ومعرفة مدى تأثر هذه الاتجاهات ببعض

العوامل (الجنس، الفرع، المعدل الدراسي، مكان السكن، الخبرة الإرشادية). وتكونت عينة الدراسة من (823) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة العنقودية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان استبانة تألفت من (32) فقرة، وزعت على ثلاثة مجالات (الاتجاه نحو المرشد، الاتجاه نحو العملية التعليمية، الاتجاه نحو المسترشد). وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد كانت ايجابية ومقبولة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد تعزى لمتغير الجنس أو متغير المعدل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد تعزى لمتغير الفرع ولصالح العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد تعزى لمتغير الخبرة الإرشادية ولصالح الذين تعرضوا للإرشاد من قبل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد تعزى لمتغير مكان السكن ولصالح قاطني القرى.

وقام (Eyo, Joshua & Esuong, 2010) بدراسة هدفت التحقق من اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التوجيه والإرشاد في (Cross River) بنيجيريا . واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وقد بينت الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه المقدمة إليهم كانت ايجابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير موقع المدرسة ولصالح المدارس الحضرية.

كما قام (Q'beilat, et al, 2011) بدراسة هدفت التعرف على درجة رضا طلبة المدارس الخاصة في الأردن عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم. ومعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات الطلبة نحو الخدمات المقدمة لهم تعزى لمتغير (الجنس، والصف الدراسي). وتكونت عينة الدراسة من (4468) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان استبانة تكونت من (25) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة لهم من الوزارة جاءت

بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات الطلبة نحو الخدمات المقدمة لهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات الطلبة نحو الخدمات المقدمة لهم تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف العاشر.

وأجرى (Crystal. 2011) دراسة بهدف كشف مستوى رضا طلبة المدارس الثانوية الجدد القادمين من الصين إلى اليابان عن الحياة. وتألفت عينة الدراسة من (369) طالبا وطالبة، منهم(191) من الطلبة الجدد القادمين من الصين و (178) من الطلبة المحليين، تم اختيارهم بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وقد تكونت الاستبانة من أربعة مجالات (الرضا عن الذات، والرضا عن المدرسة، والرضا عن بيئة المعيشة، والرضا عن الصداقة). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة رضا الطلبة الجدد القادمين من الصين إلى اليابان عن الخدمات المقدمة لهم من المدرسة جاءت بدرجة متوسطة.

وقامت (Al-Jundi, 2012) بدراسة هدفت التعرف على درجة رضا طلبة المدارس الخاصة في الأردن عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة لهم تعزى لمتغيري (الجنس ، والصف الدراسي). وقد تكونت عينة الدراسة من (104800) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة تألفت من (25) فقرة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود درجة رضا مرتفعة لدى الطلبة عن تلك الخدمات المقدمة لهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في درجة رضا الطلبة عن تلك الخدمات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

كما أجرى (Yaseen, 2012) دراسة بهدف التعرف على درجة رضا متلقي الخدمة (الطلبة) في الأردن عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم، عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة لهم تعزى لمتغير (الجنس ، والمديرية، والصف الدراسي). وقد تكونت عينة الدراسة من (43091) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تألفت من (32) فقرة، وزعت على المجالات: (التدريس، والإدارة المدرسية، والبيئة المدرسية، وتكنولوجيا

التعليم). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة رضا عن الخدمات المقدمة لهم بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة لهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية خلص الباحث إلى أن هذه الدراسات قد تنوعت في الموضوعات التي تناولتها، فبعضها تناول دراسة الرضا عن الخدمات التي تقدم للطلبة سواء من الوزارة أو المدرسة كدراسة هارت (Hart,2005)، ودراسة (Q'beilat, et al, 2011)، ودراسة كريستال (Crystal, 2011)، ودراسة (Al-Jundi, 2012)، ودراسة (Yaseen, 2012) في حين تناول البعض الآخر دراسة اتجاهات الطلبة نحو المدرسة أو الخدمات الإرشادية التي تقدمها كدراسة (Al-Somadi et al, 2006)، ودراسة (Al-Somadi et al, 2008)، ودراسة أيو وجوشوا وأيسيونغ (Eyo, Joshua & Esuong, 2010). كما أن كل الدراسات استخدمت الاستبانة لجمع البيانات باستثناء دراسة هارت (Hart,2005)، فإنها استخدمت المقابلة. أما من حيث الأسلوب المستخدم في اختيار العينة فقد استخدمت بعض الدراسات العينة الطبقية العشوائية كدراسة أيو وجوشوا وأيسيونغ (Eyo, Joshua & Esuong, 2010)، ودراسة (Q'beilat, et al, 2011)، ودراسة (Al-Jundi, 2012)، ودراسة(Yaseen, 2012). واستخدمت بعض الدراسات العينة العنقودية العشوائية كدراسة (Al-Somadi et al, 2006)، ودراسة (Al-Somadi et al, 2008)، واستخدمت دراسة هارت (Hart, 2005) العينة القصدية البيانات.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها – في حدود علم الباحث– الدراسة الأولى في الأردن التي تناولت دراسة رضا طلبة الثاني الثانوي في المدارس الثانوية الحكومية عن مستوى إعدادهم لاجتياز امتحان الثانوية العامة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد تعرض امتحان الدراسة الثانوية العامة في السنوات الأخيرة للكثير من الانتقادات سواء من حيث تدني نسب النجاح في بعض التخصصات أو من حيث مستويات المعلمين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية وجاهزية المدارس لإعداد الطلبة لكي يجتازوا هذا الامتحان ، كذلك الإشكاليات التي ظهرت نتيجة اتخاذ الوزارة تدابير جديدة بخصوص الإشراف على الامتحان وإدارته. وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث في درجة رضا طلبة الثانوية العامة عن إعدادهم لاجتياز هذا الامتحان

الذي أصبح يؤرق العديد من الطلبة وأولياء أمورهم على حد سواء. وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة رضا طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية تعزى لمتغيرات: جنس الطالب، ومساره الأكاديمي، وحجم المدرسة، ومستوى دخل أسرته؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو معرفة درجة رضا طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي)، حيث ينعكس أثر هذا الإعداد على مستوى تحصيل الطلبة في هذا الامتحان، إذ يُعدّ من الامتحانات المهمة التي يمرّ بها الطلبة في مرحلة التعليم العام، حيث يتقرر مصير الطالب العلمي في ضوء نتيجته في هذا الامتحان، كما تظهر أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية العملية من خلال ما تعكسه من نتائج، والتي قد تسهم في تقديم تغذية راجعة للقائمين على العملية التعليمية التعلميّة من متخذي القرارات أو من مديري المدارس والمرشدين التربويين والمعلمين وأولياء أمور الطلبة للعمل على تلافي الأخطاء – إن وجدت– وبذل الجهد من أجل تقديم تعليم أفض، وتطوير المناهج وتحسينها، وتطوير امتحان الثانوية العامة من حيث الإعداد والتنفيذ والإدارة بصورة تتماشي مع آخر ما توصلت إليه لتجارب الإقليمية والعالمية في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1. الكشف عن درجة رضا طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي).
2. تزويد الجهات التربوية ذات الاختصاص بتغذية راجعة حول مستوى إعداد الطلبة من الناحية التحصيلية والنفسية والأسرية، للعمل على حل أي إشكالية تظهر، وتلافي أي قصور مستقبلا.

مصطلحات الدراسة:

رضا الطلبة: الحالة النفسية للطلبة والتي تتصف بالشعور والارتياح والقناعة؛ لتحقيق حاجاتهم النفسية والشخصية ورغباتهم المختلفة (Lerner, 2003). وعرّفت إجرائيا: بأنها الدرجة التي تعكسها استجابة الطالب على فقرات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

شهادة الدراسة الثانوية العامة: الشهادة التي تمنحها الوزارة بعد نهاية المرحلة الثانوية في مناهج التعليم الثانوي الشامل (Ministry of Education, 2013) .

امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة:

امتحان يعقد مرتين (دورتين) في العام الدراسي الواحد، المرة الأولى (الدورة الشتوية) في شهر كانون الثاني، والمرة الثانية (الدورة الصيفية) في شهر حزيران، وتشرف وزارة التربية والتعليم عليه إشرافا كاملا من حيث تنظيمه وإدارته وتمويله(Al-Rashdan, 1997). وعرّف إجرائيا بأنه : امتحان تحصيلي يقيس قدرات الطالب في نهاية المرحلة الثانوية، ويؤديه بعد اجتيازه بنجاح كافة الاختبارات المدرسية في جميع المواد الدراسية المقررة في الصف الثاني عشر.

طلبة المرحلة الثانوية:

هم الطلبة المسجلون في الصف الثاني عشر (التوجيهي) بفروعه كافة، والمنتظمون بالدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي2013/2012.

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جرش (بنين وبنات).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثاني عشر التوجيهي) .

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ بهدف الكشف عن تقديرات طلبة الصف الثاني عشر (التوجيهي) لدرجة رضاهم عن إعدادهم لاختبار امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني عشر (التوجيهي) في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش للعام الدراسي 2012–2013، حيث بلغ عددهم (3195) طالبا وطالبة (Jarash Directorate of Education, 2013)

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (351) طالبا وطالبة من الصف الثاني عشر (التوجيهي)، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفقا للمتغيرات المستقلة في الدراسة.

الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة وفقا للمتغيرات المستقلة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	156	44.4
	أنثى	195	55.6
	الكلي	351	100.0
المسار التعليمي	أكاديمي	217	61.8
	مهني	134	38.2
	الكلي	351	100.0
حجم المدرسة	أقل من 200 طالب	151	43.0
	من 200 إلى 500 طالب	131	37.3

	أكثر من 500 طالب	69	19.7
	الكلي	351	100.0
مستوى دخل الأسرة	أقل من 300 دينار	166	47.3
	من 300 إلى 600 دينار	115	32.8
	أكثر من 600 دينار	70	19.9
	الكلي	351	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة وجهت لعينة الدراسة لمعرفة تقديراتهم لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (التوجيهي)، وأعد الباحث الاستبانة بصورتها الأولية من خلال الرجوع للأدبيات المتخصصة والدراسات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد تكونت من جزأين: الأول يضم معلومات شخصية عن الطالب من حيث: (الجنس، المسار التعليمي، ومستوى دخل أسرته، وحجم مدرسته)، والثاني يضم ثلاثة مجالات: (1) المجال الأسري ويتكون من (17) فقرة، (2) المجال الإرشادي والنفسي ويتكون من (17) فقرة، (3) المجال الأكاديمي والتحصيل الدراسي وتكون من (17) فقرة. واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي فوضع أمام كل فقرة خمسة احتمالات متدرجة للإجابة: عالية جدا، وعالية، ومتوسطة، ومنخفضة، منخفضة جدا.

صدق المحتوى لأداة الدراسة:

للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة ومجالاتها؛ تم عرضها في صورتها الأولية، على مجموعة مؤلفة من (15) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (الإدارة وأصول التربية، والمناهج وأساليب التدريس، واللغة العربية) من العاملين في جامعة اليرموك، ومن مديري المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للمجال، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً على المجالات أو الفقرات، وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين من تعديلات لغوية ومنطقية، لتصبح الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من (51) فقرة، وزعت على مجالات الدراسة الثلاثة.

ثبات أداة الدراسة:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Alpha Cronbach على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الأكاديمي والتحصيل الدراسي	0.93	0.85	17
الإرشادي والنفسي	0.93	0.84	17
الأسري	0.94	0.86	17
الكلي للمقياس	0.97	0.85	51

يلاحظ من الجدول (2)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ككل) قد بلغت قيمته (0.97)، ولمجالاته تراوحت ما بين (0.93–0.94)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة (ككل) قد بلغت قيمته (0.85)، ولمجالاته تراوحت ما بين (0.84–0.86).

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة ومجالاتها، وذلك على النحو الآتي المعتمد لدى عوده (2010):

المدى لقيم المقياس= التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5– 1= 4

طول الفئة = المدى لقيم المقياس ÷ عدد الأحكام = 4 ÷ 3 = 1.33

وعليه يكون المعيار المعتمد هو:

درجة الرضا	فئة المتوسطات الحسابية
كبيرة	5.00–3.67
متوسطة	3.66–2.34

متدنية	2.33−1.00

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات؛ هما:

أ. المتغيرات المستقلة؛ وهي:

1. الجنس ؛ وله فئتان (ذكور، إناث).
2. المسار التعليمي؛ وله فئتان (أكاديمي، مهني).
3. حجم المدرسة، ومستوياته: (أقل من 200 طالب، من 200 −500 طالب، أكثر من 500 طالب)
4. دخل الأسرة؛ ومستويات (أقل من 300 دينار، من 300− 600 دينار، أكثر من 600 دينار).

ب. المتغيرات التابعة؛ وهي: المتوسطات الحسابية لتقديرات درجة رضا طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة على أداة الدراسة (ككل) والمجالات التي تتبع لها.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة على أداة الدراسة (ككل) والمجالات التي تتبع لها ، مع مراعاة ترتيب المجالات ثم الفقرات في ضوء المجالات التي تتبع لها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) وفقاً للمتغيرات (الجنس، والمسار التعليمي، وحجم المدرسة، ودخل الأسرة)، كما استخدم اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل الذي نصَّ على: "ما درجة رضا طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي)، على الأداة (ككل)، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية وكما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المقياس ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة رضا الطلبة
1	3	الأسري	3.182	0.69	متوسطة
2	2	الإرشادي والنفسي	3.180	0.63	متوسطة
3	1	الأكاديمي والتحصيل الدراسي	3.136	0.64	متوسطة
		الكلي للمقياس	3.166	0.60	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن تقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية على الأداة (ككل) قد كانت بدرجة (متوسطة)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقاً للترتيب الآتي: المجال الأسري في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.182) وهو يقابل درجة رضا (متوسطة)، وبانحراف معياري (0.69)، ومجال الإرشاد النفسي في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.180) وهو يقابل درجة رضا (متوسطة)، وبانحراف معياري (0.63)، والمجال الأكاديمي والتحصيل الدراسي في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.136) وهو يقابل درجة رضا (متوسطة)، وبانحراف معياري (0.64).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يدركون أن هناك جهودا تبذل من الأسرة ومن المدرسة ممثلة بمديرها وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والمرشدين التربويين، بيد أن هذه الجهود لا ترقى إلى المستوى الذي يطمح إليه الطلبة، وخصوصا أنهم مقبلون على امتحان يعد مصيريا لهم، وعليه يتوقف مستقبلهم، حيث أن حجم الضغوط النفسية عليهم كبيرة، وأن احتياجاتهم الفردية للرعاية بمستوى عال، فهم بحاجة إلى المزيد من الإعداد الأسري والمدرسي لاجتياز الامتحان.

وبالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات المقياس مع مراعاة ترتيب المجالات والفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

المجال الأول: الأسري:

لقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية على فقرات المجال الأول (الأسري) كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الأسري) مرتبة تنازلياً

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
الأسري	1	36	إعطاء الطالب وقتا مناسبا لكي يستريح من عناء الدراسة.	3.339	0.93	متوسطة
	2	37	توفير كل ما يلزم الطالب من مستلزمات تتعلق بالدراسة في ضوء إمكانيات الأسرة الاقتصادية.	3.311	0.92	متوسطة
	3	38	التقليل من إسناد مهمات للطالب قد تعيق دراسته.	3.271	1.03	متوسطة
	4	45	مساعدة الطالب في التخطيط الزمني للمذاكرة للاستفادة من الوقت.	3.228	0.91	متوسطة
	5	42	عدم التسويق لدعاية تسرب الأسئلة كي لا تنعكس على الطالب وتحبطه.	3.208	0.92	متوسطة
	6	41	التأكيد على الطلبة عدم اللجوء للغش مهما كانت الأسباب.	3.194	0.98	متوسطة
	7	43	متابعة الطالب صحيا وغذائيا ليقوى على المذاكرة.	3.188	1.02	متوسطة
	8	50	احتواء الطالب ليظل في وضع نفسي مريح.	3.179	0.99	متوسطة
	9	46	رفع الروح المعنوية لدى الطالب باستمرار.	3.174	1.06	متوسطة
	10	40	حث الطلبة على الدراسة ومضاعفة الجهود طيلة الفصل الدراسي.	3.168	1.01	متوسطة
	11	39	العمل على التقليل من المظاهر الاحتفالية في المناسبات الاجتماعية قبل فترة الامتحانات بأسبوع وأثنائها.	3.148	0.96	متوسطة

	12	49	إفساح المجال أمام الطالب لممارسة حياته بصورة طبيعة للتقليل من التوتر النفسي.	3.137	0.93	متوسطة
	13	44	التواصل مع المدرسة للتعرف على وضع الطالب التحصيلي والسلوكي.	3.117	1.02	متوسطة
	14	48	تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطالب.	3.111	0.90	متوسطة
	15	51	عدم تخويف الطالب من الامتحان بذكر بعض النماذج من ممن لم يحالفهم الحظ بالنجاح أو التفوق.	3.111	0.96	متوسطة
	16	47	وضع سقف أداء تحصيلي متوقع من الطالب يتناسب مع قدراته وإمكاناته.	3.108	0.96	متوسطة
	17	35	توفير مكان مناسب للدراسة.	3.103	0.99	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال				3.182	0.69	متوسطة

يبين الجدول (4) أن الفقرة رقم (36) التي نصت على "إعطاء الطالب وقتا مناسبا لكي يستريح من عناء الدراسة." قد احتلت المرتبة الأولى في المجال الأسري وبمتوسط حسابي (3.339)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.93)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (37) التي نصت على "توفير كل ما يلزم الطالب من مستلزمات تتعلق بالدراسة في ضوء إمكانيات الأسرة الاقتصادية وبالحد المعقول"، وبمتوسط حسابي (3.311)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.92)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (38) والتي نصت على" التقليل ما أمكن من إسناد مهمات للطالب قد تعيق دراسته"، وبمتوسط حسابي (3.271)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.92)، في حين جاءت الفقرة رقم (35) التي نصت على "توفير مكان مناسب للدراسة" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.103)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.69). وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الأسرة تحرص في هذه المحطة من حياة الطالب الدراسية على بذل قصارى جهدها في توفير كافة المستلزمات والظروف المناسبة للطالب؛ كي يستطيع المذاكرة والدراسة بجد واجتهاد من أجل اجتياز الامتحان، والحصول على معدل يحقق طموح الأهل، ويستطيع الطالب في ضوئه الالتحاق بالتعليم العالي وفقا لهذا المعدل، الأمر الذي يجعل الأسرة ترتاح اقتصاديا عند حصول الطالب على مقعد جامعي

في جامعة حكومية نظرا لانخفاض الرسوم في بعض الجامعات الحكومية مقارنة مع الجامعات الخاصة. كما أن هذه المشاركة الأسرية مطلوبة ليس فقط في المرحلة الثانوية بل في جميع المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب، وهذا ما أكده بتروسينو وسبيجل (Petrosino & Spiegel, 2005) حينما أشارا إلى أهمية مشاركة جميع أولياء الأمور في تعليم أبنائهم نتيجة لتزايد عدد الطلبة في المدارس، كما أن هذه المشاركة الأسرية على متابعة تقدم أبنائهم يمكن أن تسهم في إنجاز أكاديمي أعلى لهؤلاء الأبناء، وأن الشراكة بين أولياء الأمور والمعلمين تؤدي إلى خلق مناخ باعث على التعلم في البيت والمدرسة (U.S Department of Education, 1994). بيد أن هذا المجال يرتبط بشكل مباشر بإمكانيات الأسرة المالية، ولهذا ربما جاءت الفقرة "توفير مكان مناسب للدراسة "بالمرتبة الأخيرة، نتيجة تردي الأوضاع الاقتصادية التي يمر بها بعض أولياء الأمور نتيجة للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها الأقطار العربية المجاورة والتي انعكست سلبا على توفر فرص العمل وعلى الناحية الاقتصادية بشكل عام نتيجة لحالات اللجوء القادمة إلى الأردن من تلك الأقطار، ومن هنا جاء الاهتمام في هذا المجال أكثر من المجالات الأخرى، كونه يقع ضمن دور الأسرة وصلاحياتها وتستطيع التحكم به على عكس المجالين الآخرين اللذين يتعلقان بالمدرسة بالدرجة الأولى.

المجال الثاني: الإرشادي والنفسي

لقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي) على فقرات المجال الثاني (الإرشادي والنفسي) كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الإرشادي والنفسي) مرتبة تنازلياً

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
الإرشادي	1	19	تقبل الطلبة ومعاملتهم برفق ولين.	3.410	0.81	متوسطة
	2	25	الاهتمام بكافة الطلبة على اختلاف	3.373	0.99	متوسطة

			مستوياتهم التحصيلية داخل الصف لئلا يشعروا بالمحاباة والتمييز.			
	3	20	التشجيع الطلبة من أجل حفزهم باستمرار.	3.370	0.87	متوسطة
	4	24	الاستماع إلى مشكلات الطلبة وشكواهم لمساعدتهم في حلها.	3.285	1.03	متوسطة
	5	18	توفير البيئة النفسية التي تراعي أحوال الطلبة في المدرسة.	3.265	0.88	متوسطة
	6	26	عمل اجتماعات فردية وجماعية مع أصحاب التحصيل المتدني للاستماع إلى مشكلاتهم واحتياجاتهم وتوجيههم وفقها.	3.254	0.97	متوسطة
	7	21	توجيه الطلبة للاستفادة من الوقت بفعالية عن طريق جدولة ساعات الدراسة.	3.214	0.91	متوسطة
	8	29	رفع سقف التحدي في الأداء لكل طالب في ضوء إمكاناته	3.123	0.97	متوسطة
	9	23	تهيئة الطلبة لقبول نتائج امتحان الثانوية العامة مهما كانت.	3.120	0.95	متوسطة
	10	32	إشراك الطلبة في القرارات التي تتعلق بدراستهم وبمستقبلهم.	3.103	0.86	متوسطة
	11	30	عدم الاستخفاف بقدرات الطلبة وبمنجزاتهم كي لا يحبطوا.	3.100	0.93	متوسطة
	12	31	استضافة نماذج ناجحة من أبناء المجتمع المحلي للتحدث عن تجربتهم الدراسية لبث روح التفاؤل في أنفس الطلبة.	3.094	0.87	متوسطة
	13	22	الإكثار من اللقاءات التوعوية للتقليل من قلق الطلبة وتوترهم.	3.094	0.97	متوسطة
	14	28	تعويد الطلبة على تحمل المسؤولية تجاه مستقبلهم عن طريقة مضاعفة الجهود المبذولة كما ونوعا.	3.088	1.00	متوسطة

	15	33	اعتماد الأساليب التربوية الصحيحة في تعديل سلوك الطلبة.	3.080	0.86	متوسطة
	16	27	التخفيف من صدمة النتائج عن طريق ذكر نماذج لطلبة من سنوات سابقة تحدوا أنفسهم وحققوا تميزا في الفصل اللاحق.	3.060	0.96	متوسطة
	17	34	الابتعاد عن ممارسة القمع والاستهزاء بكافة أشكاله والضغط النفسي على الطلبة.	3.028	0.88	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال				3.180	0.63	متوسطة

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (19) التي نصت على "تقبل الطلبة ومعاملتهم برفق ولين" قد احتلت المرتبة الأولى في المجال الإرشادي والنفسي، وبمتوسط حسابي (3.410)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.81)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (25) التي نصت على "الاهتمام بكافة الطلبة على اختلاف مستوياتهم التحصيلية داخل الصف لئلا يشعروا بالمحاباة والتمييز"، وبمتوسط حسابي (3.373)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.99)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (20) والتي نصت على"التقليل التشجيع الطلبة من أجل حفزهم باستمرار" ، وبمتوسط حسابي (3.370)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.87)، في حين جاءت الفقرة رقم (34) التي نصت على "الابتعاد عن ممارسة القمع والاستهزاء بكافة أشكاله والضغط النفسي على الطلبة " في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.028)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.63). ويمكن للباحث أن يفسر هذه النتيجة في ضوء ما تبذله وزارة التربية والتعليم من جهود ملحوظة في مجال الإرشاد النفسي والأكاديمي للطلبة، حيث قامت في السنوات الأخيرة بتعيين عدد كبير من الجامعيين المؤهلين في مجال الإرشاد النفسي أو المدرسي، ممن تلقوا تعليما نظريا وتدريبا عمليا في الجامعات، جعلهم يقومون بمهامهم بكفاءة، بالإضافة إلى أن معظم هؤلاء المرشدين هم من الشباب، الأمر الذي جعلهم أكثر فهما لحاجات هؤلاء الطلبة في هذا العمر، ومكنهم أيضا من أن يكونوا أكثر قربا من مشاكلهم وخاصة المشاكل النفسية والعاطفية، مما جعل الطلبة يثقون بقدرات هؤلاء المرشدين. غير أن هناك بعض المعلمين ما زالوا يمارسون تصرفات وسلوكيات لا تليق بهم كمعلمين مثل التلفظ بكلمات غير مقبولة تربويا، أو الاستخفاف ببعض الطلبة، والاستهزاء بنتائجهم وخاصة ممن لم يحالفهم الحظ بالحصول على

درجات عالية في الدورة الصيفية (المعيدون)، وهذا السلوك يصنف في باب العنف الموجه ضد الطلبة كما بينته الدراسة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم (2006) التي أشارت إلى هذا النوع من العنف الموجه من المعلم إلى الطالب المتمثل باستخدام الألفاظ غير اللائقة بحق الطالب مثل الشتم والتحقير.

المجال الثالث: الأكاديمي والتحصيلي

لقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي) على فقرات المجال الثالث (الأكاديمي والتحصيلي) كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات المجال الثالث (الأكاديمي والتحصيلي) مرتبة تنازلياً

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
الأكاديمي والتحصيل الدراسي	1	2	التأكيد على مواظبة حضور الطلبة للحصص الصفية باستمرار.	3.256	0.89	متوسطة
	2	3	توفر المقررات الدراسية في المدرسة من اليوم الدراسي الأول.	3.234	0.88	متوسطة
	3	15	عدم إفساح المجال أمام بعض الطلبة لتعطيل سير الحصص الصفية.	3.174	0.88	متوسطة
	4	4	تغطية المقررات الدراسية من المعلمين في الزمن المحدد وبكفاءة.	3.165	0.96	متوسطة
	5	9	إثراء المناهج المقررة بتدريبات وأسئلة ذات علاقة بالموضوعات التعليمية.	3.165	0.99	متوسطة

	6	14	توفير البيئة المادية المناسبة (تهوية، إنارة، تدفئة، هدوء، مقاعد...).	3.162	0.91	متوسطة
	7	16	استخدام الحزم والجدية مع الطلبة المستهترين داخل الصف وخارجه.	3.162	0.91	متوسطة
	8	12	التنويع في فقرات الاختبارات (فقرات اختيار من متعدد، فقرات إنشائية...)، وبمستويات صعوبة الأسئلة لحث الطلبة على التفكير عدم التفاؤل في امتحان الثانوية العامة.	3.157	0.93	متوسطة
	9	7	تدريب الطلبة على نظام أسئلة وزارية من سنوات سابقة وعلى حلها وفق الحلول النموذجية التي تضعها الوزارة.	3.148	0.94	متوسطة
	10	6	إعطاء دروس تقوية وتعمق مجانية خارج الدوام الرسمي.	3.123	0.84	متوسطة
	11	17	توظيف التكنولوجيا في التعليم لمساعدة الطلبة على الفهم الصحيح.	3.108	0.85	متوسطة
	12	8	إعطاء صورة دقيقة للطلبة على كيفية التعامل مع الامتحانات الوزارية.	3.103	0.91	متوسطة
	13	10	اهتمام إدارة المدرسة بالاختبارات الشهرية والنهائية.	3.097	0.92	متوسطة
	14	5	الابتعاد عن أساليب التدريس القائمة على التلقين لحفز الطلبة على التفكير.	3.094	0.91	متوسطة
	15	13	توفير تغذية راجعة للطلبة عن مستوى أدائهم خلال الفصل الدراسي.	3.077	0.95	متوسطة
	16	11	الاهتمام بالامتحان التجريبي في نهاية الفصل من حيث إجراءاته كما هو معمول به في امتحان الثانوية العامة من حيث المراقبة والزمن والتصحيح.	3.054	1.01	متوسطة
	17	1	جاهزية معلمي التوجيهي للتدريس من اليوم الدراسي الأول.	3.034	0.89	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال				3.136	064	متوسطة

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (2) التي نصت على " التأكيد على مواظبة حضور الطلبة للحصص الصفية باستمرار" قد احتلت المرتبة الأولى في المجال الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وبمتوسط حسابي (3.256)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.89)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (3) التي نصت على " توفر المقررات الدراسية في المدرسة من اليوم الدراسي الأول"، وبمتوسط حسابي (3.234)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.88)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (15) والتي نصت على" عدم إفساح المجال أمام بعض الطلبة لتعطيل سير الحصص الصفية."، وبمتوسط حسابي (3.174)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري (0.88)، في حين جاءت الفقرة رقم (1) التي نصت على "جاهزية معلمي التوجيهي للتدريس من اليوم الدراسي الأول" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.034)، وهو يعكس درجة رضا متوسطة، وبانحراف معياري(0.89).

وقد يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء حرص المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني عشر على عدم تأخر الطلبة عن الحصة أو الغياب، لما لهذا السلوك من عواقب وخيمة على تعلم الطلبة ونتائجهم في امتحان الثانوية العامة والاستفادة من وقت الحصة الصفية، وهذا الحرص من المعلمين نابع من دافع أبوي بالدرجة الأولى، إضافة إلى أن هؤلاء المعلمين يتنافسون فيما بينهم من خلال ما يحققه طلبتهم من نتائج، تنعكس بشكل ايجابي على سمعة المعلم ومكانته بين زملائه حيث يحظى المعلم صاحب الانجازات مع طلبته باحترام وتقدير المسؤولين وأولياء الأمور على حد سواء.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حرص وزارة التربية والتعليم على انتظام الدراسة منذ اليوم الأول من العام الدراسي فهي تحرص باستمرار على توفير الكتب المدرسية خلال العطلة الصيفية. غير أن الوزارة لا تنجح باستمرار في توفير المعلمين في التخصصات المختلفة، والعمل على جاهزية المعلمين بسبب التعيينات الجديدة والإعارة والإجازات بدون راتب والتنقلات الأمر الذي يجعل أصوات أولياء الطلبة تتعالى في كل عام بسب النقص في الهيئات التدريسية الذي قد يستمر لأسابيع في بعض الأحيان.

وعلى الرغم من حرص المعلمين على توفير الأجواء التي تساعد على التعلم داخل الغرف الصفية إلا أن بعض الطلبة ممن درسوا في المراكز الصيفية أو ممن يعانون من تدنٍ في نتائجهم وتحصيلهم يحاولون إضاعة زمن الحصة على زملائهم، وتشتيت جهود المدرسين عن طريق القيام بأفعال وسلوكيات تشوش على غيرهم في بعض الحصص إلا أن المعلمين وخاصة من أصحاب

الخبرة الطويلة يستطيعون تفويت الفرص على هؤلاء الطلبة بالتعاون مع مدير المدرسة والمرشد المدرسي عن طريق النصح والإرشاد أولا، ثم عن طريق تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي في حال عدم امتثال هؤلاء الطلبة للتوجيه والنصح والإرشاد. وتتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Al-Somadi et al, 2006)، ودراسة (Crystal, 2011)، ودراسة (Yaseen, 2012)، ودراسة (Eyo, Joshua & Esuong, 2010)، التي بينت أن هناك رضا عن المدرسة والخدمات التي تقدمها للطلبة بصورة ايجابية وبدرجة متوسطة. وتختلف مع نتائج دراسة (Q'beilat, et al, 2011)، ودراسة (Al-Jundi, 2012) اللتين أشارتا إلى وجود درجة رضا لدى الطلبة عن الخدمات التي تقدم لهم بدرجة مرتفعة، وربما جاء هذا الاختلاف بسبب عينة الدراسة كونها من المدارس الخاصة، حيث تحرص هذه المدارس على تقديم خدمات أفضل من تلك المقدمة في مدارس القطاع الحكومي، كما تختلف أيضا مع نتيجة دراسة (Hart,2005) التي أظهرت عدم رضا الطلبة عن الخدمات التي قدمتها لهم المدرسة، وقد يكون سبب هذا الاختلاف مرده إلى أن الطلبة في الدراسة الحالية لم يجلسوا لامتحان الدراسة الثانوية بعد، ولم ينهوا سنتهم الدراسة، لذا فإنهم لا يستطيعون الحكم على مستوى مواءمة إعدادهم لمتطلبات سوق العمل أو للدراسة في كليات المجتمع والجامعات.

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات طلبة المدارس الثانوية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية تعزى لمتغيرات: جنس الطالب أو مساره الأكاديمي أو مستوى دخل أسرته"؟)؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (ككل) وفقاً للمتغيرات، وكما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (ككل) وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.127	0.64
	أنثى	3.197	0.56
المسار التعليمي	أكاديمي	3.100	0.60

	مهني	3.273	0.57
حجم المدرسة	أقل من 200 طالب	2.778	0.46
	من 200 إلى 500 طالب	3.304	0.49
	أكثر من 500 طالب	3.752	0.43
مستوى دخل الأسرة	أقل من 300 دينار	2.843	0.44
	من 300 إلى 600 دينار	3.266	0.56
	أكثر من 600 دينار	3.768	0.44

يلاحظ من الجدول (7)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (ككل) وفقاً للمتغيرات ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (ككل) وفقاً للمتغيرات ، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن مستوى إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (ككل) وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.270	1	3.270	18.989	0.000
المسار التعليمي	1.614	1	1.614	9.372	0.002
حجم المدرسة	12.307	2	6.154	35.738	0.000
مستوى دخل الأسرة	14.680	2	7.340	42.630	0.000
الخطأ	59.231	344	0.172		
الكلي	124.559	350			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (ككل) تعزى للمتغير (الجنس)، وبالرجوع للجدول (7) يلاحظ أن هذه الفروق جاءت لصالح الطالبات. ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة ربما إلى أن الطالبات أكثر حرصا من الطلاب على اجتياز هذا الامتحان؛ حتى يكملن تعليمهن، ويحصلن على الشهادات العلمية حتى يثبتن للمجتمع أنهن قادرات على منافسة الذكور في هذا المجال والتفوق عليهم، إضافة إلى قناعتهن التامة كموروث ثقافي أن الشهادة تشكل لهن سلاحا في مواجهة تحديات الحياة وتقلباتها، حيث أن التعليم قد منح الكثير من الفتيات مكانة اجتماعية عالية ووظائف متقدمة سواء في القطاع الحكومي أو الخاص. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أيو وجوشوا وأيسيونغ (Eyo, Joshua & Esuong, 2010)، ودراسة (Q'beilat, et al, 2011)، ودراسة (Al-Jundi, 2012)، ودراسة (Yaseen, 2012). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Al-Somadi et al, 2012)، ودراسة (Al-Somadi et al, 2008) اللتين أظهرتا عدم وجود أثر لمتغير الجنس في اتجاهات الطلبة للخدمات الإرشادية التي تقدمها المدرسة.

ويتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لمتغير المسار التعليمي، وبالرجوع للجدول (7) يلاحظ أن هذه الفروق جاءت لصالح طلبة المسار المهني. ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة ربما إلى أن بعض طلبة المسار المهني في السنوات الأخيرة هم من الطلبة المتفوقين في مرحلة التعليم الأساسي، حيث أصبح لدى هؤلاء الطلبة قناعة أن التعليم المهني أصبح الطريق الأسهل للحصول على درجات عالية في امتحان الثانوية العامة بخلاف التخصص العلمي، ومن هنا كانوا حريصين على التعلم، الأمر الذي ولدّ دافعية لدى معلميهم لبذل المزيد من الجهد لتحقيق طموحات هؤلاء الطلبة، كما أن المباحث الدراسية في المسار المهني أقل صعوبة وأقل حجما من المواد في الفرع العلمي الذي أصبح يقبل فيه طلبة معدلاتهم في المرحلة الأساسية متدنية أو متوسطة مما جعل المعلمين يحبطوا نتيجة للتدني في نسبة النجاح، أو لانشغال بعض المعلمين في التدريس الخصوصي في الفروع الأكاديمية أكثر من الفروع المهنية ، واستنزاف طاقات هؤلاء المعلمين في تلك الدروس. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Al-Somadi et al, 2008) الذي بينت أن الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الخدمات الإرشادية التي تقدمها المدرسة جاءت لصالح طلبة الفرع العلمي.

كما يشير الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لمتغير حجم المدرسة، ولمعرفة مصدر هذه الفروق فقد استخدم اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (9)

الجدول (9) نتائج المقارنات البعدية لأثر متغير حجم المدرسة في تقدير الطلبة لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة

حجم المدرسة		أقل من 200 طالب	من 200 إلى 500 طالب	أكثر من 500 طالب
Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.778	3.304	3.752
أقل من 200 طالب	2.778			
من 200 إلى 500 طالب	3.304	0.526		
أكثر من 500 طالب	3.752	0.974	0.448	

يبين الجدول (9) أن هناك فروقا بين تقديرات طلبة المدارس (أكثر من 500 طالب) وبين تقديرات طلبة المدارس (أقل من 200 طالب) و تقديرات طلبة المدارس (200–500 طالب)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح المدارس (أكثر من 500 طالب)، كما أن هناك فروقا بين تقديرات طلبة المدارس (200–500 طالب) وبين تقديرات طلبة المدارس (200 طالب) من جهة أخرى وقد جاءت الفروق لصالح المدارس (200–500 طالب). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اهتمام الوزارة بالمدارس الكبرى من حيث توفير التجهيزات والاحتياجات المادية لها، كذلك توفير الهيئات التدريسية الكفؤة، بالإضافة إلى أن المدارس الكبيرة يتوفر فيها مساعدان للمدير، ومرشد، وتكون الأنصبة التدريسية للمعلمين لا تصل لحدها الأعلى المقرر من الوزارة؛ نتيجة لتوفر أعداد من المعلمين أكثر مما هو مخطط له في ملكات المدارس، مما يجعل اهتمامهم في الطلبة وبتوجيههم وإرشادهم أكثر من المدارس الصغيرة والتي يكون أنصبة المعلمين فيها عالية، ولا يتوفر فيها مساعد

أو مرشد مدرسي، وقد تكون بعض المدارس مكتظة بالطلاب، مما يزيد من أعباء المعلمين مقارنة بالمدارس الكبرى والمتوسطة الحجم، الأمر الذي ينعكس أثره سلبا على الخدمات المقدمة للطلبة كما ونوعا.

وكما يشير الجدول 8 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير دخل الأسرة، ولمعرفة مصدر هذه الفروق فقد استخدم اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (10)

الجدول (10) نتائج المقارنات البعدية لأثر متغير مستوى دخل الأسرة في تقدير الطلبة لدرجة رضاهم عن إعدادهم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة

مستوى دخل الأسرة		أقل من 300 دينار	من 300 إلى 600 دينار	أكثر من 600 دينار
Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.843	3.266	3.768
أقل من 300 دينار	2.843			
من 300 إلى 600 دينار	3.266	0.423		
أكثر من 600 دينار	3.768	0.924	0.502	

يبين الجدول (10) أن هناك فروقا بين تقديرات الطلبة من الأسر ذات الدخل (أكثر من 600 دينار) وبين تقديرات الطلبة من الأسر ذات الدخل (أقل من 300 دينار) وتقديرات الطلبة من الأسر ذات الدخل (300–600 دينار)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة من الأسر ذات الدخل (أكثر من 600 دينار)، كما أن هناك فروقا بين تقديرات الطلبة من الأسر ذات الدخل (300–600 دينار) وبين تقديرات الطلبة من الأسر ذات الدخل (أقل من 300 دينار)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة من الأسر ذات الدخل (300–600 دينار). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأوضاع الاقتصادية التي يعيشها الطالب وأسرته، إذ يعتبر الاقتصاديون خط الفقر في الأردن (400 دينار) للأسرة التي يبلغ عدد أفرادها 5 أفراد، وأن نسبة من تقل رواتبهم عن 500 دينار هي 89.4 % من المشتغلين الأردنيين، فيما تبلغ نسبة الذين تزيد رواتبهم عن 500 دينار 10.6 % (موقع خبرني، 2013). وهذا يشير إلى أن معظم الأسر الأردنية لا تستطيع أن تغطي حاجاتها الأساسية الغذائية

وغير الغذائية". لذلك فإن الطلبة من الأسر ذات الدخل المرتفع توفر لهم أسرهم متطلباتهم الدراسية من قرطاسية ومعلمين خصوصيين – إن لزم الأمر– ومن مصاريف شخصية، في حين لا تستطيع الأسر الفقيرة أو المتوسطة الدخل توفير ذلك، كما أن هذا الوضع المالي ينطبق على معظم المعلمين حيث أن دخل المعلم لا يتجاوز 500 دينار شهريا، مما يجعل بعضهم يضطر للبحث عن عمل آخر لتوفير متطلبات الحياة له ولأسرته ، فيكون ذلك على حساب راحته وصحته، فينعكس ذلك على أدائه في المدرسة، فينخفض مستوى جودة الأداء لديه، مما يجعل درجة رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها لهم المدرسة أو الأسرة تنخفض.

التوصيات:

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

1. ضرورة تحسين ظروف المدارس من حيث توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة من معلمين ومرشدين وخاصة في المدارس الصغيرة ليتم إعداد الطلبة فيها بصورة جيدة؛ كي يتمكنوا من اجتياز امتحان الثانوية العامة.
2. تقديم التدريب والتأهيل المناسبين للعاملين في المدارس الثانوية وخصوصا مديري المدارس والمرشدين ومعلمي الصف الثانوي ليتمكنوا من القيام بواجباتهم بصورة جيدة.
3. عقد ندوات للمجتمع المحلي لتبصير أولياء الأمور في كيفية التعامل مع أبنائهم ممن سيتقدمون لامتحان الثانوية العامة.

المراجع

أبو الهيجاء، خالد. (1997). مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الإحياء في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البرادعي، عرفان. (1988). مدير المدرسة الثانوية: صفاته ومهامه وأساليب اختياره، دار الفكر، دمشق، سوريا.

الجندي، رندة. (2012). درجة رضا طلبة المدارس الخاصة عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم. إدارة البحث والتطوير التربوي، عمان، الأردن.

خطايبة، عبد الله. (2011). تعليم العلوم للجميع، ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (2000). علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الصمادي، أحمد وحميدات، صفوان. (2008). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد نحو الإرشاد، مجلة جامعة دمشق، 24 (1)، 237–269.

الصمادي، أحمد ومعابرة، محمد. (2006). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية والمتوسطة نحو المدرسة، مجلة جامعة دمشق، 22 (2)، 169– 196.

الرشدان، عبدالله. (1997). التربية والتعليم في الأردن عام 1921–1993، جمعية عمال المطابع الأردنية، عمان، الأردن.

الزعبي، أحمد. (2003). العلاقة بين قيادة مدير المدرسة الثانوية في الأردن ودرجة تصوره للمشكلات التي يواجهها في عمله الإداري، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العورتاني، وفاء. (2004). إساءة تعامل المدرسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عواد، مازن. (2002). دراسة تحليلية لمعرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للمهام الإدارية المطلوبة منهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

عواد، يوسف ذياب .(2006). سيكولوجية التأخر الدراسي، دار المناهج، عمان: الأردن.

عوده، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، إربد، الأردن.

قبيلات، محمد والرواشدة، نانسي. (2011). درجة رضا طلبة المدارس الخاصة عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم. إدارة البحث والتطوير التربوي، عمان، الأردن.

مديرية تربية جرش. (2013). التقرير الإحصائي للعام الدراسي 2013/2012، قسم التخطيط، جرش، الأردن.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (1982). أساليب تقويم طلبة الثانوية العامة وعلاقتها بأسس القبول في مؤسسات التعليم العالي بدول الخليج العربي. الكويت.

المؤتمر الوطني التربوي. (1999). التوجهات المستقبلية للتطوير التربوي في الأردن. عقد في الجامعة الأردنية، المركز الثقافي الملكي، عمان، الأردن.

منسي، محمود عبد الحليم. (1998). التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

همشري، عمر أحمد. (2001). مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (1994). قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته، تاريخ الاسترجاع: 2013/10/15.

وزارة التربية والتعليم .(2006). أشكال سلوك العنف في المدارس الحكومية في الأردن، إدارة الدراسات والبحوث في مجال العنف المدرسي للعام (2005–2006). عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2013). نظام معادلة الشهادات من مستوى شهادة الثانوية العامة رقم (69) لسنة 2013. تاريخ الاسترجاع: 2013/10/10.

ياسين، مصطفى. (2012). درجة رضا متلقي الخدمة (الطلبة) عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم. إدارة التخطيط والبحث التربوي، عمان، الأردن.

موقع خبرني. (2013). خط الفقر في الأردن، تاريخ الاسترجاع 2014/9/10

Referance:

Abu- Alhayja,K.(1997)."Performance level of the basic 9th Grade in Biology in the light of some variables." Unpublished M.A Thesis, Yarmouk University, Irbed, Jordan.

Al-Baradei, A.(1998)." Principal of a secondary school: his qualities,tasks and methods of choosing him". Damascus : Dar al-Feker,.

Al-Jundi,R. (2012).Degree of satisfaction of Private schools' students about services that offer to them by the Ministry of Education". Directorate of Educational Research and Development. Amman , Jordan.

Al-Ourtani,w.2004.Teachers abuse and its relation to academic achievement and self-esteem of 9th grade students in Amman. Unpublished M.A thesis, Jordan University, Amm,an,Jordan.

Al-Rashdan, A. (1997). Education in Jordan from 1921-1993. Association of Jordanian printing workers, Amman, Jordan.

Al-Somadi,A. et al. (2006)." Basic and intermediate students' attitudes towards school". Journal of Damascus University,22(2), pp.169-196.

Al-Somadi,A. et al. (2008)." Secondary Students attitudes towards guidance in Irbed Govornorate." Journal of Damascus University,24(1), pp.237-269.

Al-Zo'bi,A.(2003).The relationship between the principal of a secondary school's leadreship and his perception of the problems he faces during his administrative work. Unpublished M.A thesis, Jordan University, Amm,an,Jordan.

Awdah, A. (2010). Measurement and estimation in the educational process. Irbed: Dar al-Amal.

Awwad, M.(2002).Analytic study to recognise the extent of pracice of required administrative tasks by secondary schools principals. Unpublished M.A thesis, Jordan University, Amman,Jordan.

Awwad, Y. (2006).Psychology of school delay. Dar al-manahej, Amman, Jordan

Crystal, Li. (2011)." Life Satisfaction among New Arrivals from Mainland China in Secondary Schools in Hong Kong", Unpublished Master Dissertation, University of Hong Kong, Japan.

Eyo, M., Joshua, A. & Esvong, A.. (2010). Attitude of Secondary School Students Towards Guidance and Counseling services in Cross River State. Edo Journal of Counseling, 3 (1), 87-99.

Hamshari, O. (2001). Introduction to Education. Dar Safaa, Amman, Jordan.

Hart, D. (2005). Rising to the Challenge: Are High School Graduates Prepared for College and Work?, Achieve, Inc, New York.

Jarash Directorate of Education, (2013).The Statistic report of the year 2012/2013. Department of planning, Jarash, Jordan.

Khataiba, A.(2000)." Teaching sciences for all. 3rd ed.Dar al-Masweera, Amman.

Lerner, J. (2003). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Boston: Houghton Mifflin Company.

Mansi, M.(1998). Educational Aeeessment, Dar al-Ma'refah,Al-Exandria, Egypt.

Ministry of Education (2013). Certificate equivalency system from the level of the certificate of secondary school No. (69) for the year 2013. The date of return: 10/10/2013www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenulD=325&De artmentID=5

Ministry of Education. (2006). Patterns of violence behaviour in Government schools in Jordan. Amman, Jordan.

Petrosino Pamela, Spiegel, Lisa.(2005). No Parent Left Behind: A Guide to Working with your Child's School . ERIC. ED 489624.

Q'beilat,M. et al.(2011). Private schools students' satisfaction about services offered to them by the Ministry of Education. Directorate of Educational Research and development. Amman, Jordan.

Sadeq, A et al.(2000). Educational Psychology. The Englo-Egyptian for printing and distribution, Cairo, Egypt.

The Educational National Conference, (1999). Future outlook of the educational development in Jordan.University of Jordan, Amman, Jordan.

The Gulf States Educational Research Center, (1982). Methods of assessing students of secondary stage and its relation to acceptance conditions in Higher education institutes. Kuwait.

U.S. Department of Education. (1994). " Connecting Families and Schools to help our children succeed.

Yaseen, M. (2012).Degreeof satisfaction of services recpients(students) about services of the Ministry of education. Directorate of educational research, Amman, Jordan.

أثر برنامج انغماسيّ لغويّ في تحسين مهارة التحدّث باللّغة العربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في الأردن*

نصر محمد مقابلة*

محمد زيد إسماعيل

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر برنامج انغماسيّ لغويّ في تحسين مهارة التحدّث باللّغة العربية لدى الطلاب الماليزيين، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الكميّ، وقاما بإعداد أداة الدراسة: اختبار التحدّث. وقد طبّق هذا البرنامج الذي استغرق خمسة أشهر على 17 طالبا ماليزيا من طلاب السنة الأولى الذين التحقوا بتخصّص اللغة العربيّة وآدابها في كلّية الآداب بجامعة اليرموك في العام الدراسيّ (2013/2012). واستُخدم اختبار (ت) للعينتين المترابطتين لفحص الفروق في أداء الطلاب على الاختبار القبلي والبعدي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة α= 0.05 على جميع مهارات التحدث باللّغة العربية لصالح الاختبار البعدي وبحجم أثر مقداره (64%) لمهارات التحدث ككل، ووجود فرق دال إحصائيًّا بين المتوسطَيْن الحسابِيَيْن للاختبارَيْن القبليّ والبعديّ في مهارات التحدّث ككل بلغ 8.76%. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بتوظيف البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين مهارة التحدّث وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

الكلمات الدالة: برنامج انغماسيّ لغويّ، مهارة التحدّث، تعليم اللغه العربيّة للناطقين بغيرها.

* كلية التربية، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2013/12/26م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/13م.

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

Effect of Language Immersion Program On Improving Malaysian Students' Arabic Language Speaking Skills In Jordan

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of a language immersion program on improving Malaysian students' Arabic Language speaking skills. To achieve this goal, a quantitative method was used, and there is an instrument: oral test. This program has been applied, over a period of five months, on 17 first-year Malaysian students, who are studying Arabic Language and Literature at the Faculty of Arts, Yarmouk University, during the academic year (2012/2013). T-test was used for the interrelated samples (Paired Samples T-Test). The results of the study showed the impact size of this program on the speaking skills which scored 64.0%.The results also revealed statistically significant differences between the mean of pre and post tests concerning speaking skills, which equaled 8.76%. In light of the results, the researchers recommends hiring a proposed language immersion program to aid in the improvement of speaking skills and in the teaching Arabic language for non -Arabic speakers.

Keywords: Language Immersion Program, Speaking Skill, Teaching Arabic Language For Non Arabic Speakers.

خلفية الدراسة وأهمّيتها

تُعد مهارة التحدّث عنصرا مهمّا في الإنتاج اللغويّ، لا بد من التمكّن منها لدى طالب اللغة، سواء أكانت اللغة الأم أم لغة ثانية أم لغة أجنبيّة، فيحتاج الطالب إلى ممارسة اللغة شفاهةً في مواقف لغويّة حيويّة واقعيّة مع أبنائها؛ لينغمس فيها ويتعايش معها، حتى يتحقّق الفهم والإفهام، ممّا يُتيح له فرصة تعلّم اللغة بشكل طبيعيّ.

ومهارة التحدّث عمليّة معقّدة تتضمّن عمليّات عقليّة عليا: كاستحضار المعاني والأفكار، وانتقاء ما يلائم من التراكيب والألفاظ، وربط الجمل بعضها ببعض، وغيرها من العمليّات التي تتحكّم في الأداء الشفويّ حتى يخرج الكلام سليمًا. ولا تتحقّق الغاية من هذه المهارة إلا إذا استطاع المتحدّث إفهام المخاطب الموضوع الذي يتحدّث فيه. ويمكن قياس مهارة التحدّث لدى متعلم اللغة الثانية بمجرد التحدّث مع الآخرين، أو الإجابة عن سؤال يوجّه إليه، وأما المهارات اللغويّة الأخرى فلا يمكن قياسها إلا بعد التأكّد من كفايته سواء أكان مستمعًا أم قارئًا أم كاتبًا(Daly & Engleberg, 2005). ولا تختلف مهارة التحدّث بالعربيّة للناطقين بغيرها، من حيث الأهمية عن مهارة التحدّث عند الناطقين بها، إذ تتطلب من الناطقين بغيرها مراعاة عدد من المعايير، فتتطلب أن يتحدّثوا بشكل صحيح مع مراعاة مخارج الحروف، والقواعد النحويّة، وانتقاء الكلمات، واختيار الأساليب الملائمة، ويمكنهم الإلمام بهذه المعايير إذا مارسوها وتدرّبوا عليها (Johnson, 2005).

وعرّف طعيمة (Tu'aima, 1987: 97) مهارة التحدّث بأنها: "فنّ نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء والعواطف والاتجاهات والمعاني والأحداث من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع الفهم والتفاعل والاستجابة". وأما السليتي (Al-Selaiti, 2008) فقد أكّد أنها تُمكّن المتحدّث من إنتاج لغة بهدف نقل الرسائل والتعبير عن آرائه ومشاعره حول موقف معيّن، وقد يرافق ذلك بعضُ الإيماءات أو الإشارات أو المثيرات الصوتيّة التي تزيد من فاعليّة اللغة، وتجعلها أقرب إلى ذهن السامع وفهمه". وقد عرّفها كثير من الباحثين مثل (Al-Bajja, 2000) بأنها قدرة لغويّة يعبّر بها المتحدّث عما في نفسه، وما يريد أن يزود به غيره بطلاقة وانسياب فضلا عن الصحة في التعبير والسلامة في الأداء. وأما تعريف مهارة التحدّث باللغة الثانية أو الأجنبيّة فلا يختلف كثيرا عن التعريفات السابقة إلا أن يقدر المتحدّث على التعبير عن آرائه وأفكاره بلغة يستطيع أهل اللغة الأصليّون فهمها، واختيار المفردات والعبارات والتراكيب التي تناسب الموقف، وتوظيف القواعد النحويّة والصرفيّة

(Abdullah, 2008 & Al-Taqari, 2011). ويتّضح من التعريفات السابقة، أن التحدّث بالعربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة عبارة عن قدرة لغويّة، تهدف إلى إرسال ما عند المتحدّث من أفكار أو آراء أو أحاسيس بلغة يفهمها المخاطب أو المستمع.

وتُعدّ مهارة التحدّث إحدى مهارات التواصل اللغويّ، وهي عمليّة معقدة تشمل نوعين رئيسين من العمليّات هما: العمليّات العقليّة والعمليّات الأدائيّة، والفصل بين هذين النوعين من العمليّات أمر صعب؛ لأنهما عبارة عن عمليّة واحدة متفاعلة ومتداخلة مادام التحدّث واقعًا، ولا بد للمتحدّث من مثير خارجي كأن يردّ على المخاطب، أو يجيب عن سؤال، أو يشترك في نقاش، أو داخلي كأن يخطر في باله فكرة يريد التعبير عنها للآخرين. وبعد أن يُستثار يصبح لديه دافع للتحدّث، ويبدأ بالتفكير فيما سيقوله، ويجمع أفكاره ويرتّبها، ثم ينتقي ألفاظًا وعبارات وتراكيب تتناسب مع معاني الأفكار التي يريد أن ينقلها للآخرين. وبعد هذه العمليات العقلية تأتي العمليّات الأدائيّة، وهي النطق الذي هو عبارة عن إصدار الأصوات المفهومة التي تمثّل المعاني المخطط لها مسبقًا، وقد ترافق هذه المعاني حركات الرأس واليدين؛ ممّا يسهم في التأثير والإقناع (Mathkour, 2010).

وهناك من يرى أن مهارة التحدّث تمر بعمليّتين هما: الداخليّة والخارجيّة، فالداخليّة تتمثّل في العمليّات التي تحصل في عقل المتحدّث نتيجة وجود المثيرات، ومن خلالها يتم البحث عن الخبرات السابقة لتوليد الأفكار مع انتقاء الكلمات المناسبة. وتعدّ العمليّات الداخليّة السابقة ترجمةً للأفكار إلى صورة ذهنيّة مجردة، ثم تأتي العمليّات الخارجيّة ترجمةً للصورة الذهنيّة إلى أصوات مفهومة (Jaber, 2002). وبالرغم من التفاصيل المعقّدة لعمليّات التحدث إلا أنها تحدث بسرعة، وغالبا ما يفكر المتحدّث بما سيقوله في الجملة التالية، وهو ما يسمّى بالمراقبة الذاتيّة self-monitoring للتأكّد من صحة ألفاظه وإجراء التعديلات اللازمة (Levelt, 1989).

وأما التحدّث بالعربيّة لدى الأجانب فيمرّ المتحدّث فيه بالعمليّات السابقة نفسها، إلا أنه يحتاج إلى أنواع أخرى من الدوافع الداخلية أو الخارجية، وتتمثل الدوافع الداخليّة في الجرأة في التحدّث دون خوف أو خجل من الوقوع في الخطأ، والثقة بالنفس دون إحباط أو يأس، وإدراك أهمّية اللغة العربيّة تعلّمًا وتعليمًا، وأما الدوافع الخارجيّة فتتمثل في وجود البرامج اللغويّة كمخيمات اللغة والندوات والمناظرات والمحاضرات (Ahmad, 2011, Abdullah, 2008).

ويحتاج متعلّم اللغة العربيّة أو غيرها من اللغات إلى رصيد لغوي حتى يستطيع التعبير عما يريد، وكثيرًا ما يكون الطالب مدركاً لعناصر الموضوع، ولديه معلومات كافية عنه بلغته الأم، ولكنه يُحجِم عن التحدّث بسبب قلة رصيده اللغويّ(Al-Taqari, 2011). وقد يلجأ كثير من طلاب اللغة الثانية أو الأجنبيّة إلى حفظ الكلمات والتعبيرات والتراكيب الجديدة وتدوينها لاستخدامها عند الحاجة (Cohen, 1996 ؛James, 2012& Al-Hashemi et al., 2012 ؛ Oxford & Crookall, 1990).

وتتدرج تحت مهارة التحدّث مهارات فرعيّة كثيرة يمكن من خلالها الحكم على المتحدّث سواء أكان متمكّنًا أم ضعيفًا، ويختلف مستوى هذه المهارات باختلاف المتحدّثين. وقد اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية تصنيف هقز (Hughes, 2003) الذي اعتمده كثير من باحثي اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة في دراساتهم نحو بحراني (Bahrani, 2011) وبحراني وسلطاني (Bahrani & Soltani, 2011) وبحراني وسِم (Bahrani & Sim, 2012) وما زا وما آر ووانج (Ma R., Ma Z., & Wang, 2012)، ويتألف هذا التصنيف من المهارات الفرعيّة الخمس الآتية:

أولاً: الطلاقة Fluency

تُعد الطلاقة شرطًا أساسيًّا في مهارة التحدّث، إذ لا يمكن أن يُقال عن شخص أنه متحدّث متمكّن إن لم يكن طَلْقَ اللسان كالتحكّم في سرعة التحدّث، وفصاحة الكلام والعفويّة والارتجال فيه، والقدرة على تصحيح الأخطاء ذاتيًّا (Gorsuch, 2011; Skehan, 2003) والقدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات الشفويّة (Nasr, et al, 2005) ، والقدرة على التحدّث بشكل متواصل وسلس وبأقل جهد ممكن(Am'aira, et al, 2012). وأما في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة فيركّز الباحثون كثيرًا على مدى ارتجال الكلام وعفويّته دون تردّد (De Jong et al., 2011).

ثانيًا: التواصل Communication

تتّضح كفاية المتحدّث إذا أظهر قدرة على التواصل والحوار مع الآخرين، وهذا هو غاية اللغة ووظيفتها(Mathkour, 2010). ويتم التواصل الفعال بعدم التوقّف عن الحديث؛ لأن التوقّف لمدة

طويلة نوعًا من اضطرابات التحدّث، وهو ما يسمّى بالتلعثم Stammering (Zreikat, 2005). وأما في الدراسة الحالية فكان الاهتمام منصبا على استمرار التحدّث والتحكّم بسرعته.

ثالثًا: استخدام المفردات Vocabulary

يؤثّر استخدام المفردات المناسبة في تحقيق التواصل الشفويّ الذي يكون بتحديد دلالات الكلمات بشكل دقيق، والمساعدة في إفهام الرسالة اللغويّة، وإحداث اتحاد في معاني الرسالة بين المتحدّث والمخاطب(Abdelbari, 2011). وطلاب اللغة الثانية أو الأجنبيّة يحتاجون إلى رصيد لغوي يمكنهم من التحدّث في المواقف المختلفة (Mc Vey, 2007)، فكل موقف يتطلب استخدام المفردات المناسبة له؛ ولذا كان من الضروريّ مراعاة دقة استخدام الكلمات التي تؤدي إلى معنى معيّن لا يؤديه غيرها (Mathkour, et al, 2010).

رابعًا: بناء الجملة Structure

لا يُعتبر التحدّث سليمًا باختيار المفردات المناسبة فحسب، بل يتوقف أيضًا على توظيفها في جمل مفيدة. فتوظيف المفردات وفقا للقواعد النحويّة والصرفيّة، يجعل بناء الجمل سليمًا. وفي هذا الصدد فإن الاهتمام بتعليم التراكيب اللغويّة ضروريّ في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها؛ لأن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب الأجانب غالبًا ما تكون ناتجة عن تأثير لغتهم الأم (Mathkour, et al, 2006)..

خامسًا: الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة Accent

اللُّكنة لغةً عُجْمَة اللسان وعَيٌّ، واصطلاحًا دخول حروف العجم في حروف العرب، ممّا يؤدي إلى صعوبة الإفصاح بالعربيّة لدى المتحدّث وصعوبة الفهم لدى المخاطب. وأما بالنسبة لمتعلّم اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة فتحصل اللُّكنة عنده، حينما لا يقدر على الابتعاد عن لُكنة لغته الأم، ويقال عنده لكنة أجنبيّة. وكلما اقترب حديثه من طريقة الكلام باللغة المستهدفة وابتعد عن لُكنة اللغة الأم كان ذلك أفضل (Wardhaugh, 1993)، فالمظهر الصوتيّ الذي يميز لغة قوم عن لغة قوم آخرين، هو آخر ما يستطيع أحد تقليده عندما يتعلّم لغة أخرى(Anees, 1999).

وتتنوع أهداف مهارة التحدّث حسب مستوى البرنامج التعليميّ أو المرحلة الدراسيّة المستهدفة، والفرق الأساسي بين أهداف تدريس مهارة التحدّث بالعربيّة للناطقين بها، وأهداف تدريسها للناطقين

بغيرها، هو أن التركيز على القضايا الصوتيّة للناطقين بغيرها يكون أكثر منه عند الناطقين بها؛ نظرا لصعوبة نطق الأجانب لبعض الأصوات العربيّة (Tu'aima, 1987). والأهداف العامة لتدريس مهارة التحدّث بالعربيّة للطلبة الناطقين بغيرها كما أشار إليها بعض المختصّين (Mathkour, 2010; Tu'aim, 2009 & Abdullah, 2008) تتلخص بالآتي: أن يتمكّن الطالب من نطق الأصوات العربيّة نطقًا سليمًا، ويميّز بين الأصوات المتشابهة، وبين الحركات القصيرة والطويلة، وأن يستطيع أن يعبّر عن الأفكار شفويًّا بصيغ نحويّةٍ مناسبةٍ، ويرتّب الأفكار ترتيبًا منطقيًّا، وأن يستخدم التعبيرات المناسبة وعبارات المجاملة والتحيّة في ضوء فهمه للثقافة العربيّة، والإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظيّة استخدامًا معبّرًا عمّا يريد إيصاله من أفكار، ويقدر على التوقّف عندما يريد إعادة ترتيب أفكاره وتوضيحها أو مراجعة صياغة بعض التراكيب، ويهتم بالمعاني على حساب الألفاظ، ويرتجل الحديث عن قضيّة مهمّة، ويقدر على إجراء مكالمة هاتفيّة مع الناطقين بالعربيّة.

ولا تتحقّق الأهداف سالفة الذكر إلا لمن كان عنده معرفة سابقة بالعربيّة ومهاراتها الأربع وقواعدها النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة. وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات الأردنيّة تشترط على كل طالب ماليزيّ يرغب في دراسة تخصّص اللغة العربيّة وآدابها، أن يكون قد درس في الصفوف الثانويّة مادة اللغة العربيّة. والمتحدث باللغة الثانية يحتاج إلى استعداد قبلي، فغالبًا ما يلجأ إلى كتابة ما يريد الحديث عنه أولًا من أجل تقليل الأخطاء اللغويّة (Offner, 1997).

وهناك من يرى أن تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة، لا بد أن يكون في البيئة الأصليّة؛ فالطالب لايتعلّم في غرفة الصفّ فحسب، بل يتعلّم أيضا من البيئة الغنيّة بالمواقف اللغويّة (Met, 1993). ويُعدّ تعلّم اللغة في البيئة العربيّة، فرصة مناسبة للطّالب الأجنبي يتعلّمها من خلال انغماسه مع أبنائها. ويمثّل هذا الوضع الاجتماعيّ الطبيعيّ دافعًا له للتواصل معهم، ويؤكّد الأدب التربوي أن الطالب الذي يحتكّ بالمجتمع ويختلط به يتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بيسر (Al-Barshikhi, 2011).

ونظرًا لأهمّية البيئة اللغويّة الأصليّة في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة، ظهرت محاولات لتوفيرها، فكان السفر إلى البيئة الأصليّة أو محاولة اصطناع بيئة مشابهة لها لحثّ الطالب على تعلّم اللغة، وإتاحة الفرصة له ليمارس اللغة ممارسة حيويّة بشكل مباشر، فإذا أخطأ في توصيل رسالة شفاهةً، يجد من يصححه ويساعده في التعبير عمّا يريد، باختيار الكلمات المناسبة وبيان كيفيّة نطقها،

فيكتسب رصيدًا لغويًّا من دون كثير من العَناء أو الرجوع إلى معاجم اللغة (Abdullah, 2008, Ahmad, 2011).

وفي هذا الإطار، دعا كثير من الباحثين إلى إقامة برامج تقويّة أو أنشطة لغويّة لمتعلمي اللغة الثانية أو الأجنبيّة دعمًا لما يدرسونه في قاعات المحاضرات. وتتيح هذه البرامج بميزاتها الأساسيّة الفرصة للمشاركين باستخدام اللغة المتعلّمة بشكل واسع، ولا يُسمح لهم باستخدام اللغة الأم إلا عند الضرورة. وإذا أقيمت البرامج في بيئة غير البيئة الأصليّة فتُستغل خدمات الميسِّرين facilitators التي تعتمد على أبناء اللغة المتعلّمة أو من المتقنين لها من غير أهلها (Feuer, 2009; Met, 1993). ويؤدي الميسّرون دورا فاعلا في مساعدة المشاركين في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة؛ لأنهم يُعدّون بمثابة "المعجم المتحرّك" يسألونهم عند حاجتهم للكلمات المناسبة والتعبيرات السليمة للمواقف التي يمرون بها.

ومن أهم برامج التقويّة أو الأنشطة اللاصفيّة ما يسمّى بالبرنامج الانغماسيّ اللغويّ Language Immersion Program الذي يمكن تطبيقه في كل المستويات التعليميّة، ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الجامعيّة (Luan & Guo, 2011؛ سجوان ومكاي، 1995؛ Cummins & Swain, 1986). ورأى كثير من الباحثين الأجانب، أن هذا النوع من البرامج يسهم في تحسين المهارات اللغويّة لدى المشاركين، إذا أقيم في البيئة الأصليّة؛ إذ من خلال أنشطته المختلفة يتم التفاعل والاحتكاك فيما بينهم وبين أبناء اللغة، ممّا يؤدي إلى تحقيق الاتصال اللغويّ الحقيقيّ. ويكوّن رغبةً وحماسةً عند المشاركين في استخدام اللغة نتيجة التفاهم والتفاعل والتعايش مع أبناء اللغة المتعلّمة، ممّا يؤدي إلى سرعة التكيّف والتأقلم مع المجتمع الجديد (Rugasken & Harris, 2009; Walker & Tedick, 2000).

وفي معرض الحديث عن الطلاب الماليزيّين الذين يدرسون في الجامعات الأردنيّة، فإنهم لم يسلموا من هذه المشكلة؛ لقلة اختلاطهم بأبناء العربيّة ممّا أدّى إلى ضعفهم في المهارات اللّغويّة بعامّة، ومهارة التحدّث بخاصّة. وأشارت دراسات كثيرة حول تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها إلى ضرورة الاحتكاك مع أبنائها والتعامل معهم حتى يتعلّم الطالب رصيدا لغويا ويتمكّن من توظيفه في حياته اليوميّة (Ahmad, 2011; Taqari, 2011 & Abduall, 2011).

ويعدُّ البرنامج الانغماسيّ اللغويّ نوع من الاتجاهات الجديدة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، إذ يساعد في تحسين المهارات اللغويّة لدى الطلبة من خلال إلقاء الدروس، والمحاضرات، وشرح الصور والخرائط والمُلْصَقات، وغيرها من الأنشطة اللغويّة باللغة العربيّة الفصحى (Tu'aima, 2002).

البرنامج الانغماسيّ اللغويّ: يعود مصطلح الانغماس Immersion إلى المنهج الدراسيّ في ثنائيّة اللغة Bilingual الذي طُبّق لأول مرة في سنة 1965 في مدرسة سانت لامبرت Saint Lambert، بكندا. وقد اعتمدت المدرسة اللغة الفرنسيّة لغة للتدريس، وكانت اللغة الأم للطلبة هي الإنجليزيّة، وأما المعلّمون فكانوا يتقنون ثنائيّة اللغة (الفرنسيّة والإنجليزيّة) (Swain, 1982).

وقد اشتهرت هذه التجربة التربويّة التي أثّرت في المجتمع الكَنَدِي بل في العالم بأسره، بفاعليّتها في تمكين أبناء الكنديِّين من اللّغة الفرنسيّة واستخدامها في حياتهم اليوميّة، وفي الوقت نفسه، فقد احتفظوا بكفاءتهم في اللغة الأم الإنجليزيّة (Cummins & Swain, 1986). ويُعزى نجاح تجربة سانت لامبرت إلى ثلاثة عوامل هي، الأول: الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة، إذ شجعت الآباء على إرسال أبنائهم تطوّعًا، وفي الوقت نفسه كان لدى المعلّمين اهتمام حقيقيّ ورغبة صادقة في إنجاح التجربة. والثاني: الخلفيّة الثقافيّة للآباء، إذ اهتمّوا بتقدم أطفالهم لغويًّا وأكاديميًّا، واستطاعوا تقديم النماذج اللغويّة المناسبة والتشجيع المستمر لأطفالهم. والثالث: وظيفة كل من اللغتين ووضعهما الاجتماعيّ، إذ إنهما وقعتا في محل الاهتمام ثقافيًّا واقتصاديًّا في ذلك الوقت (Sajwan, 1995).

وانطلاقًا من ذلك، فقد ظهر عدد من الدراسات العلميّة التي اهتمّت بهذا النوع من البرامج اللغويّة خاصّة في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة؛ لأنه قادر على إتاحة فرص حيويّة للطلاب المشاركين لممارسة اللغة في مواقف طبيعيّة. وقد تطوّر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ من حيث تطبيقه في المنهج الدراسيّ إلى أن أخذ شكل دورات مكثّفة أو علاجيّة (Lord, 2010).

وأما الدراسة الحالية فناقشت البرنامج الانغماسيّ اللغويّ الذي يشكل الدورات اللغويّة المكثّفة التي طُبّقت على الطلاّب. وهناك برامج لغويّة عديدة تتمتع بالخصائص الأساسيّة نفسها التي تميّز بها البرنامج الانغماسيّ اللغويّ نحو: المخيّمات اللغويّة Language Camps، والبرامج الانغماسيّة الصيفيّة Summer Immersion Programs، والبرامج اللاصفيّة اللغويّة Out-Door

Language Programs، وغيرها. وقد أشار كوان (Chowan, 1997) إلى معايير إعداد البرنامج الانغماسيّ اللغويّ الفعال كالآتي:

أولا: أن تكون اللغة الوسيطة للبرنامج لغة ثانية، ولا يسمح باستخدام اللغة الأم.

ثانيا: أن يتم تعلّم اللغة الثانية خلال التواصل الحقيقيّ الطبيعيّ.

ثالثا: أن تكون فعاليّات البرنامج متنوّعة بحيث يدور معظمها في الميدان أو خارج الصف.

رابعا: أن تهتم فعاليّات البرنامج بالمهارات اللغويّة.

خامسا: أن يحدّد البرنامج أوقاتا خاصّة للقراءة.

سادسا: أن يكون التقييم متكرّرًا ومنظّمًا.

وتنتمي نظريّات التعلّم التي يقوم عليها البرنامج الانغماسيّ اللغويّ إلى الاتجاه المعرفيّ والاجتماعيّ. فالتعلّم في السياق المعرفيّ والاجتماعيّ يتم من خلال العمليّات العقليّة العليا الممثلة في التفكير والإدراك والفهم والاستبصار والتنظيم، ومنها تحدث التغيّرات النمائيّة على أنماط السلوكات العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة عند الطالب، نتيجة تفاعله مع الخبرات في البيئة الماديّة والاجتماعيّة، وتتلخص هذه النظريات كما حددها أرمرد (Ormrod, 1995) بالآتية:

1. نظريّة بياجيه Jean Piaget's Theory
2. نظريّة التعلّم ذو المعنى Meaningful Learning Theory
3. النظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة Social Cognitive Theory
4. نظريّة التعلّم الاجتماعيّ Social Learning Theory

ويُعدّ البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أساسه برنامجًا مكثّفًا في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بمهاراتها الأربع: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. وأشارت الجمعيّة الأمريكيّة للتعليم الانغماسيّ American Council on Immersion Education (ACIE) في أحد تقاريرها إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم الانغماسيّ الذي أصبح منتشرًا؛ بفعاليّته في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة لدى الطلبة في جميع المستويات التعليميّة (Met, 1993).

وأما تطبيق هذا البرنامج في البيئة العربيّة الأصليّة فإنه يمكن أن يكون فاعلًا في تحسين مهارة التحدّث بالعربيّة لدى المشاركين؛ لأنهم يمارسون اللغة العربيّة ممارسة مستمرة في حياتهم اليوميّة.

ولم تكن الممارسة اللغويّة فيما بينهم فحسب، بل مع ميسّري البرنامج من أبناء العربيّة أثناء إقامة فعاليّات البرنامج، ويلعب الميسّرون دورًا مهمًّا في تقديم المساعدة اللازمة للمشاركين وتصحيح الأخطاء اللغويّة التي يقعون فيها؛ لأنهم يبقون على اتصال دائم مع بعضهم بوسائل التواصل الاجتماعيّة مثل الهواتف، والفيسبوك Facebook وتويتر Twitter وسكايب Skype. ومن مميّزات هذه الوسائل الحديثة أن الطالب يستطيع أن يتّصل بالآخرين، ممّا يساهم في تعلّم اللغة بسرعة.

ولم يتم العثور على دراسات سابقة تناولت موضوع البرنامج الانغماسيّ في تعليم اللغة العربيّة سوى دراسة مليمان (Milliman, 2010)، وأما في تعليم اللغة الإنجليزيّة فهي كثيرة. وقد رُوعي في عرض هذه الدراسات التسلسل الزمنيّ من الأحدث إلى الأقدم.

فقد قامت نور وعزة (Nur & Izah, 2011) بدراسة في ماليزيا تحت عنوان: المخيّمات اللغويّة وفعاليّاتها: إستراتيجية لتحسين كفاية الطلبة في اللغة الإنجليزيّة. هدفت إلى تقييم فعاليّة المخيّمات اللغويّة التي تم تطبيقها من قبل كلّيّة اللغات والاتصالات بجامعة السلطان زين العابدين. تكوّنت عينة الدراسة من 114 طالبًا وطالبةً، أجريت معهم المقابلات الشخصيّة الموجّهة لمعرفة المعلومات المستهدفة. وبيّنت النتائج فعالية المخيّمات اللّغوية في تحسين كفاية الطلبة نتيجة ممارستهم اللّغة الإنجليزية بشكل دائم ومستمر. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة إقامة الدورات اللغويّة المكثّفة للطلبة حتى يمارسوا اللغة الإنجليزيّة دون خوف أو خجل مع الميسِّرين الذين يقدّمون المساعدات اللغويّة ويصحّحون أخطاءهم اللغويّة.

وأجرت مليمان (Milliman, 2010) دراسة ماجستير في جامعة تكساس الأمريكيّة بعنوان: المكوّنات الأساسيّة للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ الفعّال في تعليم اللغة العربيّة لطلبة المرحلة الثانويّة: دراسة حالة، هدفت إلى وصف نجاح مؤسسة تسمى بـ Middlebury-Monterey Language Academy في تطبيق البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة للأمريكيّين. وأظهرت النتائج ضرورة تواجد الميسّرين وأكّدت فعالية الأنشطة والبرامج والدورات واللّقاءات. وقد أوصت الدراسة بالاعتماد على الميسِّرين حتى يمارس المشاركون اللغة الثانية بشكل مستمر، كما أكّدت الدراسة ضرورة ممارسة اللغة المتعلّمة بعد الانتهاء من البرنامج الانغماسيّ اللغويّ، ويكون ذلك بعقد البرامج والدورات التي تجدد المعلومات وتزيد من دافعيّتهم لممارسة اللغة.

وفي دراسة أجراها فيور (Feuer, 2009) بعنوان: الأنشطة اللاصفّيّة الصيفيّة: برنامج تعليم اللغة الثانية من خلال مقارنة الثقافات، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامجَيْنِ لغويَّيْنِ نُفّذا لمدة ثمانية أسابيع في تمكين مهارة التحدّث باللغتين الصينيّة والعبريّة. وقد طبّقت الدراسة على طلاب تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات واثنتي عشرة سنة. ولتحقيق أهداف البرنامج فقد استخدمت العناصر التعليميّة كما هو موجود في البيئة الصفّيّة نحو: "غرفة الصف"، و"الطالب"، و"المعلم"، و"المناهج"، "والكتاب الدراسيّ" والاختبارات" و"المهارات اللغويّة الأربع". وفي نهاية البرنامج، أجريت المقابلات الشخصيّة الموجّهة مع المشاركين، وبيّنت نتائجها أنهم استفادوا فائدة كبيرة من الأنشطة المصمّمة نحو: الأنشطة التطوّعيّة، واللقاءات مع الناطق الأصليّ، والبرامج الاجتماعيّة، خاصّة في تعليم اللغتين الصينيّة والعبريّة، واكتساب المهارات الاجتماعيّة نتيجة كثرة التعامل مع الميسِّرين.

وقام بارك (Park, 2009) بدراسة في الصين تحت عنوان: أثر المخيّم الصيفيّ للغة الإنجليزيّة من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانويّة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات الطلبة حول فعاليّة البرنامج اللغويّ، وطُلب من المشاركين وعددهم 117 شخصًا أن يعبّروا عن وجهة نظرهم عن فعاليّة البرنامج في تحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة، وقد لاحظ المشاركون أهمّية المخيّم اللغويّ في إيجاد التفاعل المباشر والتواصل باللغة المستهدفة. وقد تبيّن من نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في كفاية اللغة ودافعيّتها، أولًا: سياق أو نوع المخيّم اللغويّ، ثانيًا: التفاعل الطبيعيّ بين المشاركين والميسِّرين خلال الأنشطة اللغويّة المصمّمة، ثالثًا: كون الميسِّرين من ناطقي اللغة الإنجليزيّة الأم.

وأجرى ريد (Reid, 2006) دراسة في الصين تحت عنوان: المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة: سياق من سياقات التعلّم، وتمّ تطبيقها على طلاب الدراسات العليا والبكالوريوس من جامعة فيرمونت University of Vermont التي تقع في الصين. وقد أشرف على البرنامج اللغويّ مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزيّة بالإضافة إلى عدد من الميسِّرين ممّن لهم خبرة في المخيّم اللغويّ. وتوصّلت الدراسة إلى وجود دور إيجابيّ للمخيم اللغويّ للغة الإنجليزيّة في تحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة.

وقام ويكتيج ونسبيت وتيندال (Wighting, Nisbet & Tindel, 2006) بدراسة في الصين بعنوان: اكتشاف خبرة المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة بالصين: دراسة حالة وصفيّة. هدفت إلى وصف المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة الذي تم تنفيذه على الطلاب الصينيّين الذين تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و18 سنة. وكانت الأنشطة اللغويّة المصمّمة تتعلق بتحسين مهارة التحدّث

بالإنجليزيّة، ولتحقيق ذلك الهدف فقد استعان المخيّم اللغويّ بمجموعة من الميسِّرين الذين أتوا من الولايات المتّحدة الأمريكيّة لإتاحة فرصة علميّة طبيعيّة للمشاركين في ممارسة اللغة الإنجليزيّة معهم بشكل فعّال. وأظهرت نتائج الدراسة فعاليّة المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة في تحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة.

وتبيّن من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة أنها هدفت إلى تحسين الكفاية اللغويّة باللغة الثانية أو الأجنبيّة، ممّا يدلّ على أهمّية البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين المهارات اللغويّة بشكل عام، ومهارة التحدّث بشكل خاص (Luan & Guo, 2011). وتجدر الإشارة إلى أن طلبة اللغة الثانية أو الأجنبيّة يحتاجون إلى فرص كافية ومواقف مختلفة ليمارسوا اللغة المستهدفة مع وجود الجهة المؤهّلة أي الميسِّرين في تصويب أخطائهم، إذ إن جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها، أشارت إلى مشاركة الميسِّرين – من أبناء اللغة المتعلّمة أو ممّن يتمكّن منها – في البرنامج الانغماسيّ اللغويّ. وبناء على ذلك، فقد رُوعي في إجراء الدراسة الحالية اختيار بعض الميسِّرين ممن يستطيع أن يمارس اللغة العربيّة السليمة ليقتدي به مشاركو البرنامج، ويساعدهم في اكتساب اللغة شفاهةً.

وأما المستوى التعليميّ الذي تناولته الدراسات السابقة فكان من المرحلة الأساسيّة حتى الجامعيّة. ويشير هذا إلى أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ مناسب لأي مستوى من المستويات التعليميّة إلا أن نتاجاته تختلف من برنامج إلى آخر. وفي هذا الصدد، تم تحديد النتاجات اللغويّة للدراسة الحالية التي تتناسب مع الطلاب الماليزيّين المشاركين ممّن لديهم معلومات سابقة حول اللغة العربيّة.

وممّا تميّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها أول دراسة من نوعها في العالم العربيّ في حدود اطلاع الباحثَين تناولت المتغيّر المستقل: البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة والذي طبّق في بيئة اللغة المستهدفة الأصليّة في الأردن، كما تميّزت بتركيزها على مهارة من المهارات اللغويّة الأربع هي: التحدّث، وقياسها بمعايير المهارت الفرعيّة وتقديراتها التي استخدمت كثيرا في دراسات علميّة في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة. وقد أوصت العديد من الدراسات في ماليزيا مثل دراسة باكر (Bakir, 2007) ودراسة روسني (Rosni, 2012) الطلاب الماليزيّين بضرورة اشتراكهم في الأنشطة اللغويّة المتنوّعة، وتفاعلهم مع

أبناء اللغة. ويأمل الباحثان من إجراء هذه الدراسة أن يسهم هذا البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين مهارة التحدّث بالعربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

تُعدّ دراسة الطلاب الماليزيّين في الأردن فرصة ثمينة لتعلّم اللغة العربيّة، وقد لاحظ الباحثان ضعفًا لغويًّا لديهم في مهارة التحدّث. وقد لوحظ هذا الضعف من قبل عدد من أساتذة الجامعة، نتيجة المشاركة النادرة لدى الطلاب الماليزيّين في المحاضرات، ونُدْرَة استخدامهم للغة العربيّة في النشاطات الطلابية، وقلة تعاملهم مع الطلاب العرب واحتكاكهم بهم والانطوئية والانكفاء على الذات. وقد قرّرت بعض الكليات عدم دمج الطلاب الماليزيّين مع الطلاب العرب في بعض المساقات بهدف تسهيل تعليمهم، ولكن هذا الإجراء في واقع الأمر جعلهم أكثر عزلة؛ ممّا أدّى إلى صعوبة تعلّمهم للغة العربيّة. وقد لاحظ الباحثان أن الطلبة الماليزيّين يكتسبون اللهجة العاميّة أكثر من اللغة الفصحى بسبب قلة انغماسهم واندماجهم مع من يتكلّم باللغة العربيّة الفصحى.

ويرى الباحثان أنّ هناك ندرة في ممارسة اللغة العربيّة شفويًّا من قبل الطلاب الماليزيين، وقلة في النشاطات التي تستخدم اللغة العربيّة الفصحى، وندرة في اشتراك الطلاب العرب في هذه النشاطات. ولعلّ ما شجّع الباحثان على إجراء هذه الدراسة، وجود كثير من الطلاب الماليزيّين الذين يدرسون ويتخرّجون، وهم ضعيفو الإتقان لمهارة التحدّث باللغة العربيّة، وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب على كل مهارة من مهارات التحدّث (الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وعليها ككل؟

أهمّية الدراسة:

تكمن الأهمّية النظريّة لهذه الدراسة أنها أتت استجابة لتوجيهات الحكومة الماليزيّة للطلبة ليتمكّنوا من اللغة العربيّة، ويصبحوا معلمين ومدرسين لأبناء وطنهم بعد تخرّجهم من الجامعة، ولفت انتباه الطلاب الماليزيّين لأهمّية مهارة التحدّث باللّغة العربيّة كونها وسيلة من الوسائل المهمّة للحصول على المعرفة، وتأكيدًا لأهمّية البرامج الانغماسيّة اللغويّة في الممارسة الشفويّة لدى الطلاب الماليزيّين الذين يدرسون في البيئة العربيّة الأصليّة؛ لتسريع تعلّمهم اللغة العربيّة، وحثهم على المشاركة في هذه البرامج مستقبلًا.

وأما الأهميّة العملية لهذه الدّراسة فتتلخّص بأنها هدفت إلى تحسين مهارة التحدّث باللّغة العربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في المواقف المختلفة التي تتطلب منهم أن يمتلكوا حصيلة لغويّة حتى يستطيعوا استعمال اللّغة بشكل صحيح شفاهةً، وفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات على الطّلبة الماليزيّين في التخصّصات الأخرى، واختبار فعاليّة هذا البرنامج في تحسين المهارات اللّغويّة الأخرى لديهم.

التعريفات الإجرائيّة:

البرنامج الانغماسيّ: هو مجموعة الفعاليّات اللغويّة (الزيارات الميدانيّة، ومشاهدة الأفلام العربيّة، وقراءة الصحف والمجلات، واللقاء مع الخبير اللغويّ، والمقابلات، والألعاب اللغويّة، والجلوس مع الشباب العرب، والدروس الشفويّة) المخطط لها والمطبّقة في البيئة العربيّة الأصليّة (الأردن) التي تتيح للطلاب الماليزيّين المشاركين ممارسة اللغة العربيّة تحدّثًا مع أبناء اللغة في مواقف حياتيّة واقعيّة بهدف إحداث التواصل الحقيقيّ فيما بينهم.

مهارة التحدّث: هي الأداء اللغويّ الشفويّ الذي يتمثّل في إنتاج أفكار ومعان مرتبطة بموقف أو مثير معيّن يقوم به الطلاب الماليزيّون؛ لمعرفة مدى تمكّنهم من مهارات التحدّث الفرعيّة الخمس: (الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وفقًا للمعايير التي اعتمدت لهذه الغاية. وقيست في هذه الدراسة بالدرجات التي حصل عليها الطلاب في اختبار مهارة التحدّث.

الميسّرون: مجموعة من أبناء العربيّة القادرين على استخدام اللغة العربيّة شفاهةً بشكل سليم، اختيروا للمشاركة في فعاليّات البرنامج لتقديم المساعدة اللغويّة اللازمة للطلاب المشاركين عند الحاجة، وقد بلغ عددهم خمسة عشر ميسّرا.

حدود الدراسة ومحدّداتها:

حدود الدراسة زمانية ومكانية وبشرية، فقد أجريت هذه الدراسة على جميع الطلاب الماليزيّين الذكور الذين التحقوا بجامعة اليرموك في تخصّص اللغة العربيّة وآدابها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/2012، وعددهم سبعة عشر طالبًا، وكان استثناء الطّالبات لصعوبة إخضاعهن لإجراءات هذه الدّراسة كالسفر الى القرى والسّوق، والتصوير، اذ يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على الطلبة في التخصصات الاخرى بحذر.

وتتلخص محددات هذه الدراسة بالآتي: طبّق البرنامج الانغماسيّ اللغويّ على الطلاب الماليزيّين بواقع أربع فعاليّات في الأسبوع على مدار خمسة أشهر، وكان مجموع عدد ساعات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ 200 ساعة. وقد اقتصرت الدراسة على خمس مهارات فرعيّة للتحدّث هي: الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة.

الطريقة والإجراءات:

اعتمد الباحثان في هذه الدّراسة تصميم المجموعة الواحدة (معالجة قبلية وبعدية) لمناسبته لإجراءات هذه الدراسة.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من 17 طالبًا ماليزيًّا وهم جميع طلاب السنة الأولى الماليزيّين الذكور الذين التحقوا بتخصّص اللغة العربيّة وآدابها في كلّيّة الآداب بجامعة اليرموك في الفصل الأول من العام الدراسيّ 2013/2012.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان ببناء أداة الدراسة والتَّحقّق من صدقها وثباتها، هي:

اختبار مهارة التحدّث:

هو اختبار شفويّ موقفيّ، أُجري بطريقة المقابلة الموجّهة Directed Interview، قسّم إلى خمسة أقسام وفقًا لمهارات التحدّث الخمس، اشتمل كل قسم على ثلاثة أسئلة تمثّل بعض المواقف التي يعتادها الطلاب الماليزيّون في حياتهم اليوميّة في الأردن. وطُلب منهم اختيار سؤال واحد من كل قسم للإجابة عنه لقياس مهارات التحدّث الخمس (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) (ملحق أ)، وأما الإجراءات التي اتبعت في بناء هذا الاختبار فكانت كالآتي:

1- الاطّلاع على الأدب التربويّ المتعلق بمهارة التحدّث بشكل عام، ومهارة التحدّث لمتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بشكل خاص.
2- البحث عن مهارات التحدّث الفرعيّة ومعاييرها لمتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة.

3- اختيار المهارات والمعايير التي وضعها هقز (Hughes, 2003)، ثم تُرجمت من الإنجليزيّة إلى العربيّة، وعرضت على مجموعة من المحكِّمِين للتأكّد من مدى ملاءمتها للغة العربيّة، وأعيد ترتيب تقديرات معاييرها من الأعلى إلى الأدنى. واعتمدت هذه المهارات لعدم وجود دراسة علميّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

4- اختيار المواقف الحيويّة التي تتناسب مع الطلاب الماليزيّين.

5- بناء أسئلة الاختبار على نهج المقابلة الشخصيّة الموجّهة لإجابتها عن طريق الحوار والتواصل اللغويّ.

صدق الاختبار:

للتّحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على (29) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها والقياس والتقويم وعلم النفس في الجامعات الأردنيّة ومراكز تعليم اللغة العربيّة للأجانب بالأردن. وقد طُلب منهم إبداء آرائهم من حيث: مدى مناسبة مهارات التحدّث الخمس المحدّدة للغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة، ومناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الطلاب المشاركين، ومدى مناسبة المدّة الزمنيّة المقترحة، وإبداء أية ملاحظات أو مقترحات. وقد أخذت ملاحظات المحكِّمِين، وعدّلت بعض الأسئلة لتتناسب مع مستوى القدرات اللغويّة للطلاب المشاركين.

ثبات المُصحِّحَيْن:

صُحِّح أداء الطُّلاب على اختبار التّحدّث وقدّرت درجاتهم الفرعية والكلّية في ضوء المهارات الفرعية والمؤشرات السلوكية الدّالّة على التحدّث وهي: الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة، حيث صُحّح الاختبار من قبل مُصحِّحَيْن وفقًا لمعايير مهارات التحدّث الفرعية وتقديراتها (ملحق ب) بصورة منفردة، واخذ المتوسط الحسابي لتقديرهما، وهو الدرجة المستحقة لأداء الطلاب على كل مؤشر من المؤشرات، ثم حسب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المصحِّحَيْن 0.89، وهي نسبة اتفاق مقبولة للدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة

كانت الخطوات والإجراءات التي استخدمت في تطبيق هذه الدراسة كالآتي:

1- تحديد المهارات الفرعيّة لمهارة التحدّث.
2- بناء أداة الدراسة (اختبار التحدّث).
3- تحديد فعاليّات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ وموعدها ومدتها.
4- اختيار موضوعات الدروس الشفويّة من كتب "لغتنا العربيّة" للصفوف الرابع والخامس والسادس، وإعداد أسئلتها التي تتناسب مع التدريبات اللغويّة لمهارة التحدّث.
5- عقد اللقاءات مع الميسِّرين من أجل التنسيق المسبق معهم للتواجد في كل نشاط لغوي قبل تنفيذه، لتقديم المساعدة اللازمة للطلاب المشاركين.
6- استئذان الشخصيّات المستهدفة في البرنامج من أجل إجراء المقابلات معهم.
7- إجراء الاختبار القبليّ على الطلاب المشاركين لمعرفة مستواهم في مهارة التحدّث.
8- تنفيذ البرنامج الانغماسيّ اللغويّ من 2012/10/2 ولغاية 2013/2/28.
9- إجراء الاختبار البعديّ بعد انتهاء تطبيق البرنامج.
10- تصحيح اختبار التحدّث وفق المعايير المحدّدة.
11- إجراء المعالجات الإحصائيّة المناسبة للبيانات، واستخلاص النتائج وعرضها وتفسيرها.

المعالجات الإحصائيّة

استخدمت المعالجات الإحصائيّة اللازمة للكشف عن أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين أداء الطلاب المشاركين بمهارة التحدث كما هو مبيّن في النقاط الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبليّ والبعديّ.
2- مُعامل ارتباط بيرسون Pearson لمعرفة العلاقة بين أداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبليّ والبعديّ، ومعرفة درجة الاتفاق بين المصحِّحَيْن.
3- اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) لمعرفة الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن لأداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبليّ والبعديّ.

4- مؤشر كوهين Cohen لمعرفة حجم الأثر Effect Size.

البرنامج الانغماسيّ اللغويّ Language Immersion Program: اتبع الباحثان عددًا من الخطوات في إعداد البرنامج الانغماسيّ اللغويّ كالآتي:

1- الاطلاع على الأدب النظريّ والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعليم الانغماسيّ Immersion Education وتعليم اللغة الثانية والأجنبيّة Teaching Second & Foreign Language، خاصّة تلك الدراسات التي تناولت البرامج الانغماسيّة اللغويّة.
2- تحديد فعاليّات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ التي تكوّنت من الزيارات واللقاءات والمقابلات والدروس الشفويّة.
3- عرض البرنامج على مجموعة من المحكَّمِين من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، في الجامعات الأردنيّة ومراكز تعليم اللغة العربيّة للأجانب في الأردن. وقد طُلب منهم الاطّلاع على البرنامج الانغماسيّ اللغويّ وإبداء آرائهم بفعاليّات البرنامج ومدى توافقها وأهداف الدراسة، ومدى كفاءتها في تحسين مهارة التحدّث، ومناسبتها لمستوى الطلاب المشاركين الماليزيّين، كما طلب منهم إبداء أية ملاحظات أو مقترحات مناسبة.
4- الأخذ بآراء المحكِّمِين ومقترحاتهم بتغيير بعض فعاليّات البرنامج بفعاليّات أكثر مناسبة في تعلّم مهارة التحدّث.

التعريف بالبرنامج:

بُنِي البرنامج على فكرة أساسيّة مفادها أن تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يكون أكثر فعاليّة إذا وُضع الطلاب المشاركون في البيئة العربيّة الأصليّة، وأتيحت لهم فرص واسعة للانغماس والاندماج مع أبناء اللغة (Tu'aima, 2002) . وقد صمّمت الفعاليّات اللغويّة للبرنامج، وتم تنفيذها بمشاركة عدد من أبناء اللغة أو من يُسَمَّوْن بالميسِّرين Facilitators الذين يمتلكون القدرة على التحدّث باللغة السليمة، من أجل تقديم المعونة اللغويّة اللازمة للمشاركين (Chowan, 1997). وقد نَهَجَ البرنامج نَهْجًا يُعرف بـ" اللغة تسلية Language is Fun لإضفاء جوٍّ من المتعة والبهجة في تعلّم اللغة (Rugasken & Harris, 2009).

أهداف البرامج:

هدف البرنامج إلى تحقيق الآهداف الآتية:

1- تعميق وعيهم بمهارة التحدّث باللغة العربيّة، باعتبارها وسيلة من وسائل المعرفة.
2- تنبيههم إلى أن تعلّم اللغة العربيّة يحتاج إلى ممارسة مستمرّة حتى يتحسّن مستواهم اللغويّ.
3- إكسابهم مهارات التواصل الاجتماعيّ مع البيئة التي يعيشون فيها؛ لإغناء رصيدهم اللغويّ وتحسين مهارات التحدّث عندهم.
4- تنمية أساليب التعلّم الذاتي لدى المشاركين، وتطوير قدراتهم على التحدّث باللغة العربيّة.

أسس بناء البرنامج:

رُوعي في بناء هذا البرنامج مجموعة من الأسس لينسجم مع أهداف هذه الدراسة ولعلّ أبرزها:

1- إن تعلّم مهارة التحدّث باللغة العربيّة بخاصة، وباقي المهارات بعامة، يحتاج إلى ممارسة عمليّة مع أبنائها، والاندماج بهم والتواصل معهم.
2- يؤكّد الأدب النظريّ في مجال تعليم اللغة كلغة ثانية أو أجنبيّة، أنه لا بد من توفير الفرص الإضافية غير الأنشطة الصفّية لتحسين مستوى الطلاب في إتقان اللغة المتعلّمة (Walker & Tedick, 2000).
3- إن الانغماس اللغويّ بين الناطقين باللغة العربيّة والناطقين بغيرها يُسهم بشكل كبير في تعلّم اللغة من حيث مفرداتها وتراكيبها وتعبيراتها ولهجاتها.

مُسوغات بناء البرنامج:

لعلّ أبرز هذه المسوغات في الدراسة الحالية هي:

1- ملاحظة ضعف الطلاب الماليزيّين الذين التحقوا في الجامعة في السنوات السابقة في اللغة العربيّة، ويُتوقّع أن يسود هذا الضعف عند الطلاب المستجدّين، خاصّة في مهارة التحدّث.
2- استغلال فرصة التحاق الطلاب الماليزيّين بالدراسة في الأردن.
3- الشكوى الدائمة من المدرسِين من ضعف الطلاب الماليزيّين في العربيّة، وفي مهارة التحدّث بشكل خاص.

4- الدراسة في الدول العربيّة لا تضمن للطلاب الماليزيّين التحسّن في مهارة التحدّث بالعربيّة بشكل جيد.
5- تقدير أهمّية امتلاك الطلاب الماليزيّين لمهارة التحدّث بالعربيّة في تحقيق التعلّم الجيّد، والتواصل الاجتماعيّ الفعّال، والتفوّق في التحصيل الدراسيّ.
6- تزايد أعداد الطلاب الماليزيّين في التخصّصات التي تحتاج الدراسة فيها إلى اللغة العربيّة أكثر من غيرها.

مكونات البرنامج التعليميّة:

تكوّن البرنامج من نوعين من المحتويات التعليميّة، الأول: الدورس التعليميّة، وقد هدف هذا النوع إلى تمكين الطلاب المشاركين في مهارة التحدّث من خلال معالجة موضوعاتها وتدريباتها، وقد اختيرت الدروس الأربعة الآتية: شجرة الزيتون، وطريق السلامة، وعصر الحاسوب، والأرض الطيبة كتاب "لغتنا العربيّة" للصف الرابع الأساسي (2005)، واختير درس صاحب النقب من كتاب الصف الخامس (2006) اللذين أقرّتهما وزارة التربية والتعليم الأردنيّة.

وأما النوع الثاني من المحتويات التعليميّة فهو الأنشطة اللغويّة التي تتيح للمشاركين ممارسة اللغة العربيّة مع أبنائها بشكل حيويّ وطبيعيّ. وقد كان لهذه الأنشطة النصيب الأكبر (70%) من فعاليّات البرنامج. ومن الأمثلة على هذه الأنشطة: الزيارات الميدانيّة، واللقاءات، والمقابلات، وقراءة الصحف والمجلات، والألعاب اللغويّة. وقد تمت الاستعانة بالميسِّرين في تنفيذ تلك الأنشطة من أجل تحقيق الانغماس اللغويّ الحقيقيّ بين المشاركين وأبناء اللغة.

تكلفة البرنامج الماديّة

تقدر التكلفة الماديّة لهذا البرنامج بحدود ألفي دينار، اشتملت على مأدبتَيْن في اليوم للطلاب المشاركين، والضيافة للميسِّرين في الزيارات الميدانيّة، وأجور المواصلات، وإعداد المأكولات والمشروبات لجميع اللقاءات، والطباعة والقرطاسيّة، والملفات والأقلام والدفاتر، والتصويرات، والاتصالات.

فعاليّات البرنامج والمدّة الزمنيّة المخصّصة لها:

طُبّق البرنامج الذي تكوّن من فعاليّات لغويّة مختلفة على مدار خمسة أشهر، وقد نُفّذت هذه الفعاليّات بمعدل أربع إلى ست فعاليّات في الأسبوع، واختلفت المدّة الزمنيّة لكل فعاليّة من هذه الفعاليّات واختلف مكان تطبيقها حسب أهدافها وطبيعتها. وأقيمت بعض الفعاليّات في المقرّ الرئيس للبرنامج الذي حوى وسائل تعليمية كالسبورة والأقلام، وأجهزة الكمبيوتر، والصحف اليوميّة والمجلات، والمعاجم والمراجع والمصادر. وقام الباحثان بتوصيف فعاليّات البرنامج وتوضيح الإجراءات التي اتبعت في تنفيذها (الملحق ت).

طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج:

استخدمت أربع طرائق تدريس لتنفيذ فعاليّات هذا البرنامج هي:

1- طريقة القواعد والترجمة Grammar-Translation Method

تُعنى هذه الطريقة بتعريف الطلاب بالقواعد والمفردات اللغوية، وترجمتها مباشرة، وتكليفهم بحفظها واستظهارها (Richards & Rodgers, 1986) فقد استخدمها الباحثان في ترجمة بعض الكلمات والعبارات من العربيّة إلى الماليزيّة عندما كان الطلاب المشاركون يواجهون صعوبة في الفهم أثناء تواصلهم مع أبناء العربيّة. ولجآ أحيانا إلى ترجمة أفكار وتعبيرات من الماليزيّة إلى العربيّة لتكون نموذجًا يحتذي به المشاركون في محادثاتهم. وأما القواعد النحويّة في هذه الدراسة فلم يتم التركيز عليها كثيرًا لئلا يكون ذلك عائقًا أمام المشاركين عند ممارسة اللغة العربيّة شفاهةً.

2- الطريقة المباشرة Direct Method

تسمّى هذه الطريقة أحيانًا بالطريقة الطبيعيّة Natural Method؛ إذ يمتنع المتعلّمون عن استخدام اللغة الأم، ويستخدمون اللغة المستهدفة في عملية التعلّم والتعليم. وتقوم هذه الطريقة على مبدأ أن تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة يجب أن يكون تقليدًا للكيفيّة التي يتعلّم بها الإنسان اللغة الأولى؛ فعندما يبدأ الطفل تعلّم الكلام، يعتمد على تقليد مخارج الألفاظ والتدريب عليها وتكرارها مستخدمًا هذه الألفاظ للتعبير عمّا في نفسه. وهذه هي الطريقة الطبيعيّة لتعلّم أي لغة، فالطفل لا يعتمد على لغة أخرى لتعلّم لغته الأولى، وبالتالي فاللغة الأم ليست ضروريّة لتعلّم لغة ثانية أو أجنبيّة، فالطالب يتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة معتمدا على النطق الصحيح للغة المستهدفة

ومحاكاتها (Stevick, 1982). وأما الباحثان فقد لجآ إلى هذه الطريقة في تعريض الطلاب المشاركين لأكبر عدد ممكن من المواقف الحيويّة كالزيارات الميدانيّة واللقاءات وغيرها حتى يكتسبوا مفردات وتراكيب وتعبيرات جديدة أثناء تفاعلهم معها من خلال الربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه، وبين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه.

3- الطريقة السمعيّة الشفويّة البصريّة Audio-Lingual/Visual Method

تقوم هذه الطريقة على مشاهدة نماذج مسجّلة لمواقف مختلفة لمتحدّثِي اللغة المستهدفة، وممارسة مجموعة من التدريبات حول هذه النماذج (Stevick, 1982). وقد أُعتمدت هذه الطريقة لإعطاء نموذج مثاليّ في تقديم الأفلام العربيّة القصيرة حتى يدرك الطلاب المشاركون الأصوات العربيّة الصحيحة ويستخدمونها في التحدّث خوفًا من تقديم نماذج لغويّة خاطئة.

4- الطريقة التواصليّة Communicative Method

اهتمّت هذه الطريقة بالتفاعل اللغويّ الذي يهدف إلى تحقيق التواصل الناجح، وتشجيع الطلاقة في التحدّث في المواقف الواقعيّة شريطة أن تكون المواقف مثيرة للطلاب في التحدّث (Richards & Rodgers, 1986). فقد رتّب الباحثان لعدد من الزيارات الميدانيّة واللقاءات والمقابلات من أجل تعريض المشاركين لمواقف تواصليّة طبيعيّة حتى يكتسبوا معرفة بجمل لغويّة سليمة، وملائمة للمواقف الاجتماعيّة المختلفة. وقد هيّأت هذه الطريقة الفرصة لهم لممارسة اللغة بمختلف الأدوار: السائل، والمجيب، والمشارك، والملاحظ، والكاتب، والمخاطب. وقد اهتمت هذه الطريقة أيضا بتوزيع أعمال ومهمّات على المشاركين بشكل فرديّ أو ثنائيّ أو جماعيّ.

عرض النتائج ومناقشتها: ينصّ سؤال الدراسة على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب على كل مهارة من مهارات التحدّث (الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وعليها ككل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test)، الذي يتطلّب وجود علاقة ارتباطيّة دالّة احصائيًّا بين أداء الطلاب المشاركين القبليّ وأدائهم البعديّ على كل مهارة من مهارات التحدّث وعليها ككل، وتم التأكّد من ذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، ويبين ذلك الجدول(1).

جدول (1) معامل ارتباط بيرسون بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث وعليها ككل

المهارة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائيّة
الطّلاقة	**.738	.001
التواصل	**.629	.007
استخدام المفردات	**.676	.003
بناء الجملة	**.804	.000
الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة	**.799	.000
مهارات التحدّث ككل	**.920	.000

** ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.01$)

تبيّن من الجدول (1) وجود علاقة ارتباطيّة، ودالة إحصائيًّا بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث (الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وعليها ككل، ممّا يبرّر استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples t-Test)، والجدول(2) يبين نتائجه.

جدول(2) اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) لأثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث وعليها ككل

المهارة	الاختبار	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
الطّلاقة	القبليّ	1.29	.59	*-18.000	16	.000	0.953
	البعديّ	3.41	.71				

المهارة	الاختبار	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
التواصل	القبليّ	1.41	.51	-19.799*	16	.000	0.961
	البعديّ	4.29	.77				
استخدام المفردات	القبليّ	1.71	.47	-15.275*	16	.000	0.936
	البعديّ	3.76	.75				
بناء الجملة	القبليّ	1.59	.51	-6.983*	16	.000	0.753
	البعديّ	2.53	.87				
الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة	القبليّ	.53	.62	-4.747*	16	.000	0.585
	البعديّ	1.29	1.05				
مهارات التحدّث ككل	القبليّ	6.53	2.00	-5.339*	16	.000	0.640
	البعديّ	15.29	3.37				

* دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

يتبيّن من الجدول 2 الآتي:

1- وجود أثر دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة الطّلاقة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، كما يتبيّن من الجدول 2 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الطّلاقة البالغ قيمته (2.12)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة الطّلاقة؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1998)، فوجدت قيمته (0.953). وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (95.3%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الطّلاقة، وهي نسبة عالية.

2- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسي اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة التواصل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 2 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التواصل البالغ قيمته (2.88)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة التواصل؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1998)، فوجدت قيمته (0.961). وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (96.1%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التواصل، وهي نسبة عالية.

3- وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام المفردات، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 2 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام المفردات البالغ قيمته (2.05)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة استخدام المفردات؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1998)، فوجدت قيمته (0.936): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (93.6%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام المفردات، وهي نسبة عالية.

4- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة بناء الجملة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 2 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة بناء الجملة البالغ قيمته (0.94)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة بناء الجملة؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1998)، فوجدت قيمته (0.753): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (75.3%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة بناء الجملة، وهي نسبة عالية.

5- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 2 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة البالغ قيمته (0.76)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1998)، فوجدت قيمته (0.585): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (58.5%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة، وهي نسبة عالية.

6- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارات التحدّث ككل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 2 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارات التحدّث ككل البالغ قيمته (8.76)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارات التحدّث ككل؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1998)، فوجدت قيمته (0.640): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (64.0%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارات التحدّث ككل، وهي نسبة عالية.

أظهرت نتائج سؤال الدراسة وجود أثر دال إحصائيًّا على جميع مهارات التحدّث (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وعليها ككل؛ ويمكن أن يُعزى هذا الأثر على المهارات ككل إلى أن البرنامج كان فعّالًا في تحسين مهارات التحدّث بالعربيّة لدى الطلاب المشاركين وإلى أسباب أخرى، منها: أن اللغة العربيّة كانت لغة التواصل بين الباحثين والميسّرين والطلاب المشاركين طيلة البرنامج، بل في كل شؤونهم ولقاءاتهم بصرف النظر عن أماكنها كالبيت والجامعة والمسجد والمطعم وغيرها. ونتيجة لهذه الممارسة المستمرة أصبح الطلاب المشاركون أكثر ثقة بأنفسهم في التحدّث باللغة العربيّة في كل الأوقات، وهذا ما أكّده مركز باسيفيك بوليسي للبحث (Pacific Policy Research Center, 2010) بأن الطالب لن يتعلّم اللغة الثانية

أو الأجنبيّة مادام يفكر بلغته الأم في أموره الحياتيّة. وقد قام الميسّرون بدور مهمّ في تقديم المساعدة اللغويّة اللازمة للطلاب المشاركين، ممّا أكسبهم مهارات التحدّث بسهولة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من لوان وجوا (Luan & Guo, 2011) وليو وسممي (Liu & Samimy, 1998) بأن تواجد الميسِّرين في البرنامج الانغماسيّ أمر لا بد منه لتحقيق التواصل اللغويّ الحقيقيّ. وهذا ما أكّده الطلاب المشاركون بأنفسهم أثناء مقابلتهم بأن تواجد الميسِّرين معهم جعلهم غير خائفين أو متردّدين من الوقوع في الأخطاء بل أهّلهم ليتعلّموا أكثر ممّا يتوقّعون.

كما وُضع الطلاب المشاركون في مواقف لغويّة طبيعيّة اضطرّتهم للتحدّث باللغة المستهدفة دون خوف من الوقوع في الأخطاء. وقد اتفقت هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة كل من فيور (Feuer, 2009) وجوسي (Chausse, 2008) وريد (Reid, 2006) وويتنج ونسبت وتندال (Wighting, Nisbet, & Tindall, 2006).

وفيما يتعلق بأثر هذا البرنامج على أداء الطلاب المشاركين في مهارة الطلاقة فيمكن عزوه إلى اللقاءات المتعددة التي خصصّت لمهارة التحدّث، حيث أصبح لدى الطلاب المشاركين قدرة على التعبير عن أفكارهم وآرائهم دون تردد.

وأما بالنسبة لأثر البرنامج في أدائهم في مهارة التواصل فيمكن أن يعزى إلى الزيارات الميدانيّة العديدة للقرى والمؤسسات والمحلات التجاريّة والبيوت وغيرها، حيث مارس الطلاب أثناء هذه الزيارات التواصل اللغويّ الحقيقيّ مع أبناء اللغة.

وفيما يتعلق بأثر البرنامج في مهارتي استخدام المفردات وبناء الجملة فيمكن عزوه إلى عدد من فعاليّات البرنامج كنشاط مراجعة المفردات الجديدة، وقراءة الصحف اليوميّة والمجلات، ومشاهدة الأفلام ممّا أتاح للطلاب المشاركين معرفة معاني المفردات الكثيرة وتوظيفها في جمل مفيدة.

وأما بالنسبة لأثر البرنامج على أدائهم في مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة فيمكن عزوه إلى ما قام به الميسِّرون من عمليّات التصحيح والتصويب للأخطاء التي وقع فيها المشاركون في الحلقات والجلسات المتعددة التي عقدت مع الميسِّرين أثناء الزيارات.

كما أظهرت النتائج التفاوت في حجم أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ على كل مهارة من مهارات اختبار التحدّث، حيث كان أعلاه لمهارة التواصل بحجم تأثير (96.1%)، وأدناه لمهارة الابتعاد عن

اللُّكنة الأجنبيّة بحجم تأثير (58.5%) ويمكن أن يعزى الأثر الأكبر في مهارة التواصل إلى الفعاليّات اللغويّة التي كانت تركّز على ممارسة اللغة بشكل دائم ومستمر، واتّضح هذا الأثر أيضا نتيجة توظيف الطريقة التواصليّة Communication Method في معظم فعاليات البرنامج التي تتطلّب من الطلاب المشاركين المشاركة في التحدّث في كل المواقف التي مرت بهم.

وأما الأثر الأصغر للبرنامج في مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة فيمكن أن يعزى إلى أن الطلاب المشاركين يحتاجون إلى فترات طويلة حتى يتقنوا طريقة لفظ الكلمات العربيّة، وقد أكّد أنيس (1999) بأن هذا الإتقان هو آخر ما يستطيع تقليده متعلّم أي لغة.

وتجدر الإشارة إلى أن الميسّرين قد لعبوا دورًا مهمًا في تعلّم اللّغة العربيّة وممارستها بعامّة وفي تحسين مهارة التحدّث باللّغة العربية بخاصّة لدى الطلاب المشاركين، إذ قدّموا لهم مساعدة لغويّة مكّنتهم من ممارسة اللغة العربيّة شفاهةً، وأتاحت لهم الفرصة ليتعلّموا مفردات وتراكيب لغويّة أعلى من مستواهم. فعندما كان يطلب من أحدهم أن يتحدّث عن عادات الشعب الأردنيّ وتقاليده مثلا، لم يستطع التحدّث عن هذا الموضوع، وعندما تُقَدَّم له المساعدة يسهل عليه ذلك.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع المبدأ التربويّ المسمّى بالسِقَّالة Scaffolding الذي اقترحه فيجوتسكي Vygotsky، إذ يكون لدى الطالب سلوكيّات تتطور في المستقبل إذا قدّمت له المساعدة، وهو ما أسماه بمنطقة التطور الحدِّيّ Zone Of Proximal Development، وليس شرطًا أن تظهر كل السلوكيّات المحتملة في النهاية. وتقع هذه المنطقة بين مستويين من التطور أو النمو هما: مستوى التطور الفعليّ Actual Development Level الذي يُعرف بقدرة الطالب على إنجاز المهمّات وحده، ومستوى التطور الافتراضيّPotential Development Level الذي يُعرف بقدرته على أداء المهمات اذا قدمت له المساعده. وهذه المساعدة لا بد أن يقوم بها شخص أقدر من الطالب حتى يستطيع مساعدته (Ormord, 1995).

وقد وجد الطلاب المشاركون الزيارات الميدانيّة فرصة جيدة لممارسة اللغة، فقد تعرضوا لمواقف متعددة نتيجة ذهابهم إلى أماكن مختلفة، فكلّما اختلفت هذه المواقف تنوّعت مفرداتها التي يمكن أن يتعلّموها بشكل مباشر دون الاستعانة بالمعاجم، فقام الطلاب المشاركون يرافقهم الباحثان والميسِّرون بزيارة أحد أهل العلم، وأجروا معه حوارا، واكتسبوا منه تعبيرات مجاملة اجتماعيّة نحو: "أهلا وسهلا"، و"خذ راحتك"، و"الله يعطيك العافية"، و"الله يرضى عليك"، و"الله يحفظك"، وغيرها من

التعبيرات الجميلة المتنوّعة. وتعتبر هذه التعبيرات الاجتماعيّة نماذج سليمة يمكن أن يقلّدها الطلاب المشاركون في أوقات ومناسبات لاحقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع مبدأ النمذجة Modeling الذي اقترحه بندورا Bandura، إذ يرى أن التعلّم يتم لدى الطالب من خلال ملاحظته للسلوك أو النموذج المناسب فيقلده ويحاكيه (Abu Jado, 2013).

وأما بالنسبة لدور شبكة التواصل الاجتماعيّة فيسبوك Facebook في ممارسة االلغة العربيّة السليمة فقد انشئت مجموعة على الفيسبوك لمشاركي البرنامج الانغماسيّ اللغويّ وكانت وسيلة ناجحة للتواصل فيما بينهم ومع الباحثين والميسِّرين في كل الأوقات، ووسيلة لممارسة اللغة نحو: تكوين الجمل، وإعادة الصياغة، والترجمة وغيرها من التدريبات اللغويّة. وقد استفاد الطلاب المشاركون من تعليقات الميسِّرين حول الموضوعات المطروحة للنقاش؛ حيث اعتبرت هذه التعليقات نماذج لغويّة سليمة.

التوصيّات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقسيم التوصيّات إلى قسمين، هما:

أولا: توصيات إلى الملحقيّة الماليزيّة، والجامعات والمعاهد والمؤسسات العربيّة بشكل عام والأردنيّة بشكل خاص، وتتلخّص هذه التوصيات بالتأكيد على الآتي:

1- تدريب الطلاب الأجانب على ممارسة اللغة العربية شفاهةً مع أصحابها حتى يتعوّدوا على نطق الكلمات العربيّة.

2- أهمّية تسجيل المفردات والتراكيب والتعبيرات الجديدة في زيادة رصيدهم اللغوي.

3- الاهتمام بالأنشطة اللغويّة التي تساعد في تدريب الطلاب على التحدّث في المناسبات الرسميّة.

4- أهمّية النماذج اللغويّة الصحيحة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

5- دعوة الجامعات الأردنيّة الحكومية إلى إقامة دورات لغوية مكثّفة للطلاب الجدد في بداية كل عام دراسي.

6- اعتماد البرنامج الإنغماسي من قبل الجامعات والمعاهد التي تستقبل الطلبة الأجانب للدراسة فيها.

ثانيا: مقترحات لإجراء المزيد من الدراسات في المستقبل، تتخلّص بالآتي:

1- إقامة برامج انغماسيّة لغويّة في تعليم مهارة التحدّث بالعربيّة للناطقين بغيرها، وأخذ متغيرات أخرى كمتغير الجنس، والتخصص، والجنسية.

2- تحديد المهارات الفرعيّة لمهارات اللغة الأربع وإجراء الدراسات العلميّة لقياس كل واحدة منها على حدة.

المراجع

أبو جادو، صالح. (2013). علم النفس التربوي. (ط10). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، إسماعيل. (2011). اللغة العربيّة للناطقين بغيرها: بين التعلّم والتكلّم في الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا، ورقة مقدّمة إلى المؤتمر الثانيّ للغات، الجامعة الإسلاميّة العالميّة، كوالا لمبور، ماليزيا، 22-24 نيسان، 2011.

أنيس، إبراهيم. (1999). الأصوات العربيّة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

البجة، عبد الفتاح. (2001). أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها. الإمارات العربيّة المتحدة: دار الكتاب الجماعيّ.

البوشيخي، عزالدين. (2011). تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وسبل تطويره، ورقة مقدّمة إلى مؤتمر اللغة العربيّة بين أمجاد الماضي وتحدّيات المستقبل، مركز اللغات، كلّيّة الدراسات الإسلاميّة، الدوحة، 27-28 شباط، 2011.

التنقاري، صالح. (2011). إستراتيجيّات تعلّم مهارة الكلام لدى الدارسين الماليزيّين. مجلة الدراسات اللغويّة والأدبيّة(1) 51-74.

جابر، وليد. (2002). تدريس اللغة العربيّة: مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة. عمان: دار الفكر والطباعة للنشر والتوزيع.

جونسون، دونا م. (2005). مداخل إلى البحث في تعلّم اللغة الثانية، ترجمة: علي علي أحمد شعبان وأحمد شفيق الخطيب، مترجمان. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، (تاريخ النشر الأصلي 1992).

جيمس، جيل. (2012). الدليل الكامل في تعلّم اللغات–كيف تتعلّم اللغة بيسر ومتعة، ترجمة: عبد الله عبد العزيز الحسني، الرياض: النشر العلميّ والمطابع – جامعة الملك سعود، (تاريخ النشر الأصليّ 2003).

الزريقات، إبراهيم. (2005). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلّاج .عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سجوان، ميجل ومكاي، وليم ف. (1995). التعليم وثنائية اللغة، ترجمة: إبراهيم حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد محمد، مترجمان. الرياض: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود. (تاريخ النشر الأصليّ 1987).

السليتي، فراس. (2008). فنون اللغة. إربد: عالم الكتب الحديث.

طعيمة، رشدي. (1987). المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي. (2002). تعليم العربيّة لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة. ورقة مقدمة إلى ندوة دولية (اللغة العربيّة ... إلى أين ؟)، المنظّمة الإسلاميّة للتربية والعلّوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، في الفترة من 1 إلى 3 نوفمبر 2002 م.

طعيمة، رشدي. (2009). المهارات اللغويّة مستوياتها وتدريسها وصعوبتها. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

عبد الباري، ماهر. (2011). تعليم المفردات اللغويّة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الله، عمر الصديق. (2008). تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. الحيزة: الدار العالميّة للنشر والتوزيع.

عبد الله، محمد. (2011). الضعف اللغويّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة بجامعة الإنسانيّة الماليزيّة: أسبابه وعلاجه. مجلة الدراسات اللغويّة والأدبيّة. سبتمبر (العدد الخاص)، 263–279.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد. (2005). مهارات في اللغة والتفكير. (ط2). عمان: دار المسيرة والتوزيع والطباعة.

عمايره، موسى والناطور، ياسر. (2012). مقدمة في اضطرابات التواصل. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الغامدي، غرم الله. (1997). أسس اختبارات اللغة. الرياض: دار المريخ.

مدكور، علي وطعيمة، رشدي وهريدي، إيمان. (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

مدكور، علي. (2009). تدريس فنون اللغة العربيّة: النظريّة والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مدكور، علي وهريدي، إيمان. (2006). تعليم اللغة اللغة العربيّة لغير الناطقين بها: النظريّة والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

نصر، حمدان والعبادي، حامد. (2005). أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ. المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، الجامعة الأردنيّة، 1(1)، 51 – 56.

الهاشمي، عبد الله وعلي، محمود. (2012). إستراتيجيّات تعلّم المفردات لدى دارسي اللغة العربيّة في جامعة العلوم الإسلاميّة بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها. المجلة الأردنيّة في العلوم التربوية، 8 (2)، 105–117.

Referance:

Abdelbari,M.(2011).Teaching linguistic terminology. Amman: Dar al-maseerah.

Abdulhadi,N. et al(2005).Language and thinking skills,2nd ed, Amman: Dar Al-maseera.

Abdullah,M.(2011)."Linguistic weakness of learners of Arabic at Malaysian Humanitarian Language: causes and remedy". Journal of linguistic and literary studies,September(private issue),pp.263-279.

Abu Jado,S.(2013). Educational psychology,1st ed. Amman: Dar Al-Maseera.

Ahmad,I.(2011)" Arabic For Non- Native Speakers between learning and speaking in the International Islamic University in Malaysia". A paper submitted to the 2nd conference in languages, the International Islamic University, kwala lampour,Malaysia,22-24 April,2011.

Al-Bajja,A.(2000). Methods of teaching the Arabic Language skills. UAE: Dar Al-ketab Al-Jamei,.

Al-Barshikhi, I. (2011)". Teaching Arabic to non-native speakers and ways of improving it. A paper submitted to the Arabic Language conference entitled: The Arabic Language between the past and future challenges.Language Center,Faculty of Islamic studies,Doha,27-28 February.

Al-Ghamedi,A.(1997)Basics of language tests. Dar al-Marreekh,Al-Riyadh.
Abdullah,O.(2008).Teaching Arabic to non-native speakers. Al-Heera: Al-Dar alalamia,.

Al-Hashemi,A. et al. (2012)." Strategies of learning vocabulary by learners of the Arabic language at the University of Islamic Sciences and their beliefs toward it." The Jordanian journal of educational sciences,University of Jordan,vol.8(2),pp.105-117.

Al-Selaiti, F.(2008).Language arts.Alam al-kutub al-hadeeth,Irbed.

Al-Taqari,S. (2011)." Strategies of learning speech skills of Malaysian students". Journal of Linguistic and Literary Studies(1),pp.51-74.

Am,aira,M. et al(2012).An introduction on communications disorders. Amman: Dar Al-Feker.

Anees,I.(1999) Arabic Sounds.Anglo-Egyptian Library,Cairo.

Bahrani, T. & Sim, T.. (2012). Informal Language Learning Setting: Technology Or Social Interaction?. The Turkish Online Journal Of Education Technology, 11(2), 142-149.

Bahrani, T. & Soltani, R.. (2011). Improving The Components Of Speaking Proficiency. Canadian Social Science, 7(2), 78-82.

Bahrani, T. (2011). Speaking Fluency: Technology In EFL Context Or Social Interaction in ESL Context?. Studies In Literature And Language, 2(2), 162-168.

Bakir, M.. (2007). Teaching Arabic As A Second Language. Jurnal Teknologi, 46(E), 61-72.

Chausse, Jean-Paul. (2008). Impact Of Language Immersion Programs On Foreign Language. Unpublished Master Dissertation. Air University. Ohio.

Chowan, T, (1997). Key Concepts Of Successful Immersion. ACIE Newsletter, 1(1).

Cohen, A. D. (1996). Second Language Learning: Clarifying The Issues. Revised version of a paper originally prepared for presentation at the Symposium on Strategies of Language Learning and Use, Seville, Spain, December 13-16, 1994.

Cohen, A. D. (1998). Strategies In Learning And Using A Second Language. Longman: London.

Cummins, J., & Swain, M. (1986). Bilingual In Education: Aspect of Theory, Research and Practise. London: Longman.

Daly, J., & Engleberg, I. (2005). Presentation In Every Day Life – Strategies For Effective Speaking. New York: Houghton Mifflin Company.

De Jong, Nivja H., Steinel, Margarita P., Florijn, Arjen, Schoonen, Rob & Hulstijn, Jan H. (2011). Linguistic Skills & Speaking Fluency In A Second Language. Applied Psycholinguistics. 1-24.

Feuer, A. (2009). School's Out For The Summer: A Cross-Cultural Comparison Of Second Language Learning in Informal Settings. International Journal Of Bilingual Education & Bilingualism, 12(6), 651-665.

Gorsuch, G. (2011). Improving Speaking Fluency For International Teaching Assistant By Increasing Input. The Electronic Journal For English As A Second Language, 14(4), 1-25.

Hughes, A. (2003). Testing For Language Teacher. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Jaber,W.(2002). Teaching Arabic: theoretical concepts and practical applications. Amman: Dar Al-Feker.

James, L.(2012). Complete guide to learn a language easily and joyfully. Translated by Abdullah Abdelaziz,Al-Riyadh,Scientific research and printing-press,King Saud University,2003.

Johnson, D.(2005). Introductions to research on learning a second language. Translated byAli Ahmad Sha'ban and Ahmad Shafiq.Higher council of culture,1992.

Levelt, W. (1989). Speaking From Intention To Articulation. London: The MIT Press.

Liu, J. & Samimy, K. (1998). Helping Two Advanced ESL Learned Improving English Speaking Abilities. In J. C. Richards (Ed.), Action-Case Studies From Second Language Classroom (pp. 321-324). Alexandaria: Teachers Of English To Speakers Of The Others Languages, Inc.

Lord, G. (2010). The Combined Effects Of Immersion And Instruction On Second Language. Foreign Language Annals. 43(3), 488-503.

Luan, Y. & Guo, X. (2011). A Study On The Application Of The Immersion Teaching Model To EFL Learners In Institutions Of Higher Learning. English Language Teaching, 4(1), 152-155.

Ma, Ruixue, Ma, Zajun & Wang, Yijing. (2012). An Empirical Study On Speaking Proficiency Training For Chinese EFL Learners. Higher Education Of Social Science, 2(1), 26-31.

Mathkour, A. et al(2010). The reference to curricullums of teaching to non-native speakers, Cairo: Dar Al-Feker.

Mathkour, A. (2009). Teaching the Arabic language arts: theory and application. Amman: Dar Al-maseera.

Mathkour,A.et al (2006). Teaching the Arabic language to non-native speakers: theory and application. Cairo: Dar Al-Feker.

Mc Vey, D. (2007). Helping ESL Student Improve Their Vocabulary. ESL Magazine. (July/August), 20-21.

Met, M. (1993). Foreign Language Immersion Programs. Online Resourse: Digest. Retrived June 22, 2012, from http://www.cal.org/resources/digest/met00001 .html.

Milliman, B. M. (2010). Key Components In A Successful Arabic Immersion Program For High School: A Case Study. Unpublished Master Dissertation. University Of Texas.

Nasra, et al(2005). "Impact of playing the role of developing speech skills of students of the 3rd basic class".The Jordanian journal of educational sciences,University of Jordan,vol.1(1),pp.51-56.

Nur Salina, I. & Izah M. Tahir. (2011). English Camp Activities: A Strategies to Enhance Students' English Proficiency. Studies In Literature And Language, 2(3). 61-72.

Offner, M. D. (1997). Teaching English Convensation In Japan: Teaching How To Learn. The Internet Journal, III(3).

Ormrod, J. E. (1995). Educational Psycgology: Principle & Aplication. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis & Techniques. TESL Canada Journal. 7(2), 9-30.

Pacific Policy Research Center. (2010). Successful Bilingual And Immersion Education Models/Programs. Kamehameha School Research & Evaluation.

Park, Eun-Soo. (2009). Elementary Students' Perceptions About The Effect Of A Summer English Camp. Asian EFL Journal, 10, 34-55.

Reid, L. (2006). English Camp: Layers of Learning That Changes Lives. International Journal Of The Diversity, 5(5), 65-72.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). Approaches & Methods In Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosni, S. (2012). Isu Pembelajaran Bahasa Arab. In International Symposium on Arabic Instruction & Learning (PKEBAR'12). Bangi: University of Kebangsan Malaysia.

Rugasken, K., & Harris, J. (2009). English Camp: A Language Immersion Program In Thailand. The Learning Assistance Review (TLAR), 14(2), 43-51.

Sajwan,M. et al(1995). Learning and bilingualism. Translated by Ibrahim,H. et al. Al-Riyadh Deanship of libraries affairs,King Saud University(published in 1987).

Skehan, P. (2003). Task-Based Instruction. Language Teaching, 36, 1-14.

Stevick, E. W. (1982). Teaching & Learning Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (1982). Issues In International Bilingual Education – The Role of The Vernacular edited by Beverly Hartford, Albert Valdman & Charles R. Foster. New York: Plenum Press.

Tu'aima.R.(1987). The reference in teaching Arabic to non-native speakers. Um-Alqura University,Makkah.

Tu'aima.R.(2002). Teaching Arabic to non-native speakers in Contemporary societies: New attitudes and necessary applications. A paper submitted to an international forum entitled ' the Arabic language: where to? The Islamic Association for education and culture, in corporation with The Islamic Bank for Development,Al-Rabat,from1-3 November,2002.

Tu'aima.R.(2009). Linguistic skills: levels, tgeaching and difficulties. Cairo: Dar al-Feker.

Walker, C., & Tedick, D. (2000). The Complexity of Immersion Education: Teacher Address The Issues. The Modern Language Journal, 84(1), 54-27.

Wardhaugh, R. (1993). An Introduction To Sociolinguistic. Oxford: Basil Blackwell.

Wighting, M. J., & Nisbet, D. L., & Tindall, E.R. (2006). Exploring A Summer English Language Camp Experience In China: A Descriptive Case Study. Asian EFL Journal, 9, 1-19.

Zreikat,I.(2005). Speech disorders amd language: diagnosis and remedy. Amman: Dar Al-Feker.

الملحق أ

اختبار مهارة التحدّث

عَزِيْزِي الطَّالِبَ / السَّلاَمُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ،

أَمَّا بَعْدُ:

سَيُجْرَى اخْتِبَارُ مَهَارَةِ التَّحَدُّثِ ضِمْنَ الدِّرَاسَةِ العِلْمِيَّةِ بِعُنْوَانِ: بِنَاءُ بَرْنَامِجٍ انْغِمَاسِيٍّ تَعْلِيْمِيٍّ تَعَلُّمِيٍّ وَقِيَاسُ أَثَرِهِ فِيْ تَحْسِيْنِ مَهَارَتَي التَّحَدُّثِ وَالْكِتَابَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ لَدَى الطُّلَابِ المَالِيْزِيِّيْنَ فِيْ الْأُرْدُنِ.

وَهَدَفُ هَذَا الاخْتِبَارِ المَوْقِفِيِّ قِيَاسُ أَدَائِكَ فِي التحدّث بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَفْقًا لِمَهَارَاتِ التَّحَدُّثِ الفَرْعِيَّةِ الْخَمْسِ الآتِيَةِ: الطَّلاَقَةُ، وَالتَّوَاصُلُ، وَاسْتِخْدَامُ الْمُفْرَدَاتِ، وَبِنَاءُ الْجُمْلَةِ، وَالابْتِعَادُ عَنْ اللُّكنة الأجنبيّة.

عَزِيْزِي الطَّالِبَ، عَلَيْكَ أَنْ تَخْتَارَ سُؤَالاً وَاحِدًا فَقَطْ لِكُلِّ مَهَارَةٍ فَرْعِيَّةٍ، وَتَتَحَدَّثَ فِيْهِ بِلُغَةٍ سَلِيْمَةٍ مَعَ الْبَاحِثِ لِمُدَّةٍ تَتَرَاوَحُ مِنْ خمس إلى عشر دَقَائِقٍ. وَسَيُدَقُّ جَرْسُ الاخْتِبَارِ مَرَّتَيْنِ، الْأُوْلَى بَعْدَ خَمْسِ دَقَائِقٍ، وَالثَّانِيَةُ بَعْدَ عَشْرِ دَقَائِقٍ، وَبِذَلِكَ يَنْتَهِي الْوَقْتُ.

الطَّلاَقَةُ Fluency

1. إِذَا أَقَامَ قسمُ الْوَافِدِينَ بِجَامِعَةِ الْيَرْمُوْكِ بَرْنَامَجًا لِلتَّعَارُفِ بَيْنَ الطَّلَبَةِ الْمُسْتَجِدِّيْنَ، وَدُعِيْتَ للمُشَارَكَةِ فيه، فَمَاذَا تَقُوْلُ إِذَا طُلِبَ مِنْكَ التَّعْرِيْفُ بِنَفْسِكَ؟
2. إِذَا أَرَدْتَ أَنْ تَبْحَثَ عَنْ بَيْتٍ لِتَسْكُنَ فِيْهِ، وَذَهَبْتَ إِلى مَكْتَبٍ عَقَّارِيٍّ لِيُعِيْنَكَ فِي غَايَتِكَ، فَكَيْفَ تُبَيِّنُ وَتَشْرَحُ لِلْمُوَظَّفِ مُوَاصَفَاتِ الْبَيْتِ الَّذِي تَرْغَبُ فِيْهِ؟
3. إِذَا ذَهَبْتَ إِلى مَرْكَزِ الْأَمْنِ وَطَلَبَ مِنْكَ الشُّرْطِيْ أَنْ تُعْطِيَهُ مَعْلُوْمَاتٍ عَنْكَ مِثْلَ اسْمِكَ، وَجِنْسِيَّتِكَ، وَمَنْطِقَةِ سَكَنِكَ وَعُنْوَانِكَ، وَاسْمِ الْجَامِعَةِ الَّتِي تَدْرُسُ فِيْهَا، وَتخصّصكَ، وَتَارِيْخِ قُدُوْمِكَ، وَرَقَمِ هَاتِفِكَ، وَرَقَمِ جَوَازِ سَفَرِكَ، وَتَارِيْخِ إِصْدَارِهِ، وَتَارِيْخِ انْتِهَائِهِ، فَكَيْفَ تُزَوِّدُهُ بِذَلِكَ؟

التَّوَاصُلُ Communication

1. إِذَا تَعَرَّفْتَ عَلَى طَالِبٍ عَرَبِيٍّ، وَصَادَقْتَهُ، فَكَيْفَ تُخْبِرُ أَهْلَ بَيْتِكَ عَنْ صَدِيْقِكَ الجَدِيْدِ؟
2. إِذَا كُنْتَ تَعْرِفُ أَنَّ هُنَاكَ بَيْتًا لِلْإِيْجَارِ، وَاتَّصَلَ بِكَ أَحَدُ الطُّلاَبِ الْمُسْتَجِدِّيْنَ، فَكَيْفَ سَتُرْشِدُهُ إِلَى مَكَانِ الْبَيْتِ بِشَكْلٍ وَاضِحٍ؟

3. إِذَا تَعَرَّضَ بَيْتُكَ لِلسَّرِقَةِ وَفُقِدَ مِنْهُ مَبْلَغٌ مِنَ المَالِ وَبَعْضُ مُمْتَلِكَاتِكَ الثَّمِيْنَةِ، وَتُرِيْدُ أن تُقَدِّمَ بَلاَغًا لِلشُّرْطَةِ بِذَلِكَ، فَكَيْفَ سَتَشْرَحُ لَهُمْ مَا حَدَثَ؟

اسْتِخْدَامُ الْمُفْرَدَاتِ Vocabulary

1. إِذَا طَلَبَ مِنْكَ أَحَدُ مُدَرِّسِيْكَ أَنْ تَتَكَلَّمَ عَنْ رَغْبَتِكَ فِيْ الدِّرَاسَةِ فِيْ الْأُرْدُنِ، فَكَيْفَ سَتُعَبِّرُ عَنْ ذَلِكَ؟
2. إِذَا طَلَبَ مِنْكَ أَحَدُ أَصْدِقَائِكَ أَنْ تَشْرَحَ لَهُ مَفْهُوْمَ الْجُمْلَةِ الْفِعْلِيَّةِ، فَكَيْفَ تَشْرَحُهَا لَهُ؟
3. إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ أَنْ تُسَجِّلَ بَعْضَ المَسَاقَاتِ؛ لِتَأَخُّرِكَ عَنْ مَوْعِدِ التَّسْجِيْلِ، فَكَيْفَ سَتُبَرِّرُ ذَلِكَ لِلْمُوَظَّفِ الْمُخْتَصِّ حَتَّى يُسَاعِدَكَ فِيْ التَسْجِيْلِ؟

بِنَاءُ الْجُمْلَةِ Structure

1. إِذَا وَاجَهَتْكَ مُشْكِلَةٌ فِيْ بَيْتِكَ الْمُسْتَأْجَرِ، نَحْوَ: قِلَّةُ الْمَاءِ، وَعَدَمُ صَلاَحِيَّةِ الْحَمَّامِ لِلاسْتِخْدَامِ، وَتَعَطُّلُ بَعْضِ الْأَجْهِزَةِ الْكَهْرَبَائِيَّةِ وَغَيْرُهَا، فَكَيْفَ تُخْبِرُ صَاحِبِ الْبَيْتِ حَتَّى يُصْلِحَهَا لَكَ؟
2. إِذَا تُرِيْدُ أَنْ تَشْتَرِيَ حَاسُوْبًا بِمُوَاصَفَاتٍ معيّنةٍ، فَكَيْفَ يُمْكُنِكَ شَرْحُ ذَلِكَ لِصَاحِبِ الْمَحَلِّ؟
3. إِذَا حَصَلْتَ عَلَى قَبُوْلٍ في الْجَامِعَةِ بِتخصّص لَمْ تَطْلُبْهُ، وَتُرِيْدُ أَنْ تُغَيِّرَ التخصّص لِأَنَّ الْجِهَةَ الْمُمَوِّلَةَ لِدِرَاسَتِكَ لا تُنْفِقُ إِلَّا عَلَى التخصّص الْمُحَدَّدِ لَكَ، فَكَيْفَ تُبَيِّنُ ذَلِكَ لِلْمُوَظَّفِ الْمُعْنِيِّ حَتَّى يُسَاعِدَكَ فِي التَّسْجِيْلِ فِي التخصّص الْمُحَدَّدِ لَكَ؟

الابْتِعَادُ عَنِ اللُّكْنَةِ الأَجْنَبِيَّةِ Accent

1. أُصِيْبَ أَحَدُ زُمَلاَئِكَ بِمَرَضٍ مَا، وَهُوَ لاَ يَسْتَطِيْعُ أَنْ يَصِفَ مَرَضَهُ أَمَامَ الطَّبِيْبِ لِشِدَّةِ الْمَرَضِ، وَكُنْتَ تَعْرِفُ مَاذَا حَصَلَ مَعَهُ، فَكَيْفَ تَصِفُ حَالَتَهُ لِلطَّبِيْبِ؟
2. خَرَجْتَ مِنْ إِحْدَى الْمُحَاضَرَاتِ وَلَمْ تَفْهَمْ شَيْئًا، وَتُرِيْدُ إِخْبَارَ الْمُدَرِّسِ بِمُشْكِلَتِكَ هَذِهِ حَتَّى يُسَاعِدَكَ فِيْ اجْتِيَازِهَا، فَكَيْفَ تُخْبِرُهُ عن ذَلِكَ؟
3. كُنْتَ قَدْ دَفَعْتَ رُسُوْمَ الْجَامِعَةِ مُنْذُ بِدَايَةِ الْفَصْلِ، ثُمَّ أُخْبِرْتَ بِأَنَّكَ مُطَالَبٌ بِدَفْعِ الرُّسُوْمِ الجامعيّة مَرَّةً ثَانِيَةً، فَكَيْفَ تُقْنِعُ الْمُوَظَّفَ بِذَلِكَ لِيَحُلَّ لَكَ هَذِهِ الْمُشْكِلَةَ؟

ملحق(ب)

قائمة مهارات التحدّث الفرعيّة ومعاييرها

المهارة	معاييرها وتقديراتها
الطلاقة Fluency	5. يتحدّث بطلاقة. 4. يتحدّث بطريقة قريبة من حديث أهل اللغة الأصليّين. 3. يتحدّث جيدا ولكن يشوب حديثه بعض التردد. 2. يتحدّث بتردد وبطء محاولِا إعادة الصياغة والبحث عن كلمات مناسبة. 1. يتحدّث بكلمات متقطعة وعبارات قصيرة لا صلة بينها.
التواصل Communication	5. يتواصل باستمرار ولمدة طويلة في موضوع عام أو خاص. 4. يتواصل باستمرار مع ظهور بعض الأخطاء غير المؤثرة في المعنى. 3. يتواصل، ولكنه لا يستطيع الاستمرار لكثرة الأخطاء. 2. يتواصل ببطء. 1. لا يستطيع التواصل مطلقا.
استخدام المفردات Vocabulary	5. يستخدم مفردات غزيرة ودقيقة بشكل دائم. 4. يستخدم مفردات متنوّعة في الغالب. 3. يستخدم مفردات بعضها غير مناسب ممّا يؤثر سلبا في المعنى. 2. يستخدم مفردات محددة ويكررها. 1. يستخدم مفردات قليلة جدا وغير مناسبة.
بناء الجملة Structure	5. يتحدّث بجمل صحيحة تكاد تخلو من الأخطاء. 4. يتحدّث بجمل فيها أخطاء لا تؤثر في الفهم. 3. يتحدّث ببعض الجمل مستخدما أساليب غير مألوفة. 2. يستخدم المضارع دائما فينتج عنه فهم خاطىء للمعاني. 1. يتحدّث بجمل ركيكة مليئة بالأخطاء ممّا يجعل فهمها غير ممكن.
الإبتعاد عن اللّكنة الأجنبيّة Accent	5. يتحدّث بلهجة عربية واضحة مع ظهور قليل جدا للكنة الأجنبية. 4. يتحدّث بلهجة عربية مقبولة مع ظهور قليل للكنة الأجنبية. 3. يتحدّث بلهجة عربية غير واضحة مع ظهور بيِّنٍ للكنة الأجنبية. 2. يتحدّث بلكنة أجنبية ممّا يجعل فهمها صعبا جدا. 1. يتحدّث بلكنة أجنبية ممّا يجعل فهمها غير ممكن.

ملحق (ت)

1- تعليمات البرنامج

أعطيت تعليمات فعاليّات البرنامج مفصّلةً للطلاب المشاركين لتشجيعهم على المشاركة في البرنامج والالتزام بالحضور، وتمّ توزيع نموذج المشاركة عليهم من أجل الحصول على موافقتهم بالتوقيع على المشاركة. ووُزّعت عليهم ملفّات البرنامج التي اشتملت على الأقلام والدفاتر وأوراق الدروس والجدول الزمنيّ للبرنامج.

2- الاختبار القبليّ والبعديّ

أُجري الاختبار القبليّ لمعرفة مستوى المشاركين في مهارة التحدث، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أعيد تطبيق الاختبار لقياس التحسّن الذي طرأ عليهم.

3- الزيارات إلى القرى

تم ترتيب الزيارات إلى ثلاث قرى من أجل تعريف الطلاب المشاركين بثقافة المجتمع الأردنيّ، وتعريضهم لممارسة اللغة العربيّة شفاهةً في مواقف لغويّة واقعيّة، فكانت فعاليّات الزيارات الثلاث التي أقيمت في أيام الجمعة تبدأ بتجمّع الطلاب المشاركين وانطلاقهم في الساعة الثامنة صباحًا إلى القرية. وكانت الزيارة الأولى إلى قرية الشجرة، بعد الإفطار ذهبوا إلى معصرة الزيتون وتعرّفوا على مرافقها وأجهزتها والعاملين فيها وعلى روّادها، واستمعوا من الفنّيِّين فيها إلى تعليمات حول كيفيّة إنتاج زيت الزيتون. وطلب منهم تسجيل الأفكار الرئيسة والكلمات الجديدة أثناء لقائهم مع القائمين على المعصرة، ثم أتيحت لهم الفرصة لطرح الأسئلة والاستفسارات، وكان الميسرون يقدمون المساعدة للمشاركين في إعادة شرح بعض الأفكار عندما يكون الحوار والنقاش سريعًا وباللهجة العاميّة.

وعند ذهابهم لأداء صلاة الجمعة طلب منهم كتابة الأفكار الرئيسة لخطبة الجمعة كنشاط كتابيّ في الزيارة. وبعد الانتهاء من الصلاة، ذهبوا إلى بيت أحد الميسِّرين لعقد جلسة تعارف مع الميسِّرين الذين رافقوهم طيلة الزيارة، ثم قسّم الطلاب المشاركون إلى خمس مجموعات لتناول طعام الغداء، وكان مع كل مجموعة ميسّر أو أكثر، وأثناء ذلك دار الحوار فيما بينهم حول موضوعات عديدة، كالحديث عن أكلات شعبيّة ماليزيّة، إذ كان يطلب من الميسِّرين إتاحة الفرصة للطلاب المشاركين التحدّث أكثر منهم، ويكون ذلك بإثارتهم بطرح عدد من الأسئلة حول الموضوع الذي يتحدّثون فيه.

وقد يتدخّل الباحثان أثناء الحديث؛ لمساعدة الطلاب المشاركين وتشجيعهم على الاستمرار في الحديث دون توقّف.

وكانوا يجلسون بعد الغداء خارج البيت في حلقات صغيرة تستمر حتى صلاة العصر، لمناقشة موضوعات مختلفة يتحدّث الطلاب المشاركون فيها أكثر من الميسِّرين الذين يقومون بدورهم في اكتشاف الأخطاء اللغويّة التي يقع فيها المشاركون وتصحيحها. وبعد الصلاة كانوا يقومون بزيارة مركز المحافظة على القرآن الكريم للتّعرف على أنشطته وبرامجه ومدرسيه.

ثم يزورون أحد أهل العلّم المشهورين بالصلاح والعلم ليستمعوا إلى توجيهاته تشجيعًا لهم على الدراسة وتعلّم اللغة العربيّة، وإذا وجد الباحثان صعوبة في فهم الحديث واستيعابه لدى الطلاب المشاركين يقدمان لهم المساعدة لئلا يشعروا بالملل. وبعد صلاة المغرب يغادرون القرية متّجهين إلى مساكنهم فيصلون إليها الساعة الثامنة مساء تقريبًا.

4- الدروس الشفويّة

تم إعطاء الدروس الشفويّة للطلاب المشاركين ضمن فعاليّات البرنامج لتدريبهم على مهارة التحدّث من خلال النصوص وأسئلتها وتدريباتها وتعريفهم بالثقافة العربيّة. وأما بالنسبة لأسئلة الدروس فقد أعدّها الباحثان اعتمادا على سلسلة كتب العربيّة للحياة منهج متكامل في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها (صيني وعبد العزيز وصالح وسليمان، 1995). وقد تمّ تنظيم هذه الدروس وفق دليل المعلم لكتب اللغة العربيّة لصفوف الرابع والخامس التي أقرّها مجلس التربية والتعليم في الأردن.

5- لقاءات التحدّث

أجريت اللقاءات المتعددة لتدريب الطلاب المشاركين على مهارة التحدّث بشكل مكثّف، واستخدمت فيها طريقة التدريب والممارسة drill & practice حتى يتمكّنوا من المهارة. وقد طُلب منهم أن يجروا حوارًا في كل لقاء من لقاءات التحدّث الخمسة عن موقف أو موقفين نحو: الحوار بين البائع والمشتري، وبين سائق سيارة الأجرة والراكب، وبين الشرطي والطالب، وبين صاحب البيت والمستأجر وغيرها من المواقف الحياتيّة. والجدير بالذكر أن الباحثين اتّخذا التصحيح الجماعي

grouping correction طريقةً في تصحيح الأخطاء اللغويّة التي يقع فيها الطلاب أثناء تدريبات التحدّث، وكان لهذه الطريقة أثر إيجابيّ، إذ جعلتهم متفاعلين في عمليّة التصحيح.

6- مراجعة المفردات الجديدة

طُلب من المشاركين من بداية البرنامج تسجيل أكبر عدد من المفردات الجديدة في دفاترهم، مما أدّى إلى التنافس فيما بينهم، وتتراوح عدد المفردات التي جمعت بين 300 و400 كلمة لكل طالب. وقد راجع الباحثان المفردات مع الطلاب المشاركين؛ للتأكّد من صحتها وتوظيفها في الحياة اليوميّة. ولم تُحتسب المفردات إذا كان الطالب يعرف معانيها بالماليزيّة فقط، وإنما عليه أن يكون قادرًا على استخدامها في جمل مفيدة والإتيان بمرادفاتها ومضادّاتها بهدف زيادة رصيدهم اللغويّ.

7- اللقاءات مع الشباب العرب

هدفت هذه اللقاءات إلى إيجاد التواصل اللغويّ بشكل مستمر فيما بين الشباب العرب والطلاب المشاركين، ولتحقيق هذا الهدف فقد اختيرت مجموعة من طلاب الدراسات العليا العرب، وأقيمت اللقاءات لإتاحة الفرصة للمشاركين لممارسة اللغة العربيّة بشكل حيويّ ودائم مع أبنائها. وكان اختيارهم بهدف إيجاد فرصة تواصل إضافية لما يقوم به الميسّرون الذين يساعدون الطلاب المشاركين أثناء البرنامج، وعندما يكونون متواجدين على الفيسبوك. وأما الطلاب العرب فكانوا يسكنون قريبًا من مساكن الطلاب المشاركين، مما جعلهم ينغمسون ويندمجون مع أبناء العربية في أوقات عديدة خارج البرنامج، وقد أسهم ذلك في تحسين لغة الطلاب المشاركين.

8- الألعاب اللغويّة

خَضع الطلاب المشاركون لأسلوب ممارسة الألعاب اللغويّة، وهو أسلوب من أساليب تعليم اللغة، إذ يضفي جوا من البهجة والمرح في التعليم، كما يوفّر فرصًا واقعيّة للاتصال بين الطلاب المشاركين، ويوظّف حصيلتهم من المفردات والتراكيب والتعبيرات في مواقف حيويّة.

9- مشاهدة الأفلام

شاهد الطلاب المشاركون خمسة من الأفلام ثلاثية الأبعاد animation films التي تستخدم اللغة العربيّة الفصحى بهدف إكساب المشاركين مفردات جديدة بطريقة سمعيّة بصريّة audio-visual، وهي من الطرائق المثلى لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة. وطُلب منهم أثناء المشاهدة

تسجيل أكبر عدد ممكن من المفردات والتعبيرات والتراكيب الجديدة لمناقشتها لاحقًا، ولإجابة على بعض الأسئلة حول هذه الأفلام، وعرض تلخيص لها بما لا يزيد عن ثلاث دقائق.

10- قراءة بعض الصحف اليوميّة والمجلات

تم هذا النشاط بقراءة بعض الصحف اليوميّة والمجلات العربيّة، وطُلب من الطلاب المشاركين أن يتصفّحوا العناوين الرئيسة أولًا قبل أن يقرأوها كاملةً، شريطة أن تكون القراءة متكررة ليحصلوا على الفكرة الرئيسة. وطلب منهم كذلك أن يقرأوا ما لا يقل عن عشرة عناوين. وكان الميسّرون المتواجدون يقدّمون لهم المساعدة بالإضافة إلى استعانة المشاركين بنوعين من المعاجم، الأول: عربيّ عربيّ، والثانيّ: عربيّ ماليزيّ.

11- التَّجْوال في السوق

اعتبر التَّجْوال في السوق فرصة حيويّة للطلاب المشاركين لممارسة اللغة العربيّة مع الناس بغض النظر عن مستوياتهم الثقافيّة، من أجل التعريف بالأسماء ومسمّياتها، فقد يحتاج الطلاب المشاركون إلى جرأة للتحدّث باللغة الفصحى؛ لأن معظم المواطنين يتحدّثون بالعاميّة. وهنا يأتي دور الميسِّرين الذين كانوا يطلبون من المواطنين التحدّث بالفصحى ما أمكن. وهدف هذا التَّجْوال إلى وضع المشاركين في مواقف لغويّة واقعيّة حتى يطبّقوا مهارات التحدّث التي تعلّموها.

12- المقابلات الشخصيّة

هدف هذا النشاط إلى تعريض الطلاب المشاركين لمواقف رسميّة مع شخصيّات مهمّة، فطُلب من المشاركين أن يمارسوا العربيّة بشكل سليم كي يستطيعوا التفاهم فيما بينهم. وقسّم الطلاب إلى ثلاث مجموعات لإجراء المقابلات مع عدد من الشخصيّات ممّن لهم علاقة بشؤونهم الدراسيّة من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الدوائر في الجامعة، ويقوم الطلاب المشاركون بالإعداد المسبق للأسئلة التي يريدون طرحها على الشخصيّات المختارة، ويتلخّص دور الميسرّين بمراجعة هذه الأسئلة للتأكد من صحتها، ويُشترط أن تكون المقابلة حواريّة وفعّالة بين طرفَيْ اللقاء.

13- اللقاء مع الخبير

تم اللقاء مع خبير في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وأتيحت الفرصة له بالتحدّث أمام الطلاب المشاركين من أجل تشجيعهم على اكتساب اللغة العربيّة. وهدف هذا اللقاء إلى تزويدهم بمعلومات حول طرائق استغلال الفرص المختلفة لتعلّم اللغة العربيّة في البيئة العربيّة.

14- المكالمات الهاتفيّة

تُعدّ المكالمات الهاتفيّة مع أبناء العربية فرصة لممارسة اللغة العربيّة لدى الطلاب المشاركين، وتهدف هذه المكالمات المباشرة إلى تدريبهم على ضبط النفس والتحدّث بجرأة وارتجال. وقد لا يكون كل طالب قادرا على التحدّث المباشر؛ لأن كلامه يكون مسموعًا لدى كثير من الناس ممّا يؤدّي إلى شعوره بالتوتّر والاضطراب والقلق. فالخوف من وقوع الأخطاء وانتقاد الناس يُفْقِدُ بعضَ الطلاب القدرة على ضبط النفس. لذا فإن تعريض المشاركين لمثل هذه المواقف الحيويّة الواقعيّة، يُكسبهم القدرةَ العمليّة على التكلم بالعربيّة الفصحى بطلاقة وارتجال.

15- التواصل من خلال شبكة التواصل الاجتماعيّة الفيسبوك Facebook

تم إنشاء مجموعة على شبكة التواصل الاجتماعيّة الفيسبوك بهدف ممارسة مهارات التحدث عبر الفيديو. وقد تكوّنت هذه المجموعة التي تسمّى بمجموعة "البرنامج الانغماسيّ" من 25 عضوا، منهم 17 طالبا مشاركًا، والباحثان نفسهما، بالإضافة إلى عدد من الميسِّرين الذين تواجدوا على الخط Online. واستخدمت هذه الطريقة كوسيلة لأداء الواجبات أو التدريبات نحو: تكوين الجمل، وتصحيح الأخطاء، وترجمة التعبيرات من العربيّة إلى الماليزيّة أو العكس. وقد أقيمت عمليّة التصحيح الشفوي المباشر. وقد استخدمت مجموعة الفيسبوك لتقويم فعاليّات البرنامج التي تم تنفيذها بطرح عدد من الأسئلة على الطلاب المشاركين حول مواعيد الفعاليّات وأنشطتها والطلب منهم إبداء أية اقتراحات لتحسين البرنامج.

16- التقويم التكوينيّ

تكرّر التقويم التكوينيّ أربع مرات بهدف قياس كفاية الطلاب شفاهةً، فتم تقويم مهارة التحدّث بالمقابلة الشخصيّة الموجّهة، وهي عبارة عن الحوار بين الطالب والممتحِن في مدة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق، وقيس أداء الطلاب في المهارة باعتماد معايير التقدير لقياس مهارات التحدّث الفرعيّة في الاختبارين القبليّ والبعديّ.

أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالسعودية

وائل عبد الرحمن التل*

حنان عطية الجهني

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالسعودية لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات وجهة نظرهن والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة التصنيفية. ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء وتقنين استبانة تكوّنت في صورتها النهائية من (26) فقرة توزّعت على عينة عشوائية بلغت (399) طالبة. بيّنت نتائج الدراسة أن الطالبات يرين أن الحوار بين أتباع الأديان والثقافات يؤثّر إيجاباً في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية بشكل عام بدرجة كبيرة، كما بينت وجودَ فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات وجهة نظرهن تعزى إلى المستوى الدراسي لصالح (طالبات السنة الأخيرة)، في حين لم تكن هناك فروق دالة تعزى إلى بقية المتغيرات التصنيفية، وهي: مستوى تعليم ولي الأمر، ومستوى تعليم الأم، وطبيعة عمل ولي الأمر، وطبيعة عمل الأم. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: ضرورة تمتين الصلة بين مراكز الحوار التي ترعاها السعودية والجامعات بهدف تعميق مستوى الوعي التربوي بالحوار لدى طالبات الجامعات.

الكلمات الدالة: التعليم العالي، أبعاد التربية، الوعي التربوي، حوار، أديان، ثقافات، استقرار، مجتمعات إنسانية، طالبات، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، السعودية.

* قسم التربية، كلية التربية، جامعة جازان، السعودية.:

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/7م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/19م.

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

The Impact of Intercultural and Interreligious Dialogue on Achieving the Stability of Human Societies from the Perspective of Students in the Faculty of Education, Princess Noura Bint Abdulrahman University in Saudi Arabia

Wae'l AbdelRahman Al-Tell

Hanan Attia Al Juhani

Abstract

This study aimed to reveal the perspectives of students in the Faculty of Education, Princess Noura Bint Abdulrahman University in Saudi Arabia regarding the impact of intercultural and interreligious dialogue on achieving the stability of human societies, and to reveal statistically significant differences among the estimated average of the perspectives are attributed to the study categorical variables. To that end, a questionnaire that consists in its final form of (26) items were distributed to a random sample of (399) students. The results of the study showed that students perceive that intercultural and interreligious dialogue positively affects the achievement of the stability of human societies in general significantly, and the existence of statistically significant differences among the estimated averages of their perspectives are attributed to the academic level in favor of (senior students), while there were no significant differences attributed to the rest of the categorical variables, namely: the parent level of education, the mother's level of education, the nature of the parent's job, and the nature of the mother's job. The study concluded with a number of recommendations, including: the necessity to strengthen the link between the dialogue centers sponsored by Saudi Arabia and the universities in order to deepen the level of awareness of educational dialogue among university students.

Keywords: Higher Education, dimensions of education, educational awareness, dialogue, religions, cultures, stability, humane societies, students, Faculty of Education, Princess Noura Bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

مقدّمة الدراسة:

يحقق الحوار، باعتباره أسلوبَ حياة وإستراتيجية تربوية، أهدافاً إنسانية عميقة، ويلبي حاجات اجتماعية ملحّة، فهو يعزز التفاهم بين الأفراد والجماعات باختلاف أديانهم وثقافاتهم، ويوثّق علاقاتهم بقيم سامية أساسها العدل والتسامح والتراحم والتعاون، لمواجهة كل مظاهر تهديد المنافع والمصالح الإنسانية، ومنها تهديد الأمن والسلم الاجتماعيين.

إن التعددية الثقافية جزء من النظام الكوني، وسنة من السنن الثابتة التي أودعها الله تعالى في

تهميش دورهم، حركة ضد النظام والسنن الثابتة ، (Suleimani,2013). فقد جعل الله تعالى الاختلاف والتعدد والتنوع بين الناس في عقولهم ومعارفهم وألوانهم وألسنتهم وطبائعهم حقيقة واقعية، قال تعالى: {وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلاَ يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ✸ إِلاَّ مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ}(Hud, 118-119) ، وجعل التدافع بين الناس بهذا الاختلاف والتعدد والتنوّع، لا الصراع الذي يؤدي إلى الفناء، صلاحاً للحياة وسبباً لاستمرارها، وعلّة ذلك وهدفه هو التعارف والتعايش، قال تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا} (الحجرات: 13)، والطريق الأقوم إلى ذلك – إذا كان لغرض صحيح وعن علم وبرهان– هو الحوار ، (Ibn Omar,2011)؛ فهو يُعدّ مطلباً إنسانياً ((Abu Al-Khail, 2013)، وهو بأشكاله ومصطلحاته المتعددة ضرورة غائية للاضطلاع بعمارة الكون (Ahmad,2013)؛ (Ismael, 2009).

لذلك يحظى الحوار في التربية الإسلامية، من بين أساليبها في التربية، بأهمية بالغة، وقد تأكدت أهميته بقوله تعالى: {قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْاْ إِلَى كَلَمَةٍ سَوَاء بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ} (آل عمران: 64)، كما تأكّدت هذه الأهمية بقوله تعالى: {وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُواْ الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} (الإسراء: 53)، ووضعت له أسساً سديدة تضْمن الحسنى في الاختلاف، قال تعالى: {ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ}(AnNahl, 125) ، وأَصَّلت له تأصيلاً شرعياً، وحَددت له ضوابطَ وآداباً (Abu Al-Khail, 2013)؛ للحفاظ على مسلّمات الدين وثوابته، وللوصول إلى الحق، وتَمثُّل قيم التعايش الديني والأمني والاقتصادي والسياسي والاجتماعي (Al-Dardiri, 2013)، ونبذ العنف والظلم والطغيان، وتحقيق التفاهم بين مختلف الشعوب والأمم (لكريني، Lekrini, 2013)، والتبادل الثقافي، والتواصل الحضاري، وعمارة الأرض في إطار الأخوّة الإنسانية ، (Suleimani, 2013).

ولذلك شغل الحوار بين أتباع الأديان والثقافات مساحة واسعة من اهتمام المملكة العربية السعودية؛ فقد بذل خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز جهوداً كبيرة لإرساء ثقافة الحوار على مختلف المستويات محلياً وإقليمياً وعربياً ودولياً، بهدف تحقيق التعايش السلمي بين مختلف الشعوب، ونشر الأمن والعدل؛ فأسّس مراكز عديدة للحوار مثل: مركز الملك عبد الله العالمي للحوار في فيينا بالنمسا، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية المعاصرة وحوار الحضارات، إضافة إلى دعمه كل مجهود دولي يعمّق الروابط بين مختلف دول العالم وشعوبها، وهذا يتضح في دوره بمؤتمر الحوار الإسلامي بمكة المكرمة، وبمؤتمر الحوار العالمي في مدريد، وبالاجتماع العالمي بهيئة الأمم المتحدة في نيويورك، وليس آخرها مبادرته لنشر ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات.

كما زاد الاهتمام بالحوار بين أتباع الأديان والثقافات على الصعيد الدولي، وصار واحداً من الموضوعات الحيوية المعاصرة؛ نظراً إلى صعوبة العزلة والانكفاء (Ahmad, 2013)، ولتشابك العلاقات الدولية، وزيادة آثار التباين بين الشعوب والأمم، وربما اختلافها، وما أفرزته زيادة العلوم والمعارف، والانفتاح الثقافي، وتكاثر وسائل البث الفضائي، وتنوع وسائل الاتصالات والمعلومات، من أفكار متباينة مختلفة في معطياتها ومرجعيتها ومخرجاتها (Al-Sultan 2012).

وقد تعززت الجهود الدولية الرامية إلى بلورة حوار حضاري بنَّاء مع تزايد الخطابات المتشددة من أفراد أو جماعات عبر الجغرافيا والثقافات؛ وقد دشَّنت الجمعية العامة للأمم المتحدة هذه الجهود منذ نهاية التسعينيات من القرن الماضي بنقاشات مهمة أثمرت توصيات وإعلانات دولية تدعم إيجابية التنوع الثقافي بصفته عاملاً محورياً في إغناء تطور وتقدم الإنسانية، وتدعو إلى تفعيل الحوار بين مختلف الحضارات (Lekrini, 2013)، وعُقدت اللقاءات والندوات والمؤتمرات والحلقات النقاشية في الحوار بمختلف دول العالم، ثم أنشئت جمعيات ومؤسسات تهدف إلى ترسيخ الحوار بصفته مبدأ للتفاهم والتعايش السلمي، والفهم الناضج الواعي لطبيعة الأحداث. وقد تبنّى هذا الهدف إلى جانب الجهود الجماعية كُتّاب ومفكرون وقادة سياسيون، وهذا أثّر إيجاباً في كثير من العلاقات بين أطراف ودول وشعوب.

إذن، فالحوار مبدأ إسلامي وإنساني ضروري لاستقرار المجتمعات على أسس سليمة في ظل ما تواجهه من مشكلات وأزمات كثيرة وخطيرة، ومنها المجتمعات العربية التي تمر بتداعيات حساسة

وخطيرة بعد ما يُسمى بثورات الربيع العربي، فقد أثبتت التجارب التي مرت بها هذه المجتمعات أن الحوار هو السبيل الأمثل لتغيير السلوك المنحرف والمتطرف، ولإحلال التعايش السلمي فيها، وهذا كله جعل الحوار محور اهتمام المملكة العربية السعودية، وكذلك جعله محورَ اهتمام مختلف الدول الحضارية والمفكّرين والباحثين الغيورين، فصاروا يلتزمون به، ويدعون إلى اتباع منهجه.

مشكلة الدراسة:

أحدث التداخل الثقافي الذي أنتجته العولمة، وكذلك التقدم التقني والتطوّر في وسائل الإعلام والاتصال، صراعاً ونزاعاً بين الحضارات، وقد ساعدت في تعميقهما تلك الظروف الحاضرة التي يمر بها المجتمع الدولي، والتي أدّت إلى زيادة التحديات البيئية والأمنية والصحية والاجتماعية، وبروز أزمات اقتصادية وسياسية وثقافية خطيرة، وشيوع روح التعصب والاستعلاء والاستبداد حتى وصل الأمر إلى التهجم على المبادئ والمقدسات، وتمدّد بقعة الإرهاب والعنف، وانتشار التطرّف بأشكال وأطياف مختلفة. فأصبحت الحاجة معها ملحة لترسيخ ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات لدى مختلف المجتمعات الإنسانية، ولترسيخ القناعة بأهمية دوره في فهم كل طرف للآخر والقبول به شريكاً فعلياً لتعزيز مبدأ التعايش السلمي والاستقرار الاجتماعي العالمي.

وهذا يستدعي زيادة اهتمام المفكرين والباحثين بدراسة الحوار، وخاصة في ظل غياب واضح للدراسات الموضوعية التي تُبيِّن وظيفة الحوار في تحديد العلاقات بين الحضارات في ظل التنوع الثقافي، بالرغم من وجود مثل هذه المحاولات، إلا أن الموضوع يبقى بحاجة إلى المزيد من البحث (Al-Jeed, 2013).

لذلك، جاءت الدراسة الحالية استجابة علمية ملحة لتلك الحاجة، وقد تحددت مشكلتها في السؤال الرئيس التالي: ما أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالسعودية؟

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية تعزى إلى متغيرات الدراسة التصنيفية (المستوى الدراسي، ومستوى تعليم ولي الأمر، ومستوى تعليم الأم، وطبيعة عمل ولي الأمر، وطبيعة عمل الأم)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عما يلي:

- وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.
- الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها نفسه، ومن تمكّنها من الإجابة عن أسئلتها، ومن كونها الدراسة الأولى – بحدود علم الباحثَيْنِ – التي تناولت الحوار بين أتباع الأديان والثقافات وفقاً لأهدافها وحدودها، وكونها تشكل حلقة مهمة في سلسلة دراسات وثيقة الصلة بمجال أصول التربية، إضافة إلى أنه يتوقع أن تفيد أداتُها ونتائجُها:

- طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للتعرّف بطريقة علمية منظمة إلى آثار الحوار بين أتباع الأديان والثقافات التي تحددت في الأداة في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.

- طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في التعرّف بطريقة علمية منظمة إلى تقديراتهن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.
- عمادة شؤون الطالبات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في تضمين الحوار بين أتباع الأديان والثقافات وآثاره بالبرامج والفعاليات والأنشطة المناسبة في خطة الأنشطة الطلابية السنوية.
- مراكز الحوار التي ترعاها المملكة العربية السعودية بالتعاون مع وزارة التعليم العالي في دراسة سبل تطوير إستراتيجيات تنمية ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات لدى طلبة الجامعات.
- الباحِثِينَ في المجالات ذات الصلة للإفادة من أداة الدراسة الحالية التي قام الباحثان ببنائها والتحقق من خصائصها السيكومترية في إجراء دراسات أخرى ذات صلة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة في اقتصارها على قياس ما يلي:

- أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.
- تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.
- تقديرات الطالبات أفراد عينة الدراسة المنتظمات بالدراسة خلال الفترة بين 9-2014/3/13م من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1434- 1435هـ (2013-2014م).

محدّدات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددين التاليين:

- أداة الدراسة: هي استبانة تكونت في صورتها النهائية من (26) فقرة قام الباحثان ببنائها وتقنينها لقياس أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.
- عينة الدراسة: هن طالبات السنة الدراسية الأولى (المستوى الأول والثاني) والسنة الدراسية الأخيرة (المستوى السابع والثامن) في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

مصطلحات الدراسة:

يُعرّف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان الدراسة على النحو التالي:

الأثر: النتائج الإيجابية المتوقعة للحوار بين أتباع الأديان والثقافات على استقرار المجتمعات الإنسانية والتي تحددت في أداة الدراسة الحالية بـِ (26) أثراً جاء كل أثر منها في فقرة مستقلة.

الحوار: في اللغة: جاء في المصباح المنير: حاورته: راجعته الكلام، وتحاورا وأحار الرجل الجواب بالألف: ردّه، وما أحاره: ما ردّه (Al-mugarri 1994) وفي مختار الصحاح: الرجوع، ومراجعة الكلام، والتجاوب (Al-Razi, 1981). أما في الاصطلاح فقد عرفه (Al-Hamrani, 2012:227) بأنه: المراجعة في الكلام، أو الأخذ والرد بين شخصين أو طرفين لكل منهما مفاهيمه أو أفكاره أو آراؤه أو مقترحاته، وتجاذب أطراف الحديث بين طرفين أو أكثر بهدف الوصول إلى أفكار مشتركة ومفاهيم متقاربة وتشخيص موحد إن أمكن للأشياء كلها وللمشاركين كافة؛ فالحوار لا تكون فيه معاندة، بل منهجية تستلزم أن يدخله كل طرف وعنده الجاهزية للتنازل أو للتراجع عما يُبيّن له الآخر عدم جدواه، أو الاستعداد للانتقال إلى ما يطرحه الآخر إذا كان ما يطرحه محقاً في مواجهة باطل ما.

الحوار بين أتباع الأديان والثقافات: هو اللقاءات المنظّمة التي تعقدها مراكز الحوار العالمية والمنظمات الدولية المهتمة بالحوار بين أتباع الأديان والثقافات لممثلي الأديان والثقافات من أتباع الديانات السماوية ومعتنقي المذاهب والفلسفات الأخرى وفق إستراتيجية محددة وواضحة الرؤية والرسالة والأهداف والأساليب.

استقرار المجتمعات الإنسانية: هو حالة يُتوقَّع أن تحققها اللقاءات المنظّمة التي تعقدها مراكز الحوار العالمية والمنظمات الدولية المهتمة بالحوار بين أتباع الأديان والثقافات لممثلي الأديان والثقافات؛ مثل تشجيع الاحترام والتفاهم والتعاون المشترك، ودعم العدل والسلام والتعايش السلمي، وتعزيز المبادئ في ممارسات الأفراد والجماعات، والمحافظة على قدسية المواقع والرموز الدينية، ومعالجة التحديات المعاصرة التي تواجه المجتمعات من دون اللجوء إلى الصراعات والصدامات.

الدراسات السابقة:

زاد الاهتمام بالحوار بين أتباع الأديان والثقافات على الصعيد البحثي في الآونة الأخيرة في ظل ما يشهده العالم من توترات، فمن الدراسات الحديثة التي أجريت حول هذا النوع من الحوار دراسة (King Abdullah Bin Abdelaziz center for national dialogue, 2005) التي بيّنت أن أعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية يقدّرون مستوى ثقافة الحوار في المجتمع بشكل عام بدرجة متوسطة، لكن هذا المستوى يرتفع لدى الطبقة المثقفة ليتراوح بين المتوسط والعالي، في حين أن مستوى ثقافة الحوار لدى الطبقة العاملة يتراوح بين المتوسط والمنخفض، بل إن ثقافة الحوار لدى 18٪ من هذه الطبقة معدوم كلياً. كما بيّنت الدراسة أن العوامل المؤثرة في رفع مستوى ثقافة الحوار في المجتمع السعودي قد تمثّلت في أربعة حقول جاء ترتيبها على التوالي: التعليم، ثم التربية الأسرية، ثم الإعلام، ثم اللقاءات والأنشطة الثقافية.

وأجرى عبد المطلب (Abdulmottaleb, 2006) دراسة بيّنت أن العوامل المؤثرة إيجاباً في نجاح حوار الثقافات تتمثّل في: توضيح المفاهيم المتصلة بالتربية والثقافة والحوار والصراع وحوار الثقافات وصراع الثقافات، وإزالة الأخطاء التي علقت بها، والتوسط والاعتدال والموضوعية في الخطاب الديني والسياسي، وتبنّي دُور العبادة نبذ التمييز العنصري والعنف بكل أشكالهما، ونشر قيم التسامح والمحبة، وقيام الأسرة بتنشئة أبنائها على ثقافة الحوار ونبذ التفرقة بأشكالها، وقيام المدارس والجامعات بتهيئة المناخ الذي يساعد على تحقيق حوار الثقافات من خلال مناهجها الدراسية وما تعقده من ندوات ومؤتمرات وأنشطة تعزز قيم المحبة والتسامح واحترام الآخر وتنبذ العنف والإرهاب والتفرقة العنصرية، وأن تنهض وسائل الإعلام والاتصال بترجمة كل هذه المضامين إلى رسائل ومضامين إعلامية.

وأجرى فلمبان (Flempan, 2006) دراسة بيّنت مكانة الحوار في التربية الإسلامية، وعرّفت بخصائص الشباب وأهميتهم واحتياجاتهم النمائية، وأوضحت مفهوم الإرهاب الفكري وجذوره ومظاهره وأسبابه وموقف التربية الإسلامية منه، كما بيّنت بعض طرق الحوار التي أثبتت جدواها في تربية الشباب وتعديل الفكر المنحرف، وتصحيح الرأي الخاطئ، والبعد عن التشدد والعنف وأسباب الفرقة والنزاع والخلاف المذموم، واجتناب الفتنة ودوافع الظلم والعدوان على حقوق الآخرين.

وبيّنت دراسة السكارنة (Sakarnah,2007) أهمية دور المؤسّسات الأهلية والتعليمية وضرورة التعاون بينها لبناء وتعزيز ثقافة الحوار، وأهمية دور الجامعات في بناء وتعزيز هذه الثقافة من خلال أدوارها الرئيسية ومكوناتها الأساسية بإنتاج فهم ومعرفة عميقين للحوار، ومعالجة القضايا والمشكلات بين الأطراف المعنية فيها بالحوار، وترسيخه في أساليب الإدارة الصفية، ومن خلال: المؤتمرات والندوات الثقافية والعلمية وورش العمل، والنشاطات غير المنهجية واللقاءات العامة، وممارسات المسؤولية الاجتماعية.

وهدفت دراسة فان دورن (VanDoorn, 2007) إلى الكشف عن كيفية إسهام تدريس الدين في أمريكا في التقريب بين أتباع الأديان المختلفة بسبب الاتجاهات الحالية للاستقطاب بينهم، وبيّنت الدراسة أن المواثيق الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية تجعل المؤسسات التعليمية المذهبية – بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي– في وضع جيد لتبني هذا المنهج متعدد المجالات والقيام بتحولات عميقة في التعليم من خلال ربط عملية التعلُّم بالتعاليم الأساسية للأديان، واشتمال البرامج الدراسية على مقررات تُدرِّس حقوق الإنسان والحوار بين الأديان والسلام.

وأبرزت دراسة محمد (Mohammad, 2008) أهمية التعايش والتسامح من خلال الحوار بين أبناء المجتمع، وأهمية الدور المسؤول والمؤثّر للأسرة وللمدرسة في تنمية وتدعيم ثقافة الحوار مع الآخر، والذي يُعد مطلباً دينياً وإنسانياً وثقافياً وحضارياً لتحقيق التعايش والتسامح في المجتمعات الإنسانية في ظل تفاقم الصراع في دول ومجتمعات عديدة. لذلك بيّنت الدراسة مفهوم الحوار مع الآخر وأهدافه وأساليبه ومجالاته وضوابطه وآدابه التي حددتها الأديان السماوية والفكر الإنساني المتزن. وهذا ما أكدته دراسة إسماعيل (Ismael,2009) ببيان أهمية الحوار ومشروعيته وأهدافه وقواعده وآدابه، ودوره في استقرار المجتمعات والحد من ظاهرة العنف والاضطرابات والأزمات

ومحاربة الأفكار الشاذة والغلو والتطرف التي تنشأ في هذه المجتمعات، وأثره في الحفاظ على وحدتها وتفاهمها.

كما أبرزت دراسة ابن عمر (Ibn-Omar) المقاصد الشرعية للحوار مع غير المسلمين، ولخصتها في خمسة مقاصد: عرض محاسن الإسلام، والتعارف بمفهومه الشامل، والتعاون الذي يسع البشرية بأكملها، والتعايش السلمي بين الناس، ووسائل تحقيق الحوار. وقد بيّنت الدراسة أن الحوار أمر ضروري لإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وأن الحوار الهادف بين مختلف التوجهات وعلى جميع المستويات منهج أصيل دعت إليه الشريعة الإسلامية، وحرصت على تأمين المناخ المناسب له. كما بيّنت أن الحوار من أنجع الوسائل لتحقيق المقاصد الشرعية، ويساعد على إيجاد مساحة من التفاهم مع الآخر يستطيع المسلم وغير المسلم التعامل من خلالها ضمن قدر مشترك من القيم الإنسانية النبيلة، ويحقق دعوة الإسلام إلى التعاون، ويهيئ الأجواء المناسبة لأن يحيا الناس في سلم وسلام قائمين على الاحترام المتبادل.

وهدفت دراسة كاستيلي (Castelli, 2012) التي أجريت في إنجلترا إلى مناقشة الحوار في سياق التربية الدينية بين الأشخاص ذوي الإيمان الديني، والأشخاص الذين يرون الإيمان بالمعنى الإنساني بعيداً عن أيَّة شعائر دينية. وقد بيّنت الدراسة أن الشباب يشهدون مواجهة بين الدين والكفر والإلحاد في السياقات العالمية والمحلية، وغالباً ما تكون هناك مواجهات تصادمية تنطوي على رغبة في الهيمنة قد تصل أحياناً إلى الرغبة في الإبادة. كما بيّنت الدراسة أهمية تدريس علم حوار الأديان والمعتقدات من أجل تنمية مهارات التلاميذ في كيفية الرد على معتقدات تختلف عن معقداتهم، في حين يكونون هم في طور صياغة معتقداتهم الخاصة، وأهمية ألا يكون الحوار مجرد لقاء ودي أو تنمية للمعرفة والفهم المتعاطف لمعتقدات الآخر، وإنما ينبغي أن يكون حواراً ينطوي على إدراك الذات في مواجهة الآخر لأن مثل هذه اللقاءات دائماً ما تنطوي على مخاطرات كالانصهار في التماثل من خلال الطمس الذاتي أو الهيمنة.

وهدفت دراسة وولف (Wolf, 2012) التي أجريت في أمريكا إلى مناقشة النظريات المعاصرة للحوار بين الثقافات والأديان في مجالات البرجماتية اللغوية وعلم اللاهوت، واستكشاف دور الحوار في فهم الخلافات القائمة بين الأديان. وقد بيّنت الدراسة أنه ليست هناك إمكانية لإقامة حوار بين الثقافات من دون وجود مواجهة أو تلاقٍ بين الأديان؛ ذلك أن الحوار بين الثقافات يعد أمراً مقدساً.

وركّزت دراسة أجقو ودريدي (Ajgo, et al, 2013) في بيان مفهوم الحوار مع الآخر ومرتكزاته وأهدافه وشروطه، وبيان أصل العلاقات بين المجتمعات، ومدى استعداد العالم في الوقت الحاضر لاعتماد نهج الحوار أسلوباً لحل النزاعات وتجنب الصراعات والصدامات والحروب، وتغليب ثقافته على ثقافة الاختلاف في العلاقات والتعامل مع الآخر أفراداً وجماعات وتوطيد السلام والتفاهم المتبادل. وبيّنت الدراسة أن تكثيف الحوار بين الثقافات والحضارات والأديان مسؤولية مشتركة بين الجميع، ويجب الاستمرار في النهوض بهذه المسؤولية بالعمل المشترك وإقامة الشراكات الجادة.

وهدفت دراسة بيندر (Bender, 2013) التي أجريت في ألمانيا إلى توعية معلمي المستقبل حول قضايا نزاهة الجدال في الحوارات، ولا سيما بين الأشخاص الذين ينتمون إلى معتقدات دينية وفكرية مختلفة، من خلال تأسيس مشروع تدريس الحوار الديني الفكري في نزاهة الجدال بين الثقافات وفق ثلاث مراحل أساسية تعالج الموضوع من زوايا مختلفة وبأساليب متعددة، وبيّنت الدراسة أن هذا المشروع قد عزز النظرة المتعمقة في الجدال العادل، وأن هذه النظرة يمكن أن تُحسِّن عمليات التواصل بين الأديان والثقافات في المدارس.

وبيّنت دراسة الجزائري (Al-Jazaire, 2913) مفهوم الحوار، ومشروعيته في الإسلام، والأسس التي يرتكز عليها الحوار مع الغرب، وأهميتها في نجاعة التحاور والتواصل لتحقيق التعايش والتفاهم. كما بيّنت الدراسة القواعد والآداب التي يجب أن يلتزم بها المتحاورون في أثناء عملية الحوار للتوصل إلى أفضل النتائج وأنجع الحلول، وضرورة تحديد مقاصد الحوار وأهدافه المرجوة التي تحقق مصالح أطراف الحوار، وتأسيس الفهم المتبادل بعيداً عن التوظيف السياسي أو الاقتصادي أو الأيديولوجي للأفكار بغرض التشويش وعرقلة توافق أطراف الحوار، واحترام المعتقدات والمقدسات الدينية وإنكار الإساءة إليها.

وعرّفت دراسة الجيد (Al-Jeed, 2013) بمعاني مفهومي الحضارة والثقافة وتأصيلهما، وبالجدلية القائمة بين ثنائيتي الحضارة والتنوع الثقافي، وتأصيل مفهوم الحوار وبيان معناه وطرقه الناجعة باعتباره نشاطاً اجتماعياً وسياسياً مشتركاً لجمع الكلمة والعيش المشترك، وتطوير العلاقات الإنسانية والدولية على مستوى الأفراد والجماعات والدول والتجمعات الإقليمية والدولية.

وهدفت دراسة دَن (Dunn, 2013) التي أجريت في أمريكا إلى الكشف عن دور التربية الدينية مع المنهج الحواري في تعزيز العلاقات الدولية المنسجمة. وقد بيّنت الدراسة أنه لن يكون هناك سلام بين الأمم طالما أنه ليس هناك سلام بين الأديان، ولن يكون هناك سلام بين الأديان بدون وجود حوار بينها، ولن يكون هناك حوار بين الأديان من دون البحث في أسس الأديان، وأنه بالرغم من ذلك بقيت المجتمعات الديمقراطية تواصل طلب الفصل بين الدين والدولة، وتتضجر من إدخال التربية الدينية في مؤسسات التعليم العامة.

وبيّنت دراسة السعيدات (Al- Ssueidat, 2013) أهمية الحوار المبني على التفاهم واحترام الرأي والرأي الآخر في القضاء على التطرف بأشكاله كافة، وفي تحقيق التشاور والتكامل وفتح الآفاق التنموية، والتعاون المثمر في إطار ثوابت ومبادئ الدين لتحقيق رفعة المجتمعات وتقدمها وازدهارها ورقيها في المجالات كافة. كما بيّنت الدراسة أهمية تبصير الدارسين بضرورة البعد عن الوقوع في مخاطر الانزلاق في مسالك الجهل والفساد والانغلاق، وكذلك البعد عن التبعية المتمثلة بالتطرف والغلو في الدين، والالتزام بالحوار لما يسهم به من تعاون مشترك لتحقيق المصالح التي تنفع العباد، وتدفع عنهم الفساد، ويهيئ لهم الأجواء للعيش في أمن وأمان وطمأنينة واستقرار.

وبيّنت دراسة سليماني (Suleimani, 2013) أن الحوار مطلب ملح، ووسيلة من وسائل دعوة أهل الأديان عموماً، وأن مبدأ الحوار الذي طبقه رسول الله صلى الله عليه وسلّم يُعَدّ ثقافة استراتيجية تصل بين الشعوب والأمم والحضارات، وتبلّغ رسالة الإسلام للناس كافة، ويعم به السِّلم والسلام بين الأفراد والجماعات والأمم، ويحقق لهم الأمن والأمان والتعايش السلمي بضوابطه الشرعية، ليكون مبدأ بديلاً عن التحكم والتصادم والتنافر والإقصاء.

ووقفت كذلك دراسة لكريني (Lekrini, 2013)على مكانة الحوار في الإسلام، وشروط نجاحه في عالم متغير ومتضارب المصالح، وأهمية الحوار الداخلي في خدمة قضايا ومواقف المسلمين، وفرص وتحديات الحوار مع الغرب لكون تحقيق السلام مهمة جماعية، على أن يبنى التواصل على التوازن والمساواة وتبادل المنافع والعدل والتكافل، مع التركيز في العناصر المشتركة بين الحضارات وأوجه الالتقاء في مختلف المجالات بدل التركيز في عوامل الفرقة وعناصر الاختلاف.

وبيّنت دراسة المومني (Al-Momani, 2013) أن أبرز منطلقات الحوار مع الآخر هي: الحرية، والالتقاء الحضاري، والعصف الذهني، والوعي بالسنن الكونية العاملة بالكون. كما بيّنت أن

الانفتاح على وسائل العصر ومعطياته من أهم ما يجب الاستفادة منه وتفعيله ولا سيما في المجال الإعلامي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تراعي الرسالة الإعلامية تنمية الذوق الجمالي، والحرية المنضبطة، والتخلص من الرتابة في الحوار مع الآخر.

وأخيراً، أكدت دراسة كوكو (Koko, 2014) ما بينته الدراسات السابقة من أهمية الحوار في الإسلام، وقدرته على درء النزاع وآفاته التي بدأت تستشري بين الحضارات ومختلف الأشكال السياسية والاجتماعية والدينية، كما بيّنت أن المسلمين اليوم في ظل العولمة يحتاجون إلى التركيز في ثقافة الحوار بصفته أسلوباً مهماً للتواصل مع شعوب العالم لتحقيق التعايش وتبادل المنافع مع المحافظة على الخصوصية الثقافية. واعتبرت الدراسة أن القبول بالحوار دليل على الرغبة في التواصل مع الآخر، والتعايش معه، والبحث معه عن قواسم مشتركة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

- من حيث الفائدة العامة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري ومناقشة بعض نتائجها.
- من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها العام، لكنها اختلف عن تلك الدراسات في أنها سعت إلى الكشف عن وجهة نظر طالبات الجامعة حول أثر الحوار في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، في حين كشفت دراسة (King Abdullah Bin Abdelaziz center for national dialogue,2005) عن وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس بالجامعات حول مستوى ثقافة الحوار في المجتمع السعودي، أما بقية الدراسات فكان هدفها بناء أطر نظرية وأسس للحوار.
- من حيث الأهمية: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الحوار وضرورة الالتزام به بصفته أسلوبَ حياة، لكن الدراسة الحالية تميّزت في اهتمامها بتنمية جوانب شخصية طالبات الجامعة وتعزيز فرص مشاركتهن الإيجابية بأنشطة الحوار الجامعية والمؤسسية المختلفة، لما لهذه الفئة من دور مستقبلي مهم وحيوي في التنشئة الاجتماعية.

- من حيث العينة: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينتها، فقد كانت عينة الدراسة الحالية طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، في حين كانت عينة دراسة (King Abdullah Bin Abdelaziz center for national dialogue, 2005) أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، أما بقية الدراسات السابقة فجميعها كانت تحليلية غير استطلاعية.
- من حيث الأداة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (King Abdullah Bin Abdelaziz center for national dialogue, 2005) في استخدام الاستبانة أداة لجمع بياناتها، لكن أداة الدراسة الحالية اختلفت في أهدافها ومحاورها ومضامين فقراتها وإجراءات بنائها وتقنينها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء من الدراسة: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وجمع معلومات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وذلك كما يلي:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية المنتظمات بالدراسة في تخصصات (التربية الخاصة، والطفولة المبكرة، وعلم النفس، وعلم النفس الإكلينيكي، والمناهج وطرق التدريس – مسار معلمة الصفوف الأولية، والمناهج وطرق التدريس – معلمة اللغة الإنجليزية) اللاتي يدرسن في السنة الدراسية الأولى (المستوى الأول والثاني) وفي السنة الدراسية الأخيرة (المستوى السابع والثامن) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434–1435هـ (2013–2014م) وقد بلغ عددهن (3620) طالبة، منهن (2691) طالبة بمستوى السنة الأولى، و(929) طالبة بمستوى السنة الأخيرة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (436) طالبة تم اختيار أفرادها بالطريقة العشوائية، واستجاب منهن (420) طالبة، واستُبعدت (21) استبانة غير صالحة للتحليل الإحصائي، فتبقّى من أفراد العينة (399) طالبة يمثلون ما نسبته (92٪) تقريباً من حجم العينة، وقد توزعن حسب متغيرات الدراسة كما في جدول (1):

جدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة ونسبهم المئوية

المتغيرات التصنيفية	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المستوى الدراسي	السنة الأولى	213	٪ 53.4
	السنة الأخيرة	186	٪ 46.6
مستوى تعليم ولي الأمر	غير متعلم	20	٪ 5.0
	ثانوي فأقل	148	٪ 37.1
	دبلوم متوسط	44	٪ 11.0
	جامعي فما فوق	187	٪ 46.9
مستوى تعليم الأم	غير متعلمة	63	٪ 15.8
	ثانوي فأقل	163	٪ 40.9
	دبلوم متوسط	71	٪ 17.8
	جامعي فما فوق	102	٪ 25.6
طبيعة عمل ولي الأمر	موظف قطاع حكومي	290	٪ 72.7
	موظف قطاع خاص	42	٪ 10.5
	عمل حر	67	٪ 16.8
طبيعة عمل الأم	موظفة	85	٪ 21.3
	غير موظفة	314	٪ 78.7
الكلي		399	٪100

أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء وتقنين أداة الدراسة، وهي الاستبانة، بعد دراسة وتحليل الخطط الإستراتيجية لعدد من مراكز الحوار والمنظمات المهتمة بالحوار بين أتباع الأديان والثقافات (مثل: مركز الملك عبد الله العالمي للحوار بين أتباع الأديان –كايسيد بفيينا، ومركز جنيف لحقوق الإنسان والحوار

العالمي، ومركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، ومركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية المعاصرة وحوار الحضارات)، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين، يهدف الجزء الأول إلى التعريف بالدراسة وتعليمات تعبئة الاستبانة والبيانات الشخصية لأفراد العينة، ويهدف الجزء الثاني إلى قياس التصورات حول أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية مقرونة بسلم إجابات وفق نموذج (ليكرت) الثلاثي (أوافق، مترددة، لا أوافق)، ويجيب أفراد العينة عن كل فقرة فيها وعددها (26) فقرة باختيار درجة موافقة واحدة من بين بدائل الإجابة الثلاثة بوضع إشارة (√) داخل الخانة المناسبة.

وبناءً على رأي معظم المحكّمين الذين استنار الباحثان بآرائهم كان معيار الحكم على متوسطات تقديرات هذه التصورات هو: (2.50 فأكثر) درجة موافقة كبيرة، (أقل من 2.50 – 2.00) درجة موافقة متوسطة، (أقل من 2.00) درجة موافقة قليلة.

صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على (17) محكّماً من ذوي الخبرة والكفاءة في عدد من الجامعات، وإجراء كل التعديلات اللازمة المتعلقة بشمول الاستبانة لآثار الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، ومدى كفايتها لغايات هذه الدراسة، ووضوح هدف كل فقرة، ودقة صياغتها، وتعديل ما يرونه مناسباً. وقد عُدّت موافقة (85٪) من المحكمين على مناسبة الفقرة شرطاً لاعتمادها.

ولاستخراج دلالات صدق بناء الاستبانة استخرجت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بتحليل هذه الفقرات وحساب معامل التمييز لكل فقرة مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت بين (0.32– 0.69) وهذا يعني أن جميع المعاملات كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

ثبات الأداة:

للتحقق من تمتع الاستبانة بمعامل ثبات مقبول إحصائياً وذي دلالة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (30) طالبة باستخدام معادلة كرونباخ–ألفا للأداة ككل وقد بلغ (0.82)، وهذا يشير إلى أنها تتمتع بمعامل ثبات مناسب ذي دلالة إحصائية يمكّنها من تحقيق أهداف الدراسة.

جمع معلومات الدراسة:

جمعت معلومات الدراسة الحالية من الطالبات أفراد العينة المنتظمات بالدراسة في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434-1435هـ (2013-2014م) في الفترة بين 9-2014/3/13م، بعد موافقة وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي ومتابعة عميدة الكلية، وبالتعاون مع رئيسات الأقسام العلمية بالكلية.

متغيرات الدراسة:

تمثّلت متغيرات هذه الدراسة بما يلي:

1. **المتغير المستقل:**

- أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.

2. **المتغيرات التصنيفية:**

- المستوى الدراسي: وله مستويان، هما: السنة الأولى (المستوى الأول والثاني)، والسنة الأخيرة (المستوى السابع والثامن).
- مستوى تعليم ولي الأمر: وله أربعة مستويات، هي: غير متعلم، وثانوي فأقل، ودبلوم متوسط، وجامعي فما فوق.
- مستوى تعليم الأم: وله أربعة مستويات، هي: غير متعلمة، وثانوي فأقل، ودبلوم متوسط، وجامعي فما فوق.
- طبيعة عمل ولي الأمر: وله ثلاثة مستويات، هي: موظف قطاع حكومي، وموظف قطاع خاص، وعمل حر.
- طبيعة عمل الأم: وله مستويان، هما: موظفة، وغير موظفة.

3. **المتغير التابع:**

- وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.

المعالجات الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتقديرات الطالبات أفراد عينة الدراسة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات أفراد عينة الدراسة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية باختلاف متغيرات الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الظاهرية في إجابة السؤال الثاني فيما يتعلق بالمتغيرات التصنيفية للدراسة.

عرض نتائج الدراسة:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول: ما تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية؟

للكشف عن تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديراتهن على كل فقرة في الأداة والأداة ككل، وهو ما يوضحه جدول (2):

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
12	يُسهم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في نشر ثقافة الحوار بين الأفراد والجماعات في المجتمعات الإنسانية	2.79	0.52	1	كبيرة
6	يعزز الحوار بين أتباع الأديان والثقافات احترام	2.78	0.54	2	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
	الاختلاف في الرأي				
13	يُسهم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في بناء منظومة أخلاقية للتعامل بين المجتمعات الإنسانية	2.76	0.48	3	كبيرة
9	يدعم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات ثقافة التعاون بين المجتمعات الإنسانية	2.74	0.56	4	كبيرة
2	يُشيع الحوار بين أتباع الأديان والثقافات روح التسامح بين المجتمعات الإنسانية	2.71	0.61	5	كبيرة
7	يُرسّخ الحوار بين أتباع الأديان والثقافات احترام ثقافة التنوّع الديني والثقافي في المجتمعات الإنسانية	2.71	0.59	5	كبيرة
19	أُقدّر الجهود المبذولة من أجل الحوار بين أتباع الأديان والثقافات لدوره في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية	2.70	0.59	7	كبيرة
21	تعد الأسرة أهم المؤسسات في غرس ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات	2.70	0.58	7	كبيرة
1	يعد الحوار بين أتباع الأديان والثقافات ضرورة ملحة يفرضها الواقع المعاصر	2.68	0.54	9	كبيرة
20	تعد وسائل الإعلام أهم الأدوات في نجاح أو إخفاق ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات	2.67	0.61	10	كبيرة
5	يُغذّي الحوار بين أتباع الأديان والثقافات الكرامة الإنسانية	2.65	0.64	11	كبيرة
4	يرسّخ الحوار بين أتباع الأديان والثقافات للعدالة الإنسانية	2.63	0.62	12	كبيرة
14	يُؤسس الحوار بين أتباع الأديان والثقافات للتعامل مع الاختلافات بين المجتمعات	2.63	0.62	12	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
	الإنسانية				
3	يُرسّخ الحوار بين أتباع الأديان والثقافات للسلام العالمي	2.61	0.65	14	كبيرة
8	يُعزّز الحوار بين أتباع الأديان والثقافات الثقة المتبادلة بين المجتمعات الإنسانية	2.60	0.66	15	كبيرة
10	يدعم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات الجهود المبذولة للتغلّب على المشكلات الاجتماعية في المجتمعات الإنسانية	2.59	0.65	16	كبيرة
22	تعد مدارس التعليم العام أهم المؤسسات في بناء ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات	2.59	0.66	16	كبيرة
15	يُخفف الحوار بين أتباع الأديان والثقافات من حدة الصدام الثقافي في المجتمعات الإنسانية	2.56	0.68	18	كبيرة
16	يعد الحوار بين أتباع الأديان والثقافات رسالة دينية	2.56	0.66	18	كبيرة
23	تعد الجامعة أهم المؤسسات في تعميق ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات	2.56	0.66	18	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
26	سأسهم في إنجاح الأنشطة المجتمعية للجامعة التي تعزز ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات لو أتيحت لي الفرصة؛ لدوره في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية	2.56	0.67	18	كبيرة

17	تتبثـق الـدعوة إلـى الحـوار بـين أتبـاع الأديـان والثقافات عن حقائق مقنعة للعقل	2.53	0.63	22	كبيرة
24	تُعزز المؤسسات الدينية ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات	2.46	0.66	23	متوسطة
11	يدعم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات الجهود المبذولـة للتغلّـب علـى الصـعوبات الاقتصـادية التي تواجه المجتمعات الإنسانية	2.39	0.70	24	متوسطة
25	سأشـارك فـي الأنشـطة الطلابيـة بالجامعـة التـي تنمّي ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات إذا أتيحت لي الفرصة؛ لدوره في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية	2.39	0.77	24	متوسطة
18	أهتم بنشاطات مراكز ولجان ولقاءات الحوار بين أتباع الأديان والثقافات؛ لدوره في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية	2.25	0.80	26	متوسطة
	الأداة ككل	2.61	0.27		كبيرة

يتبيّن من جدول (2) ما يلي:

- تقدّر طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية بشكل عام بدرجة كبيرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهن (2.61) وانحرافها المعياري (0.27).
- تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية على كل فقرة في أداة الدراسة بين (2.25 – 2.79).
- تقدّر الطالبات مضامين (22) فقرة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية بدرجة كبيرة، أعلاها الفقرة (12) ونصّها: "يُسهم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في نشر ثقافة الحوار بين الأفراد والجماعات في المجتمعات الإنسانية" بمتوسط حسابي (2.79) وبانحراف معياري (0.52)، ثم الفقرة (6) ونصّها: "يعزز الحوار بين

أتباع الأديان والثقافات احترام الاختلاف في الرأي" بمتوسط حسابي (2.78) وبانحراف معياري (0.54)، ثم الفقرة (13) "يُسهم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في بناء منظومة أخلاقية للتعامل بين المجتمعات الإنسانية" بمتوسط حسابي (2.76) وبانحراف معياري (0.48).

- تقدّر الطالبات مضامين (4) فقرات لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية بدرجة متوسطة، أعلاها الفقرة (24) ونصّها: "تُعزز المؤسسات الدينية ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات" بمتوسط حسابي (2.46) وبانحراف معياري (0.66)، ثم الفقرة (11) ونصّها: "يدعم الحوار بين أتباع الأديان والثقافات الجهود المبذولة للتغلّب على الصعوبات الاقتصادية التي تواجه المجتمعات الإنسانية" بمتوسط حسابي (2.39) وبانحراف معياري (0.70)، والفقرة (25) "سأشارك في الأنشطة الطلابية بالجامعة التي تنمّي ثقافة الحوار بين أتباع الأديان والثقافات إذا أتيحت لي الفرصة؛ لدوره في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية" بمتوسط حسابي (2.39) وبانحراف معياري (0.77).

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية تعزى إلى متغيرات الدراسة التصنيفية (المستوى الدراسي، ومستوى تعليم ولي الأمر، ومستوى تعليم الأم، وطبيعة عمل ولي الأمر، وطبيعة عمل الأم)؟

1. متغير المستوى الدراسي:

للكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية عند تصنيفهن حسب المستوى الدراسي (السنة الأولى، السنة الأخيرة)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما في جدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الأولى	213	2.58	0.272
السنة الأخيرة	186	2.64	0.268
المجموع	399	2.61	0.272

يتضح من جدول (3) وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات الطالبات بسبب اختلاف مستويات متغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (4):

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب المستوى الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.391	1	0.391	5.344	0.021
داخل المجموعات	29.030	397	0.073		
الكلي	29.421	398			

يتبين من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطالبات لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية تعزى إلى المستوى الدراسي لصالح طالبات مستوى (السنة الأخيرة)، حيث بلغت قيمة (ف)(5.344).

2. متغير مستوى تعليم ولي الأمر:

للكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية عند تصنيفهن حسب مستوى تعليم ولي الأمر (غير متعلم، ثانوي فأقل، دبلوم متوسط،

جامعي فما فوق) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما في جدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب مستوى تعليم ولي الأمر

مستوى تعليم ولي الأمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير متعلم	20	2.63	0.223
ثانوي فأقل	148	2.62	0.259
دبلوم متوسط	44	2.64	0.263
جامعي فما فوق	187	2.59	0.289
المجموع	399	2.61	0.272

يتضح من جدول (5) وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات الطالبات بسبب اختلاف مستويات متغير مستوى تعليم ولي الأمر، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (6):

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب مستوى تعليم ولي الأمر

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.136	3	0.045	0.612	0.608
داخل المجموعات	29.285	395	0.074		
الكلي	29.421	398			

يتبيّن من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطالبات لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية تعزى إلى مستوى تعليم ولي الأمر، حيث بلغت قيمة (ف) (0.612).

3. متغير مستوى تعليم الأم:

للكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية عند تصنيفهن حسب مستوى تعليم الأم (غير متعلمة، ثانوي فأقل، دبلوم متوسط، جامعي فما فوق) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما في جدول(7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب مستوى تعليم الأم

مستوى تعليم الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير متعلمة	63	2.63	0.260
ثانوي فأقل	163	2.58	0.299
دبلوم متوسط	71	2.66	0.212
جامعي فما فوق	102	2.60	0.269
المجموع	399	2.61	0.272

يتضح من جدول (7) وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات الطالبات بسبب اختلاف مستويات متغير مستوى تعليم الأم، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (8):

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب مستوى تعليم الأم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.333	3	0.111	1.508	0.212
داخل المجموعات	29.088	395	0.074		

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	29.421	398			

يتبيّن من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطالبات لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية تعزى إلى مستوى تعليم الأم، حيث بلغت قيمة (ف) (1.508).

4. متغير طبيعة عمل ولي الأمر:

للكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية عند تصنيفهن حسب طبيعة عمل ولي الأمر (موظف قطاع حكومي، موظف قطاع خاص، عمل حر) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما في جدول (9):

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب طبيعة عمل ولي الأمر

طبيعة عمل ولي الأمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موظف قطاع حكومي	290	2.59	0.282
موظف قطاع خاص	42	2.59	0.250
عمل حر	67	2.68	0.230
المجموع	399	2.61	0.272

يتضح من جدول (9) وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات الطالبات بسبب اختلاف مستويات متغير طبيعة عمل ولي الأمر، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (10):

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب طبيعة عمل ولي الأمر

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.380	2	0.190	2.590	0.076
داخل المجموعات	29.041	396	0.073		
الكلي	29.421	398			

يتبيّن من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطالبات لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية تعزى إلى طبيعة عمل ولي الأمر، حيث بلغت قيمة (ف) (2.590).

5. متغير طبيعة عمل الأم:

للكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية عند تصنيفهن حسب طبيعة عمل الأم (موظفة، غير موظفة) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما في جدول (11):

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب طبيعة عمل الأم

طبيعة عمل الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موظفة	85	2.62	0.270
غير موظفة	314	2.61	0.273

طبيعة عمل الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموع	399	2.61	0.272

يتضح من جدول (11) وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات الطالبات بسبب اختلاف مستويات متغير طبيعة عمل الأم، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (12):

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات أفراد العينة لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية حسب طبيعة عمل الأم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.006	1	0.006	0.086	0.769
داخل المجموعات	29.415	397	0.074		
الكلي	29.421	398			

يتبيّن من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطالبات لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية تعزى إلى طبيعة عمل الأم، حيث بلغت قيمة (ف) (0.086).

مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

بيّنت نتائج السؤال الأول أن طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن يُقدّرن أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية بشكل عام بدرجة كبيرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهن (2.61) وانحرافها المعياري (0.27)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديراتهن على كل فقرة في أداة الدراسة بين (2.25 – 2.79). وهذه النتيجة تشير إلى أن الطالبات أفراد عينة الدراسة يتفقن بدرجة كبيرة على أهمية الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الطالبات أن الحوار أصبح أمراً ضرورياً لتحقيق دعوة الإسلام إلى التعاون وتبادل المنافع مع الآخر، وإلى

التعامل والتفاهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي معه ضمن قدر مشترك من القيم الإنسانية النبيلة والاحترام المتبادل، وإلى تصحيح المفاهيم والمعلومات الخاطئة لديه والوقاية من عداوته.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى إدراك الطالبات للآثار السلبية التي تعيشها المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر نتيجة الابتعاد عن أسلوب الحوار بصفته منهجاً للتعايش، وخاصة في العقدين الأخيرين – وهي الفترة التي تمتد فيها سنوات أعمارهن–، وما تسبب فيه هذا الابتعاد عن الحوار من تعصّب وانحراف فكري قاد إلى الخوف من الآخر، وإلى العنف والقتل والدمار والتشرد وضياع الحقوق في كل المجتمعات الإنسانية، وتفاقم الصراع والحروب والمنازعات بين الدول، وإلى الفتن والغلو والتطرف واضطراب استقرار هذه المجتمعات ووحدتها.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التخصصات العلمية في كلية التربية وتمكّنها من التأثير الإيجابي في صقل شخصية الطالبات، وتنمية أساليب ومهارات شخصية وحياتية لديهن، وغرس وتعميق قيم ومبادئ إنسانية نبيلة في نفوسهن، ومن ذلك غرس وتعميق أسلوب الحوار وقيمه وتنمية مهاراته.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

بيّنت نتائج السؤال الثاني، فيما يتعلق بأثر متغير المستوى الدراسي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية لصالح طالبات مستوى السنة الأخيرة (المستوى السابع والثامن). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طالبات مستوى السنة الأخيرة خضن تجربة متكاملة في اكتساب المعارف الكفيلة بإدراك القيم والمبادئ الإنسانية، واكتساب المهارات الكفيلة بإدراك الأساليب الفاعلة التي تُسهم في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي والاقتصادي، وذلك من خلال المقررات الدراسية التخصصية والثقافية التي درسنها، ومن خلال الفعاليات والأنشطة من محاضرات وندوات اشتركن فيها أو حضرنها، ومن خلال الخدمات الإرشادية والإشرافية التي قدّمتها أو وفّرتها الكلية والجامعة لهن، وذلك كله كما يتضح كان بالتدريج وصولاً إلى السنة الدراسية الأخيرة.

ويعزز تفسير هذه النتيجة ما أكدته دراسة (Abdulmottaleb, 2006) ودراسة (Flempan, 2006) من أهمية دور الجامعات في تهيئة المناخ الإيجابي الذي يساعد على تحقيق حوار الثقافات بما تقدمه من مناهج دراسية، وما تعقده من مؤتمرات وندوات وأنشطة تعزز قيم التسامح والمحبة واحترام الآخر ونبذ العنف والإرهاب والتفرقة العنصرية.

بيّنت نتائج السؤال الثاني، فيما يتعلق بأثر متغيري مستوى تعليم ولي الأمر ومستوى تعليم الأم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية. وتشير هذه النتيجة إلى المستوى الثقافي لأولياء أمور الطالبات وأمهاتهن بغض النظر عن مؤهلاتهم التعليمية، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور والأمهات هؤلاء صاروا من واقع خبراتهم وتجاربهم الشخصية، ومن واقع مشاهداتهم ومسموعاتهم التي توفرها مختلف وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، يدركون خطورة العنف الديني والطائفي والثقافي وما يسببه من معاناة للشعوب والمجتمعات الإنسانية، كما صاروا يدركون خطورة العنف الأسري الجسدي واللفظي في التنشئة الاجتماعية على الأبناء نفسياً واجتماعياً ودراسياً، وهذا كله ربما جعلهم يدركون أهمية الحوار وانتقاء الأسلوب واللغة المناسبين في حواراتهم مع أبنائهم بشكل عام، ومع بناتهم الطالبات أفراد عينة الدراسة بشكل خاص.

ويعزز تفسير هذه النتيجة ما أكدته دراسة (Abdulmottalaeb, 2006) التي بيّنت ضرورة اهتمام الآباء والأمهات بغرس المحبة والتسامح واحترام الآخر في نفوس أبنائهم، وتربيتهم على نبذ التفرقة العنصرية والعنف والإرهاب، ودراسة (Flempan, 2006) التي بيّنت ضرورة نشر ثقافة الحوار وضوابطه وآدابه بين الأسر ليكون أساسياً في جميع لقاءاتهم ومناقشاتهم.

بيّنت نتائج السؤال الثاني، فيما يتعلق بأثر متغيري طبيعة عمل ولي الأمر وطبيعة عمل الأم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور والأمهات بمختلف المهن أو أولئك الذين لا يعملون منهم يستخدمون أسلوب الحوار في حياتهم، وجعله إستراتيجية داخل أسرهم، وخاصة في تربية بناتهم وتأديبهن بآدابه وأخلاقه وتعويدهن عليه،

فصاروا يشركونهن في مناقشة قضاياهن الأسرية والتعليمية، ويتيحون أمامهن فرصاً للحوار المفيد للتعبير عن حاجاتهن ورغباتهن ومشكلاتهن.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها، وطبيعة مجتمعها، يوصي الباحثان بما يلي:

- توصيات على مستوى التعليم العام: زيادة الاهتمام بالحوار بين أتباع الأديان والثقافات في المناهج الدراسية وإدارة الصف والأنشطة الطلابية بمراحل التعليم العام من حيث مفهومه وأسسه ومبادئه وأهدافه ومجالاته وآثاره الإيجابية على الفرد والأسرة والمجتمع، بهدف غرس أسلوب الحوار فكراً وممارسة لدى تلاميذ وطلبة مراحل التعليم العام.
- توصيات على مستوى مراكز الحوار بين أتباع الأديان والثقافات التي ترعاها المملكة العربية السعودية: تمتين صلة مراكز الحوار بالجامعات السعودية عن طريق عقد الندوات والمحاضرات التعريفية بهذه المراكز ورؤيتها ورسالتها وأهدافها وأساليبها، وعقد الندوات والمحاضرات المتخصصة والمتعمقة وعرض تجاربها وخبراتها الناجحة في الحوار بين أتباع الأديان والثقافات، بهدف تعميق مستوى وعي طلبة الجامعات بأهميته وآثاره الإيجابية في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية.
- توصيات على مستوى كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: تعميم نتائج هذه الدراسة على الطالبات وأولياء أمورهن وأمهاتهن بمختلف مستوياتهم التعليمية وطبيعة أعمالهم للتعريف بتصورات الطالبات حول أثر الحوار بين أتباع الأديان والثقافات في تحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، واستمرار العمل على تعميق الشعور لديهن بأهميته، وكذلك العمل على تنمية اتجاهاتهم حول الحوار وأهميته في التنشئة الاجتماعية بصفته إستراتيجية من إستراتيجيات مناقشات أفراد الأسرة لمختلف القضايا الأسرية والتعليمية.
- توصيات على مستوى جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن:
  - الاهتمام بالنهوض بدورها في تعميق مستوى وعي طالبات الجامعة بجميع مستوياتهن الدراسية بالحوار بين أتباع الأديان والثقافات لتحقيق استقرار المجتمعات الإنسانية، وذلك

بتضمين المفاهيم والمصطلحات والمضامين الفكرية المناسبة في المقررات الإنسانية والثقافية ذات الصلة.

- الاهتمام بزيادة فرص إشراك الطالبات مع ممثلي الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها بالمؤتمرات والندوات العلمية والملتقيات الخاصة بالحوار محلياً وإقليمياً وعالمياً، لتعميق معرفتهن بالحضارات، ولترسيخ مفاهيم التواصل والحوار لديهن، ولتعزيز فرص ممارستهن لهما عملياً.
- التعاون مع مراكز الحوار التي ترعاها المملكة العربية السعودية داخلياً وخارجياً، ودعم مشاركة الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس في نشاطات هذه المراكز، والتنسيق معها في إجراء الدراسات والبحوث العلمية وترجمة ونشر الكتب المتخصصة في مجالات اهتمامها.

المراجع

أجقو، علي؛ دريدي، وفاء (2013). الحوار مع الآخر: ضرورة أم ترف. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

أحمد، علي بهلول (2013). منهج النبي صلى الله عليه وسلم في الحوار مع الآخر. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات

إسماعيل، منهل يحيى (2009). "الحوار وأثره في التعايش السلمي". جامعة الموصل: مجلة كلية العلوم الإسلامية، مج (3)، ع (6)، ص 45-63.

الجزائري، يحيى سعيدي (2013). الحوار مع الغرب: حقيقته، أسسه، ضوابطه، مقاصده. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

الجيد، محمدو المرابط (2013). وظيفة الحوار في تحديد العلاقة بين الحضارات في ظل التنوع الثقافي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

أبا الخيل، سليمان عبد الله (2013). دور الجامعات السعودية في حوار الحضارات: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

الدرديري، أحمد يوسف (2013). "مقاصد الحوار النبوي وأثره في تنمية ونشر ثقافة التسامح الإنساني". القاهرة: مجلة البحوث والدراسات الشرعية، مج (2)،ع (8)، ص 147- 174.

الرازي، محمد بن أبي بكر (1981). مختار الصحاح. بيروت: دار الكتاب العربي.

السحمراني، أسعد (2012). "الإعلام والحوار والحضارة". رابطة الجامعات الإسلامية: مجلة الجامعة الإسلامية، ع (45)، ص 223- 249.

السعيدات، إسماعيل محمد (2013). الحوار في الإسلام وأهميته في القضاء على أشكال التطرف المختلفة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

السكارنة، بلال خلف (2007). دور الجامعات في ثقافة الحوار والتسامح. عمَّان: مؤسسة الفكر العربي.

السلطان، فهد سلطان (2012). "سبل تعزيز الحوار التربوي وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية". جامعة الفيوم: مجلة كلية التربية، ع (12)، ص 1- 42.

سليماني، عبدالقادر (2013). حقيقة مبدأ الحوار من خلال وقائع السيرة النبوية وأثره في تأسيس التعايش السلمي وترقيته. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

عبدالمطلب، أحمد محمود (2006). "التربية ودورها في تحقيق حوار الثقافات: دراسة تحليلية". جامعة سوهاج: المجلة التربوية،ع (22)، ص3-40.

ابن عمر، عمر صالح (2011). "مقاصد الحوار مع غير المسلم ووسائل تحقيقها". جامعة الشارقة: مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، مج (26)،ع (85)، ص405-451.

فلمبان، هلال حسين (2006). دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

كوكو، عبدالوهاب عثمان (2014). "دور الحوار في درء النزاع". جامعة قاصدي مرباح: دفاتر السياسة والقانون، ع (10)، ص179-195.

لكريني، إدريس (2013). المسلمون بين حوار الذات وحوار الآخر. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

محمد، محمد النصر (2008). دور التربية في تدعيم ثقافة الحوار مع الآخر. المؤتمر العلمي العربي الثالث: التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، خلال الفترة 20- 21/ 4/ 2008م، جامعة سوهاج، ص 492-525.

مركز جنيف لحقوق الإنسان والحوار العالمي http://www.gchragd.org/ar/home-ar.php/

مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان http://www.dicid.org/

مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (2005). ثقافة الحوار في المجتمع السعودي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات السعودية، الرياض: إدارة الدراسات والبحوث والنشر.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية المعاصرة وحوار الحضارات
http://www.imamu.edu.sa/support_deanery/dialogue_civilizations/Pages/default_.aspx

مركز الملك عبدالله العالمي للحوار بين أتباع الأديان (كايسيد)
http://www.kaiciid.org/en/the-centre/the-centre-blau.html

المقرئ، أحمد بن محمد (1994). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية.

المومني، إنصاف أيوب (2013). منطلقات الحوار مع الآخر. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

References

Abdulmotaleb,A.(2006)." Education and its role in achieving cultures dialogue: an analytic study". Sohaj University, Educational Journal,vol.22,pp.3-40.

Abu Al-Khail, S.(2013). Role of Saudi universities in cultures dialogue .Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Ahmad, B.(2013). The Prophet, peace be upon him, style in Dialogue with the other. Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Ajgo, A. et al(2013). Dialogue with the other: necessity or luxury.Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Al-Jazaire, Y.92013).Dialogue with the west: its fact,basics, determinents,and purposes. Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Al-jeed, M.(2013) Role of dialogue in determining the relationship among cultures in light of cultural variation. Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Al-Momani, I.(2013) Principles of dialogue with the other . Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Al-mugarri,A.(1994). Almosbah almunir fi gharib alsharh alkabir. Dar al-kutub,Beirut.

Al-Razi,M.(1981).mokhtar assehah.Dar alketab alarabi,Beirut.

Al-Sahmarani, A.(2012)." Media, dialogue and culture". Islamic Universities Association, Journal of Islamic University,vol.45,pp.223-249.

Al-sueidat, I.(2013).Dialogue in Islam and its importance on eliminating different forms of extremism. Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Al-Sultan, F.(2012). "Ways of enhancing educational dialogue and its applications in the educational institutions." Journal of faculty of education,vol.12,pp.1-42.

Bender-Szymanski, D. (2013). Argumentation Integrity in Intercultural Education: A Teaching Project about a Religious-Ideological Dialogue as Challenge for School. Intercultural Education, 24 (6), 573-591.

Castelli, M. (2012). Faith Dialogue as a Pedagogy for a Post Secular Religious Education. Journal of Beliefs & Values, 33 (2), 207-216.

Dardiri,A.(2013). "Purposes of the prophet dialogue and its impact om developing and deploying the culture of human tolerance".Journal of research and islamic studies,vol.2(8),pp.147-174.

Doha international center for Religions Dialogue, http://www.dicid.org/

Dunn, J. (2013). For Community Sake. Philosophical Studies in Education, 44, 100-109.

Flempan,h.(2006).Role of educational dialogue in protecting the youth against intellectual terrorism. Unpublished M.A. dissertation,Um-alqura University, faculty of education.department of Islamic education.

Ibn Omar,O.(2011)" purposes of dialogue with non-Muslims and ways of achieving them". Shareqa University, journal of Islamic Studies,vol.26(85),pp.405-451.

Ismael, M.(2009). "Impact of dialogue on social co-existence". Al-Mousel University, Journal of faculty of Islamic studies,vol.3(6),pp.45-63.

King Abdullah Bin Abdelaziz center for national dialogue(2005).Culture of Dialogue in the Saudi society from the perspective of teaching staff in the Saudi universities and colleges,al-Riyadh,depatment of studies and research.

King Abdullah Bin Abdelaziz center for contemporary Islamic studies and cultures dialogue.
http://www.imamu.edu.sa/support_deanery/dialogue_civilizations/Pages/default_.aspx
http://www.kaiciid.org/en/the-centre/the-centre-blau.html

King Abdullah International center for dialogue among religions subjects(Kaiciid). Retrieved from: http://www.kaiciid.org/en/the-centre/the-centre-blau.html

Kuku,A.(2014)." Role of dialogue in avoiding conflict".Qasedi Merbah University,dafater alsiyasa wa alqanoon,vol.10,pp.179-195.

Lekrini, E.(2013).Muslims among self-dialogue and Dialogue with the other. Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

Mohammadm, M.(2008).Education role in supporting culture of dialogue with the other.The 3rd Arabic scientific conference: education and contemporary society issues through the period from 20-21 April,2008, Sohaj University,pp.392-525.

Sakarnah, B.(2007). Universities role in the culture of dialogue and tolerance.Corporation of The arab thought,Amman.

Suleimani, A.(2013). Reality of dialogue principle through the prophet biography and its impact on peace co-existence. Al-Riyadh, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. King Abdullah Bin Abdul-Aziz center for Islamic studies and cultures dialogue.

VanDoor, N. (2007). Teaching Religion in the USA: Bridging the Gaps. British Journal of Religious Education, 29 (1), 101-113.

Wolf, A. (2012). Intercultural Identity and Inter-Religious Dialogue: A Holy Place to Be? Language and Intercultural Communication, 12 (1), 37-55.

Bremer, B. A.; Foxx, R. M.; Lee, M. ; Lykins, D.; Mintz, V. R. & Stine, E. (2001). Potential clients beliefs about the relative competency and caring of psychologists: Implications for the profession. Journal of Clinical Psychology, 57 (12), 1479-1488.

Bland, R. C.; Newman, S. C. & Om, H. (1990). Health care utilization for emotional problems from a community survey. Canadian Journal of Psychiatry, 35, 397-400.

Blumenthal, S. & Lavender, T. (1997). The role of clinical psychologists in community mental health teams. Clinical Psychology and Psychotherapy, 4(3),192-200.

Pryor, A. M. R. & Knowles, A. (2001) The relationship between general practioners characteristics and the extent to which they refer clients to psychologists. Australian Psycholoist, 36 (3), 227-231. Schulte, D. (1993) Public attitudes toward psychotherapy. Journal of Psychologische Rundschau, 44, 201-202.

Wood, W.; Jones, M. & Benjamin, L. T. Jr. (1986). Surveying psychology's public image. American psychologist, 41, 947-953.

Norcross, J. C., Kaipiak, C.P., & Santoro,S.M. (2005), clinical psychologists in the 2000s: a national .

References

Zahran, Hamid (2005). Mental health and psychotherapy, 4th edition, Cairo: Aalam Al-kitab

Fahd Abdullah Al-Rabeeah (1996). Trends of psychology male and female students at King Saud University towards clinical psychologist profession - a prospective study - Faculty of Arts scientific journal, University of Minya, 20, April from 0.65 to 95.

Shakir, Zainab Mohammed) 2003). Clinical Psychology, and children and adults patients, "Amman: DarAL-Fiker for printing, publishing and distribution.

Al-Otaibi (2011). Title of the thesis: the role of the clinical psychologists as viewed by hospital staff. University of Prince Nayef, Riyadh city.

Al-Rabiah, Fahd Abdullah (1996). A study on "the views of psychiatrists working in mental health hospitals in Saudi Arabia about the process of psychiatric diagnosis: a prospective study, psychological studies, Volume VI, Issue III, Cairo.

Fteima,Dberaso Fteima (2010). Study on the "sources of stress and its impact on the clinical psychologist profession ," An Empirical Study in Biskra city, Algeria, Selevs Association for Mental Health, the society's website.

Timothy j. Troll, translation of Fawzi, Shaker Taiyma, Zainuddin,and Hanan Lutfi (2007 (clinical psychology, "Dar Al-Shrouq for publication and distribution. Amman, Jordan.

Khtatna, Sami. (2010). Social Psychology, Dar Al-Hamed for publication and distribution, Amman.

9. Ashawi, Mustafa. (2003). Introduction to contemporary psychology, 2nd Floor, Office of University Publications, Algeria: Lewis, Mleka (2010). Clinical Psychology, 1st floor, Dar Al-Fiker, Amman – Jordan.

Agresta, J. (2004) Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. Children and Schools, 25 (3), 151-163

Angermeyers, M.; Held, T. & Gortler, D. (1993). The pros and cons of psychotherapy and psychotropic drugs as seen by the lay people. Psychotherapy and Medical Psychology, 43, 286-292.

There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to the rank of career where the value (V) = 0.314

Recommendations

In light of the results of the current study, the researcher recommends the following:

1. Jordan Ministry of Health represented in the medical sector may adopt and develop a psychological descriptive guide, explains all the tasks of the psychiatrist and clinical psychologist accurately.
2. Coordination between the Ministry of Health and universities to develop specialized courses for the functions of the therapeutic team. These sessions are customized for each of the psychiatrist and clinical psychologist to understand the role of each other objectively.
3. Development of specialized training courses for diagnosis, treatment and psychological counseling and be customized for psychiatrists and psychologists recently graduated
4. Conducting further studies dealing with knowledge of the role of the clinical psychologist as well understood by the rest of the members of the therapeutic team
5. Conducting further studies dealing with knowledge of the role of the psychiatrist as well understood by the team members therapeuticProvide the appropriate psychotherapy devices and scales for the psychologists.

Table (7) Scheffe test for posteriori comparisons to the trends of the differences in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health in relation to age

significant	Mean differences	age (d)	Age (c)
.748	-.12668	35-45	Less than35
.019	-.54779*	More than 45	
.071	-.42110	More than 45	35-45

Function at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$*

The results in the table (7) indicate that the differences in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health among those with age (greater than 45) on the one hand and with age (less than 35) on the other hand were in favor of the experienced (greater than 45); the differences favor the most experienced, which shows that with age (greater than 45 years), are less rating the role of the clinical psychologist

Fifth question: Is there a statistically significant differences at the level of significance (<0.05) in the role of a clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to the job rank

To answer the question (Independent T Test) was used for two independent samples in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health in relation to the rank of job , the table (8) shows that

Table (8) Test Results (T) for independent samples of the significant differences in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health depending on the rank of career

significant	Tvalue	Temp.	St.dev	Mean	No.	Career rank
.756	.314	31	.38	3.05	9	spsychologist
			.48	2.99	24	resident

10 years). The differences are in favor of the highly experienced psychiatrist, which indicates that the experienced psychiatrists (over 10 years), scored the highest rates of the role of the clinical psychologist

Fourth question: Is there a statistically significant difference at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the role of a clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to age?

To answer the question ,analysis of variance (One Way ANOVA) has been used as in table (6).

Table (6) ANOVA (One Way ANOVA) analysis of the significance of differences in the role of the clinical psychology psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to age.

Significance	F	Seq.mean	Temp.degree	Total square	Variance source	St.dv	mean	No.	age
.014	4.903	.799	2	1.598	Between groups	.38	2.81	11	35>
		.163	30	4.891	Inside the group	.38	2.94	13	35-45
			32	6.489	total	.46	3.36	9	45<

As seen in the table (6) there are statistically significant differences in the role of the clinical psychologist as percieved by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to age, where the value of (P) is equal to (4.903), this value is statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$). To find out the trend of the differences Shave posteriori test was used for comparisons as shown in (Table7)

Table (4) Analysis of ANOVA (One Way ANOVA) for the significance of differences in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health depending on experience

Experience	No.	Mean	St. dv	Variance source	Total sq.	Temp. deg	Sq. mean	f	significance
< 5 years	9	2.78	.35	Between the group	1.853	2	.927	5.996	.006
5-10 years	14	2.91	.46	Inside the group	4.636	30	.155		
> 10 years	10	3.36	.30	Total	6.489	32			

Table (4) shows statistically significant differences in the role of the clinical psychologist at the National Center for Mental Health attributed to experience as percieved by the psychiatrists the, where the value of (P) is equal to (5.996), and this value is statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$). To find out the trend of the differences we applied Scheffe posterior test for comparisons as shown in (Table 5)

Table (5) Scheffe posterior comparisons test of the trends differences in the role of a clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health depending on experience

Significance	Mean differences	experience(d)	experience(c
.762	-.12454	5- 10 yrs	Less than 5 yrs
.012	-.57949*	>10 yrs	
.031	-.45495*	> 10 yrs	5- 10 yrs

Function at the level of significance ($\alpha \leq 0.0$

Table (5) indicates that the differences in the role of clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health between experienced (over 10 years) on one hand and experienced (less than 5 years), (5 _ 10 years) on the other hand in favor of the experienced (over

Table 3 shows that clinical psychologist level of role as perceived by the psychiatrist at the National Center for Mental Health(NCMH) was medium with a mean of (3.01) and standard deviation (0.45). Item No. 20 obtained a high level score with a mean of (3.91) and standard deviation of (0.88), while item (15) obtained a medium level, by a mean of (2.21) and standard deviation (1.34

The second question: are there statistically significant differences at the level of significance (<0.05) in the role of a clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to the gender

To answer the question a test was conducted for two independent samples (Independent T Test) on the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health according to gender, as shown in table (3) .

Table (3) Test Results (v) for independent samples of significant differences in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health according to gender

Gender	number	mean	St.dev	Degree of freedom	T value	significance
Male	21	2.82	.41	31	-3.776	
Female	12	3.34	32.	.000		

Table (3) indicates statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to the gender where the value (V) = -3.776, the mean shows that the differences were to the of favor female psychiatrists.

The Third question: Is there any statistically significant difference at the level of significance (a<0.05) in the role of a clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to the experience?.

To answer the question analysis of variance (One Way ANOVA) as in the table (4) has been used.

No	paragraph text	median	Standard deviation	order	Level
16	I guess I do not need his services	3.36	1.32	6	medium
17	I can ask him to observe situations and watch behaviors	2.91	1.28	17	medium
18	I can ask him to apply specialized tests	2.85	1.28	18	
19	He /She may be of benefit in some cases but not in our field	3.21	1.36	9	
20	I can ask him/her to apply an intelligence tests	3.91	88	1	
21	I can ask him to evaluate the level of some cases	3.48	1.09	3	
22	I can ask him to do a study case	3.54	1.39	2	
23	I always consult the clinical psychologist	2.33	1.21	24	low
24	I can take his opinion in diagnostic accuracy	2.82	1.31	19	
25	I feel that the clinical psychologist ability to diagnose some symptoms is better than me	3.18	1.28	10	
26	I feel that his power is less than me	2.42	1.09	23	
Total		3.01	.45	26	

No	paragraph text	median	Standard deviation	order	Level
4	I feel confident of the treatment through the use of the drugs only	2.57	1.39	22	medium
5	I can ask him to evaluate some cases	3.30	1.26	8	medium
6	I Can take his opinion about the appropriate treatment of the case	2.73	1.25	20	medium
7	I think he will be a source of great help and benefit in all stages	3.33	1.38	7	medium
8	I prefer to work in the same specialization because we have common language	3.39	82	5	medium
9	I discuss with the clinical psychologist before determining the appropriate treatment	3.00	1.39	15	medium
10	I consider the clinical psychologist as a competitor in the profession	2.97	1.01	16	medium
11	I feel that the clinical psychologist is more capable to diagnose diseases than me.	2.70	1.18	21	medium
12	I prefer the clinical psychologist to be one of the treatment team	3.15	1.37	11	medium
13	I feel that the clinical psychologist qualification is low	3.42	1.54	4	medium
14	I think the place of the clinical psychologist is not the hospital	3.09	1.31	12	medium
15	When a clinical psychologist conduct a test I take the result seriously	2.21	1.34	26	medium

study procedures :

- The researcher adopted the following steps while applying this study.
- After reviewing the theoretical framework related to research subject and the access to topic literature , the researcher requested the National Center for Mental Health to facilitate his task through:.
- distribution of questionnaires to the doctors at the National Center
- Collection the responded questionnaire forms .
- Data has been entered into the computer to perform necessary statistical processing .

Research limitation:

Human limitations: where the sample consisted of doctors at the National Hospital for Mental Health.

Spatial limitation: The National Hospital for Mental Health has been selected because it represents the only largest compound place for psychiatrists in Jordan.

Research variables are as follows: Gender,Age, years of Experience and position.

Results:

The first question: What is the level of the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health ?

To answer the question the means and standard deviations averages were calculated, as shown in Table 2.

Table (2) Means and standard deviations of the level of the role of clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health

No	paragraph text	median	Standard deviation	order	Level
1	I can consult the clinical psychologist in some cases	2.27	91	25	low
2	I can ask for his help in the diagnosis	3.06	3.06	13	medium
3	I can send him some cases to follow up treatment	3.03	1.44	14	medium

The study sample:

A sample of 33 psychiatrists working in the National Center for Mental Health was selected. They were distributed as follows: 9 spsychologists and 24 residents, including 2 from Arab nationalities. Table 1 shows the distribution of the sample individuals according to gender, age and experience.

Table (1) Distribution of the sample according to gender, experience and age.

variable	Variable category	number
gender	Male	21
	Female	12
position	Spsychologist	9
	Resident	23
experience	< 5 years	9
	5-10 years	14
	> 10 years	10
age	< 35	11
	35 −45	13
	> 45	9
TOTAL		33

Study Instrument:

To accomplish the study objectives , the researcher prepared and used a questionnaire consisted of basic information page and a questions page consisting of 26 item that must be answered at 5 degrees on the Likert scale begins with Strongly agree =5 points, , agree =4, neutral =3, disagree =2, and strongly disagree =1.

practiced by clinical psychologist. It indicated that 96% of respondents said that the mental diagnosis is the tasks of the clinical psychologist, 83% of them reported that psychological counseling is the core function of the clinical psychologist, while 72% of them reported that the practice of cognitive behavioral therapy techniques come in the third place.

Pryor & Knowles, 2001) investigated the attitudes of public doctors towards the clinical psychologist in a sample of (105) members aged between 26 and 69 years old.

This study revealed that doctors attitudes in general towards clinical psychologist were acceptable. These results also showed that doctors believe that training of psychologist is inadequate. On the other hand the study indicated that female psychiatrists transfer patients to psychologist more than male psychiatrists are doing, this procedure may reflect positive attitude towards clinical psychologist and their confidence in him and in his skills and capabilities. Finally, the results of this study showed that the majority of male and female psychiatrists believe that the psychologist is able to actively participate in the programs of medical care.

(Al-Rabiah, 2005) study about the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrist. The study sample consisted of (64) male and female psychiatrists working in mental health hospitals in Saudi Arabia. The researcher has designed a tool to measure the main tasks of the clinical psychologist such as diagnosis, psychotherapy, and psychological counseling, the tool was applied to the current study sample. The results of the study showed differences between male and female psychiatrists in diagnosis and counseling, to the favor of female psychiatrists. Results also showed differences between less and more experienced male and female psychiatrists, in all study aspects.

These differences favor the more experienced psychiatrists. Finally, the results of the study did not reveal any differences between male and female psychiatrists.

Method and procedure:

The descriptive analytical approach was adopted in this research. This approach fits the procedures and the application of this study.

Study population:

The study population consisted of all 42 psychiatrists working in the National Center for Mental Health in Jordan.

psychologist directions or hiding important information from the psychologist due to the lack of confidence in psychologist.

2. Difficulty in treatment: the client may refuse treatment or some therapeutic techniques used by the psychological practitioner as remedy of couples or group therapy due to the lack of psychological culture or it does not fit with some cases.
3. The difficulty in determining the profession identity due to intervention of others in the treatment methods or lack of respect to the privacy of the profession, administrative obstacles, and lack of the understanding of the manager and colleagues at work.
4. Difficulties in identifying the professional class to which he belongs, sometimes he is classified as administrative, though he practices psychological or educational tasks, in addition to the poor pay.
5. social difficulties: the negative look to the psychiatrist career in the society that are still ambiguous.

Norcross and his colleagues (2005) used an exploratory survey method to find out which activities are the most clinically practiced in psychotherapy, diagnosis, assessment, teaching, clinical supervision, research / writing, consulting, and management.

The study showed:

1. different forms of psychotherapy are the most common activity among clinicians that engage about 80% of their time.
2. Continuation of the diagnosis and evaluation as they are the two main activities in turn.
3. As scientific research is growing compared to the previous years, studies conducted in this area included 14% of respondents Activities.

(Bremer et al.2001) conducted a study aimed to find out people's opinions about the efficiency of the clinical psychologist and his ability to perform his professional role. The study sample consisted of 132 persons aged between 18 and 68 years. The findings showed that the clinical psychologist and psychiatrist were most capable members of the treatment team in treating mental disorders such as severe depression.

(Blumenthal & Lavender, 2007) conducted a study on the role of the clinical psychologist as understood by the treatment team members in a sample of (55) members of the social workers, psychiatrists, counselors, and nurses. The results showed a consensus among respondents that the psychiatric diagnosis, and psychological counseling, and practicing methods of cognitive behavioral therapy is one of the most important activities

1. The study sample often agreed that the most important primary roles of a clinical psychologist) are measuring intelligence and general abilities, and then identifying the medical history of the patient.
2. There were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) in the trends of the sample members towards the role and functions of the psychologists favor psychologists.

Al-Rabiah Study (1996). was conducted to identify the views of psychiatrists working in mental health hospitals in Saudi Arabia in the process of psychiatric diagnosis . The researcher prepared a tool to measure the views of psychiatrists in the process of psychiatric diagnosis. The study consisted of 22 item, while the tool was applied to a sample included (63) male and female psychiatrists selected randomly from different psychiatric hospitals in the Kingdom. The study found the following results.

1. Majority of psychiatrists favored the process of psychiatric diagnosis.
2. There were statistically significant differences in the degree of support of psychiatrists to the diagnosis process depending on the psychologists theoretical attitudes.
3. No statistically significant differences in the degree of support for the process of psychiatric diagnosis according to work and the number of years of experience.
4. Most psychiatrists rely on the process of psychiatric diagnosis to know the symptoms of mental disorder and on the use of the International Classification (Cd 10) of psychotherapy.

(Fatima, 2010) study aimed at identifying the sources of stress and the most important difficulties facing the psychologist during psychological practices to overcome these difficulties in the future to ensure of successful and meaningful psychological practices with no obstacles. The researcher used the descriptive analytical method which fits more with this study, the study sample consisted of 136 psychologists having enough experience in the practice of psychology. The study demonstrated the following results :

1. Professional difficulty attributed to the lack of professional experience and the difficulty of dealing with complex situations, lack of psychologist's skills or lack of understanding of the client's to the

1. Conducting psychological tests and interviews for the clinical diagnosis situation.
2- Counseling and psychotherapy for individuals, couples, families and groups.
3- Conducting psychological research for personality growth, functions, causes of mental illness, and methods of psychotherapy etc.
4- Testing and training groups of non-professional assistants in the field of mental health and voluntary groups and supervising them.
5- Providing psychological counseling for treatment institutions for the development of therapeutic programs for the treatment and prevention of mental disorders.

In the same direction Ojrista (Agresta, 2004) defines the role of the psychologist as follows:

1. Conducting psychological tests.
2. Counseling and individual and collective psychotherapy.
3. Offering Psychological counseling.

Lewis (2010) indicates that the clinical psychologist plays the following roles:

1- Measuring intelligence and general ability: this activity does not include only individual's current ability measuring, but also includes an estimate of his/her potentials, and competencies, and the impact of problems or other circumstances on his/her mental functioning.
2- Measuring, describing and evaluating the personality and diagnosing can the behavior problem or abnormal or non-harmonic psychotherapy.

Literature Review:

(Al-Otaibi, 2011) studied the role of the clinical psychologist as perceived by the workers in public hospitals. The study population consisted of staff of some hospitals in the city of Riyadh (physicians, nurses, psychiatrists and psychologists). The study sample consisted of 181 respondents where the researcher used the descriptive survey, and the questionnaire as a tool for the study. The results were as follows:

Psychologist:

The psychologist is defined as" the person who graduated in the field of diagnosis and psychological treatment, and is specialized in measurement and psychological testing, study customer behavior and attitude of the public, besides helping the therapist (Zahran,2003).

Psychiatrist:

Timothy, (2007) identifies the psychiatrist as a "doctor graduated from a medical college, joined a training program in psychiatry, focuses on the diagnosis and treatment of mental disorders and the use of drugs, such program is usually conducted in mental health hospitals.

Importance of the study:

Few studies focused on the relationship between the clinical psychologist and the rest of the therapeutic team, especially those of psychiatrist capabilities of the psychologist clinical skills and roles. The importance of this study stems of that it is the first local one– up to researcher knowledge _ to study the psychiatrist perception to clinical psychologist in Jordan environment.

Theoretical framework:

Psychologists classification as shown by Binet, Ruhr, and Wexler is not more than measurement psychologists classification, where their jobs are limited to applying and interpreting of psychological tests only. Since World War II there has been a significant shift in identifying the roles and tasks of psychologists, social workers and psychiatrists in the field of mental health.

Psychologists contribute to the diagnostic process using psychometric diagnosis, while psychiatrist treats the patient using the psychotherapy methods and pharmacotherapy, and the social worker helps the patient in order to get the full support outside the therapeutic environment (Rabia (2005).

Many researchers view the roles of the clinical psychologist as a clinical diagnosis, treatment of mental disorders, conduct of psychological research, and providing psychological counseling as well as therapeutic work for individuals and institutions. Goldenberg determines the roles played by clinical psychologist as follows:

They are of particular importance for cooperation and coordination among the members of the therapeutic team for good results, this is done through distribution of roles in the team, where everybody should know his role in the process of diagnosis, treatment and follow-up. It must also be done through a well-known and organized criteria, where everyone knows his assigned specific tasks in the diagnoses process, dealing with cases, preparation of reports, carrying out measurement, testing, guidance, counseling for patients and their relatives, and follow-up of cases in different treatment stages according to plan adhered to members of the treatment team (Zahran, 2005).

Because of the similarity in the tasks performed by both psychologist and psychiatrist, most psychiatrists assert that tasks of diagnosis and psychotherapy are the core of the psychiatrist work while psychologist is unable to exercise these functions. They justify it in that the psychologist lacks training, especially in the medical field, where many psychiatrists see that psychological counseling is very important, but they believe that the clinical psychologist lacks training and rehabilitation in order to exercise this role in a good manner (Khtatna 2010),

Study Problem

The understanding of the role of the clinical psychologist by the general public and the lack of clarity of this role by the rest of the therapeutic team members especially the psychiatrist poses a major issue. The present study tries to examine how far the psychiatrist realizes the role of the clinical psychologist in the team work and in the therapeutic process

Study objectives:

- Identify the the factors that affect the relationship between the psychiatrist and clinical psychologist.
- Identify the gender impact and the perception of the clinical psychologist.
- Determine the impact of experience and the relationship between the psychiatrist and clinical psychologist.

Clinical psychologist:

The clinical psychologist is defined as "a person who has a doctoral degree in clinical psychology, and also received enough training in the clinical field so that he can be able to diagnose and treat mental disorders".

Introduction

With the development of therapeutic practice of Mental Disorders, and the advent of modern enterprises, which are based on the provision of integrated mental health services and works in the fields of psychological disorder prevention and treatment, there was a need for cooperation among different disciplines to integrate their efforts under a single goal of providing assistance to patients in the form of modern and organized psychological service. (Mustafa, 2003),

Hence the idea of the therapeutic team has been arisen, which includes a number of psychologists in various fields coordinating with each other so that the distribution of roles of every member of this team is achieved.

The team includes therapists who provide mental health services, the psychiatrist who acts as the leader of the team and assumes the medical duties beginning from diagnosis to treatment plan with drugs, electroconvulsive therapy or other means.

Other treatment is based on medical expertise and clinical experience of the specialized psychiatrist and his clinical psychologist is usually allocated after careful study and training in the field of clinical psychology, which provides a suitable background about the nature of mental disorders, and the measurement of psychological skills, and methods of psychotherapy (Khalidi, 2006),

As well as the social worker, who investigates aspects of social and family situations and follows the conditions of the patient at home and work during the period of treatment and follow-up, other members of the psychiatric nursing or psychological rehabilitation therapists or others might join the therapeutic team (Malika 0.2010).

The Psychologist contributes to the diagnostic process using psychometric diagnostics, and psychotherapy, while the psychiatrist treats the patient using the methods of pharmacotherapy and the social worker helps the patient in order to get the full support outside the therapeutic environment. At the present time, and as a result of the dismissal of the institutional system to psychopaths the perception to psychologist and social worker have changed, as they are viewed as contributors to psychotherapy and developing plans for subsequent care (Shakir, 2002).

دور الاختصاص النفسي الإكلينيكي

من وجهة نظر الطبيب النفسي في المركز الوطني للصحة النفسية

أحمد جبريل المطارنة

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دور الأختصاص النفسي الإكلينيكي كما يدركه الطبيب النفسي في المركز الوطني للصحة النفسية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (33) طبيباً نفسياً وطبيبة نفسية من العاملين في المركز الوطني للصحة النفسية. وقد قام الباحث بتصميم أداة لقياس مهام الاختصاصي النفسي الإكلينيكي الرئيسية والمتمثلة في التشخيص، والعلاج النفسي، والاستشارات النفسية، وتم تطبيق هذه الأداة على عينة الدراسة الحالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الأطباء النفسيين والطبيبات النفسيات وأشارت النتائج أن الفروق دور الاختصاصي الإكلينيكي من وجهة نظر الطبيب النفسي بين ذوي الخبرة أي أن الفروق تعود لصالح ذوي الخبرة الأعلى، مما يدل على أن ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) أعلى تقييماً لدور الاختصاصي الإكلينيكي. كما اشارت النتائج أن الفروق تعود لصالح ذوي الخبرة الأكبر، مما يدل على أن ذوي العمر (أكبر من 45 سنة) أعلى تقييما لدور الاختصاصي الإكلينيكي. إلى عدم وجود فروق ذات دلالة غحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الاختصاصي الإكلينيكي من وجهة نظر الطبيب النفسي في المركز الوطني للصحة النفسية تعزى للرتبة الوظيفية حيث كانت قيمة (ت) 314...

وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات الدالة: الاختصاصي النفسي الإكلينيكي، الطبيب النفسي.

The Role of Clinical Psychologist as Perceived by Psychiatrists at the National Center for Mental Health

Ahmed Jibreel AlMatarne *

Abstract

The present study aims at finding out the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health in Jordan. The study sample consisted of (33) male and female working psychiatrists at NCMH. The researcher has designed an instrument to measure the main functions of the clinical psychologist represented by diagnosis, psychotherapy, and psychological counseling. The instrument was applied to the current study sample.

The results of the study show differences between male and female psychiatrists. Results indicate that there are differences in the role of the clinical psychologist as perceived by the psychiatrists, the differences are in favor of experienced psychiatrists, besides indicating that the experience(over 10 years) obtains the highest rate for the role of the clinical psychologist. The results show that the age (greater than 45 years) is the highest rated for the role of the clinical psychologist. The results show no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the role of clinical psychologist as perceived by the psychiatrists at the National Center for Mental Health attributed to the rank of career where the value (V) = 0.314. In light of these results the researcher put forward a number of recommendations and suggestions.

Keywords: clinical psychologist. Psychiatrist

* كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2014/3/3م. تاريخ قبول البحث: 2014/12/17م.

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

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. 31, No.1, 2016.

Editor-in-Chief

Prof. Hussein F. Kasasbeh

Editorial Board

Prof. Zaid Al Bashaerh
Prof. Abdelsalam Al-Naddaf
Prof. Nayel Abu Zaid
Prof. Medhat Al-Tarawneh
Prof. Mohammad Al-Khawaldeh
Prof . Jafar Al-Mograbi

Msr. Razan Mubaydeen

Proofreading
Prof. Khalil Al-Rufou' (Arabic)
Prof. Atef Y. Saraireh (English)

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

Editing
Seham Al-Tarawneh

ISSN 1021-6804

Volume (31) Number (1) 2016

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 (31) Number (1) 2016

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY