المجلد (37) العدد (4) 2022 ISSN 1021 - 6804

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

الفهرس:

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

هيئة التحرير

رئيس التحرير
عميد البحث العلمي
الأستاذ الدكتور عبدالله العدينات

الأعضاء

الأستاذ الدكتور عبدالقادر آل خطاب
الأستاذ الدكتور باســـــم الحوامـــدة
الأستاذ الدكتور عبدالسلام أبو طبنجه
الأستاذ الدكتور محمود الرويضـي
الأستاذ الدكتور حمد العـــــــزام

أمين السر
رزان المبيضين

التدقيق اللغوي
الدكتور فايز المحاسنة (اللغة العربية)
الدكتور عبير الرواشدة (اللغة الإنجليزية)

مدير دائرة المجلات العلمية
د. خالد أحمد الصرايرة

الإشراف والتحرير
د. محمود نايف قزق

الإخراج والطباعة
عروبة الصرايرة

الهيئة الاستشارية الدولية

- الأستاذ الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن (سابقاً).
- الأستاذ الدكتور عرفات عوجان، رئيس جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور عبدالله العدينات، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور يافي لي، جامعة ويسكانسون–ماديسون، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة تيريزا فرانكلين، جامعة أوهايو، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة أنعام الور، جامعة ايسيكس، بريطانيا
- الأستاذ الدكتور جورج قريقوري، جامعة بوخارست، رومانيا
- الأستاذ الدكتور محمد مجتبى خان، جامعة ميليا الإسلامية، الهند
- الأستاذة الدكتورة روزني باكير، جامعة ماليزيا بيرليس، ماليزيا
- الأستاذ الدكتور خالد دهاوي، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، مصر
- الأستاذ الدكتور طلال الأمين، جامعة الأمير محمد بن فهد، السعودية
- الأستاذ الدكتور أحمد العموش، جامعة الشارقة، الأمارات العربية المتحدة
- الأستاذ الدكتور محي الناجي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

مؤتة للبحوث والدراسات

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

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

كلمة المحرر

تصدر مجلة مؤتة للبحوث والدراسات في سلسلتها الإنسانية والاجتماعية منذ عام 1986، وهي مجلة علمية محكمة ومفهرسة، وتصدر بشكل منتظم وبواقع مجلد واحد في كل عام منذ تأسيسها، يحتوي المجلد على ستة أعداد ويضم العدد الواحد عشرة أبحاث، ويشرف على تحريرها هيئة من الأساتذة المتخصصين والأكاديميين في مختلف الدراسات الإنسانية والاجتماعية، ورقم تصنيفها الدولي (ISSN 1021-6804) . تقوم المجلة بنشر الأبحاث الأصيلة التي تسهم بنشر العلم والمعرفة في كافة التخصصات الإنسانية والاجتماعية. وتخضع الأبحاث المقدمة للنشر إلى معايير دقيقة تشمل التدقيق الفني والتحكيم العلمي من قبل محكمين إثنين للتحقق من صلاحية البحث للنشر.

وقد حظيت المجلة بسمعة رائدة محلياً وإقليمياً على مدار الثلاث عقود الماضية، فأصبحت مجلة معتمدة لغايات النقل والترقية للباحثين في كافة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، بشكل خاص، والعالم العربي، بشكل عام، وهذا يبرر العدد الكبير والمتزايد من الأبحاث الذي يرد إلى المجلة من جامعات ومؤسسات ومراكز بحثية محلية وإقليمية ودولية، ولضمان جودة الأبحاث المنشورة في المجلة، فإنها تتبع معايير وضوابط وإجراءات تضمن جودة المنتج البحثي وتتضمن:

1. قواعد النشر
2. المواصفات الفنية
3. إجراءات النشر
4. أخلاقيات النشر

عميد البحث العلمي

رئيس التحرير

أ. د عبدالله العدينات

1. قواعد النشر.

انسجاماً مع الخطة الاستراتيجية لجامعة مؤتة ورؤيتها للوصول إلى تحقيق معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وانطلاقاً من الخطة الاستراتيجية لعمادة البحث العلمي ورؤيتها التي تنص على: **(نحو عمادة حاضنة لبحث علمي متميز يرتقي بتصنيف الجامعة محلياً وإقليمياً وعالمياً)** ورسالتها التي تتضمن: **(تأمين بيئة قادرة على إنتاج بحوث علمية تسهم في تعزيز دور الجامعة في البحث والابتكار محلياً وإقليمياً وعالمياً)**

فقد ارتأت عمادة البحث العلمي تطوير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات للوصول إلى قواعد البيانات العالمية، مثل: SCOPUS, ISI, PubMed والارتقاء بعامل التأثير (Impact Factor) للمجلة، لوصول الانتاج البحثي للمؤلفين إلى العالمية.

وبناء عليه، وعند تقديم أبحاثكم للنشر في المجلة، يراعى الآتي:

1. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية (APA)، للاطلاع على الدليل المختصر لطريقة التوثيق، ولمزيد من الأمثلة، يرجي زيارة الموقع التالي: http://www.apastyle.org/ وموقع المجلة على الرابط: https://ejournal.mutah.edu.jo
2. تكتب جميع المراجع العربية باللغة الإنجليزية في المتن وفي قائمة المراجع.
3. ترجمة كافة المراجع غير الإنجليزية (بما في ذلك المراجع العربية) إلى اللغة الإنجليزية، مع ضرورة ابقاء القائمة العربية موجودة.
4. اذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنه) فيتم عمل Transliteration أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية، (Fiqih Alsunah) .
5. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية (Alphabets) بما يتناسب مع نظام APA.
6. يجب الالتزام بالمواصفات الفنية لتحرير المخطوط المبينة على موقع المجلة، علماً بأن البحث يخضع للتدقيق الفني عند استلامه. وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.
7. يتم تسـليم البحث والملفات المطلوبة والنماذج الخاصة بهـا الكترونيـاً على الموقع https://ejournal.mutah.edu.jo/ والمبينة في الجدول التالي.
8. عدم الالتزام بأي من النقاط السابقة يعفي المجلة من السير في إجراءات التحكيم

الرقم	اسم الملف	ملاحظات
.1	رسالة تغطية **Cover Letter**	توجه الى رئيس التحرير
.2	صفحة الغلاف **Title Page**	يكتب التالي باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة الغلاف وحسب الترتيب التالي: 1. عنوان البحث 2. اسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع. 3. العنوان البريدي 4. الرتبة العلمية 5. البريد الإلكتروني 6. رقم الهاتف
.3	ملخص البحث **Abstract**	يكتب الملخص باللغتين العربية والإنجليزية بحيث لا يزيد الملخص عن (150) كلمة والكلمات المفتاحية **(keywords)** عن خمس كلمات.
.4	البحث **Research Document**	يجب أن تلتزم وثيقة البحث بالمتطلبات التالية: 1. عدم وجود اسم الباحث (الباحثين). 2. أن لا يحتوي البحث على أي معلومات تشير إلى الباحث (الباحثين). 3. أن يكون التوثيق للمراجع في المتن **(In-text Citation)** باللغة الإنجليزية. 4. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية **(APA)**. 5. الالتزام بالمواصفات الفنية لطباعة البحث. 6. تخضع البحوث للتدقيق الفني قبل السير في إجراءات التحكيم.
.5	قائمة المراجع **References**	يجب أن تلتزم قائمة المراجع بالمتطلبات التالية وترسل في نفس الملف: 1. تكتب المراجع (الواردة في البحث باللغة الإنجليزية) في القائمة النهائية مرتبة حسب الحروف الهجائية **(Alphabets)**. 2. إذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنة) فيتم عمل **Transliteration** أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية (**Fiqih Alsunah**). 3. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية **(Alphabets)** بما يتناسب مع نظام **APA**. 4. الإبقاء على قائمة المراجع العربية وإدراجها في نهاية الملف بعد المراجع المترجمة.
.6	التعهد Pledge	يلتزم الباحث بتعبئة التعهد

2. المواصفات الفنية.

يجب الالـــتزام بالمواصفات الفنيـــة لتحريـــر المخطوط والموجـــودة على الرابـــط: https://ejournal.mutah.edu.jo ، حيث يخضع البحث للتدقيق الفني عند استلامه، وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.

3. إجراءات النشر.

1. يُقدم البحث للنشر إلى عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة الكترونياً على موقع المجلة https://ejournal.mutah.edu.jo.
2. يوقع الباحث على تعهد النشر وفق نموذج خاص تعتمده المجلة.
3. يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة، ويسجل في السجلات المعتمدة.
4. يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى التدقيق الفني والتحكيم الأولي من هيئة التحرير؛ لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.
5. يرسل البحث إلى محكمين اثنين على أن يقوم كلاً منهما بالرد في مدة أقصاها شهر، وفي حال عدم الرد ضمن الموعد المحدد يتم ارسال البحث إلى محكم آخر، وبناء عليه يكون قرار هيئة التحرير على النحو الآتي:

أ. يُقبل البحث للنشر في حالة ورود تقارير إيجابية من المحكمين الإثنين، وبعد أن يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، إن وجدت.

ب. في حال ورود تقارير سلبية من كلا المحكمين يرفض البحث.

ج. في حالة ورود رد سلبي من أحد المحكمين ورد إيجابي من المحكم الثاني يرسل البحث إلى محكم ثالث للبت في أمر صلاحيته للنشر.

6. إذا كان الباحث من جامعة ما فلا يجوز أن يُحكَّم البحث من قبل زميل يعمل في الجامعة نفسها.
7. يجب على الباحث بعد إبلاغه بإجراء التعديلات أن يقوم بذلك وفق ملاحظات المحكمين في مدة أقصاها أسبوعين من تاريخه، وفي حال عدم استجابة الباحث ضمن المدة المحددة يتم وقف إجراءات السير في نشر البحث.
8. إذا أفاد المحكم (مراجع التعديلات) أن الباحث لم يقم بالالتزام بإجراء التعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة ثانية وأخيرة مدتها أسبوعين للقيام بالتعديلات المطلوبة، وإلاّ يرفض البحث ولا ينشر في المجلة.
9. تمنح رسالة القبول بعد إجراء التدقيق الفني المترتب على البحث بعد التعديل.
10. ترتب البحوث المقبولة في المجلة وفقا لسياسة المجلة.
11. ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة نظر الباحث ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة، أو هيئة التحرير، أو القائمين عليها.

4. أخلاقيات النشر.

تلتزم هيئة التحرير والمحكمون والباحثون بأخلاقيات النشر التالية:

أولاً: واجبات هيئة التحرير

1. العدالة والاستقلالية: يقوم المحررون بتقييم المخطوطات المقدمة للنَّشر على أساس الأهمية والأصالة وصحة الدراسة ووضوحها وأهميتها لنطاق المجلة، بغض النظر عن جنس المؤلفين أو جنسيتهم أو معتقدهم الديني بحيث يتمتع رئيس التحرير بسلطة كاملة على كامل المحتوى التحريري للمجلة وتوقيت نشره.
2. السرية: هيئة التحرير وموظفوا التحرير مسؤولون عن سرية أية معلومات حول البحث المقدم وعدم إفشاء هذه المعلومات إلى أي شخص آخر غير المؤلف والمحكمين والهيئة الاستشارية كلّ وفقاً لاختصاصه.
3. الإفصاح وتضارب المصالح: هيئة التحرير مسؤولة عن عدم استخدام معلومات غير منشورة موجودة في البحث المقدم لأغراض النشر دون موافقة خطية صريحة من المؤلفين، ويجب على عضو هيئة التحرير الإفصاح عن وجود أي تضارب في المصالح مع أي من المؤلفين. مثل علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين؛ بدلاً من ذلك، سوف يطلبون عضو خارجي للتعامل مع المخطوطة.
4. قرارات النشر: تحرص هيئة التحرير على أن تخضع جميع الابحاث المقدمة للتحكيم من قبل اثنين على الأقل من المحكمين الذين هم خبراء في مجال البحث. وتعتبر الهيئة مسؤولة عن تحديد أي من الابحاث المقدمة إلى المجلة التي سيتم نشرها، بعد التحقق من أهميتها للباحثين والقراء.

ثانياً: واجبات المحكمين.

1. المساهمة في صنع قرارات هيئة التحرير.
2. السرعة والدقة في الوقت: أي محكم يشعر بعدم قدرته على مراجعة البحث لأي سبب كان يجب عليه إخطار هيئة التحرير على الفور ورفض الدعوة للتحكيم بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
3. السرية: أي أبحاث وردت للمجلة للتحكيم والنشر هي وثائق سرية؛ لذا يجب ألا تظهر أو تناقش مع الآخرين إلا إذا أذن بها رئيس التحرير وينطبق هذا أيضا على المحكمين المدعوين الذين رفضوا الدعوة للتحكيم.

4. معايير الموضوعية: يجب مراجعة وتحكيم الأبحاث بموضوعية وأن تُصاغ الملاحظات بوضوح مع الحجج الداعمة، بحيث يمكن للمؤلفين استخدامها لتحسين أبحاثهم بعيداً عن النقد الشخصي للمؤلفين.
5. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على أي محكم مدعو للتحكيم أن يُخَطِّرْ هيئة التحرير على الفور بأن لديه تضارب في المصالح ناجم عن علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
6. المحافظة على سرية المعلومات أو الأفكار المتميزة غير المنشورة والتي تم الكشف عنها في الأبحاث المقدمة للتحكيم وعدم استخدامها دون موافقة كتابية صريحة من المؤلفين وينطبق هذا أيضاً على المحكمين المدعوين الذين يرفضون دعوة التحكيم.

ثالثا: واجبات المؤلفين.

1. معايير إعداد البحث: يجب على المؤلفين الالتزام بالقواعد والإجراءات والمواصفات الفنية وأخلاقيات النشر الموجودة على موقع المجلة.
2. السرقة الأدبية: لا يجوز بأي حال من الأحوال الاعتداء على حق أي مؤلف آخر بأي صورة من الصور فالقيام بهذا العمل يعتبر سرقة أدبية ويتحمل من قام بهذا العمل كامل المسؤولية القانونية والأدبية عن ذلك.
3. الأصالة: يجب على المؤلفين التأكد من تقديم أعمال أصيلة تماما، وتوثيق أعمال أو كلمات الباحثين الآخرين التي تم الرجوع اليها في بحثهم. وينبغي أيضا الاستشهاد بالمنشورات المؤثرة في مجال البحث المقدم. فأخذ المعلومة دون توثيق المصدر بجميع أشكاله يُشكل سلوكاً غير أخلاقي للنشر ويأخذ أشكالاً عديدة، مثل اعتماد بحث على أنه للمؤلف نفسه، نسخ أو إعادة صياغة أجزاء كبيرة من بحث أخر (دون الإسناد) .... الخ.
4. عدم إرسال البحث إلى مجلات مختلفة وبشكل مُتزامن: يجب على المؤلف عدم إرسال أو نشر نفس البحث في أكثر من مجلة واحدة. وبالتالي، لا ينبغي للمؤلفين أن يُقدِموا مخطوطة سبق نشرها في مجلة أُخرى وذلك لأن تقديم بحث بالتزامُن مع أكثر من مجلة واحدة هو سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.
5. تأليف المخطوطة: يجب أن يتم إدراج الأشخاص الذين يستوفون معايير التأليف التالية كمؤلفين في البحث بحيث يكونوا قادرين على تحمل المسؤولية العامة عن المحتوى: (1) تقديم مساهمات كبيرة في تصميم أو تنفيذ أو الحصول على البيانات أو تحليل أو تفسير الدراسة؛ (2) المساهمة في صياغة وكتابة محتوى البحث أو مراجعته. (3) مراجعة النسخة النهائية من البحث والموافقة عليها وعلى تقديمها للنشر. إضافة إلى ذلك هناك أشخاص لا يستوفون معايير التأليف فيجب ألا يُدْرَجوا كمؤلفين، ولكن يجب ذكرهم في قسم "شكر وتقدير" بعد الحصول على إذن كتابي منهم.
6. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي تضارُب في المصالح مع جهات لا تعلمها هيئة التحرير يمكن أن يكون له تأثير على البحث. ومن أمثلة التضارب المحتمل في المصالح التي ينبغي الإفصاح عنها مثل العلاقات الشخصية أو المهنية، والانتماءات، والمعرفة في الموضوع أو المواد التي نوقِشَتْ في البحث.
7. المخاطر والمواد البشرية أو الحيوانية: إذا كان العمل ينطوي على استخدام مواد كيميائية أو إجراءات أو معدات لها أي مخاطر غير عادية، فيجب على المؤلفين تحديدها بوضوح في البحث. وكذلك إذا كان العمل ينطوي على استخدام أو إجراء تجارب على البشر أو الحيوانات في بحثهم، فيجب على المؤلفين التأكد من أن جميع الإجراءات تم تنفيذها وفقاً للقوانين والتعليمات ذات الصلة وأن المؤلفين قد حصلوا على موافقة مسبقة بهذا الخصوص. وكذلك ويجب مراعاة حقوق الخصوصية الخاصة بالمشاركين من البشر.
8. التعاون: يجب على المؤلفين التعاون بشكل كامل والاستجابة الفورية لطلبات المُحررين بشأن البيانات الأولية والتوضيحات وإثبات الموافقات الأخلاقية وموافقات المرضى وأذونات حقوق الطبع والنشر. وفي حالة اتخاذ قرار أولي بشأن إجراء التعديلات الضرورية على البحث، يجب على المؤلفين الاستجابة لملاحظات المحكمين بشكل منهجي ويقوموا بإجراء التعديلات المطلوبة وإعادة تقديمها إلى المجلة بحلول الموعد النهائي المحدد.
9. الأخطاء الأساسية في الأعمال المنشورة: عندما يكتشف المؤلفون أخطاء كبيرة أو عدم دقة في أعمالهم المنشورة، فإن عليهم الالتزام بإخطار محرري المجلة أو الناشر فوراً والتعاون معهم إما لتصحيح البحث أو سحبه.

الأستاذ الدكتور عبدالله العدينات
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة
الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)
Fax. +962-3-2370706
Email: darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/dar

مؤتة للبحوث والدراسات

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

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

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

التاريخ : / / التوقيع :..... .....

طريقة الدفع : ☐ شيك ☐ حوّالة بنكية ☐ حوّالة بريدية

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

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

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

ج– (1,5) دينار ونصف للعدد الواحد.

د– تُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

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

الأستاذ الدكتور عبدالله العدينات
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة
الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)
Fax. +962-3-2370706
Email: darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/dar

المحتويات

*	رصد أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات الأردنية الرسمية ودرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS من قبل أعضاء هيئة التدريس **محمود نايف قزق**	56-13
*	معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة **لبنى غازي الفريجات**	92-57
	أثر برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع واتّجاهاتهنّ نحوها **رشا محمّد الحوراني، محمّد فؤاد الحوامدة، كامل علي العتوم**	136-93
*	أنماط الشخصيّة وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن **رامي عبدالله طشطوش**	176-137
*	تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس **سليمان محمد قزاقزة، محمد عبد القادر العمري، رشاد طارق الزعبي**	208-177
*	أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية في الجامعات الرسمية الأردنية **سامي المواضية، غازي أبو قاعود**	246-209
*	الترتيب الموضوعي للأحاديث في كتاب جامع الأصول لابن الأثير دراسة نقدية **خالد محمد الشرمان**	278-247
*	أثر ممارسات القيادة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية **نبيل عبدالمجيد العساسفة، سامر عبدالمجيد البشابشة**	320-279
*	آراء أبي مسلم الأصفهاني في تفسيره لسورة طه دراسة مقارنة مع الفخر الرازي **عهد عيسى آل علي، نايل ممدوح أبو زيد**	352-321
*	هل الاستثمار الأجنبي المباشر يزاحم أم يكمل الاستثمار المحلي في الأردن؟ **أحمد النواصرة، أحمد إبراهيم ملاوي**	32-13

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-001

رصد أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات الأردنية الرسمية ودرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS من قبل أعضاء هيئة التدريس

محمود نايف قزق*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى رصد أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات الأردنية الرسمية ودرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS من قبل أعضاء هيئة التدريس. تم استخدام المنهج الوصفي. وتكونت أداة الدراسة من خمس مجالات تتمثل في (تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية، وتطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية، وإدارة الأنشطة التفاعلية، وتعديل المادة الكترونياً، وإدارة المادة الكترونياً). واشتمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) عضو هيئة تدريس. كما توصلت الدراسة أن استخدام أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة استخدام متوسطة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغيرات (الخبرة، والرتبة الأكاديمية) على مجالات الأداة ككل. وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات ومن أهمها ضرورة بناء برامج تدريبية تساهم في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في إدارة أنظمة التعلم الإلكتروني بكافة أشكالها.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، أنظمة التعلم الإلكتروني، المحتوى الإلكتروني، الجامعات الأردنية.

عمادة البحث العلمي، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2019/3/27م. تاريخ قبول البحث: 2019/10/9م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

Monitoring E-learning Systems at the Official Jordanian Universities and the Degree of the Use of LCMS Requirements by Faculty Members

***Mahmoud Nayef Qazaq**

qazaqmah@yahoo.com

Abstract

The study aimed at monitoring the E-learning systems in the official Jordanian universities and the degree of use of the LCMS requirements management systems by faculty members. The descriptive approach was used. The study consisted of five areas: Designing the electronic content of the educational material, developing the electronic content of the educational material, managing the interactive activities, modifying the material electronically, and managing the material electronically. The study population consists of all faculty members in the official Jordanian universities. The study sample consisted of (400) faculty members. The study found that the use of LCMS in the official Jordanian universities from the point of view of faculty members came to medium use. The study also found that there are no differences at the level of statistical significance between the average responses of the sample members of the study on the degree of use of LCMS in the official universities due to the variables (experience and academic rank) in the areas of the tool as a whole. The study concluded with many recommendations, the most important of which is the need to build training programs that contribute to the development of the skills of faculty members in the management of E-learning systems in all its forms.

Key words: E-Learning, E-learning systems, Electronic content, Jordanian universities.

* Deanship of Scientific Research, Mutah University.
Received: 27/3/2019. Accepted: 9/10/2019.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

المقدمة:

إن انتشار تكنولوجيا التعليم وتنوع استخداماتها أدى إلى اعتماد المؤسسات التعليمية عليها بهدف تحسين مخرجات التعليم. حيث تغلبت هذه التكنولوجيا على خاصية الوقت والمكان، وأصحبت توفر طرقاً تعليمية من خلال الاتصال المباشر أو غير المباشر. ويعد التعلم الإلكتروني من مخرجات تكنولوجيا التعليم ومن أهم أساليب التعلم الحديث (Pande et al., 2016). وهذا النوع من التعلم أخذ أبعاداً جديدة وتتطلب مهارات خاصة من قبل مستخدميه. وقد أشار (Oye et al., 2012) بأن التعلم الإلكتروني أصبح من المتطلبات العالمية في صناعة التعلم والتعليم في المؤسسات التعليمية.

وقد ذكر الحربي (Al-Harbi, 2006) أن استخدام التعلم الإلكتروني يتطلب نظاماً خاصاً في إدارته من قبل عناصر العملية التعليمية. فالتعلم الإلكتروني يتطلب سياسات معينة تتبناها الجامعة في الاعتراف بهذا النوع من التعلم. حيث تنوعت أنظمة التعلم الإلكتروني، ومن هذه الأنظمة المفتوحة منها أو المغلقة. وبينت الجرف (Al-Jarf, 2010) أن هناك الكثير من الجامعة تستخدم نظام Moodle مفتوح المصدر، وبعض الجامعات تستخدم نظام Blackboard، وبعضها يستخدم WebCT لإدارة المقررات الإلكترونية. كما بين الأتربي (Al-Atribi, 2019) بأن أنظمة إدارة المحتوى التعليمي Learning and content Management System (LCMS) تجمع ما بين أنظمة إدارة المحتوى content Management System (CMS) وبين أنظمة إدارة التعلم Learning management system(LMS) حيث تضم نظام إدارة المحتوى التعليمي وفق ما يلي (CMS+LMS=LCMS). حيث يركز نظام إدارة المحتوى على المحتوى فقط بينما نظام إدارة التعلم يركز على العملية التعليمية (Amro, 2018). وبشكل عام فإن المتطلبات الأساسية للتعامل مع أنظمة التعلم الإلكتروني تتطلب إنشاء وتعديل وتخزين وتعديل وتطوير بالإضافة إلى القدرة على إعادة استخدام المحتوى التعليمي بما يتناسب مع عنصر العملية التعليمية. وهناك الكثير من المعاهد التي سعت إلى تطوير وتوفير المحتوى الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت بصورة مجانية للطلبة(Bishop & Verleger, 2013) . ويلاحظ بأن صناعة التعلم الإلكتروني أصبح لها سوق واعد لدى المؤسسات التعليمية، وتتطلع الكثير من المؤسسات إلى الاستثمار فيه للمميزات التي يوفرها (Pema et al., 2017).

ويلاحظ مما سبق بأن التعلم الإلكتروني وأنظمته لا يزال بحاجة إلى المزيد من الدعم من قبل المؤسسات التعليمية في أدارة محتوى التعلم الإلكتروني، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة تحاول معرفة أنظمة التعلم الإلكتروني المستخدمة في الجامعات الأردنية الرسمية ودرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS من قبل أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة:

أدى تطور استخدام التكنولوجيا في قطاع التعليم إلى الازدهار، وتطورت معه أساليب التعلم وخاصة أنظمة التعلم الإلكتروني والتي تتطلب مهارات عالية في المعرفة والتدريب. وقد أشارت دراسة القضاة ومقابلة (Al-Qudah & Maqableh, 2013) إلى أن التطور في مجال تكنولوجيا التعليم أدى إلى ظهور كثير من المستحدثات التكنولوجية، حيث أصبح توظيفها في العملية التعليمية ضرورة ملحة فرضت على المؤسسات التعليمية أن تنتبه إلى ضرورة دعم أعضاء هيئة التدريس لمواكبه هذه التطورات وبأهمية التعامل مع مستحدثات التكنولوجيا والخاصة بالتعلم الإلكتروني. كما بينت الخليفة (Al-Khalifat, 2010) أن التعلم الإلكتروني يعتمد على أنظمة يستطيع المدرس من خلالها إدارة عملية التعلم. كما بين قزق (Qazaq, 2012) بأن تطبيق أنظمة التعلم الإلكتروني يتطلب توافر المهارات التي تؤهل المدرس من توظيف أنظمة لإدارة المادة التعليمية بصورة إلكترونية. فقد أشارت نتائج دراسة الجرف (Al-Jarf, 2010) إلى وجود ضعف لدى أعضاء هيئة التدريس في عملية استخدام التعلم الإلكتروني رغم اشتراك جامعاتهم في نظم إدارة المقررات بصورة الكترونية مثل Blackboard & WebCT. وعلى الرغم من سعي الجامعات في تطوير أساليب التعلم الإلكتروني وتحول بعض المقررات بصورة إلكترونية، كما أن معظم أعضاء هيئة التدريس يفتقرون إلى توافر المهارات والمعارف اللازمة لإدارة أنظمة التعلم الإلكتروني.

وبين المناعي (Almannai, 2018) أن أهم مشاكل تطبيق أنظمة التعلم الإلكتروني تكمن في عدم وجود الخبرة والمعرفة. حيث تبنت الجامعات تطبيق التعلم الإلكتروني من خلال أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وعملت على تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية إدارته بكل ما يختص بالعملية التعليمية، ونظراً للأهمية الكبيرة لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية كان لا بد من معرفة درجة استخدامه من قبل أعضاء هيئة التدريس. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن رصيد أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات الرسمية الأردنية ودرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS من قبل أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية، الخبرة)؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف إلى درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

تعد دراسة أنظمة التعلم الإلكتروني والتعرف على درجة استخدامها أمراً ذات أهمية كبيرة من أجل مواكبة الأنماط التعليمية الحديثة في ضوء التطور السريع في تكنولوجيا التعليم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى التعرف على درجة استخدام أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما تمثل الدراسة أهمية كبيرة تكمن في الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توفير البرامج التدريبية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس في استخدام أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في عملهم التعليمي. كما تعمل على توفير قاعدة معلومات يستفيد منها الباحثون في مجال تكنولوجيا التعليم وخاصة التعلم الإلكتروني عن أهمية أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في عملية التعلم بالإضافة إلى أنها تفتح المجال للباحثين في عمل دراسات أخرى ضمن مجتمعات جديدة.

حدود الدراسة:

المحدد المكاني: الجامعات الأردنية الرسمية (باستثناء جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الألمانية).
المحدد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2017-2018.
المحدد البشري: أعضاء هيئة التدريس ضمن الرتب (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ).

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف مفاهيم البحث ومصطلحاته إجرائياً على النحو الآتي:

أنظمة التعلم الإلكتروني:

يعرف الحبيب (Habib,2015, 55) أنظمة التعلم الإلكتروني بأنها: "أدوات البرامج تقوم بمجملها بوظائف إدارة التعلم الإلكتروني على الشبكة وهي عبارة عن وظائف ذات طبيعة فنية أو إدارية وتلك الوظائف منها ما هو أساسي ومنها ما هو فرعي". عرفت إجرائياً بأنها: المنصات الإلكترونية التي توفرها الجامعات لأعضاء هيئة التدريس في إدارة التعلم الإلكتروني.

أنظمة إدارة المحتوى التعليمي Learning content management system:

فقد عرفها سليمان (Suleiman, 2014, 102): بأنها: "هي أنظمة تقوم على إدارة عملية التعلم والتعليم، وتتيح للمؤسسات التعليمية إنشاء محتوى تعليمي وتخزينه ويتم استدعاء البيانات عند الحاجة من قبل المستخدمين". وعرفت إجرائياً بأنها: بأنها أنظمة إلكترونية تدار من خلال استخدام الشبكة العنقودية في إدارة العملية التعليمية وما يختص بها من أنشطة يعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس في أدائهم التعليمي سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة.

وعرفت عمرو(Amro, 2018, 8) درجة الاستخدام بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة بعد استجابتهم للاستبانة" وتعرف إجرائياً بأنها درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي الخاصة بدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد التعليم من أكثر القطاعات التي تأثرت بالتقنيات الحديثة، التي لطالما استفادت من مختلف أشكال التطور التقني، حيث سخرت في خدمة التعليم بشكل عام في كافة المستويات. فكان لظهور تقنيات التعلم الإلكتروني الدور الرئيس في تطوير أنماط التعلم، وقد انبثق عن هذا النوع من

التعليم العديد من الأنماط والتي تتطلب الإدارة من المراحل الأولى إلى المراحل النهائية في عمليات التعلم وإدارته من قبل أعضاء هيئة التدريس.

تطور التعلم الإلكتروني:

إن بروز التعلم الإلكتروني جاء نتاجاً للمخرجات التي تعاقبت عليها التكنولوجيا وخاصة تكنولوجيا الاتصالات في التسعينات من القرن الماضي وبرزت معه أنماط تعليمية جديدة سميت بالتعلم الإلكتروني (E-learning). وقد بين أحمد (Ahmad, 2012) بأن هذا التعلم أصبح متاحاً لكافة عناصر العملية التعليمية وهو غير مرتبط بمكان أو وقت محدد. وقد بين السقا والحمداني (Al-Sakka & Al-Hamdani, 2012) أن مصطلح "التعلم الإلكتروني" E-Learning يشير إلى استخدام الأدوات الإلكترونية لغاية توصيل المادة التعليمية سواء من قبل الطالب أو المدرس.

وتمتلك معظم الجامعات الإمكانية للوصول إلى مقدار هائل من المعلومات والتي يستفيد منها سواء الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس(Decman, 2015) . فقد قامت العديد من الجامعات والكليات العالمية على إنشاء مراكز للتعلم الإلكتروني وتقنياته لما لهذه المراكز من قدرة على الربط بين المصادر التكنولوجية الحديثة والمقررات الإلكترونية. وقد بين عاشور (Ashour, 2009, 2) بأن التعلم الإلكتروني يعتمد كلياً على الانترنت ومن خلال الأدوات يتم فيها التحكم في تصميم وتنفيذ عملية التعليم والتعلم، فيكون هناك برنامج مثل WebCT أو Blackboard أو Model وفيه تقنية تمكن المعلم والمتعلم من إدارة التعليم والتعلم والتقييم.

وقد أشار كل من القضاة والمقابلة (Al-Qudah, & Maqableh, 2013) بأن التعلّم الإلكتروني أخذ ينتشر سريعاً في مؤسسات التعليم العالي في كافة أنحاء العالم. وعلى الرغم من سعي الجامعات في تطوير أنماط التعلم والتعليم إلا أن الاستجابة لهذا النمط من التعلم لا يزال يسير ببطء شديد نحو استخدام التكنولوجية الرقمية، كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس يقاومون استخدام التعلّم الإلكتروني(Mills et al., 2009) . كما أشار عثمان (Athman, 2010) بأن التعلم الإلكتروني يتطلب وجود نظام لإدارة التعلم الإلكتروني يوفر الاتصال بين جميع أطراف المنظومة التربوية.

ويلاحظ مما سبق بأن التعلم الإلكتروني قد مر بعدة مراحل حتى وصل إلى سرعة في انتشاره بسبب المرونة التي يتميز بها هذا النوع من التعليم، وأصبح التعلم الإلكتروني مصدراً مهماً لكافة مؤسسات التعليم حيث وجدت فيه الفرصة المناسبة للتغلب على العنصر المكاني والزماني، واستغلت في هذا النوع من التعليم تطور وسائل التكنولوجيا في مجال الاتصالات.

مميزات التعلم الإلكتروني :

إن انتشار استخدام التعلم الإلكتروني يدل على المرونة والتفاعل الذي يتميز به هذا النوع من التعليم وخاصة المميزات التي يوفرها لعناصر عملية التعليم. وقد بين الزاحي (Zahi, 2012) الأهمية التي يوفرها التعلم الإلكتروني. فقد بينت دراسته بأن استخدام التعلم الإلكتروني في عملية التعليم يسهم في زيادة المعرفة العلمية للطلبة، حيث بينت النتائج التالية :

- تخزن ذاكرتنا 8 % مما نقرؤه .
- تخزن ذاكرتنا 18 % مما نراه.
- تخزن ذاكرتنا 25 % مما نسمعه .
- تخزن ذاكرتنا 60 % مما نسمعه ونقرأه في آن واحد.
- تخزن ذاكرتنا 75 % مما نقوله.
- تخزن ذاكرتنا 85 % مما نقوله في أثناء قيامنا به.

وفقاً لدراسة (Qazaq, 2012) فإن معظم الجامعات الأردنية تبنت استخدام التعلم الإلكتروني للامتيازات التي يوفرها ويسهم في تطوير عمليات التعلم والتعليم. وقد بين (Krishnakumar & Kumr, 2011) بأن التعلم الإلكتروني يدعم استخدام التقنيات التربوية الحديثة من خلال شبكة الانترنت. ويتميز التعلم الإلكتروني بالعديد من المميزات والتي بينها كل من الخزرجي وعباس (Khazraji & Abbas, 2018) الشبول وعليان (Al-Shuboul & Alyan, 2014) بما يأتي:

1- زيادة تفاعل الطلبة فيما بينهم من جهة وبين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من خلال مجالس النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار وهذا يساهم في تحفيز الطلبة على المشاركة والتفاعل.

2- المساواة: تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه، إن هذا الأسلوب في التعليم يجعل الطلبة يتمتعون بشجاعة أكبر في الحوار.

3- سهولة الوصول: يتيح التعلم الإلكتروني سهولة كبيرة إذ يمكن للطالب إرسال استفساراته للمدرس من خلال البريد الإلكتروني.

4- إمكانية تكييف طريقة التدريس بما يناسب ظروف الطالب، إذ يمكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطلبة، فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة.

5- تسهم في تطوير مهارات التعامل مع الحاسوب والاطلاع على الانترنت، بما يوسع الجوانب التكنولوجية.

6- سرعة تطوير وتغيير المناهج والبرامج على الشبكة العالمية للمعلومات دون تحمل تكاليف إضافية.

فقد بين (Smedley, 2010) بأن التعلم الإلكتروني يعمل على تجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية ويوفر مرونة في التعليم، وتوسيع فرص القبول في التعليم العالي وتجاوز عقبات محدودية الأماكن، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة له والتقدم حسب قدراتهم الذاتية.

ويلاحظ مما سبق بأن المميزات التي وفرتها بيئة التعلم الإلكتروني تجعل منه تعلماً مفتوحاً لا يرتبط بمكان أو زمان محدد بل إنه متاح ومتوفر مما يعطي تعليماً مستمراً ويعطي الفرصة أيضاً في التواجد المباشر وغير المباشر ما بين عناصر العملية التعليمية.

إدارة المحتوى الإلكتروني:

وفي دراسة قام بها كل من قزق وختاتنه (Qazaq & Al-Khatatneh, 2014) أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة من خلال استخدام التعلم الإلكتروني. وقد بينت الجويري (Al-Juwairi, 2014) أن تطوير المحتوى الإلكتروني باستخدام الكائنات التعليمية أصبح متطلباً رئيساً لتصميم المناهج الإلكترونية. وقد بين عثمان (Athman, 2009) ومن أهم فوائد أنظمة إدارة المحتوى التعليمي أنها توفر أدوات اتصال وتفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والمعلمين. وقد أشار (Ninorya et al, 2011) يمكن تصنيف أنظمة التعلم الإلكتروني إلى قسمين. نظم إدارة الدورة التدريبية (CMS) ونظم إدارة التعلم (LMS). يعمل نظام LMS

بإدارة المتعلمين وحفظ السجلات، بحيث يوفر نظام LCMS إمكانية التأليف وإدارة المحتوى التعليمي. بحيث يتم تخزين المحتوى التعليمي ككائنات تعليمية في مستودع قاعدة البيانات. بحيث يمكن استدعاء هذه الكائنات وإعادة استخدامها. وحيث إن مميزات أنظمة إدارة المحتوى (LMS) ومميزات نظام إدارة المحتوى (LCMS) تمثل واحدة (Kasim & Khalidm 2016). وهذا يؤكد أن نام LMS يشير إلى قدرة تأليف متكاملة للمادة التعليمية. وبعض النظم الموجهة نحو التعليم تطلق على نفسها اسم LCMS لأن وظيفتها الأساسية هي إنشاء وتسليم المحتوى. ويستخدم مصطلح CMS (نظام إدارة المحتوى) للإشارة إلى نظام لإدارة المحتوى. ويشير نظام LCMS لإدارة محتوى التعلم، وفيما يلي نتطرق إلى أنواع أنظمة إدارة التعلم التي تتمثل في ثلاث أنواع وهي:

أولاً: أنظمة إدارة المحتوىCMS

يشير هذا النوع من الأنظمة إلى الكلمات Content Management System ويمثل من تطبيقات ويب Web Application الخاصة بالتعلم الإلكتروني، وهذه الأنظمة غالباً ما تكون مرنة بحيث يسهل التعامل معها بعد أخذ الدورات والمعلومات والمهارات في كيفية التعامل معها مما يوفر القدرة على إدارة المحتوى دون توافر الخبرة، ويقصد بالإدارة إنشاء، تعديل، نشر، أرشفة، محتويات موقع على شبكة الإنترنت. وإن أنظمة إدارة المحتوى تعطي القدرة للمستخدمين على إدارة المحتوى وفي قدرة المستخدم على التحكم في الجزء الخاص به من المادة التعليمية. هو قدرة مجموعة من المستخدمين على إدارة أجزاء مختلفة لموقع واحد على شبكة الإنترنت، مع القدرة على التحكم في صلاحية وصول كل مستخدم للجزء المخصص له (Kohan, 2017). ويشار إلى هذا النمط بالقدرة على إدارة المحتوى على شبكة الإنترنت العديد من المرات(Irlbeck & Mowat, 2007) .

وقد بين الشمري وآخرون (Alshammari, Ali & Rosli, 2018) إن إدارة المحتوى التعليمي يتناسب مع العملية التعليمية، لأنها مصممة أساساً لنقل المعلومات وإدارتها وتخزينها واستعادتها مرة أخرى، لأنها تركز على إنشاء المحتوى. وهنا يجب أن نفرق ما بين مفهومي أنظمة إدارة المحتوى Content Management System وأنظمة إدارة المقررات Course Management System. حيث يبين (Collis & Strijker, 2001) أن أنظمة إدارة المقررات أكثر شمولاً وتطوراً في العملية التعليمية من أنظمة إدارة المحتوى لأنها تركز على المتعلمين ومع وجود التغذية الراجعة وتبين ملفات الإنجاز لكل طالب، على عكس أنظمة إدارة

المحتوى والتي تركز على إنشاء المحتوى حيث يتم تخزين المعلومات والتي يمكن استخدامها عند الحاجة. وهذا يوضح بأن معظم أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني غالباً ما تكون مجانية في الاستخدام، من أهم هذه الأنظمة والتي تعد كثيرة متنوعة وذكر أهم هذه الأنظمة المنتشرة من حيث الاستخدام WordPress – Drupal – Weebly – Blogger . وقد أشار الزهيري وصباح (Zuhairi & Sabah, 2013) بأن هذا النظام يعود إلى تطبيقات الويب (2) حيث يستخدم في تحديث المواقع الإلكترونية التعليمية لما يتميز به من مرونة وسهولة في عمليات التصميم، ويعد من المصادر المفتوحة التي يسهل الدخول إليها من قبل المطورين والعمل على تحسينها.

ثانياً: أنظمة إدارة التعلم LMS

تمثل أنظمة إدارة التعلم اختصار Learning Management System، وهذا النظام يعد نظاماً رقمياً مصمماً خصيصاً لإدارة مقررات إلكترونية والتعاون بين عناصر العملية التعليمية، ويضم هذا النوع العديد من المهام الخاصة في عمل الإدارة سـواء من حيث تسجيل الأسماء أو المقررات أو الاختبارات. ويعد من أهـم مكونات برامـج التعـلم والتعـلم الإلكتروني ويطلق عليه أحياناً بيئة التعلم الافتراضي إن أنظمة إدارة التعلم تقوم بإيصال المحتوى إلى المتعلمـين، (Ninoriya et al., 2011). كما بين الزهراني (Zahrani, 2014) بأن هذا النظام يمثل إقامة عمل تعاوني ما بين المعلم والمتعلم. كما يعد هذا النوع في القدرة على الدخول وفق آلية معينة والتحكم بالمحتوى وتعديله، كما يمثل في قدرة المعلم على متابعة أداء الطلبة الأكاديمي. وقد بين عبد العاطي (Abdat'i) بأن هذا النوع من الأنظمة يعمل على تقييم ومتابعة أنشطة التعلم في المؤسسة، حيث يسمح لكل من المتعلم والمعلم من الدخول والتعديل في المحتوى.

وقد تعددت التعاريف الخاصة بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من قبل العديد من الباحثين حيث عرفه السلوم (Salloum, 2011A, 114) بأنه: "نظام الكتروني لإدارة وتوثيق وتتبع والإبلاغ عن سير المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية، والطلاب أو المتدربين وتوفير إمكانية التعليم والتدريب التعاوني، وإتاحة المشاركة والتواصل بين المستخدمين والأستاذ أو المدرب وإدارة كامل العملية التعليمية إلكترونياً". وقد أشار دحلان (Dahlan, 2012) بأن أهمية هذا النوع تكمن من خلال إمكانية استخدام الوسائل التعليمية في أي وقت أو مكان، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم عملية التعلم الإلكتروني وتبادل المحتوى ما بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمدرس.

ثالثاً: أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS

ويشير هذا النظام إلى المرحلة الأخيرة من إدارة التعلم الإلكتروني. تركز أنظمة إدارة المحتوى التعليمي على المحتوى ليتم إدارته وإعادة استخدامه من خلال قاعدة البيانات المخزن عليها البيانات (Sejzi & Aris, 2013). كما أن أنظمة إدارة المحتوى التعليمي تتطلب توافر المعرفة والمهارات اللازمة للمستخدمين لهذا النوع فإنه سيمنح القدرة على إنشاء وتعديل وتخزين وإدارة وإعادة استخدام المحتوى التعليمي بشكل أكثر فاعلية وأكثر مرونة، بحيث يسهل التحكم فيه وتجميعه وتوزيعه وإعادة استخدامه بما يناسب عناصر العملية التعليمية من قبل الشخص المعني، وهذا النظام يعد نظاماً شاملاً في عملية التعلم الإلكتروني فهو يجمع ما بين أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS مع أنظمة إدارة المحتوى CMS وأنظمة إدارة التعل مLMS (Alshammari, Ali & Rosli, 2018). فإن التعلم الإلكتروني سوف يسير وفق قاعدة علمية ناجحة، وحيث تتكون أنظمة إدارة المحتوى التعليمي وفق المعادلة التالية: (CMS+LMS=LCMS). وتعد هذه النظم مكملة لبعضها البعض فنظم إدارة المحتوى التعليمي بمثابة مظلة تغطي كل من نظم إدارة التعلم ونظم إدارة المحتوى (Alkhalifa, 2008).

ومن خلال ما سبق يتضح بأن أنظمة التعلم الإلكتروني تنقسم إلى قسمين، وهما: أنظمة إدارة التعلم مفتوحة المصدر والتي تضم أنظمة التعلم العامة والتي لا تتطلب أي شروط لاستخدامها وهي غالباً ما تكون جاهزة لعمليات التطبيق مباشرة. وأنظمة إدارة التعلم مغلقة المصدر: هي الأنظمة التي تتطلبها المؤسسة وفق واجهات معينة وهذه تتطلب بضرورة الاشتراك فيها مقابل استخدام كافة المنصات الإلكترونية التي توفرها بعض الشركات.

أنظمة التعلم الإلكتروني المستخدمة في الجامعات:

تعددت الأنظمة الإلكترونية في البيئة التعليمية وخاصة الجامعات منها، حيث اختارت كل جامعة النظام المناسب للبيئة التي تفضلها بالإضافة إلى الامتيازات التي وفرها كل نظام، من خلال الأنظمة التي استخدمت في الدول العربية، فقد تعددت الأنظمة غير أنه من خلال المسح في بعض المواقع اتضح بأن أكثر الأنظمة الإلكترونية المستخدمة في البيئات التعليمية في الجامعات كان النظام الإلكتروني Moodle والذي يعد أكثر الأنظمة المفتوحة المصدر، ويمثل بيئة خصبة متنوعة وتستطيع الجامعات من تعديل بعض محتوياته وفق ما تراه مناسباً. وبعض الجامعات تستخدم نظام

التعلم الإلكتروني Blackboard ويعد من الأنظمة التعليمية مغلقة المصدر ولا يسمح بالتغير في محتويات لأنه نظام ثابت على عكس النظام السابق. كما أن الامتيازات التي يوفرها Moodle أكثر وأوسع. وفيما يلي عرض لبرامج أنظمة التعلم الإلكتروني على مستوى العالم مفتوحة المصدر والتي يتاح الاشتراك فيها بكل سهولة والمغلقة والتي تحتاج إلى رسوم في عملية الاستخدام، وهي أنظمة يتم استخدامها مجانا ولا يحق لأي جهة بيعها وهي تعطي الحرية للمبرمجين والمستخدمين للتطوير والتعديل والتحسين ومن أمثلة هذه الموديل (Abdat'i, 2016). ونعتقد أن هذه الميزة تتيح للجامعات التي تضم بين جنباتها الكثير من المواهب العمل على تطوير أجزاء من النظام بما يناسبهم ويسهم في تبني أساليب أكثر ملائمة للطالب والمعلم. وتشمل أنظمة إدارة التعلم الأنظمة مفتوحة المصدر مثل:

ATutor, Claroline, Dokeos, Fle3, ILIAS, KEWL .nextgen, LON-CAPA Moodle, OLAT, Sakai Project .

كما تشمل أنظمة إدارة التعلم التجارية الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها ولا تسمح باستخدامها أو التعديل في النظام الا بترخيص، وسميت مغلقة المصدر لأن الشركة المنتجة لهذه النظم تحتفظ بشفرة المصدر (الكود) لنفسها مع إعطاء الملفات التنفيذية البرمجية فقط، وهذا يقف عقبة أمام المستخدم لتطوير النظام بما يتلاءم مع ظروفه واحتياجاته، ويعد البلاك بورد بالإضافة إلى:

Saba Software, Apex Learning, Blackboard, ANGEL Learning Desire2 Learn , SAP Enterprise Learning

ومن خلال المسح حول أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في بعض الدول العربية تبين بأن هناك نظامين مستخدمين، وحيث تعد هذه الأنظمة من الأنظمة مغلق المصدر، ولا تستطيع الجامعات استخدام أي منها إلا بعد الاشتراك فيه ودفع الرسوم وتمثل هذه الأنظمة تحت اسمين وهما:

أولاً: نظام جسورJUSUR حيث قام المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية عام (2007) بالتعاون مع الجامعة الماليزية المفتوحة بتقديم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بهدف إمداد أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعليم العالي بالتقنيات الحديثة في التعليم واستخدام بيئة إلكترونية تفاعلي (AlKhalifat, 2015) .

ثانياً: نظام تدارس Tadarus تم تطويره من قبل شركة حرف لتقنية المعلومات و يستخدم نظام تدارس في العديد من المؤسسات التعليمية مثل عمادة التعليم عن بعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والهيئة العامة لتحفيظ القرآن الكريم، المقرأة الإلكترونية العالمية، وبعض الجامعات التي سددت رسوم الاشتراك.

نظـام مـودل (Moodle):

يعد نظام مودل Moodle برنامجاً مفتوح المصدر يُستخدم في معظم دول العالم وتبلغ المقررات الدراسية التي تستخدم المودل في إدارة العملية التعليمية 7 ملايين ونصف مقرر، وعدد المستخدمين 75 مليوناً. ويعرف النظام من خلال اسم النظام: Moodle. اسم الشركة المنتجة: Moodle.com ويدعم النظام 45 لغة، من بينها اللغة العربية. وبين عثمان (Athman, 2009) بأن أسس بناء هذا النظام قام على أسس تربوية وليس هندسية وتقنية.

ويعد نظام التعلم المودل (Moodle) من أشهر النظم مفتوحة المصدر وتستخدمه الكثير من المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، ويعد الأشهر بينها، فهو يعتبر من أفضل وأكثر النظم مفتوحة المصدر، حيث وصل عدد مستخدميه في عام 2013 م أكثر من 70.696.570 مستخدم بحسب ما ذكر في عبدالعاطي (Abdat"i, 2016) وهو في انتشار متسارع للمميزات التي يحتويها. وهذا ما بينه الخزرجي وعباس (Khazraji & Abbas, 2018) وعده الأفضل على الإطلاق، غير أن هناك بعض الفجوات في استخدامه بأنه يفتقر إلى دعم المعايير العالمية لتصميم منصات الويب التعليمية المعروفة اختصاراً بـ (SCORM). وفي الأردن من خلال المسح الذي أجري في الجامعات الأردنية الرسمية، فقد تبين بأن كافة الجامعات الأردنية الرسمية المشمولة بالدراسة تستخدم نظام التعلم الإلكتروني Moodle .

عناصر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

تتكون أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من عدة عناصر وكل عنصر يقدم خدمات محددة، وذكر العتيبي (Al-Otaibi, 2012) العناصر الرئيسية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، وهي:

أولاً: واجهة النظام (Interface System): تعد واجهة النظام من أهم العناصر لأنها تتكون من عدة مفاتيح يتم التحكم بالواجهة، حيث من خلال هذه المفاتيح يتم التنقل بسهولة بين مختلف المواد مما يساعد للوصول إلى مواد التعلم المختلفة.

ثانياً: أدوات تأليف المحتوى (Content Authoring Tools): إن عملية تأليف المحتوى تحتاج إلى قدرة المهم لنظم إدارة التعلم وتوفر أدوات التصميم التعليمي التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على إعداد المحتوى التعليمي الإلكتروني من خلال أدوات التأليف التي تعد ضمن النظام دون الحاجة الى معرفة بلغات البرمجة.

ثالثاً: أدوات الاتصال (Communication Tools): يعتمد على أدوات الاتصال المتوفرة فيه، فهي مصدر التفاعل والتواصل في عملية التعلم الإلكتروني، وتقدم أدوات الاتصال صنفين من الاتصال التعليمي هما (الاتصال المتزامن والاتصال غير المتزامن). ويمكن تصنيف أدوات الاتصال في نظم إدارة التعلم إلى قسمين:

1- أدوات الاتصال المتزامن (Contact Simultaneous Tools): وتتكون من العناصر التي تتواجد مباشرة، ويستطيع المعلم والطالب من إتمام عملية التعلم وتتم هذه من خلال ما يلي: أولاً: المحادثة (Chat): حيث تتيح هذه أداة المحادثة بين شخصين أو أكثر في الوقت الحقيقي من خلال غرف المحادثة تشبه غرف المحادثة المتاحة على الانترنت وتتيح هذه الأداة التفاعل بين المتحدثين بشكل متزامن مع إمكانية حفظ هذه المحادثة. ثانياً: الفصول الافتراضية (Virtual Classroom): ويعد الفصل الافتراضي بيئة ثريه بوسائل التواصل، ويتقابل المعلم والطالب المادة العلمية والوسيلة في الوقت نفسه وذلك يحدث بالصوت والصورة.
2- أدوات الاتصال غير المتزامن (Asynchronous Communication Tools): أولاً: البريد الإلكتروني (E-mail): البريد الإلكتروني من أدوات الاتصال التي تتصدر نظم إدارة التعلم الإلكتروني وذلك لما توفره من إمكانات متعددة ومن خلاله يمكن ارسال التعليمات والأنشطة والواجبات وتبادلها، إلى جانب توفير التواصل بين المتعلمين من أجل تحقيق التعلم التعاوني والاستفادة من تبادل الخبرات. ثانياً: منتديات المناقشة (Discussion Forums): حيث نجد أن منتديات المناقشة من الأدوات المهمة التي تتيح التواصل والنقاش وتبادل الآراء بين المتعلمين، وهي أداة فعالة لتوظيف العديد من الأنشطة التعليمية. ثالثاً: الإعلانات (Announcements) وتوفر هذه الأداة لمستخدمي النظام الأخبار والمستجدات عن المقررات والتي تعد من مدير المحتوى (عضو هيئة التدريس) إلى المتعلمين أو مجموعة منهم. رابعاً: مشاركة الملفات (Share Files): هذه الأداة تسمح للمتعلم برفع ملفات من الجهاز إلى النظام لمشاركتها.

رابعاً: التقويم والاختبارات (Assessment and Testing). تهتم نظم إدارة التعلم الإلكتروني بتكامل التطبيقات لمختلف الأنشطة فهي توفر عدداً من أدوات التقويم التي تساعد عضو هيئة التدريس على تقويم أداء المتعلم وقياس مدى تقدمه في عملية التعلم وتمتاز بسهولة التصميم والدقة والسرعة في الأداء وتحدد النتائج بعد الانتهاء أداء الاختبار، وتسمح أيضاً بإضافة التعليقات. ومن أدوات التقويم والاختبارات: الاختبارات (Exams): وتعد هذه الإدارة مهمة في تقويم أداء المتعلم، وتوفر لعضو هيئة التدريس أساليب متنوعة لبناء وتصنيف الأسئلة بطريقة سريعة وسهلة وتصحيحها آلياً والحصول على النتائج المباشرة. الواجبات (Home Works): وتمكن هذه الأداة عضو هيئة التدريس من إنشاء الواجبات مع إمكانية تحميلها على صفحة المقرر وتحديد موعد عرضها للمتعلمين وموعد نهاية التسليم. كما يقدم النظام تقريراً بالواجبات التي تسلمها موضحاً اسم المتعلم وتاريخ التسليم ووقته. الاستبانات (Questionnaires): وهناك بعض نظم إدارة التعلم الإلكتروني تتيح إمكانية تصميمه إلكترونياً ونشره بين المتعلمين للحصول عل آراء حول المقرر أو مدى استيعابهم له، مع إمكانية تحليل النتائج آلياً وإصدار بعد ذلك التقارير المناسبة.

خامساً: إدارة المقرر (Decision Management): من مميزات التي توفرها نظم إدارة التعلم الإلكتروني إدارة المقررات والأنشطة من خلال أدوات صممت خصيصا لها، فهي توفر الأدوات المساعدة لأعضاء هيئة التدريس لإدارة مقرراتهم بفعالية. ومن خصائص إدارة عضو هيئة التدريس للمقرر التحكم في الوصول إلى المقرر. والتحكم في التسجيل في المقرر. وإعداد نسخة احتياطيه للمقرر والتعديل فيه. وإعداد أنشطة المقرر.

ويلاحظ مما سبق بأن الجامعات الأردنية تسعى لتطوير آليات استخدام التعلم نظراً للمميزات التي وفرها هذا النوع من أنماط التعلم، فقد زادت الحاجة إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس في استخدامه ووفرت التدريب والتجهيزات المناسبة. غير أن المطلوب لا يزال في المراحل الأولى بسبب المقاومة التي يبديها البعض بضرورة الاعتماد على التعلم التقليدي.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسة التي أشارت إلى استخدام التعلم الإلكتروني وفيما يلي نورد هذه الدراسات مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسة عمرو (Amro, 2018) إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) والعوامل التي تحد من ذلك الاستخدام من وجهة نظرهم. وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة، ومن خلال توزيع الاستبانة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الخاصة والبالغ عددهم (274) عضو هيئة تدريس للفصل الدراسي الأول 2018/2017. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) كانت بدرجة متوسطة. وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) تعزى لمتغير الخبرة، والرتبة الأكاديمية.

ففي دراسة قام بها كل من الشرمان والبواعنة (Alshorman & Bawaneh, 2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة تجاه استخدام نظام إدارة التعلم (LMS) في التعليم والتعلم. تم استخدام المنهج التحليلي الوصفي. شملت العينة على 95 من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. كشفت الدراسة أن مواقف أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والطلاب تجاه استخدام نظام إدارة التعلم في التدريس والتعلم كانت إيجابية. أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مواقف أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمتغير الجنس ولصالح الذكور. لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير خبرة أعضاء هيئة التدريس.

ففي دراسة قام بها (Rhode et al., 2017) وجدوا 99٪ من مؤسسات التعليم العالي لديها نظام LMS ، ويستخدم أعضـــاء هيئة التدريس نظام الإدارة التعليمي بنســـبة 85٪. حيث يعد نظام LMS بمثابة نقطة انطلاق لفهم كيفية اختيار أعضاء هيئة التدريس لتبني ابتكارات تكنولوجية وتربوية. وقد أجريت هذه الدراسة في جامعة نورث كارولاينا الأمريكية. استخدمت هذه الدراسة سجلات النظام واستعلامات قاعدة البيانات لفحص كيفية استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام الإدارة

التعليمية. وأظهرت الدراسة بيانات الاستخدام للدورات التدريبية المباشرة وجهاً لوجه لتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات في استخدام نظام الإدارة التعليمية (LMS) بسبب طريقة الدورة التدريبية وأظهرت النتائج وجود نتائج إيجابية في استخدام (LMS). في مؤسسات التعليم العالي والتعلم عبر الإنترنت، لتطوير أنظمة التعلم.

وقام الحبيب (Habib, 2015) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لتطبق نظام إدارة التعلم الإلكتروني الذكي (Classera) في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. كما هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني الذكي في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. ولتحقيق هذه الأهداف استخدام الباحث المقابلة كأداة لدراسته، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الأهلية المطبقة لنظام الكلاسيرا بمدينة الرياض وبلغ عددهم (15) مديراً، وقد أجريت المقابلة لكافة أفراد مجتمع الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المتطلبات البشرية جاءت في المرتبة الأولى بين متطلبات تطبيق نظام التعلم الإلكتروني ويليها المتطلبات التقنية وفي المرتبة الثالثة المتطلبات المالية وأخيرا جاءت المتطلبات الإدارية. وقد أظهرت نتائج أن المعوقات المالية جاءت في المرتبة الأولى ويليها المعوقات التقنية وثم المعوقات البشرية وأخيرا المتطلبات الإدارية.

وأجرى (Adnan & Hassan, 2015) دراسة هدفت إلى تعزيز التفاعل بين المتعلمين والمدربين والمحتوى من خلل نظام إدارة التعلم الإلكتروني تسمح هذه التفاعلات لمتعلمي اللغة العربية لتجسير معرفتهم الحالية بمعلومات جديدة وإضفاء معاني جديدة من خلال النقد والتفاعل بين الأقران وتعليقات المعلم ومحتوى التعلم التفاعلي وهي تشمل الأنشطة التفاعلية المشتركة التفاعليه في LMS كالفيديوهات القصيرة ومسابقات الإنترنت وتكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس وكانت النتائج مدى تفاعل التعلم عند إعطاء الحرية للمتعلم بالوصول للمعلومات بأي مكان وزمان، كما تسمح لهم التغيير والتعديل على النظام.

وقام سليمان(Suleiman, 2014) بدارسة هدفت إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة على استخدام نظام إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني (جسور) والوعي المعلوماتي به ومعرفة فاعليته في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني ووعيهم المعلوماتي، وقد تم اختيار عينة الدارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة مكونة من (21) من أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي وكانت نتائج البحث افتقار أعضاء هيئة التدريس للمعلومات

والمعارف، ومهارات التعلم الإلكتروني، والوعي بها وفاعلية التدريب الإلكتروني على استخدام نظام إدارة التعلم، والمحتوى الإلكتروني (جسور) في تنمية تحصيل جميع الجوانب المعرفية، وتنمية الأداء العملي، وتنمية الوعي المعلوماتي بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة باستخدامه. وقد أوصى الباحث بالاهتمام بالتدريب الإلكتروني داخل معامل الكليات قاعات المحاضرات لما له من فاعلية في تنمية القدرات والمهارات، وضرورة توفير البنية التحتية والكوادر الفنية الداعمة لاستخدام أنظمة إدارة التعلم و المحتوى الإلكتروني.

وأجرى المزاري (Mazari, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر كفايات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية المفتوحة / فرع الأردن من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (42) عضو هيئة تدريس من جميع أقسام الجامعة العربية المفتوحة، وبينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون كفايات في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) بدرجة متوسطة، كما كانت المعوقات التي تحد من توافر كفايات نظام إدارة التعلم الإلكتروني أي بدرجة متوسطة، وتبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية والتخصص. وكما أوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على تصميم الاختبارات والمقررات الإلكترونية بأنفسهم، وأوصت ببرنامج تدريبي قائم على كفايات تصميم المقررات الإلكترونية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

كما قام الجدي (Aljadi, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في الجامعة الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من (110) عضو من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، والبالغ (572) عضوا من الذكور والإناث وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية في مختلف الكليات والأقسام، وبينت النتائج أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم الإلكتروني كانت متوسطة على أداة الدراسة. كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير الجنس والخبرة ورتبة عضو هيئة التدريس، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، وكانت توصيات الدراسة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وعقد الدورات التدريبية في كيفية استخدام هذا النظام وتقديم الحوافز وأعضاء هيئة التدريس لاستخدامهم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية وحسب إحصائية التعليم العالي لعام (2015) فقد بلغ أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه (5172) موزعين على الجامعات المشمولة بالدراسة من مختلف التخصصات والرتب الأكاديمية. وقد بلغت عينة الدراسة (400) عضو هيئة تدريس من مختلف الجامعات.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة والتي تتعلق بموضوع الدراسة من خلال الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة وخاصة دراسة (Athman, 2009., Al-Juwairi, 2014 & Badah, 2009) حيث تكونت أداة الدراسة من (34) فقرة موزعة على مجالات خمسة هي: إدارة المادة الكترونياً(8) فقرات، تعديل المادة الكترونياً (8) فقرات، إدارة الأنشطة التفاعلية (8) فقرات، تطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية (5) فقرات وأخيراً تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية (5) فقرات.

صدق أداة الدارسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص لإبداء الملاحظات حول المجالات والفقرات من حيث الصياغة اللغوية وانتماء الفقرة للمجال. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث تعديل وصياغة بعض الفقرات دون حذف أي فقرة أو مجال.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكـــد من ثبات أداة الدراســـة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعـــادة الاختبار (test –re-test) حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (20) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني قدرة أسبوعان حيث حسب معامل الثبات حسب معادلة ارتباط بيرسون وقد بلغ معامل الثبات الكلي(0.84)، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات الأداة حسب معادلة كرونباخ الفاء (0.80).

المعالجة الإحصائية:

بعد أن تم معالجة البيانات، تم الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام التحليل الاحصائي المناسب لكل سؤال حيث تم استخدام:

1. استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة، ولفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً على القيمة الحسابية.
2. استخدام اختبار تي تست Independent Sample T-Test وتحليل التباين الأحـــادي One way ANOVA لمتغيرات الدراسة.

إجراءات التصحيح:

للتعرف على درجة استخدام أنظمة إدارة المحتوى LCMS من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية الأردنية. فقد اعتمد الباحث على المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة لتكون مؤشراً على درجة الاستخدام، وأعطي وزن للأداة وفق ما يلي (عالية جداً، عالية، متوسط، منخفضة، منخفضة جداً) وتمثل الأرقام (5،4،3،2،1)، وقد اعتمدت المستويات التالية في قياس درجة الاستخدام، ويمثل درجة إجابة الفقرة – أدنى درجة لفقرة الاستبانة) % عدد المستويات لتصبح (5−1)% (3−1,33)، حيث يكون التوزيع وفق المستويات التالية: المنخفض ويمثل (1− إلى أقل من 2,33) والمتوسط (3,67−2,33) والمرتفع (3,68−5).

عرض ومناقشة النتـــائج:

تناول هذا الجانب عرضاً لأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد تم الإجابة عن السؤال الرئيس في الدراسة والأسئلة الفرعية. بالإضافة لذلك، فقد تم تفسير النتائج، ومناقشتها وربطها مع الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته:

السؤال الأول: ما درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ والجدول (1) يبين ذلك:

جدول(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

مجالات إدارة المحتوى الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية	3,01	0.44	1	متوسط
تطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية	2,97	0.41	2	متوسط
إدارة الأنشطة التفاعلية	2,93	0.34	3	متوسط
تعديل المادة الكترونياً	2,90	0.32	4	متوسط
إدارة المادة الكترونياً	2,80	0.33	5	متوسط
المستوى الكلي	2,92	0,17	متوسط	

يلاحظ من خلال الجدول(1) أن درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بمتوسط حسابي بلغ (2.92) وانحراف معياري (0.17) وجاءت درجة الاستخدام على المجالات الكلية بدرجة استخدام متوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن حداثة هذا النوع من التعلم والتعامل مع التقنيات الحديثة في البيئة التعليمية بحاجة إلى المزيد من التدريب متخصص بكل ما يتعلق بأنظمة إدارة المحتوى التعليمي والتي تقوم على توافر المهارات والخبرات الفنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للتعامل الكامل والوافي مع كل ما يتعلق بأنظمة التعلم الإلكتروني.

وقد جاء استخدام مجال تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.01) وانحراف معياري (0.44) وبدرجة استخدام متوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الدورات واللقاءات والندوات التي تعقدها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى مزيد من الدعم والتدريب في كيفية تصميم المحتوى التعليمي من قبل أعضاء هيئة التدريس وخاصة الأساسية منها. بينما جاء استخدام مجال إدارة المادة الكترونياً في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,80) وانحراف معياري (0,33) وبدرجة استخدام متوسط. ويعزو الباحث هذا النتيجة إلى ضرورة تعريف أعضاء هيئة التدريس بكيفية إدارة المادة التعليمية على والتعرف على البرامج الحاسوبية والتي تخدم مباشرة عملية التعلم وخاصة تطبيقات مايكروسوفت وزيادة التعرف على المنتديات التعليمية مع أهمية توفير الدعم الفني اللازم لزيادة مهارات أعضاء هيئة التدريس في إدارة المنصات الإلكترونية بفعالية أكبر.

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة أن درجة استخدام أنظمة إدارة المحتوى التعليمي من قبل أعضاء هيئة التدريس يحتاج إلى مزيد من الدراسة ويحتاج إلى إعادة الترتيب والتدريب من خلال الدعم الفني والتقني والإداري من قبل الجامعة بالإضافة إلى العمل على توفير المعامل والدورات التدريبية التي تزيد من فعالية الاستخدام، كما يتطلب من إدارة الجامعات العلم على توفير الحوافز بهدف تشجيع أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أنظمة إدارة المحتوى التعليمي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عمرو (Amro, 2018) والتي أظهرت أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة لأنظمة أدارة التعلم الإلكتروني بدرجة متوسطة ودراسة الشرمان والبواعنة (Alshorman & Bawaneh, 2017) ودراسة الحبيب (Habib, 2015). ودراسة سليمان (Suleiman, 2014) والتي أشارت بأن أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم المهارات اللازمة للتعامل مع نظام إدارة المحتوى الإلكتروني. وتختلف مع نتائج دراسة (Rhode et al., 2017) والتي أشارت إلى أن درجة استخدام أنظمة التعلم كافة بدرجة ممتازة.

وفيما يلي نتائج التحليل الإحصائي للأسئلة الفرعية للدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة:

أولاً: مجال إدارة المادة إلكترونياً:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات

الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة المادة الكترونياً، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة المادة الكترونياً

المجال الأول: إدارة المادة الكترونيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
استخدم التطبيقات المكتبية والجداول الإلكترونية (Excel) والمفكرة الإلكترونية (OeNote) في إدارة المحتوى الإلكتروني	2,97	0.83	5	متوسط
استخدم المنصات الإلكترونية الخاصة بالتعلم الإلكتروني في ‘إدارة الاختبارات الإلكترونية.	2,91	0.84	7	متوسط
استخدم المنصات الإلكترونية الخاصة بالتعلم الإلكتروني بإدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات	2,89	0.88	8	متوسط
استلم الواجبات الإلكترونية الخاصة بالمادة التعليمية وإدارة عمليات واستقبالها إرسالها من وإلى الطلبة	2,89	0.87	6	متوسط
استخدم برنامج الورد في توضيح المادة التعليمية بشكل موسع	2,77	0.87	4	متوسط
استخدم برامج العرض الإلكتروني PowerPoint Slides في إدارة المادة التعليمية	2,72	0.81	2	متوسط
استخدم إدارة منتديات النقاش التعليمية بفعالية عالية	2,67	0.92	3	متوسط
استخدم أدوات المحرر في واجهة البرامج التطبيقية للتعامل مع المادة التعليمية بسهولة	2,65	0.81	1	متوسط
المستوى الكلي	2,80	0,33	متوسط	

ويلاحظ من خلال الجدول(2) أن درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة المادة الكترونياً كانت بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وانحراف معياري (0.33) وجاءت درجة الاستخدام على المجالات الكلية بدرجة استخدام متوسط. وقد جاءت جميع فقرات المجال بدرجة متوسطة. فقد

جاءت الفقرة (5) والتي تنص على "استخدم التطبيقات المكتبية والجداول الإلكترونية (Excel) والمفكرة الإلكترونية (OneNote) في إدارة المحتوى الإلكتروني" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (2,97) وبانحراف معياري بلغ (0,83). وجاء الفقرة رقم (1) والتي تنص على استخدام أدوات المحرر في واجهة البرامج التطبيقية للتعامل مع المادة التعليمية بسهولة" على متوسط حسابي بلغ (2,65) وانحراف معياري بلغ (0,81). وبشكل عام ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضرورة دعم إدارة الجامعة لإعضاء هيئة التدريس لمعرفة أعضاء هيئة التدريس بالمهارات اللازمة في كيفية إدارة المادة الإلكترونية من خلال التدريب اللازم والمتخصص.

ثانياً: مجال تعديل المادة الكترونياً

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تعديل المادة إلكترونياً، والجدول(3) يبين ذلك:

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تعديل المادة الكترونياً

المجال الثاني: تعديل المادة إلكترونيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
استخدم أيقونات سطح المكتب وشريط المهام لتطوير المادة الإلكترونية	3,02	0.87	7	متوسط
استخدم الجداول الإلكترونية والرسوم البيانية والصور اللازمة في عملية التطوير	2,97	0.88	6	متوسط
استخدم منصات البرامج الإلكترونية في معالجة عمليات تعديل المحتوى الإلكتروني	2,97	0.86	3	متوسط

المجال الثاني: تعديل المادة إلكترونيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
استخدم قواعد المعلومات الإلكترونية مثل قاعدة (ERIC) للحصول على المعلومات التربوية التي تخدم العملية التعليمية	2,92	0.90	5	متوسط
استخدم الأجهزة الملحقة مثل طابعة، ماسح ضوئي في عملية التطوير الإلكتروني للمادة التعليمية	2,88	0.82	8	متوسط
سهوله إعادة تنظيم المادة الإلكترونية بأشكال متعددة تجذب الطلبة	2,86	0.84	2	متوسط
استخدم مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية لتطوير الوسائل المساعدة في عملية التعلم	2,83	0.84	4	متوسط
لدي المعرفة في تعديل المادة التعليمية بشكل مستمر على الموقع الإلكتروني	2,78	0.86	1	متوسط
المستوى الكلي	2,90	0,32	متوسط	

يلاحظ من خلال الجدول(3) أن درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة المادة الكترونياً كانت بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وانحراف معياري (0.33) وجاءت درجة الاستخدام على المجالات الكلية بدرجة استخدام متوسط.

وقد جاءت جميع الفقرات المجال بدرجة متوسطة. فقد جاءت الفقرة (5) والتي تنص على: "استخدم التطبيقات المكتبية والجداول الإلكترونية (Excel) والمفكرة الإلكترونية (OneNote) في إدارة المحتوى الإلكتروني "على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (2,97) وبانحراف معياري بلغ (0,83). وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على استخدام أدوات المحرر في واجهة البرامج

التطبيقية للتعامل مع المادة التعليمية بسهولة" على متوسط حسابي بلغ (2,65) وانحراف معياري بلغ (0,81). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس بالمهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب في عملية التعلم الإلكتروني حيث لا تزال بحاجة إلى مزيد من التدريب المعرفة التي تخدم بيئة التعليم.

ثالثاً: إدارة الأنشطة التفاعلية

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة الأنشطة التفاعلية، والجدول(4) يبين ذلك:

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة الأنشطة التفاعلية

المجال الثالث: إدارة الأنشطة التفاعلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
أستخدم الحوارات واللقاءات الإلكترونية بما يخدم العملية التعليمية داخل الفصول الافتراضية	3,00	0.87	5	متوسط
أستخدم شبكات التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلبة بصورة إلكترونية	2,99	0.89	2	متوسط
خاصية التخاطب المباشر بالصوت وبالصوت والصورة	2,97	0.79	8	متوسط
إرسال الملفات وتبادلها مباشرة مع الطلبة File Transfer	2,96	0.84	4	متوسط
التواصل مع الطلبة الكترونياً في مناقشة الأمور الخاصة بالمادة التعليمية	2,95	0.89	1	متوسط
التواصل مع الطلبة من خلال التزامن وخاصة التواصل المباشر	2,92	0.89	6	متوسط

المجال الثالث: إدارة الأنشطة التفاعلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
إطلاع الطلاب على درجاتهم ونشاطاتهم في المدرسة	2,92	0.84	3	متوسط
استخدم المكتبات الإلكترونية لتزويد الطلبة بالمزيد من المعلومات والروابط الإلكترونية	2,78	0.84	7	متوسط
المستوى الكلي	2,93	0,34	متوسط	

يلاحظ من خلال الجدول(4) أن درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة الأنشطة التفاعلية كانت بمتوسط حسابي بلغ (2.93) وانحراف معياري (0.34) وجاءت درجة الاستخدام على المجالات الكلية بدرجة استخدام متوسط.

وقد جاءت جميع الفقرات المجال بدرجة متوسطة. فقد جاءت الفقرة (5) والتي تنص على "استخدم الحوارات واللقاءات الإلكترونية بما يخدم العملية التعليمية داخل الفصول الافتراضية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3,00) وبانحراف معياري بلغ (0,87). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اعتماد أعضاء هيئة التدريس على اللقاءات المباشرة والحوار المباشرة وعدم وجود آليات متابعة الحوارات بشكل الكتروني ساهم في ضعف أعضاء هيئة التدريس في تطوير مهارات في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. وجاء الفقرة رقم (7) والتي تنص على: "استخدم المكتبات الإلكترونية لتزويد الطلبة بالمزيد من المعلومات والروابط الإلكترونية" على متوسط حسابي بلغ (2,78) وانحراف معياري بلغ (0,84). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود خبرات سابقة في عملية التواصل التفاعلي الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة بسبب حداثة عمليات التواصل الإلكتروني وعملية التعلم من خلال أنظمة إدارة المحتوى التعليمي في العملية التعليمية من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.

رابعاً: تطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات

الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية

المجال الثالث: تطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
أستخدم الوسائل المتاحة في الجامعة للاستعانة في الحصول على الخدمات الفنية	3,04	0.87	2	متوسط
استخدم المهارات الذاتية في عملية تطوير المحتوى بصورة إلكترونية	3,01	0.89	1	متوسط
استخدم الاختبارات الإلكترونية لتقويم الطلبة من خلال استخدام أدوات التعلم الإلكتروني	3,01	0.88	5	متوسط
أستخدم الوسائط المتعددة: فيديو، فلاش، صوت بعملية تطوير المادة الإلكترونية	2,98	0.90	6	متوسط
الاستفادة من الخدمات الفنية الخاصة بعمليات تطوير المحتوى الإلكتروني باستمرار	2,94	0.85	4	متوسط
إدارة ونقل المحتوى التعليمي في عملية التطوير بكل سهولة	2,88	0.82	3	متوسط
المستوى الكلي	2,97	0,41	متوسط	

ويلاحظ من خلال الجدول(5) أن درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تطوير المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية كانت بمتوسط حسابي بلغ(2.97) وانحراف معياري (0.41) وبدرجة استخدام متوسط على المستوى الكلي. وقد جاءت جميع الفقرات المجال بدرجة متوسطة. فقد جاء الفقرة (2) والتي تنص على "استخدم الوسائل المتاحة في الجامعة للاستعانة في الحصول على الخدمات الفنية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3,04) وبانحراف معياري بلغ (0,87) وهذا يوضح بأن الخدمات الفنية التي تقدمها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس لا تزال غير كافية

وتحتاج إلى مزيد من الدعم من خلال توفير الكوادر البشرية المناسبة. وجاء الفقرة رقم (3) والتي "إدارة ونقل المحتوى التعليمي في عملية التطوير بكل سهولة" على متوسط حسابي بلغ (2,88) وانحراف معياري بلغ (0,82) ودرجة ممارسة بمستوى متوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس بالمهارات اللازمة في التعامل مع المنصات الإلكتروني وكيفية هذه المحتوى الإلكتروني ربما يعود ذلك عدم وجود الخبرة الكافية والتدريب المناسب. كما يتضح من هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس لا يزالون في المراحل الأولى في استخدام التعلم الإلكتروني وأن عمليات التعامل مع المحتوى الإلكتروني لا تزال بحاجة إلى تدريب في كيفية التعديل والاضافة للمادة التعليمية.

خامساً: تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية

المجال الخامس: تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
أستخدم الاتصال المناسب سواء المتزامن أو غير المتزامن في عملية التواصل مع للطلبة	3,15	0.84	3	متوسط
استخدم بشكل عام الموقع من خلال استخدام القوالب	3,11	0.86	4	متوسط
إضافة العديد من الأشكال على الموقع من خلال أستخدام القوالب المعدة لبيئة التعلم	2,95	0.86	5	متوسط
أستخدم الارتباطات الشعبية الإلكترونية للمواضيع ذات العلاقة مع المقرر	2,94	0.83	2	متوسط

المجال الخامس: تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
تدعيم المقرر بملفات ووسائط متعددة (صوت، فيديو) لتحقيق الأهداف المقررة	2,94	0.87	1	متوسط
المستوى الكلي	3,01	0,44	متوسط	

ويلاحظ من خلال الجدول(6) أن درجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم المحتوى الإلكتروني للمادة التعليمية كانت بمتوسط حسابي بلغ(3.01) وانحراف معياري (0.44) وجاءت درجة الاستخدام على المجال الكلي بدرجة استخدام متوسط. وقد جاءت جميع فقرات المجال بدرجة متوسطة. فقد جاءت الفقرة(3) والتي تنص على: "أستخدم الاتصال المناسب سواء المتزامن أو غير المتزامن في عملية التواصل مع للطلبة" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3,15) وبانحراف معياري بلغ (0,84). ويعود ذلك إلى أن عدم وجود حلقة اتصال مباشرة بين أعضاء هيئة التدريس في عمليات التعلم بسبب اعتمادهم على التواصل المباشر حيث أن الكثير منهم يقاوم هذا التعديل يفضل التقابل مباشرة. وجاء الفقرة رقم (1) والتي تنص: "تدعيم المقرر بملفات ووسائط متعددة (صوت، فيديو) لتحقيق الأهداف المقررة" على متوسط حسابي بلغ (2,94) وانحراف معياري بلغ (0,87).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود المهارات والكفاءة اللازمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في عمليات التصميم الخاصة بالمحتوى الإلكتروني لأن هذا يحتاج إلى التدريب المتخصص في كيفية التعامل مع المادة. بالإضافة إلى عدم وجود الخبرة الكافية والمتخصصة في عمليات الدمج بين الصوت والصورة في التعامل مع المادة التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الثاني: هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة العلمية، والخبرة)؟

أولاً: الخبرة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الخبرة ؟

وبهدف الكشف عن دلالة الفروق نحو متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أنظمة إدارة المحتوى LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الخبرة (1-5، 6-10، 11-15 سنة). تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (7).

جدول(7) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الخبرة ؟

المتطلب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إدارة المادة إلكترونياً	بين المجموعات	0,312	2	0,156	1,407	0,246
	داخل المجموعات	43,292	391	0,111		
	المجموع	43,604	393			
تعديل المادة إلكترونياً	بين المجموعات	0,064	2	0,032	0,303	0,738
	داخل المجموعات	41,428	391	0,106		
	المجموع	41,493	393			
إدارة الأنشطة التفاعلية	بين المجموعات	0,724	2	0,362	3,122	*0,045
	داخل المجموعات	45,315	391	0,116		
	المجموع	46,038	393			
تطوير المحتوى الإلكتروني	بين المجموعات	1,084	2	0,542	3,242	*0,040
	داخل المجموعات	65,342	391	0,167		
	المجموع	66,426	393			
تصميم المحتوى	بين المجموعات	0,433	2	0,216	1,093	0,336

المتطلب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإلكتروني	داخل المجموعات	77,428	391	0,198		
	المجموع	77,861	393			
المقياس الكلي	بين المجموعات	0,006	2	0,003	0,099	0,905
	داخل المجموعات	11,611	391	0,030		
	المجموع	11,617	393			

- دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول(7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الخبرة على المقياس الكلي حيث بلغت قيمة (ف) (0,099). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع الرتب الأكاديمية مطالبة باستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي بدلا من النظام التقليدي، كما ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن الخبرة لم تلعب دوراً أساسياً في تطبيقات أنظمة إدارة المحتوى لأنه الجامعات لا تزال بحاجة إلى مزيد من العمل في تدريبهم على كيفية استخدام هذه الأنظمة في البيئة التعليمية الجامعية. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مجال إدارة الأنشطة التفاعلية حيث بلغت قيمة (ف) (3,122) وهي داله إحصائياً عند مستوى (0,045*). وفي تطوير المحتوى الإلكتروني حيث بلغت قيمة (ف) (3,242) وهي داله إحصائياً عند مستوى (0,040*). وتتفق نتيجة هذه الدراسة الشـــرمان والبواعـــنة (Alshorman & Bawaneh, 2017). وتختلـــف مع نتائج دراسة عمرو (Amro, 2018) ودراسة المزاري (Mazari, 2014) ودراسة الجـــدي (Aljadi, 2013).

ولتحديد مصادر هذه الفروق بين المتغير(الخبرة) ضمن مستوياته على المجالات الدالة إحصائياً، فقد استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجدول (12) يبين النتائج:

الجدول (8) المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الخبرة في مجال إدارة الأنشطة التفاعلية

الخبرة	المتوسط الحسابي	5-1	10-6	15-11
5-1	2.90			
10-6	2.91	*0.01		
15-11	2.99	0.94	0.87	

الفروق دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

يظهر من الجدول (8) أن مصادر الفروق كانت تبعاً لمتغير الخبرة في مجال إدارة الأنشطة التفاعلية كانت بين ذوي الخبرة (1-5) وبين الخبرة (6-10) ولصالح الخبرة (6-10) بمتوسط حسابي (2,91) وبدلالة إحصائية مقدارها (0,007 *). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (6-10) قد اكتسبوا العديد من المهارات والخبرات نتيجة الدورات واللقاءات التي تقعدها الجامعة لهم بهدف تطوير مهارات الذاتية في استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني بالإضافة إلى الخبرة السابقة والتي مكنتهم من التعامل مع الحاسوب بسهولة في أدارة الأنشطة التفاعلية.

الجدول (9) المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الخبرة في مجال تطوير المحتوى الإلكتروني

الخبرة	المتوسط الحسابي	5-1	10-6	15-11
5-1	3.10			
10-6	2.95	*0.146		
15-11	2.95	0.147	*0.001	

الفروق دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

ويظهر من الجدول (9) أن مصادر الفروق كانت تبعاً لمتغير الخبرة في مجال تطوير المحتوى الإلكتروني كانت بين ذوي الخبرة (1–5) وبين الخبرة (6–10) ولصالح الخبرة (1–5) بمتوسط حسابي (3,10) وبدلالة إحصائية مقدارها (0,146 *). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبرات والمهارات التي اكتسبها أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات (1–5) كانت نتيجة أن هذا الجيل هو أكثر الأجيال تفاعلاً من التقنيات الحاسوبية بكافة أشكالها، حيث إن أنظمة التعلم الإلكتروني دخلت في وقت قريب مما مكنهم ربما أثناء دراستهم في التعامل مع هذه الأنظمة في عمليات تطوير المحتوى الإلكتروني.

ثانياً: الرتبة الأكاديمية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ؟

وبهدف الكشف عن دلالة الفروق نحو متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ). تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (10).

جدول(10) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتطلب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إدارة المادة الكترونياً	بين المجموعات	0,012	2	0,006	0,055	0,947
	داخل المجموعات	43,592	391	0,111		
	المجموع	43,604	393			
تعديل المادة الكترونياً	بين المجموعات	0,081	2	0,040	0,382	0,683
	داخل المجموعات	41,412	391	0,106		
	المجموع	41,493	393			

المتطلب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إدارة الانشطة التفاعلية	بين المجموعات	0,721	2	0,361	3,111	0,641
	داخل المجموعات	45,317	391	0,116		
	المجموع	46,038	393			
تطوير المحتوى الإلكتروني	بين المجموعات	0,554	2	0,277	1,644	0,195
	داخل المجموعات	65,872	391	0,168		
	المجموع	66,426	393			
تصميم المحتوى الإلكتروني	بين المجموعات	0,012	2	0,006	0,030	0,970
	داخل المجموعات	77,849	391	0,199		
	المجموع	77,861	393			
المقياس الكلي	بين المجموعات	0,019	2	0,010	0,328	0,720
	داخل المجموعات	11,598	391	0,030		
	المجموع	11,617	393			

- دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول(10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة استخدام متطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS في الجامعات الرسمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية على المقياس الكلي، حيث بلغت قيمة (ف) (0,328). ويعزو الباحث هذا النتيجة إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب لديهم توجهات إيجابية نحو استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني بهدف من هذا هو الآليات التي تعمل فيها الجامعات نحو تطوير عمليات التعلم والتعليم. وتتفق نتائج دراسة عمرو (Amro, 2018) ودراسة الجدي (Aljadi, 2013). وتختلف مع ودراسة المزاري (Mazari, 2014).

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن خرجت بالعديد من التوصيات ومن أهمها:

1. إعادة النظر في مضمون الدورات التدريبية التي تساهم في زيادة مهارات أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات أنظمة إدارة المحتوى التعليمي.
2. العمل على دروات تدريبية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في كيفية استخدام برامج مايكروسوفت.
3. العمل على عقد دروات تدريبية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في كيفية استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.
4. إجراء مزيد من الدراسات المشابهة لهذه الدراسة لمجتمع وعينة ومؤسسات تعليمية أخرى؛ لتعميم نتائج هذه الدراسة.

المراجع

أحمد، ريهام (2012). توظيف التعلم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 5(9). 1-20.

أحمد، ريهام (2012). توظيف التعلم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 9(5)1-20.

بدح، أحمد (2009). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام التعلم الالكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية، المؤتمر الأول للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

جبريل، مبارك والمشرف، مضوي (2015). مدى استخدام الوسائط المتعددة من قبل أساتذة كليات التربية بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم وما هي معيقات استخدامها. مجلة العلوم الإنسانية. 16(3).155-174.

الجويري، سهام (2014). استخدام مستودعات الكائنات الرقمية التعليمية في الممارسات التدريسية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 3(7). 144-133.

الحربي، محمد صنت صالح (2006). مطالب استخدام التعلم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين " .رسالة دكتورة غير منشورة. كلية التربية جامعة أم القرى.

حسامو، سهى والعبدالله، فواز (2011). واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. مجلة جامعة دمشق –المجلد 27 –ملحق –2011. 243-287.

الخليفة، هند بنت سليمان. (2008م). من نظم ادارة التعلم الالكتروني الى بيئات التعلم الشخصية عرض وتحليل. ورقة عمل مقدمة الى ملتقي التعليم الالكتروني الأول 24-2008/5/26م. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الرزو، حسن مظفر. (2012). الجاهزية الإلكترونية للبلدان العربية وانعكاساتها المحتملة على فرص تفعيل بيئة اقتصاد المعرفة. مركز دراسات الوحدة العربية. الطبعة الأولى.

الزاحي، حليمة (2012). وقع التعلم الالكتروني في الجامعات الجزائرية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري. الجزائر.

السقا، زياد والحمداني، خليل. (2012). دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية – العدد (2). 45–62.

السلوم، عثمان ابراهيم. (2011). الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد. دراسات المعلومات. ع 11. ص 111–127.

السلوم، عثمان بن إبراهيم. (2011). التعلم الإلكتروني وجائزة هيئة الأمم المتحدة: دراسة حالة التعليم الالكتروني بجامعة الملك سعود. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.2/3/1432.الرياض، المملكة العربية السعودية.

عاشور، محمد اسماعيل نافع. (2009). فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الابعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الاسلامية. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

عبد العاطي، حسن الباتع. (2013). أنظمة التعلم الإلكترونية عبر الشبكات. مجلة التعليم الإلكترونية. تم استرجاعه في 3/مارس/2015 .

العبد الكريم، مشاعل (2008). واقع استخدام التعليم الالكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عتمان، الشحات. (2009). توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني ضرورة حتمية لتحقيق جودة التعليم العام ورقة عمل.

العتيبي، خلود. (2012). تصميم نظام إدارة تعلم إلكتروني مقترح بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأميرة نورة: الرياض.

العمرو، رزان بنت منصور. (2012). واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board).

القحطاني، ابتسام (2010). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبدالعزيز. السعودية

القضاة، خالد والمقابلة، بسام (2013). تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة

النفيسة، خالد عبد الرحمن بن إبراهيم (2007). واقع استخدام المشرفين التربويين للتعليم الالكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الهادي، محمد (2005). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

Referances:

Abdat'i, H. (2016). Distance learning systems across networks. Journal of e - Learning. No. (12). 13-25.

Adnan, M. & Hassan, S. (2015). Promoting Interactions in Learning Arabic Language Via Learning Management System: A Theoretical Framework. Education Science and Psychology, 34(2) 29-34.

Ahmed, R. (2012). Employ e-learning to achieve quality standards in the educational process. Arab Journal for Quality Assurance of University Education. 9 (5) 1-20.

Al-Atribi, S. (2019). Learning by Imagination: E-Learning Strategy and Learning Tools. Cairo: Arab Publishing and Distribution.

Al-Harbi, M. (2006). Requirements of E- Learning using in Teaching High School Mathematics from the Practioneers and Specialists' Perspectives. (Unpublished PH.D Thesis) Um Alqura. University.

Aljadi, N. (2013). The degree of faculty members' use of e-learning management system at the Hashemite University. A magister message that is not published. Hashemite University, Zarqa.

Al-Jarf, R. (2010). "Requirements for activating the Modal electronic courses in the stages of general education in Saudi Arabia", College of Languages and Translation, King Saud University

Al-Juwairi, S. (2014). The use of digital educational objects repositories in teaching practices The faculty members of the Faculty of Education at Princess Nora Bint Abdul Rahman University. International Specialized Educational Magazine. 3 (7). 144-133.

Alkhalifa, H. (2008). From e - learning management systems to personal learning environments. Working paper presented to the first e-learning forum 24-26 / 5/2008. Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Khalifa, H. (2010). A first step in evaluating the usability of Jusur learning management system. Paper presented at the 3rd Annual Forum on e-Learning Excellence in the Middle East.

Alkhalifat, H. (2015). Prospects and applications of eye tracking technology Eye tracking In e-learning. Arab Journal of Information.

Almannai, A. (2018). The perceptions of Male and Female Secondary Teachers toward the Criteria for Designing and Evaluating e-Learning & Educational Software in the Independent Secondary Schools in the State of Qatar. Journal of Educational and Psychological Studies. 12 (3), 524-538.

Al-Otaibi, K. (2012). Designing a proposed electronic learning management system at Princess Noura Bint Abdul Rahman University. Unpublished PhD thesis. College of Education, Princess Noura University: Riyadh.

Al-Qudah, K. & Maqableh, Bassam (2013). E-learning challenges facing faculty members in Jordanian private universities. Al Manara Journal. 19 (3). 213-254.

Al-Sakka, Z. & Al-Hamdani, K. (2012). The role of e-learning in increasing the efficiency and effectiveness of accounting education. Journal of the performance of Algerian institutions - Issue (2). 45-62.

Alshammari, S., Ali, M. & Rosli, M. (2018). LMS, CMS and LCMS: The confusion Among Them. Sci Int (Lahore) Journal, 30(3), 455-459.

Alshorman, B. & Bawaneh, A (2017). Attitudes of Faculty Members and Students towards the Use of the Learning Management System in Teaching and Learning. he Turkish Online Journal of Educational Technology. 17(3), 1-15.

Al-Shuboul, M. & Alyan, R. (2014) e-Learning. Amman Jordan.

Amro, M. (2018). The degree to which the teaching staff at the private Jordanian universities use e-learning management systems (LMS) and the factors limiting their use from their point of view. Unpublished Master thesis. Middle East University.

Ashour, M. (2009). Effectiveness of the Moodle program in acquiring three-dimensional design skills among the students of the educational technology at the Islamic University. Master Thesis published. Faculty of Education, Islamic University. Gaza.

Athman, A. (2009). Employment of e-learning technology is an imperative to achieve the quality of public education "Working paper, available on the website was consulted on 12/8/2018:

www.emag.mans.edu.eg.indexphp

Bishop, J. & Verleger, M. (2013). "The flipped classroom: A survey of the research," Paper presented at the 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Atlanta, GA.

Collis, B., & Strijker, A. (2001). New pedagogies and re-usable learning objects: Toward a new economy in education. Journal of educational technology. 30(2).137-157.

Dahlan, Othman (2012). The effectiveness of an enhanced Moodle program to provide students of basic education at Al-Azhar University the daily planning skills of the lessons and their trends. Unpublished Master thesis. Al Azhar university.

Decman, M. (2015). Modeling the acceptance of e-learning in mandatory environments of higher education: The influence of previous education and gender. Computers in Human Behavior, 49, 272-281.

Habib, A. (2015). The requirements of implementing e-learning management system in the civil schools in Riyadh. International Specialized Educational Journal, 4 (9), 49-68.

Irlbeck, S. & Mowat, J. (2007). Learning content management systems (LCMS) in Harman K., Koohang, A. (ed). The book Learning Objects: standards Metadata, Repositories and LCMS. Information Science Press.

Kasim, N. & Khalid, F. (2016). Choosing the Right Learning Management System (LMS) for the Higher Education Institution context. International Journal of Emerging Technologies in Learning 11(6), 55-61.

Khazraji, H. & Abbas, A. (2018). ELearning in Iraq and the Legal Dimension. Journal of the Babylon Center for Human Studies. 8 (1), 246-284.

Kohan, B. (2017). What is a Content Management System (CMS)? Retrieved from http://www.comentum.com/what-is-cms-content-management-system.htm.

Mazari, S. (2014). Degree of availability of the competencies of the e-learning management system "moodle" in the faculty members of the Arab Open University / Jordan branch from their point of view (unpublished master thesis) Yarmouk University, Irbid. .

Mills, S., Yanes, M., & Casebeer, C. (2009). Perceptions of distance learning among faculty of a college of education. Journal of Online Learning and Teaching, 5(1), 19-28.

Ninoriya, S ., Chawan, P. & Meshram, M. (2011). CMS, LMS and LCMS for eLearning. International Journal of Computer Science Issues, Vol. 8, Issue 2, 644-647.

Oye, N., Mazleena Salleh, N. A. Iahad (2012).”E-Learning Methodologies and Tools”, International Journal of Advanced Computer Science and Applications(IJACSA), Vol. 3, No.2, 2012.

Pande, D., Wadha, M., & Thakare, M. (2016). International Journal of Computer Science and Mobile Computing, 5(2). 274-280.

Pema, E., Celiku, B., & Pema, O. ,(2017). “A general outlook on the e-learning alternative tools in Higher education”, Interdisplinary Journal of Research and Development Vol (IV), No.2,

Qazaq, M. (2012) A Study on Readiness and Implementation of E-Learning Among Academic Staff at Jordanian Institutions of Higher Education. Unpublished Pd.D thesis, Universiti Utara Malaysia.

Qazaq, M. & Al-Khatatneh, S. (2014). The effect of using electronic board on the achievement of the primary fifth Grade students in Science and their attitudes towards it in the school of the first district in Irbid Governorate in Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences. Bahrain. 15(4), 185-218.

Rhode, J., Richter, S., Gowen, P., Miller, T., & Wills, C. (2017). Understanding faculty use of the learning management system. Online Learning, 21(3) 68-86

Salloum, O. (2011). Virtual Classrooms are integrated with the Blackboard E-Learning Management System. Information studies. 11. 111-127.

Sejzi, A. & Aris, B. (2013). Learning management system (LMS) and learning content management system (LCMS) at virtual university. International seminar on Quality and affordable education.

Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. OR Insight 23, 233–250.

Suleiman, M. (2014). Effectiveness of training in the use of the learning management system and e-content in the development of information awareness and e-learning skills among the faculty members of Taibah University. Journal of Faculty of Education Zagazig. (83). 127-190.

Zahi, H. (2012). The reality of e -Learning in Algerian universities. Unpublished Master thesis. University of Mentori. Algeria.

Zahrani, E. (2014). The impact of different communication patterns in electronic learning management systems on the achievement of the scientific concepts of educational technology for students of the Faculty of Education at Al-Baha University. Journal of Faculty of Education. University of Khartoum No. (8), 67-108.

Zuhairi, T & Sabah, L. (2013). Benefit from content management systems in the construction of digital children's libraries. Iraqi Journal of Information Technology. 5 (2), 1-21.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-002

معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة

لبنى غازي الفريجات *

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معوقات دمج المهارات الحياتية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي والمعدل التراكمي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة، وتم بناء استبانة مكونة من ثلاثة محاور و(26) فقرة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (319) طالب وطالبة، (216 ذكور و 103 إناث) من كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة. أظهرت النتائج أن محور المقررات الدراسية جاء في الترتيب الأول لمعوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب معوقات دمج المهارات الحياتية على متغير النوع الاجتماعي ولصالح الطلاب وكذلك على متغير السنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة وأظهرت كذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

الكلمات الدالة: المهارات الحياتية، المناهج التدريسية، التربية الرياضية.

• جامعة الطفيلة التقنية.

تاريخ تقديم البحث: 2019/10/2م. تاريخ قبول البحث: 2019/11/24م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

Obstacles of Blending Life Skills in the Teaching Curricula From the Perspectives of Sport Science Colleges' Students in Mutah University

Lubna Gaze Al-Frigat*
mkl_tmtm@yahoo.com

Abstract

This study aimed at determining the obstacles of blending life skills in teaching curricula by Sport Science Colleges' students from their perspectives. Moreover, it aimed at identifying the effect of social type, Academic level of study, and the GPA on determining these obstacles. To achieve the purposes of this study, the researcher used the descriptive approach to suit the nature of the study, and a questionnaire consisting of three dimensional axes (faculty members, student, teaching courses, university facilities,) and (26) items as a tool of study. The number of participants in this study was 319 physical education students (216 males and 103 females) from the College of Sport Sciences at Mutah University. . After using the proper statistical analysis methods (mean, standard deviation, univariate analysis of variance -main effect-, Scheffe), The study revealed that the courses obstacle were the major ones that hinder blending the life skill in the teaching curricula. Moreover, there were no significant statistical differences at (α= 0.05) due to the role of GPA on determining the obstacles of blending life skills in the teaching curricula in all the dimensions. However, there were significant statistical differences at (α = 0.05). Due to social type, when male students saw the obstacles more effectively than female students in three dimensions (faculty members, students, and university facilities). Moreover, senior students saw the obstacles of blending life skills in the teaching curricula more complex than sophomore students in all the dimensions, and more complex than junior students in three dimensions (teaching courses, university facilities, and academic environment).

Keywords: Life skills, Teaching curricula, Physical education.

• Tafila Technical University.
Received: 2/10/2019. Accepted: 24/11/2019.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

المقدمة:

يُعَدُ تعليم المهارات الحياتية من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة، ومن المهام الجديدة للمعلم في القرن الحادي والعشرين، حيث تولي المنظمات الدولية والإقليمية اهتماماً شديداً على ضرورة تعليم هذه المهارات وإدماجها في المناهج الدراسية وبرامج تأهيل وإعداد المعلمين" (UNESCO, 1996). لذا ترى (Alotoum, 2010) أن غالبية الدول في هذا العالم سريع التغيير سياسياً، واجتماعياً، وتكنولوجيا، إلى تطوير أنظمتها التربوية والتعليمية بما يتوافق مع تهيئة طلبتها وتزويدهم بالمهارات الحياتية التي تساعدهم على التفاعل والعمل المبدع، من أجل مواكبة متطلبات الحياة، هذا وتعتبر المناهج الدراسية القاعدة العلمية والمعلوماتية التي تؤدي إلى غرس وإكساب المتعلمين القيم والاتجاهات الايجابية وتربيتهم عليها لتكون جزءا "أساسياً" من شخصيتهم (Alhaiek, 2011). وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى (Alhadhood, 2012; Alhaiek & Allowaisi, 2011; Alsoatari ,Almansi, 2007) أن الحاجة إلى تطوير مناهج التربية والتعليم أصبحت ضرورة ملحة لإصلاح أنظمة التعليم التقليدية لكي تتوافق مع متطلبات الحياة، لذا شكلت وزارة التربية والتعليم في الأردن العديد من اللجان لتطوير المناهج على أساس المهارات الحياتية القائمة على التعليم الموجه لإكساب الطلبة المهارات الحياتية، حيث إن المناهج تعتبر الغذاء المعرفي للطلبة وخصوصاً مناهج التربية الرياضية التي تهتم بالمتعلم من جميع النواحي (الإدراكية، والنفس حركية، والوجدانية). ومن هنا كان لابد من أن ندرك حقيقة مدى تضمين مناهج التربية الرياضية للمهارات الحياتية التي من شانها أن تنعكس إيجابيا على تطوير المناهج التعليمية وشموليتها (Alhadhood, 2012) فهي تعتبر من أكثر وأخصب المناهج التي ترتبط فيها النظرية بالتطبيق، وتسهم وبشكل عملي وكبير في إكساب المتعلمين الكثير من المهارات الحياتية، وهذا لا يتم إلا من خلال الإعداد السليم لمناهج التربية الرياضية والذي يقع على عاتق المسؤولين عن إعداد المناهج المناسبة التي تعزز الهوية الثقافية والقيمية التي تعد مدرس المستقبل القادر والمواكب للتطورات الحاصلة في مختلف المجالات المهنية والحياتية (Alhaiek, 2011). ويشير (Alsoatari, 2007) أن المرحلة الجامعية تعد أساس إعادة بلورة اتجاهات وقيم ومبادئ الطلبة، وإتاحة الفرصة لإكسابهم المهارات الاجتماعية والشخصية التي يوفرها التعليم الجامعي والتي تؤثر على قدرات المتعلمين ومهاراتهم البدنية والعقلية والمهنية والمستقبلية، كان لابد من إتاحة الفرصة أمام أجيال المستقبل لتوظيف المهارات الحياتية في مناهج وبرامج الجامعات الأردنية، لذا تسعى الجامعات الأردنية للتميز ومواكبة متطلبات العصر التكنولوجي من خلال توظيف المهارات

الحياتية في المناهج التدريسية كإحدى سبل تطويرها, فهي عملية أساسية للحكم عملياً" على مدى تطور المناهج المنطقي ومفاهيمه ليقوم على معايير واضحة تكسب الطلبة مهارات حياتية تساعده على التكيف مع المجتمع.

ومن هنا تظهر أهمية دمج المهارات الحياتية القائمة على التخطيط المنظم لمحتواها وأهميتها وأهدافها واستراتيجياتها، ومدى تلبيتها لاحتياجات الطلبة بطريقة علمية حتى تسهم في تطوير وصقل، وبناء الشخصية المتزنة عند الطلبة عند الطلبة من جميع جوانبها، كما تساعد في إمداد الفرد بما يحتاجه من مهارات وقدرات عملية تحقق له التعامل والتفاعل الإيجابي مع متطلبات حياته في البيت والشارع والمدرسة (Aljadi, 2012; Wafi, 2010 Alhaiek, 2007; Mahmoud, 2006; Wises, Bahalla,& Price, 2007; Goudas,Dermitzaki, & Danish, 2006).

مشكلة الدراسة:

تعتبر المرحلة الجامعية مرحلة يكتسب فيها الطلبة المعرفة والخبرة في مختلف مناحي الحياة، وتعد المناهج هي الوسيلة الأمثل لبناء الأفراد وتعليم وتطوير مهاراتهم، ولمواكبة التغيير في كافة المجالات عامة وخاصة في مناهج وأساليب التدريس لابد من التركيز على المتعلم كمحور أساسي وفعال في العملية التعليمية الذي سينعكس ايجاباً على مستوى مشاركة الطلبة في تنفيذ الأنشطة بدافعية لإشباع رغباتهم، ومن خلال الاستطلاع لآراء الطلبة في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة بأن المقررات الدراسية بعيدة بعض الشيء عن دمجها وربطها بحياة الطالب، بحيث تفعل وتنمي مهاراته الحياتية, تبين أن توظيفها مازال محدوداً على الرغم من وجود الكثير من الدراسات العلمية التي تؤكد أهمية المهارات الحياتية على تنمية جميع الجوانب البدنية والاجتماعية والإدراكية وتحقيق الأهداف المنشودة عند الطلبة (Wises, Bahalla, & Price, 2007; Goudas, Dermitzaki, & Danish, 2006) ومن خلال التفاعل مع البيئة التدريسية والاجتماعية بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لاحظت أنَّ هنالك قصوراً عند الطلبة في مدى استخدام المهارات الحياتية، وقد يعزى ذلك إلى العديد من الأسباب تكمن في كل من المناهج نفسها وعضو هيئة التدريس والطالب والعوامل التكنولوجية (Emran, 2001؛ Alhaiek, 2007؛ Almofti, 2006). ومن هنا نبع الشعور بالمشكلة لدى الباحثة عندما وجدت بعض المشكلات التي تعيق تطبيق هذه المهارات وتفعيلها في المناهج التدريسية الرياضية ومع ندرة الدراسات التي تناولت موضوع معيقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية في كلية علوم الرياضة، لذا برزت فكرة إجراء هذه الدراسة

في محاولة تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية عند طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، من أجل تشخيص الواقع بطريقة علمية والتخطيط العلمي للوصول إلى التطور المنشود المستمر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تبحث في:

1. تنبثق أهمية الدراسة من حيوية الموضوع الذي تناولته وهو أهمية توظيف المهارات الحياتية في المناهج التدريسية.
2. التعرف على معيقات امتلاك طلبتها للمهارات الحياتية، ومعرفة جوانب الضعف ومعالجتها وجوانب القوة والتركيز عليها ومحاولة دمجها ضمن الخطط التربوية لتأهيل الطلبة بما يتناسب مع متطلبات الواقع والمستقبل.
3. تفسح المجال ليتم الإفادة من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها والتي تعتبر بمثابة تغذية راجعة تفيد الطلبة وعمادة كلية علوم الرياضية بجامعة مؤتة والمعاهد والكليات القريبة من التخصص في مجال التربية الرياضية، بالجوانب التي يجب التركيز عليها، والتي تحتاج إلى تطوير ضمن دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية الرياضية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1. تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة.
2. الفروقات في تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي).

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلين التاليين:

1. ما هي معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة ؟
2. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي, المعدل التراكمي)؟

محددات الدراسة: أجريت الدراسة الحالية وفقا للحدود الآتية:

المُحدد الجغرافي: مُحافظة الكرك/ المملكة الأردنية الهاشمية.

المُحدد المكاني: جامعة مؤتة/ كُلية علوم الرياضة .

المُحدد الزماني: تم توزيع الأداة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015 (2015/10-9)

المُحدد البشري: جميع الطلبة المسجلين في برنامج البكالوريوس لكلية علوم الرياضة, قسم التربية الرياضية، وتم استثناء طلبة السنة الأولى؛ لضعف تأثرهم بالبيئة التدريسية ولدراسة نسبة كبيرة من الطلبة لمواد اختيارية خارج الكلية.

مصطلحات الدراسة:

المناهج التدريسية: مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية (Alkhooli & Alshafaei, 2000).

المهارات الحياتية: وهي: مجموعة من القرارات والسلوكيات الايجابية التي يكتسبها الفرد ويكيفها حيث تمكنه من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة الحقيقية وتشتمل على القدرة على اتخاذ القرارات والقدرة على حل المشكلات" (Alhadhood, 2012).

المعوقات: "كل الأشياء أو الأشخاص أو الأشكال الاجتماعية التي يمكن أن تكون عائقاً يحول دون أن يحقق الإنسان، أهدافه وطموحاته" (Gergis, 2005).

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات العربية والأجنبية تم عرض بعض هذه الدراسات كما يلي:

كما هدفت دراسة (Goudas, Dermitzaki, & Danish, 2006) إلى معرفة واختبار تأثير برنامج التدريب على المهارات الحياتية التي تدرس كجزء من دروس التربية الرياضية، استخدم الباحث المنهج التجريبي تم تطبيق هذا البرنامج البدني والمهارات الحياتية على المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة للبرنامج البدني مع محاضرة بخصوص الألعاب الأولمبية لمدة (4) أسابيع أجريت على عينية تكونت من (173) طالباً من طلاب الصف السابع الذين خضعوا لبرنامج (GOOL) متخصص لتدريس المهارات الحياتية من خلال التربية الرياضية، وكانت من أهم النتائج تحسن في اللياقة البدنية والمهارات الحياتية، وإمكانية توظيف وتفعيل المهارات الحياتية من خلال حصص التربية الرياضية.

وأما دراسة (Weiss, Bhalla, & Price, 2007) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج المهارات الحياتية (FIRST TEE) والذي يتضمن على مهارات حياتية يتم دمجها في ألعاب رياضية متنوعة بالمقارنة مع شباب مشاركين في أنشطة رياضية أخرى، استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة تكونت من (405) طالباً في هذا البرنامج و(159) طالباً في أنشطة رياضية أخرى التي كانت أعمارهم (11-17) سنة، وكانت من أهم نتائج الدراسة وجود تأثيرات مهمة وكبيرة لمجموعة الشباب الذين شاركوا في برنامج المهارات الحياتية (FIRST TEE)، وأن هناك تحسناً في مهارة لعبة الجولف وتم انتقال هذه المهارات الحياتية للمشاركين في البرنامج إلى التحسن في المهارات الحياتية الأخرى (العمل الجماعي، ضبط الانفعالات، حل المشكلات، المبادرة، السلوكيات الاجتماعية التعلم الذاتي).

كما قام (Alhadhood, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريس المبني على المهارات الحياتية في تنمية التحصيل واللياقة البدنية من خلا مهارتي اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتطوير طرائق التدريس المبنية على المهارات الحياتية وتضييق الفجوة مابين المواد النظرية والعملية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي كأداة للقياس طبقت

على عينة تكونت من (48) (طالباً وطالبة) من هذه المرحلة، وقد توصلت النتائج إلى أن التدريس المبني على المهارات الحياتية له الأثر الفعال في تنمية اللياقة البدنية وتنمية مهارة حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

أما دراسة (Aljadi, 2012) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات مرتفعي ومنخفضي التحصيل للصف الرابع في مبحث العلوم في محافظة غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي طبقت على عينة تكونت(72) طالبة باستخدام اختبار T_TEST واختبار 2- (Mann-Whitney TEST) مان ويتني، وقد توصلت إلى النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية تعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

قامت (Alshawa, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية مناهج كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في تأهيل طالبات التربية العملية لتوظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة من طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية (51) طالبة من تربية الطفل و(55) معلم صف وكانت النتائج أن هناك نقصاً واضحاً في مستوى اكتساب الطالبات للمهارات الحياتية التي تحتاجها في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال والمدارس.

أجرى (Alhammori, 2013) فقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه وبيان أثره في تحسين المهارات الحياتية ومستوى الأداء الفني لدى الطلبة الدارسين في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، استخدم الباحث المنهج التجريبي في بناء برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه لتعليم فعاليات ألعاب القوى تكونت العينة من (40) من طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. وأسفرت النتائج أن هناك أثراً للبرنامج التعليمي المقترح للاستقصاء الموجه في تحسين المهارات الحياتية.

أجرى (Alhaiek & Alshamailah, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير الإبداعي، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، على طلبة مساق الجمباز وعددهم (123) طالباً وطالبة، وجاءت أهم النتائج مدى

مواكبة مناهج الجامعات الأردنية لمهارات التفكير الإبداعي بدرجة مرتفعة (الطلاقة، المرونة، الحساسة للمشكلات)، وإلى عدم مواكبة مناهج الجامعة الأردنية لمهارات التفكير الإبداعي يعزى لمتغير (الجامعة، الجنس).

التعليق على الدراسات السابقة: بتحليل هذه الدراسات فقد لاحظ الباحثة ما يلي:

1. أظهرت العديد من الدراسات أن الهدف من توظيف المهارات الحياتية في المناهج التدريسية الرياضية هو تحديد مدى امتلاك طلبة جامعة مؤتة/ كلية علوم الرياضة في الأردن للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم.
2. أن استخدام أساليب التدريس الحديثة لها أثر واضح في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية وفي تطوير الأداء المهاري.

وأهم ما استفادت منه الباحثة من هذه الدراسات ما يلي:

1- فهم عُمق مُشكلة الدراسة.

2- المساعدة في اختيار وسائل جمع بياناته.

3- اختيار عينة الدراسة.

4- تحديد المنهج المُستخدم.

5- انتقاء أفضل الأساليب للمُعالجة الإحصائية للوصول إلى النتائج المرجوة.

6- عرض ومناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات.

المنهجية والتصميم

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بصورته (المسحية) نظراً لملائمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة من قسم التربية الرياضية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة المسجلين على الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2016/2015 والبالغ عددهم (759) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة كلية علوم الرياضة من المراحل الدراسية السنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة بنسبة42 % والبالغ عددهم (319) من مجتمع الدراسة وتم استثناء طلبة المرحلة الدراسية السنة الأولى وذلك لعدم القدرة الكافية والمعرفة الحقيقية لتوظيف متطلبات ومفهوم المهارات الحياتية.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	طالب	216	0.677
	طالبة	103	0.323
المستوى الدراسي	السنة الثانية	68	0.269
	السنة الثالثة	120	0.376
	السنة الرابعة	131	0.410
المعدل التراكمي	مقبول	17	0.053
	جيد	173	0.542
	جيد جداً	96	0.301
	امتياز	33	0.104
المجموع		319	

أداة الدراسة

تم تصميم (استبيان) لقياس آراء الطلبة حول معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية الرياضية وتم تحديد محتوياته بمحاوره وفقراته تبعاً للخطوات التالية:

1. الاطلاع على عدد من المراجع العلمية والدراسات التي بحثت في موضوع الدراسة (Alhadhood, 2012; Algamidi, 2011; Alhaiek, 2010; Qatnani, 2010; Alsoatari, 2007; Alloloo, 2005).
2. استطلاع عدد من آراء الخبراء من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من أجل الاستماع لتوجيهاتهم حول مضمون الفقرات ومحاور معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية وطريقة قياس الفقرات وأسئلة مفتوحة ذات علاقة بمحاور الدراسة.
3. بناء الاستبانه بصورتها الأولية والتي تكونت من (44) فقرة موزعه على ستة محاور (عضو هيئة التدريس/ الطالب/ المناهج/ الإمكانات/ البيئة الجامعية/ العوامل التكنولوجية).
4. عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على السادة المحكمين والبالغ عددهم.
5. استرجاع الاسبانات من السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وتعديل.
6. تجهيز الاستبانه بصورتها النهائية والتي تكونت من (26) فقرة موزعه على ثلاثة محاور (عضو هيئة التدريس/ الطالب/ المقررات الدراسية) وتوزيعها على عينة الدراسة.

أولاً: صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرض محتوياتها على ثمانية من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في مجال التدريس بدرجة أستاذ والعاملين في كليات التربية الرياضية في الجامعة الأردنية ومؤتة، هذا وقد تم اعتماد العبارات التي أجمع عليها 70% فأكثر من المحكمين كمحك لاعتماد فقرات أداة الدراسة من حيث سلامة اللغة، والصياغة، والوضوح في المعاني وقد تم إجراء التعديلات بالحذف، والإضافة والتغيير، وقد تم اعتماد (27) من الفقرات حسب ما رآه المحكمون.

ثانياً: ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال احتساب المعامل الإحصائي للثبات ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (15) طالبا وطالبة (لم تشملهم الدراسة). هذا وقد جاءت قيمة معامل الثبات الداخلي للمقياس (Alpha) تساوي (80.6). كما تراوح معامل التمييز لجميع الأبعاد بين 72.1–80.6 وهي معاملات تمييز مرتفعة وإيجابية. أما عند قياس ثبات أداة الدراسة بطريقة

الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث تم تطبق الاختبار مرة أخرى بعد أسبوع من التطبيق الأول وتحت نفس الظروف، ثم تم احتساب معامل الثبات بين القياسين عن طريق استخدام معامل الارتباط (Person Correlation)، حيث جاءت معاملات الارتباط كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2) معامل الارتباط للمحاور المختلفة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	عضو هيئة التدريس	72.1
2	الطالب	84.1
3	المقررات التدريسية	80.6

هذا و قد أشارت (Miller, 1998) إلى أن معامل الارتباط الذي يتجاوز ال 60% يعتبر معامل ثبات عالٍ. وبناءً على ذلك تعتبر جميع معاملات الارتباط في هذه الدراسة عالية.

هذا وتوزعت فقرات الأداة بصورتها النهائية على ثلاثة محاوركما هو موضح في الملحق(أ)، وجاءت محاور الأداة موزعة كما يلي

جدول (3) محاور الدراسة وعدد الفقرات الخاصة بكل محور

المحور	عدد الفقرات
عضو هيئة التدريس	10
الطالب	8
المقررات التدريسية	9

ثالثاً: وقد تكون سلم الاستجابة على الفقرات من (5) استجابات موزعة كما يلي:

أوافق بدرجة كبيرة جداً	خمس درجات
أوافق بدرجة كبيرة	أربع درجات
أوافق بدرجة متوسطة	ثلاثة درجات
أوافق بدرجة قليلة	درجتان
أوافق بدرجة قليلة جداً	درجة

ب- أما بالنسبة لنموذج تصحيح الإجابات فقد تم احتساب الحد الأعلى للدرجات والحد الأدنى للفقرات مقسوما على ثلاث، حيث كانت الدرجات كما يلي:

درجة منخفضة: 1- 2.33

درجة متوسطة: 2.34-3.67

درجة مرتفعة: 3.68- 5

تكون على النحو التالي الحد الأعلى وهو 5-الحد الأدنى وهو1 = 4 ÷ 3 = 1.33.

إجراءات الدراسة:

كانت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

بعد أن تم بناء الاستبانة وإعدادها بصورتها النهائية قامت الباحثة بإجراء الخطوات التالية:

1. توزيع (350) استبانة على طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
2. بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (330)
3. تم حذف (11) استبانة لعدم استيفائها الشروط وبلغ عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (319) استبانة.
4. قامت الباحثة بالإشراف الكامل على توزيع الاستبانة على عينة الدراسة حيث كانت متابعة على جميع أفراد العينة والتأكيد على مراجعه فقرات الاستبانة والتأكد من الإجابة على جميع الفقرات قبل تسليمها.
5. قامت الباحثة بتفريغ البيانات ومعالجتها إحصـــائياً بالحاسوب باستخدام الــرزم الإحصـــائية SPSS المناسبة.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات المستقلة

1- النوع الاجتماعي: وله مستويات (طالب، وطالبة)

2- المستوى الدراسي: وله ثلاث مستويات (سنة ثانية، ثالثة، رابعة)

3 – المعدل التراكمي: وله أربع مستويات مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز

ب. المتغيرات التابعة: معوقات دمج المهارات الحياتية بالمناهج التدريسية وله ثلاثة مستويات:

1– عضو هيئة التدريس.

2– الطالب

3–المقررات التدريسية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستخراج (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) الخاصة بفقرات ومتغيرات الدراسة.

2- تم استخدام تحليل التباين المتعدد للمقارنة بين الطلبة تبعاً لطبيعة أهداف الدراسة والمتغيرات المستقلة المستخدمة في الدراسة.

3- تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لإيجاد الفروق الدالة إحصائيا داخل المجموعة الواحدة.

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما هي معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة تبعاً للنوع الاجتماعي, المستوى الدراسي, المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا التساؤل فقد استخدمت الباحثة المتوسطات لبيان درجة الترتيب تبعاً لمحاور ولمتغيرات الدراسة والفقرات التابعة لها والجدول (1)–(5) يوضح ذلك.

أولاً: محور عضو هيئة التدريس.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية وترتيب المعوقات حسب اهميتها والمتعلقة بعضو هيئة التدريس

رقم	الفقرة	النوع الاجتماعي				المستوى الدراسي								المعدل التراكمي					
		ذكور		أنثى		ثانية		ثالثة		رابعة		مقبول		جيد		جيد جداً		ممتاز	
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي	الرتبة	المتوسط الحسابي
1	عدم الاهتمام بالأسئلة والنقاشات التي تحفز المهارات الحياتية عند الطلبة	7	3.22	3	3.22	3	3.30	10	3.06			4	3.64			8	3.09	2	3.30
2	ضعف تشجيع الطلبة على اكتشاف واستخدام طرق التفكير العلمية المناسبة للمستقبل	2	3.43	2	3.27	4	3.23	3	3.24	2	3.55	6	3.58	2	3.46	4	3.28	5	3.00
3	ضعف تقبل رأي الطلبة الذي يشجع الطلبة على تعلم الحوار	4	3.35	4	3.18	7	3.05	4	3.20	3	3.48	1	3.76	4	3.30	3	3.31	6	2.93
4	ضعف ضبط الانفعالات خلال العملية التدريسية	5	3.30	10	2.90	9	2.86	9	3.08	5	3.38	4	3.64	9	3.19	8	3.09	8	2.90

10	ضعف استخدام التواصل اللفظي بطريقة سليمة مع الطلبة	3.20																			5
9	ضعف تقبل عضو هيئة التدريس للنقد الموضوعي من الطلبة	3.28	6	9	3.07	6	8	3.01	8	10	3.14	5	6	3.37	6	8	3.29	8	3	3.23	8	5	3.26	8	2.92	5	6
2	ضعف القدرة على اختيار المهارة الحياتية التي تناسب مع قدرات الطلبة	3.39	3	3	3.16	5	5	3.22	5	10	3.25	2	4	3.41	6	10	3.58	6	3	3.40	6	3	3.11	3	3.30	6	7
1	التمييز بين الطلبة بناءً على العلاقات الشخصية	3.63	1	1	3.48	1	1	3.32	1	1	3.48	1	1	3.80	1	1	3.76	1	1	3.68	1	1	3.38	2	3.54	2	8
6	قلة تصويب السلوكيات الخاطئة عند الطلبة	3.19	10	7	3.13	7	6	3.10	6	7	3.10	7	9	3.27	9	9	3.23	9	9	3.25	9	6	3.10	7	2.93	7	9
4	ضعف عملية محاسبة الطلبة على عدم استخدام المهارات الحياتية	3.21	8	5	3.16	5	1	3.32	1	7	3.10	7	10	3.22	10	10	3.17	10	10	3.11	10	10	3.41	1	3.03	1	10

يتضح من الجدول (4) المتوسطات الحسابية والترتيب للمعوقات التي تتعلق بعضو هيئة التدريس التي تحول دون دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية عند طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، هذا وقد احتلت الفقرة (8) حصلت على الترتيب الثاني، وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد الطلبة بأن عضو هيئة التدريس يتعامل معهم من خلال التمييز بينهم تبعا" للنوع الاجتماعي أو القرابة أو المعرفة يؤثر بطريقة سلبية على اكتساب المهارات الحياتية عندهم, كذلك واحتلت الفقرة (3) على المعوق الأول عند طلبة المعدل التراكمي (مقبول)، ويشير (Wigle & Wiko, 2002) أنه إذا ما تم إعداد عضو هيئة التدريس بطريقة سليمة فإنه لن يستطيع تطوير وتنمية قدرات الطلبة الايجابية ومن تقبل الرأي الآخر والحوار الايجابي في التدريس والحوار والمناقشة، مما يضعف تقبل آراء الطلبة لبعضهم البعض ولعضو هيئة التدريس, كما واحتلت الفقرة (10) على المعوق الأول عند طلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) وطلبة المستوى السنة الثانية ويشير ذلك بأنه لا يوجد أسس وتعليمات لقياس مدى توظيف المهارات الحياتية في المناهج التدريسية.

ثانياً: محور الطالب

الجدول (5) المتوسطات الحسابية وترتيب المعوقات حسب أهميتها والمتعلقة الطالب

رقم	الفقرة	النوع الاجتماعي				المستوى الدراسي						المعدل التراكمي					
		أنثى		ذكور		رابعة		ثالثة		ثانية		جيد		مقبول		جيدجداً		ممتاز	
		المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
1	ضعف القدرة على اقناع الاخرين	3.24	2	4	3	3.51	2	3.32	3	3.23	2	3.47	2	3.47	4	3.36	2	2.87	6
2	ضعف الاعتماد على المهارات الحياتية من اجل التوصل الى الاستنتاجات لادراك العلاقات السببية والروابط بين متغيرات الحياة الجامعية المتعلقة بجودة الطالب (العنف، الشللية، التعصب)	3.26	1	3.50	1	3.54	1	3.41	1	3.16	3	3.38	4	3.82	1	3.47	1	3.21	3
3	ضعف روح العمل الجماعي عند الطلبة	3.23	3	3.43	4	3.45	3	3.40	2	3.10	4	3.40	3	3.52	3	3.27	3	3.33	2
4	ضعف الثقة بالنفس	3.00	7	3.21	7	3.17	7	3.12	7	3.10	4	3.17	7	3.11	7	3.13	6	3.00	5
5	ضعف مهارات التواصل والتعبير عن الذات	3.14	6	3.26	6	3.35	6	3.20	6	3.00	6	3.24	6	3.29	6	3.20	4	3.12	4
6	ضعف روح الكفاح عند الطلبة	3.05	5	3.46	2	3.42	5	3.21	5	3.29	1	3.35	5	3.70	2	3.16	5	3.39	1
7	صعوبة اكتساب مهارات وسائل الاتصال التكنولوجية عند الطلبة	3.04	6	3.40	5	3.45	4	3.25	7	2.98	7	3.49	1	3.41	5	3.02	7	2.81	7

يتضح من خلال الجدول (5) المتوسطات الحسابية والترتيب للمعوقات التي تتعلق بالطالب والتي تحول دون دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، هذا وقد احتلت الفقرة (2) احتلت المعوق الأول لكلا الجنسين والطلبة ذوي المستويات الدراسية (ثالثة، رابعة) وكذلك الطلبة ذوو المعدلات التراكمية (مقبول، جيد جداً) وقد يعزى ذلك إلى ضعف المهارات السلوكية التدريسية والتفاعلية والتواصلية لعضو هيئة التدريس والتي تشكل الفائدة التدريسية والنموذج المهم لتنمية المهارات السلوكية والحياتية عند الطلبة (Trice &Harris,2001; Zooi, Carmen, Enrique & Baltasav, 2000), كما واحتلت الفقرة (6) على المعوق الأول عند طلبة السنة الثانية وطلبة المعدل التراكمي (امتياز) وقد يعزى ذلك لضعف العمل ضمن الجماعة والاندماج الاجتماعي. وجاءت الفقرة (7) على المعوق الأول عند طلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية.

ثالثاً: محور المقررات الدراسية

الجدول(6) المتوسطات الحسابية وترتيب المعوقات حسب أهميتها والمتعلقة بالمقررات الدراسية

الرقم	الفقرة	النوع الاجتماعي				المستوى الدراسي						المعدل التراكمي					
		ذكر		انثى		رابعة		ثالثة		ثانية		مقبول		جيد		جيد جداً		ممتاز	
		المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
1	ضعف مواءمة المقررات التدريسية مع متطلبات الحياة الجامعية	3.37	1	3.45	2	3.78	1	3.55	1	3.50	1	3.76	3	3.63		3.69	1	3.39	2
2	محتويات المقررات التدريسية لا تراعي متطلبات العصر سريع التغير	3.47	2	3.36	3	3.64	4	3.27	3	3.50	3	3.23	9	3.49	2	3.44	2	3.18	7
3	ضعف مراعاة المقررات التدريسية لميول ورغبات المتعلمين	3.46	3	3.26	5	3.61	5	3.25	5	3.22	5	3.35	7	3.39		3.42	4	3.30	4

4	ضعف تنوع استراتيجيات التدريس المستخدمة	3.29																	
5	ضعف عملية تطبيق محتويات المقررات التدريسية	3.31																	
6	قلة احتواء المقررات التدريسية للمهارات الحياتية	3.35																	
7	ضعف عملية تقييم محتويات المقررات التدريسية	3.32																	
8	صعوبة توظيف التكنولوجيا في مجال التعليم	3.42	5	3.25	6	3.26	4	3.20	7	3.57	6	3.88	1	3.31	7	3.37	7	3.36	3
9	صعوبة توظيف الوسائل الإلكترونية الحديثة	3.46	3	3.49	1	3.32	2	3.32	3	3.69	2	3.88	1	3.43	3	3.41	5	3.66	1
			9	3.35	4	3.04	9	3.14	9	3.61	4	3.47	5	3.33	6	3.38	6	2.94	4
			8	3.25	6	3.10	6	3.19	8	3.48	7	3.70	4	3.24	8	3.33	8	3.21	8
			6	3.21	8	3.05	8	3.33	2	3.40	8	3.41	6	3.34	5	3.23	8	3.21	5
			7	3.11	9	3.10	6	3.25	5	3.32	9	3.35	7	3.20	9	3.42	3	2.87	5

يتضح من خلال الجدول (6) المتوسطات الحسابية والترتيب للمعوقات التي تتعلق بالمقررات التدريسية والتي تحول دون دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، هذا وقد احتلت الفقرة (1) المرتبة الأولى وقد عزت الباحثة أنه يوجد ضعف في تضمين المناهج الدراسية للمهارات الحياتية، وقد يعزى ذلك إلى عدم استخدام المراجع العلمية الحديثة، وكما يرى (Centra, 1993) ضعف الكفايات التدريسية عند أعضاء الهيئة التدريسية. كذلك فقد احتلت الفقرة (9) هذه المرتبة، وقد يعزى ذلك لعدم توفر بنية تحتية الكترونية حديثة تساعد على توظيف الأساليب والوسائل الالكترونية في العملية التعليمية، وكذلك احتلت الفقرة (8) والمتعلقة بصعوبة توظيف تكنولوجيا في مجال التعليم عند طلبة (المقبول) وقد عزت الباحثة إلى عدم الدراية الكافية بآلية تطبيق التكنولوجيا الحديثة في المناهج التدريسية.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لمحور عضو هيئة التدريس تبعا" لمتغيرات الدراسة

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	3.32	.730
	أنثى	3.15	.731
	ثانية	3.12	.667
المستوى	ثالثه	3.18	.758
	رابعة	3.41	.722
المعدل	مقبول	3.54	.632
	جيد	3.31	.774
	جيد جداً	3.19	.628
	امتياز	3.03	.794

يتضمن الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور أعضاء هيئة التدريس، حيث يوضح الجدول أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية لكلا الجنسين ولطلبة السنوات المختلفة وكذلك تبعاً للمعدل التراكمي ولمعرفة طبيعة هذه الفروق كان لابد من إجراء تحليل التباين المتعدد (الرئيسي)

جدول (8) نتائج تحيل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة على محور عضو هيئة التدريس

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	1	2.106	2.106	4.033	.045
المستوى	2	2.280	4.559	4.365	.013
المعدل	3	.548	1.643	1.048	.371

مستوى الدلالة الإحصائية عند (α < 05, 0)

يشير الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب معوقات دمج المهارات الحياتية والمتعلقة بمحور عضو هيئة التدريس تعود إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي. حيث كان مستوى الدلالة لكل واحد من المتغيرات أقل من (α < 05 , 0)، مما يعني أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية. كما ويظهر الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي, وقد يعزى ذلك إلى تشابه إجابات أفراد العينة في مختلف المعدلات التراكمية على تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية والمتعلقة بمحور عضو هيئة التدريس، هذا ويشير الجدول (7)، إن الطلاب الذكور يرون أن هذه المعوقات أكثر تأثيراً وبصورة دالة من الإناث، أما فيما يتعلق بالمعدل فقد تم إجراء التحليل الإحصائي البعدي (شيفيه) حيث يبين هذا الجدول (9) طبيعة هذه الفروق.

الجدول (9) المقارنات البعدية (شيفيه) بين المستويات الدراسية

المستوى الدراسي	العدد	مستوى الدلاله (الفا0.05)	
		1	2
ثانية	68	3.12	–
ثالثة	120	3.18	3.18
رابعة	131	–	3.41

يوضح الجدول (9) أنَّ هناك فروقاً بين طلبة المستويات الدراسية (السنة الثانية، السنة الرابعة) حيث يرى طلبة مستوى الدراسي (السنة الرابعة) هذه المعيقات وبصورة دالة أكثر من طلبة السنة (الثانية) تعزو الباحثه ذلك إلى أن طلبة مستوى السنة الرابعة لديهم القدرة والوعي والخبرة الكافية لتحديد معيقات استخدام المهارات الحياتية من طلبة مستوى السنة الثانية الذين لا يمتلكون الخبرة الكافية في المهارات الحياتية لعدم انخراطهم في العملية التعليمية بشكل كافي.

ثانياً: المحور الخاص بالطلبة

الجدول (10) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لفقرات محور الطالب تبعا" لمتغيرات الدراسة

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	3.39	.783
	انثى	3.14	.853
		3.12	.748
المستوى	ثالثه	3.27	.808
	رابعة	3.41	.843
المعدل	مقبول	3.47	.840
	جيد	3.36	.804
	جيد جداً	3.23	.770
	امتياز	3.10	.969

يتضمن الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور الطلبة، حيث يوضح الجدول أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية لكلا الجنسين ولطلبة السنوات المختلفة وكذلك تبعا" للمعدل التراكمي ولمعرفة طبيعة هذه الفروق كان لابد من إجراء تحليل التباين المتعدد (الرئيسي).

الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة على محور الطالب

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	1	4.594	4.594	7.055	0.008
المستوى	2	1.702	3.403	2.613	0.075
المعدل	3	.229	.687	.352	0.788

مستوى الدلالة الإحصائية عند (α < 0 ,05)

يشير الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب معوقات دمج المهارات الحياتية والمتعلقة بمحور الطالب تعود إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي. حيث كان مستوى الدلالة لكل واحد من المتغيرات أقل من (α<0,05)، مما يعني أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية. كما ويظهر الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، وقد يعزى ذلك إلى تشابه واتفاق إجابات أفراد العينة في مختلف المعدلات التراكمية على تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية والمتعلقة بمحور الطالب، هذا ويشير الجدول (10)، أن الطلبة الذكور يرون أن هذه المعوقات أكثر تأثيراً وبصورة دالة من الإناث، أما فيما يتعلق بالمعدل فقد الأكاديمي تم إجراء التحليل الإحصائي البعدي (شيفيه) حيث يبين هذا الجدول (12) طبيعة هذه الفروق.

الجدول (12) المقارنات البعدية (شيفيه) للمستويات الدراسية

المستوى الدراسي	العدد	مستوى الدلالة (الفا0.05)	
		1	2
ثانية	68	3.12	–
ثالثة	120	3.27	3.27
رابعة	131	–	3.41

يوضح الجدول (12) وجود فروق بين طلبة المستويات الدراسية (السنة الثانية، السنة الرابعة) حيث يرى طلبة مستوى الدراسي (السنة الرابعة) هذه المعيقات وبصورة دالة أكثر من طلبة السنة (الثانية) ويعود ذلك إلى أن طلبة مستوى السنة الرابعة لديهم القدرة والوعي الكافي باستخدام المهارات الحياتية من طلبة مستوى السنة الثانية الذين لا يمتلكون الخبرة الكافية في المهارات الحياتية لعدم انخراطهم في العملية التدريسية بشكل كاف، وكذلك ضعف الثقة بالنفس وضعف روح العمل الجماعي وعدم وعيهم بالية استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية.

ثالثاً: المحور الخاص بالمقررات الدراسية

الجدول (13) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لفقرات المقررات الدراسية تبعا" لمتغيرات الدراسة

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	3.42	.786
	انثى	3.30	.864
		3.21	.780
المستوى	ثالثة	3.27	.798
	رابعة	3.57	.817
المعدل	مقبول	3.56	.835
	جيد	3.37	.811
	جيد جداً	3.41	.801
	امتياز	3.23	.881

يتضمن الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية المقررات، حيث يوضح الجدول أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية لكلا الجنسين ولطلبة السنوات المختلفة وكذلك تبعا" للمعدل التراكمي ولمعرفة طبيعة هذه الفروق كان لابد من إجراء تحليل التباين المتعدد (الرئيسي).

الجدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة على محور المقررات الدراسية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلاله
النوع الاجتماعي	1	1.059	1.059	1.632	.202
المستوى	2	3.668	7.337	5.650	.004
المعدل	3	.210	.629	.323	.809

مستوى الدلالة الإحصائية عند (α < ,05)

يشير الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب معوقات دمج المهارات الحياتية والمتعلقة بمحور المستوى الدراسي، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (α < 0,05)، مما يعني أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية. كما ويظهر الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي، وقد يعزى ذلك إلى تشابه واتفاق إجابات أفراد العينة من الجنسين ومن مختلف المعدلات التراكمية على تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية والمتعلقة بمحور المقررات الدراسية. أما فيما يتعلق بالمستويات الدراسية، فقد تم إجراء التحليل الإحصائي البعدي (شيفيه) حيث يبين الجدول (15) طبيعة هذه الفروق.

الجدول (15) المقارنات البعدية (شيفيه) بين للمستويات الدراسية

المستوى الدراسي	العدد	مستوى الدلالة (الفا0.05)	
		1	2
ثانية	68	3.21	-
ثالثة	120	3.27	–
رابعة	131	–	3.57

يوضح الجدول (15) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائياً لعينة الدراسة من المستويات الدراسية (الثانية والثالثة) من جهة والسنة الرابعة من جهة أخرى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اكتساب طلبة مستوى (السنة الرابعة) قدرة أفضل لتحديد المعوقات الخاصة بالمقررات التدريسية وذلك بسبب طول فترة دراستهم وبالتالي اكتساب خبرات ومهارات ومعارف أكثر من طلبة مستويات السنوات الأخرى.

الاستنتاجات:

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج استنتجت الباحثة ما يلي:

1. تقييم الطلبة لمعوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية، جاء بدرجة متوسطة على محاور كل من عضو هيئة التدريس والطالب والمقررات.
2. عدم اختلاف آراء الطلبة في تحديدهم لمعوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، في حين اختلفت بظل كبير فيما يتعلق لمتغيرات المستوى الدراسي ومن ثم النوع الاجتماعي.
3. كان الاختلاف واضحاً لتأثير المستوى الدراسي على آراء الطلبة، حيث كان الاختلاف على جميع محاور الدراسة بين طلبة السنة الثانية والرابعة.
4. تبين أنّ هناك وجود ضعف في قدرات طلبة السنة الدراسية الثانية في تحديد معوقات دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. إعلام الجهات الرسمية صاحبة القرار بمعوقات دمج المهارات الحياتية بالمناهج التدريسية لتذليل الصعوبات وبالتالي بناء مناهج تدريسية مواكبة للتطورات.
2. العمل على وضع خطط وآليات عملية لدمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية.

3. استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تهدف لدمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية وبشكل تطبيقي.

4. إجراء دراسات تجريبية للتغلب على المعيقات التي تحول دون دمج المهارات الحياتية في المناهج التدريسية والعمل على تجاوزها.

المراجع

ادعيس، أحمد والكساب، علي. (2010). درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، جامعة الزيتونة الأردنية.

جرجس، ميشال. (2005). **معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي- فرنسي – انجليزى**. (ط1) بيروت: دار النهضة العربية.

الحايك، صادق والبطاينة، احمد. (2007). **مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية**، مؤتمر كلية التربية الرياضية، المجلد الأول, جامعة اليرموك.

حجازي، رضا. (2006). فاعلية التنظيم الحلزوني لمحتوى وحدات المادة في التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف، المؤتمر العلمي العاشر,التربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الإسماعلية، المجلد الول.

الخولي، أمين والشافعي، جمال الدين. (2000). مناهج التربية البدنية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الحايك، صادق واللويسي، نزار. (2010). تأثير برنامج تعليمي باستخدام الالعاب الحركية والتربوية على تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا، **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة البرموك.

الحايك، صادق ومخلوف، محمد. (2011). **أثر استخدام اسلوب متعدد المستويات على تعلم مهارات حياتية ومهارات منهجية في كرة السلة**، بحث منشور، الجامعة الأردنية.

الحايك، صادق. (2006). **فاعلية مناهج التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في أعداد الأفراد لمواجهة تحديات العصر**، المؤتمر العلمي الثامن عشر ومناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، القاهرة.

الحايك، صادق. (2010). المهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطور التربوي والمدمجة في مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية، **مؤتة للبحوث والدراسات،** 25(4)، 109-32.

الحايك، صادق. (2009). المهارات الحياتية المعاصرة لمواكبة التطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية، **دراسات العلوم التربوية،** المجلد 38، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

الحايك، صادق. (2006). **تدريس التربية الرياضية وفق المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الطلبة،** مؤتمر تطوير التعليم، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

الحموري، وليد وأبو جاموس، عبد الكريم والحايك، صادق. (2013). بناء برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه وبيان أثره في تحسين المهارات الحياتية ومستوى الأداء الفني لدى الطلبة الدارسين لفاعلية عدو التتابع في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية,بحث منشور ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية.**

السوطري، حسن. (2007). "**أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

السيد، مريم. (2007). حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** العدد التاسع والأربعين.

الشوا, هلا. (2013). **مدى فاعلية مناهج العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في تاهيل طالبات التربية العملية لتوظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية والدراسات النفسية التربوية الجامعة الأردنية.**أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

ابو طامع، بهجت. (2009). "**مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية بحسب رأي الطلبة**". وقائع المؤتمر التربوي الأول: العملية التربوية واقع وتحديات، كلية التربية والتكنولوجيا، جامعة خضري، فلسطين.

العتوم, سوزان. (2010). "**دمج التعليم المبني على المهارات في مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية في مدارس محافظة جرش**". رسالة ماجستير,كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.

عمران، تغريد وآخرون. (2001). **المهارات الحياتية**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

قشطة، أحمد. (2008). **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.

قطناني، محمد. (2010). **تطوير المهارات الحياتية**، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

اللولو، فتحية (2005). **المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين**، مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية الرياضية، الجامعة الإسلامية.

الغامدي، ماجد. (2011). **فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط**، رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية.

محمود، عبدالرزاق. (2006). **أهمية المهارات الحياتية لطفل الروضة**، منتدى المهارات الحياتية والتدريس.

الجدي، مروة. (2012). **أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارت الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

المفتي، محمد. (2006). **توجهات مقترحة لمناهج التعليم لبناء الإنسان العربي في ظل المتغيرات العالمية**، المؤتمر العلمي الثامن عشر ومناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، القاهرة.

الهدهود، نهلة. (2012). **أثر التدريس المبني على المهارات الحياتية لوحدتي الثقافة الرياضية وتمرينات اللياقة البدنية في تنمية تحصيل الطلبة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن،** الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، الأردن.

وافي، عبدالرحمن. (2010). "**المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة**". رسالة ماجستير,غير منشورة، الجامعة الإسلامية. غزة.

Reference:

Alkhooli, A. & Alshefiei, G. (2000). Modern PE curriculum, Arabic Thought House, Cairo, Eygpt.

Algamidi, M. (2011). The efficiency of educational activities in improving life skills in Alhadeeth course for 3rd mid class, MA thesis, Alemam Mohammad Bin Masaoud Islamic university.

Alhadhood, N. (2012) .The impact of the depending teaching on life skills of physical culture and physical fitness practices on developing the secondary level student's achievement in Jordan, Jordan university, unpublished PHD thesis, Amman, Jordan.

Alhaiek, S & Alloaaisi, N. (2010). The impact of educational program by using dynamic and educational games on life skills improvement for low-praimary level's students, humanities and social sciences series, yarmok university.

Alhaiek, S. & Makhloof, M. (2011). The impact of using multi-level method on learning life & methodical skills in basketball, published research, Jordan university.

Alhaiek, S. (2006). PE teaching according to the depending curriculums on knowledge economy due to the student's perspectives, education improving conference, Albalqaa applied universities, Alsalt, Jordan.

Alhaiek, S. (2010). the modern life skills that accompany the educational development which are merged to PE colleges curriculum at official Jordan universities, moutaah for research and studies, 25(4, 109-32)

Alhaiek, S. (2006). The efficiency of PE curriculums at Jordan universities in training the individuals to face present challenges, 18th scientific conference and educational curriculum with Arabic human forming, curriculum and Egyptian teaching methods organization, Cairo.

Alhaiek, S. & Albatainah, A. (2007). the extent of using life skills in physical education college's curriculum at Jordan university, PE college's conference, first volume, Alyarmok university.

Alhammori, W. & Abo Jamous, A. & Alhaiek, S. (2013). forming educational program depends on guided collaborative survey strategy and its effect on improving life skills and the technical performance level of the students studying relay at PE college in Jordan university, published research, united Arabic universities journal.

Aljidi, M. (2012). the impact of employing some of active learning strategies in teaching sciences on developing life skills for 4th grade students at Gaza governorate, published MA thesis, Alazhar university, Gaza.

Allolo, Fathiah (2005). life skills embedded in Palestinian sciences curriculum for first and second primary classes, the Palestinian child conference between reality challenges and future ambitions, PE college, Islamic university.

Almofti, M. (2006). Suggested orientations of education curriculum for forming the Arabic human under the global changes,18th scientific conference, education curriculum and the Arabic human formation, Egyptian curriculum and teaching method organization, Cairo.

Alotoum, S. (2010). " merge the skillful education in PE curriculum from the education teacher's perspective at jarash governorate schools". MA thesis, PE college, yarmok university

Alshwa, H. (2013). The extent of the efficiency of educational sciences curriculum at Jordan university in training practical education students in order to employ practical life skills in the teaching process and the psychological and educational studies at Jordan university. PHD thesis, PE college, Jordan university.

Alsoatari, H. (2007). "The impact of using some of the modern teaching methods on recruiting life skills in PE curriculums which depend on knowledge economy", unpublished PHD thesis, PE College, Jordan University.

Carmen, P., Enrique, R. , & Baltasar, F. (2000). The Ideal teacher implication for student evaluation of teacher effectiveness. Assessment & Evaluation in Higher Education , (25) 3.

Centra, J. (1993). Reflective faculty valuation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Emran, Tagreed and Others (2001) life skills, Cairo, zahraa alsharq library.

Gergis, Michal (2005). English_Frenech_Arabic education ministry's expressions dictionary (T1) Beirut: Arabic Revival House.

Goudas, M., Dermitzaki., and Danish, S. (2006). The Effectiveness of Teaching life skil program I n physical context. European Journal of physical of Education,.429-438.

Mahmoud, Abd Alrazzag (2006). the importance of life skills for kindergarten, teaching and life skills forum.

Miller, D. (1998). Measurement6y the physical Educator:why and How (3rdEd.). Indianapolis,Indiana: Wm C.Brown Communication, Inc.

Qatnani, Mohammad (2010). Developing life skills, Amman, jareer publishing and distribution house.

Trice, A.,& Harris, C. (2001, Winter). Perceptions of teachers' qualities by American and Bulgarian preservice teachers. Education, 122(2), 381-386.

UNESCO (1996). education is that precious treasure, the international committee of education report for 21th century, Jordanian books center, Amman, Jordan.

Wafi, Abd Alrahman (2010) [: "life skills and its relationship with the multi-intelligent for the secondary level in Gaza district". Unpublished MA thesis, Islamic university, Gaza.

Wigle, S., & Wilcox, D. (2002). Special education directors and their competencies on CEC-identified skills. Education, 123, (2), 276-289.

Wises, M., Bhalla, J., & Price, M. (2007). Positive youth development through sport: Comparison of participants in the first tee life skills programs, Journal of sport and exercise Psychology,(2),212-223.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-003

أثر برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع واتّجاهاتهنّ نحوها

رشا محمّد الحوراني *
محمّد فؤاد الحوامدة**
كامل علي العتوم***

ملخص

هدفت الدّراسة الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع واتّجاهاتهنّ نحوها. وقد اختير أفراد الدّراسة بالطّريقة المتيسّرة من طالبات الصّفّ السّابع في المدرسة النّموذجيّة لجامعة اليرموك، ووزّعت مجموعتا الدّراسة عشوائيًّا فتكوّنت المجموعة التّجريبيّة من طالبات الشّعبة (أ) وعددهنّ (30) طالبة، فيما تكوّنت المجموعة الضّابطة من طالبات الشّعبة (ج) وعددهنّ (30) طالبة. ولتحقيق أهداف الدّراسة أُعدّ اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة، الّذي تكوّن من (26) سؤالًا، اشتملت على أربع مهارات للكتابة الإبداعيّة، وتضمّنت كلّ مهارة مجموعة من المؤشّرات الأدائيّة الدّالة عليها، وأعِدّ مقياس للاتّجاه، تضمّن (20) فقرة لقياس اتّجاه الطالبات نحو الكتابة الإبداعيّة، وجرى التحقّق من صدق الأداتين وثباتهما. وبعد إجراء الدّراسة وتطبيق الاختبار (قبليًّا وبعديًّا) جرى جمع البيانات وإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05) بين الوسطين الحسابيّين للأداء البعديّ لأفراد الدّراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، وعلى كلّ مهارة من مهارات اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) منفردة، يعزى لمتغيّر المجموعة ولصالح أداء أفراد المجموعة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي. وأظهرت النّتائج تأثيرًا (قويًّا جدًّا) للبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي في اتّجاهات طالبات المجموعة التّجريبيّة نحو الكتابة الإبداعيّة. وعلى ضوء النّتائج خلُصت الدّراسة إلى مجموعة من التّوصيات، منها: دعوة القائمين على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلى استخدام البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي، في تدريس مهارات الكتابة الإبداعيّة.

الكلمات الدالة: مهارات الكتابة الإبداعيّة، أنموذج ماير وسالوفي، الصّفّ السّابع الأساسيّ، الاتّجاهات.

المدرسة النموذجية، جامعة اليرموك.
كلية التربية، جامعة اليرموك.
كلية العلوم التربوية، جامعة جرش.

تاريخ تقديم البحث: 2019/8/3م. تاريخ قبول البحث: 2019/12/8م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

Effect of an Instructional Program Based on Mayer and Salovey's Model on Improving of Creative Writing Skills among Female Students of the Seventh Grade and their Attitudes toward it

Rasha Al Hurani*
rashahurani1@gmail.com
Mohammad Fu'ad Al Hawamdeh
Kamil Ali Otoum

Abstract

The current study investigates the effects of an instructional program based on Mayer and Salovey's model on the development of creative writing skills among female students of the 7th grade and their attitudes towards such skills. The study was conducted on four section from the female students of 7th grade at the Model School/ Yarmouk University. The study sample was randomly distributed into two groups: The experimental group, which consisted of (30) female students from section (A) of the 7th grade, and the control group, which consisted of (30) female students from section (C) of the 7th grade. In order to achieve the purpose of the study, a test of creative writing skills has been developed. The test consisted of (26) questions including four creative writing skills, each of which has a set of evident performance indicators, and a scale of attitudes has been developed, the scale consisted of (20) statements to measure the student's attitude toward creative writing. Validity and stability of the tools have been confirmed. After conducting the study and applying the pre-test and post-test, the researchers has collected data and statistically analyzed them. The result showed that there are statistically significant differences at the statistical value level (α= 0.05) between the two averages of performance of the Seventh grade female students' sample in the post-test of the entire creative writing skills, as well as each creative writing skill included in the study (fluency, flexibility, originality and Elaboration) attributed to the group variable in favor of experimental group individuals who were taught through an educational program based on Mayer and Salovey's model. Furthermore, the results showed that such an instructional program has strongly affected the attitudes experimental group's female students towards creative writing. On the basis of these findings, the study concludes with a set of recommendations, which included training and qualifying teachers of the Arabic language about the way to develop creative writing skills among students using Mayer and Salovey's model.

Keywords: Creative writing skills, Mayer and Salovey's Model, Seventh grade, Attitudes.

* Model School, Yarmouk University.
** College of Education, Yarmouk University.
*** College of Educational Sciences, University of Jerash.
Received: 3/8/2019. Accepted: 8/12/2019.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

مُقدّمة:

اللغة العربيّة هُويّة الأمّة ووعاء فكرها وثقافتها، ووسيلة التّعبير والتّواصل الإنسانيّ. لذا فقد اهتمّ التربويون بتعليم اللغة وتعلّمها وتنمية مهاراتها، في كلّ المراحل التعليميّة؛ بحيث يصل المتعلّم لمستوى يمكّنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا استماعًا وتحدّثًا وقراءة وكتابة.

ويحتلّ التعبير الكتابي في تعليم فنون اللغة ومهاراتها مقامًا بالغ الأهمية؛ إذ يعدّ ثمرة الثقافة الأدبيّة واللغويّة. والكتابة ضرورة من ضرورات الحياة، وبها ينماز الإنسان عن غيره، فهي وسيلة الاتّصال والتّعبير عن المعاني والأفكار، ونقل المعرفة وقضاء الحاجات. والكتابة نشاط إنسانيّ، تتضمّن ما يدور في النّفس والوجدان، محكومة بالعاطفة، يوجّهها العمل وينظّمها. ويرى عاشور والحوامدة (Ashour, & Al-hawamdeh, 2009) أنّ الكتابة وسيلة تكشف عن شخصية المتعلم وميوله ومواهبه.

وتظهر أهميّة الكتابة في حياة الطّالب من خلال إعطائه الفرصة والمجال لإعمال الرّؤية والخيال، وانتقاء المفردات، وبناء التّراكيب والجمل، وإنشاء الأساليب، وترتيب الأفكار وتنظيمها (Al Hashimi, & Azzawi, 2011 ؛Fahumi, 2002). فالأعمال الكتابيّة ذات طبيعة خلّاقة تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشـــكلة مدار الكتابة (Zamel, 1992).

تعدّدت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكتابة، وهذا يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها الباحثون من زوايا متعدّدة. فالكتابة عمليّة معقّدة تتمّ في مراحل متسلسلة، يوظّف فيها الكاتب لغته، من خلال التّعمّق في الأفكار المكتسبة، الّتي يعيد صوغها بما تتضمّنه من معلومات، وأدلّة، وتنظيم للأفكار إلى أن يقدّم للقارئ ما أراد التّعبير عنه بوضوح (Khun & Udall, 2003). والكتابة عمليّة ذات خطوات متتالية يتبع بعضها بعضًا، تترابط في حزمة واحدة تمرّ بمراحل متعدّدة حتّى يعبّر الفرد عن انفعالاته، وأفكاره، وينقلها إلى القارئ بأسلوب جديد مبتكر (Younis, 2007, 79)، يحسّ من خلاله أنّه نقل المعنى واضحًا إلى القارئ. ويتّفق ذلك مع رؤية هيداجي (Hedage, 2005) الذي يرى أن الكتابة عمليّة نابعة من وجدان الإنسان وعاطفته. وتتطلّب مهارة الكتابة تدريب المتعلّمين على ممارسة عمليّاتها ومراحلها، وأشكالها، وتطوير اتّجاهاتهم نحوها.

وتعرّف الكتابة أيضًا على أنّها عمل عقليّ شعوريّ لفظيّ، يتّصل بتكوين الأفكار أو إبداعها، ووضعها على الورق وفق قواعد اللغة وقوانينها (Madkour, 2007, 229). ويرى طعيمة (Tuaimah, 2006, 189) أنّ الكتابة نشاط اتّصالي، وعمليّة يقوم بها الفرد بتحويل الرّموز من خطاب شفويّ إلى نصّ مطبوع؛ بهدف إيصال رسالة إلى القارئ. وأشار الهاشمي والعزاوي (AlHashimi, & Azzawi, 2011) إلى أنّ الكتابة تعكس شعور الفرد وانفعاله وما في نفسه بحيث تتّضح شخصيته في مواقف الكتابة.

يُستخلص ممّا سبق، أنّه بالرّغم من تعدّد تعريفات الكتابة وتنوّعها، إلّا أنّها في جملتها تشير إلى أنّ الكتابة عمليّة إنتاجيّة عقليّة معقّدة، يقوم بها الفرد بنقل المعاني والأفكار إلى المتلقّي، بل تجاوزت ذلك إلى التّعبير عن مكنونات النّفس والمشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبيّ شائق مبتكر.

ومن جهة أخرى، تُصنّف الكتابة بناء على الغرض منها إلى نوعين، هما: الكتابة الوظيفيّة، والكتابة الإبداعيّة. وإذا كانت الكتابة الوظيفيّة تُستخدم في المعاملات اليوميّة، وقضاء حاجات النّاس، وتسهيل أمورهم الحياتيّة، فإنّ الكتابة الإبداعيّة يتمّ فيها إنتاج أعمال تتّسم بالإبداع والابتكار، يعبّر فيها الكاتب عن أفكاره وخواطره النّفسيّة بأسلوب أدبيّ شائق؛ بقصد التّأثير في نفوس القرّاء(Ammar, 2002). فالكتابة الإبداعية تظهر فيها ذاتيّة الكاتب وشخصيّته في تقديم أفكاره، والتّعبير عن أحاسيسه وانفعالاته، موظّفًا خياله في التّعبير عن أفكاره ومشاعره في قوالب جديدة (Asr, 2000). من هنا، يرى الباحثون أنّه لا بدّ من تعليم الكتابة بنوعيها، فتعليم الكتابة بشكل عامّ والكتابة الإبداعيّة بشكل خاصّ يتطلّب رعاية الطّلبة وتحفيزهم على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وتؤدّي إلى صقل مواهبهم الأدبيّة وتنميتها.

وتعرّف الكتابة الإبداعيّة بأنّها عمليّة إنتاج نصّ مكتوب، يمكن من خلاله مراجعة الفكرة الأساسيّة وتطويرها (Allan, 2003, 62)، وتعدّ الكتابة الإبداعيّة أسلوبًا من أساليب حلّ المشكلة، تتطلّب من الكاتب تنظيم أفكاره، وإيجاد العلاقات فيما بينها؛ بهدف تلبية احتياجات القارئ.

ويفصح الكاتب في الكتابة الإبداعيّة عن عواطفه، وخلجات نفسه، ويترجم إحساساته بعبارات منتقاة جيّدة النّسَق، بليغة الصّياغة، مستوفية الصّحة والسّلامة نحويًّا وصرفيًّا؛ حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالًا ذا أثر فاعل ومثير (Madkour, 2007, 81). وقد ذهب لاوسن (Lawson, 1990) إلى أنّ الكتابة الإبداعيّة عمليّة ذهنيّة مركّبة تتكوّن من تحرّكات

منظّمة؛ من حيث تكريس الكاتب كلّ خبراته ومعارفه لخلق نصّ جديد ومراجعة المادّة المكتوبة، وتوليد الأفكار وتنظيمها.

من خلال النّظر في التّعريفات السّابقة تظهر أهميّة الكتابة الإبداعيّة في حياة الطّالب العامّة وفي مراحل التّعليم على وجه الخصوص، ولا سيّما أنّها تتيح للطّالب فرصة التّعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وانفعالاته، ليس فقط من خلال نقلها للمتلقّي، وإنّما من خلال العمل على تطوير هذه الأفكار وقدراتهم على صياغتها وتقديمها في قوالب لفظيّة جديدة. إضافة إلى ذلك دورها في تنمية خيال الطّلبة والكشف عن الطّلبة الموهوبين والمبدعين، وتدريب الطّلبة العاديّين على إنتاج نصّ إبداعيّ.

وتُعدّ الكتابة الإبداعيّة أرقى مستويات الكتابة؛ لأنّ الكاتب يقوم بعمليّة ذهنيّة معقّدة، مثل: التأويل، وتوليد الأفكار الّتي تتّسم بالجِدّة والتّفرّد، وتوظيف معارفه اللّغوية بأسلوب يتّسم بالجدّة والتّأثير (Oxerman, 1994). ويشير الباحثون إلى أنّ مهارات الكتابة الإبداعيّة يمكن تنميتها وقياسها، وهي: أولاً- الطّلاقة (Fluency): وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الّتي تنتمي إلى مجال ما، والقدرة على تدعيم الأفكار بشواهد لغويّة، وتتّضح الطّلاقة بالسّرعة والسّهولة الّتي يستطيع بها المبدع إنتاج أفكار إبداعيّة في وحدة زمنيّة ثابتة. وتتضمّن الطّلاقة طلاقة الطّالب الفكريّة الّتي تتمثّل في قدرته على إنتاج أفكار متنوّعة بسرعة في ضوء ما يُطلب إليه، والطّلاقة التّرابطيّة الّتي تبرز في قدرة الطّالب على ذكر كلمة مرادفة أو مقابلة لكلمة بعينها، والطّلاقة اللفظيّة وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات الّتي تتوفّر فيها مجموعة من الشّروط في بنائها وتركيبها، كأن يُطلب توليد كلمات تنتهي أو تبدأ بحرف معين، أو تقديم كلمات على وزن معين (Jarwan, 2007). وثانيًا- المرونة (Flexilibity): وتعرف بالقدرة على توليد أفكار متنوّعة، وتحوّل التّفكير من نمط إلى نمط آخر، والتّفكير باتّجاهات مختلفة لإيجاد حلول للمشكلات. وثالثًا- الأصالة (Originality): وتعني القدرة على إنتاج أفكار أصيلة قليلة التّكرار، ككتابة الطّالب قصّة غير عاديّة، أو تقديم حلول غير مسبوقة لمشكلة ما، أو براعته في استخدام اللّغة وقواعدها. ورابعًا- التّوسّع (Elaboration): وتعني القدرة على تقديم تفاصيل تسهم في تنمية فكرة بعينها، وتشير هذه المهارة إلى البناء على أساس معلومات مقدّمة، أو قدرة المتعلّم على تقديم إضافات جديدة لفكرة معيّنة، كأن يكتب أفكارًا متعدّدة لقصّة واحدة، أو يضيف شخصيّات لعمل قصصيّ، أو يكتب

عناوين متعدّدة مرتبطة بموضـــوع ما، أو اســـتثارة معاني مرتبطة بموضـــوع الكتابـــة (Lavonne & Jerry, 1995 ؛Jarwan, 2007).

من هنا، وانطلاقًا من الدّور المهمّ الّذي يحتلّه المعلّم في العمليّة التعلّميّة التّعليميّة في تنمية المهارات اللّغوية بشكل عامّ، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّلبة بشكل خاصّ، فإنّ ذلك يتطلّب منه استخدام استراتيجيّات جديدة ومتنوّعة في تدريس الكتابة الإبداعيّة، التي أثبتت نتائج البحوث والدراسات التربويّة المتخصّصة أثرها الإيجابيّ المتميّز في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة. ولا سيّما أن تعلّم الكتابة الإبداعيّة يتيح للطّالب فرصة لتقدير الجماعة، ويساعده في التّعبير عن الأفكار وانتقاء الألفاظ؛ لذا يجدر بالمعلّم تقديم خبرات للطّلبة تمكّنهم من توظيف ما يلحظونه من تفاصيل، وعواطف، وأفكار، وآراء، ومعارف بأسلوب جديد (Christopher, 2002). وللكتابة الإبداعيّة أيضًا أثر إيجابيّ في تنمية الانفعال؛ لأنّها تسهم في إدارة العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر، وهذا بدوره يسهّل الوعي بالقدرات الانفعاليّة (Almahmud, 2008).

فقد ظهرت الإرهاصة الأولى للذّكاء الانفعاليّ في ثمانينيّات القرن الماضي في معرض حديث ثورندايك عن الذّكاء الاجتماعيّ (Grow, 1998). وقد ظهر مفهوم الذّكاء الانفعالـيّ (Emotional Intelligence) في بدايات (1990) لدى ماير وسالوفي، في مقالتهما العلميّة الّتي تضمّنت أوّل تعريف للذّكاء الانفعاليّ، وقد بيّنا أنّ الذّكاء الانفعاليّ قدرة الفرد على مراقبة مشاعره، وانفعالاته الذّاتيّة، وانفعالات الآخرين، والتّمييز بين هذه الانفعالات، واستخدامها في تفكيره وسلوكه (Mayer & Salovey, 1990). في حين عرّف بار أون (Bar-On, 1997) الذّكاء الانفعاليّ على أنّه قدرة الفرد على فهم مشاعره والتّعبير عنها، وقدرته على تقييم ذاته، وفهم الطّريقة الّتي يشعر بها الآخرون، ممّا يمكّنه من إقامة علاقات إيجابيّة معهم. وذهب إلى أنّ الأفراد الأذكياء عاطفيًّا يتّصفون بالتّفاؤل، والمرونة، وحلّ المشكلات، والتّحكّم، وإثبات آرائهم وأفكارهم.

وتوالت بعد ذلك الأبحاث والدراسات والكتب الّتي تتناول مفهوم الذّكاء الانفعاليّ، في مقدمتها كتاب غولمان "الذكاء العاطفي" (1995) الّذي أشار فيه إلى إمكانية تدريب الأفراد على مهارات الذّكاء الانفعاليّ حتّى يكونوا قادرين على تفهّم مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتّواصل معهم. ويرى غولمان (Goleman, 2000) أنّ الذّكاء الانفعاليّ القدرة على تحفيز الفرد في مواجهة المواقف، وتنظيم انفعالاته ومشاعره، إضافة إلى قدرته على التّعاطف والشّعور بالأمل، ويتضمّن قدرات ومهارات أساسيّة يمكن تعليمها للأفراد وتنميتها لديهم.

فقد دعا ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) إلى ضرورة التّدريب على مهارات الذّكاء الانفعاليّ؛ لأنّ اكتساب الفرد لمهاراته يجعله أكثر تكيّفًا مع حياته، ويزيد من فاعليّة نجاحه في الحياة الاجتماعيّة والأكاديميّة. وهذا ما أكدته نتائج دراسة رزق الله (Rizkallah, 2006) أنّ مهارات الذكاء الانفعاليّ تزيد من قدرة الفرد على تحسين مستوى تحصيله.

وقد وضع العلماء والباحثون نماذج لتفسير الذّكاء الانفعاليّ، أهمها: الأنموذج المختلط لغولمان (Goleman Model) ويتكوّن من خمس مهارات، هي: معرفة انفعالات الذّات، وإدارتها، وحفز الذّات وتشجيعها، والوقوف على انفعالات الآخرين وتعرّفها، والتّواصل مع الآخرين (Goleman, 2005). والأنموذج المختلط لبار أون (Bar-On Model)، ويتكوّن من خمس مهارات، هي: الكفاءة الشّخصيّة، والكفاءة الاجتماعيّة، وإدارة الضّغوط، والتّكيّف، والمزاج العام (Bar-On, 1997). وأنموذج القدرات لماير وسالوفي (Mayer & Salovey Model)، وقد اعتمد الباحثون أنموذج القدرات لماير وسالوفي (Mayer & Salovey Model) لتحقيق أهداف الدراسة.

ويتكوّن أنموذج القدرات لماير وسالوفي من أربعة محاور، هي: أولاً- إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها، ويعني قدرة الفرد على الإصغاء إلى انفعالاته وأحاسيسه، وفهمها والتّعبير عنها، إضافة إلى قدرته على نقد انفعالات الآخرين المُعبّر عنها في النّتاجات الأدبيّة والفنيّة (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) ويتضمّن هذا المحور تعلّم الطّلّاب تحديد انفعالاتهم والتّمييز بينها ومراقبتها بدقّة. والتّعرّف إلى انفعالات الآخرين وفهمها. والتّعبير عن الانفعالات بدقّة والتّعبير عن الحاجات ذات الصّلة. والتّمييز بين الانفعالات. ثانيًا- توظيف الانفعالات لتسهيل التّفكير، ويُقصد به الكيفيّة الّتي تؤثّر بها الانفعالات في آليّات التّفكير، فإمّا أن تعيق التّفكير أو تيسّره. ويتضمّن هذا المحور توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمّة: وذلك من خلال توجيه انفعالات الفرد نحو التّغيّرات المهمّة في حياته، وكأنّها تقدّم إشارات لحدوث تغيّر في الشّخص أو في بيئته، وهذه الانفعالات تقوم بتشكيل التّفكير وتحسينه. وتوليد الانفعالات الّتي تساعد على إصدار الأحكام، أي أنّ الفرد يقوم بإنتاج الانفعالات، ومعالجتها، وتفحصّها حتّى تصبح أكثر فهمًا. حيث يمكن أن يتبيّن الفرد وجهات نظر متعدّدة حسب حالته الانفعاليّة، فحالته الإيجابيّة تجعله أكثر ميلًا إلى التّفكير الإيجابيّ المتفائل، والعكس بالعكس (Salovey & Mayer, 1997). أما المحور الثالث

فيتمثل في فهم الانفعالات وتحليلها (توظيف المعرفة الانفعاليّة)، ويقصد به المعالجة المعرفيّة للانفعالات الّتي تظهر في ثراء المفردات الّتي تعبّر عن الانفعالات والعلاقات بينها، وفي تنمية قدرة الفرد على التّعبير، ففهم المعلومات الانفعاليّة وكيفية ترابطها وتكاملها يساعد في تقدير معاني تلك الانفعالات (Mayer et al., 2002)، ويتضمّن هذا المحور تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين التّصنيفات، فيميّز المتعلم بين المشاعر المتشابهة، كالحبّ والإعجاب. وتفسير المعاني الّتي تعبّر عنها الانفعالات، وتقتضي معرفة الفرد معنى كلّ انفعال وأثره في العلاقات مع الآخرين. وفهم الانفعالات المركّبة، وإدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها. رابعًا- إدارة الانفعالات والتّأمّل الواعي لها، ويتضمّن الانفتاح على المشاعر السارّة وغير السّارة وتقبّلها. وتحديد الانفعالات المرغوبة الّتي يمكن تقبلها، إضافة إلى انتباه الفرد لانفعاله، وكيفيّة رؤيته لحالته الانفعالية؛ من حيث وضوحها، وتقبلها، وتأثيرها فيه، وهذا ما يسمّى بـ "ما وراء الخبرة الانفعاليّة" (Salovey & Mayer, 1997).

وفي حدود اطلاع الباحثينَ لم يجدوا أيّة دراسة أو بحث في مجال استخدام أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ في تعليم مهارات اللغة العربيّة بشكل عام، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية بشكل خاص، وهناك أبحاث ودراسات في موضوعات أخرى، وإن غالبية الأبحاث والدّراسات تناولت أنموذج ماير وسالوفي في لغات أخرى، فقد هدفت دراسة ونغ وسكوت وبيرني (Wing, Schutte & Byrne, 2006) تقصّي أثر التّدريس بالذّكاء الانفعاليّ في تطوير مهارات الكتابة، وقد طبّقت الدّراسة على (175) طالبًا من الطّلبة الجامعيّين في بريطانيا. وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ تنظيم الانفعالات، والتّدرّب على أنشطة الذّكاء الانفعاليّ نمّى مهارات الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبيّة.

وأجرى داريلا ولوجان (Dardella & Logan, 2007) دراسة هدفت تحديد العلاقة بين الذّكاء الانفعاليّ ومهارة الطّلبة في الكتابة، وكيفيّة استخدام الطّلبة ذكاءهم الانفعاليّ في تسيير كتابتهم وتوجيهها حتى يتمّوا عمليّة الكتابة، وقد استخدم الباحثان اختبار الذّكاء الانفعاليّ (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) (MSCEIT) لماير وسالوفي وكاروسو لقياس قدرة طلبة مدرسة في أمريكا، وأفضت الدّراسة إلى أنّ تعليم مهارات الذّكاء الانفعاليّ ينمّي مهارات الطّلّاب الكتابيّة، وأنّ هناك أثرًا ودورًا كبيرًا يؤديه الذّكاء الانفعاليّ في عمليّات الكتابة ولا سيما إذا استخدمت هذه الانفعالات في توجيه الكتابة. وقد أظهرت نتائج دراسة آبدلرزابور (Abdolrezapour, 2012) الّتي هدفت الكشف عن أثر الذّكاء الانفعاليّ في أداء

الطّلبة الكتابيّ في مركز لتعليم اللّغة في إيران، أنّ تدريب الطّلبة وفق الذّكاء الانفعاليّ جعلهم أكثر فاعليّة في ساعات الدّرس، وحسّن من علاقة المعلّم بطلّابه وجعلها أكثر إنسانيّة، وجعل الطّلاب أكثر اندماجًا عند استخدام الاستراتيجيّات الاجتماعيّة الفعّالة.

وهدفت دراسة هنسن وليجراند (Hansenne & Legrand, 2012) الكشف عن أثر الذّكاء الانفعاليّ في مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب المرحلة الابتدائيّة في بلجيكا. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (73) طالبًا. وقد استخدم الباحثان اختبار (Torrance) لتقييم أداء الطّلبة في المهمّات الإبداعيّة، ومقياس الذّكاء الانفعاليّ (TEIQUE). وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّه يتمّ تحفيز السّلوكيّات الإبداعيّة عن طريق تدريب الطّلبة على مهارات الذّكاء الانفعاليّ. أمّا دراسة القاسمي وبهجت وكارجر (Gasemi, Behjat & Karger, 2013) فقد هدفت تقصّي العلاقة بين الذّكاء الانفعاليّ ومهارات الكتابة، حيث طُبّقت على (50) طالبًا في إيران، من خلال تعرّضهم إلى اختبار مبنيّ على استبانة للذّكاء العاطفيّ واختباري كتابة قبليّ وبعديّ. وقد أشارت النّتائج إلى أنّه عندما نعلّم الطلاب الكتابة، أو الجدال والدفاع فإنّهم يصبحون محفّزين على استخدام معلومات تتضمّن انفعالات وعواطف، والأخيرة بدورها تؤثّر في اتّخاذ القرارات. كما أشارت النتائج إلى أنّهم يصبحون أكثر قدرة على إدارة العواطف والانفعالات أثناء الكتابة؛ لأنّها تتيح لهم فرصة التّعبير عنها.

وقد أشارت الدّراسة الّتي أجرتها محمّدي وإزادبانا (Mohammadi & Izadpana, 2018) إلى أثر كلّ من الذّكاء الانفعاليّ والقدرة العقليّة في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلّمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، وطبّقت الدّراسة على مجموعتين من الذّكور والإناث في المستوى المتوسّط والمتقدّم لتعليم اللّغة الإنجليزيّة في مركز دولي في إيران. وقد أظهرت النّتائج وجود علاقة بين الذّكاء الانفعاليّ والكفاءة في الكتابة بين مجموعني الذّكور والإناث، وأنّ للذّكاء الانفعاليّ أثرًا واضحًا في تنظيم الانفعالات، ومهارة الطّلبة في الكتابة، وأنّ توليد أيّ انفعال إيجابيّ يحسّن من مهارات الطّلبة الكتابيّة.

يلحظ بمراجعة نتائج الدّراسات السّابقة الأثر الإيجابيّ لتدريب الطّلبة على مهارات الذّكاء الانفعاليّ في تنمية مهارات الكتابة والتّعبير الإبداعيّ، وضرورة تضمين المناهج وتوعية المعلّمين والتّربويّين بأهميّة تدريب الطّلبة على فهم انفعالاتهم وإدارتها، واستخدامها في تسهيل التّفكير وإدارة انفعالات الذّات والآخرين (Mohammadi & Izadpana, 2018; Wing, et al., 2006; Abdolrezapour, 2012).

وقد أفاد الباحثون من الدّراسات السّابقة في بلورة المشكلة وفي تحديد مهارات الكتابة الإبداعيّة، والمحاور الّتي قام عليها البرنامج التّعليميّ المقترح، وبناء أدوات الدّراسة. وإنّ ما تميّزت به الدّراسة الحاليّة فيتمثّل في أنّها تناولت بناء برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ، والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات واتّجاهاتهنّ نحوها، وهو ما لم تتناوله دراسة سابقة في البيئة الأردنيّة بخاصّة، والبيئة العربيّة بعامّة –في حدود اطلاع الباحثين–، إضافة إلى تركيزها على تنمية مهارات الطّالبات في الكتابة الإبداعيّة.

وفي المقابل، إنّ تحسين أيّ مهارة يتطلّب العمل على تنمية اتّجاهات الطّلبة نحوها؛ وذلك لأنّ تنمية الاتّجاه الإيجابيّ من الأهداف الأساسيّة للعمليّة التّربويّة في مختلف المراحل التّعليميّة، ولا تقلّ أهمية عن اكتساب المعرفة العلميّة، بل إنّ كثيرًا من التّربويّين ذهبوا إلى أنّ تنمية الاتّجاه الإيجابيّ يعدّ من الأهداف الرئيسة للتربية (Jaafara, 2018).

ويُعدّ مفهوم الاتّجاه من أكثر المفاهيم ثراءً في علم النّفس؛ لأنّ الأفراد لا بدّ أن يكوّنوا اتّجاهات نحو المواقف أو الأفراد أو الموضوعات، وقد اهتمّ الباحثون بالكشف عنها وقياسها سواء أكانت إيجابيّة أم سلبيّة (Pennington, 1994). وتؤكد هكيل (Hukill, 2006) أنّ هناك علاقة وثيقة بين اتّجاهات الطلبة نحو الكتابة وجودة أدائهم الكتابيّ. وأشـــار المخزوميّ (Almakhzumi, 2001) أيضًا أنّ الاتّجاهات مكتسبة؛ إذ إنّ الاتّجاه السّلبيّ يمكن تغييره إلى إيجابيّ، والاتّجاه الإيجابيّ يمكن تنميته إذا ما توافرت الظّروف لذلك.

من هنا، إنّ تعلّم الاتّجاه محكوم بأمرين، أوّلهما: درجة نجاح الطالب في موضوع ما وتفاعله معه؛ فالطّالب الّذي يتقن الكتابة يكوّن في الغالب اتّجاها إيجابيًّا نحوها، وثانيهما: سلوكات المحيطين بالفرد الّتي تؤثّر في اتّجاهاته نحوهم (Williams, 2012).

أمّا الاتّجاه نحو الكتابة فهو التّصرّف العاطفيّ المتضمّن لشعور الكاتب أثناء أدائه الكتابيّ المتراوح بين سعادته واستيائه، وقد ذهب بعض الباحثين إلى أنّ النّجاح في الأداء الكتابيّ يقود الفرد إلى تكوين اتّجاه إيجابيّ نحو الكتابة، بينما الضّغوط الّتي يواجهها الكاتب أثناء الكتابة تسهم في تكوين اتّجاه سلبيّ لديه نحوها (Graham, 2007; Cunningham, 2008). وأنّ اتّجاه الكاتب نحو الكتابة يؤثّر في مضمون إنتاجه الكتابيّ وعمليّاتها، فالأفراد ذوو الاتّجاه الايجابيّ أكثر ميلاً

للتّخطيط إلى كتاباتهم، ولبذل الجهد والمثابرة ووضع الأهداف الّتي تشكّل تحدّيًا لهم، كما أنّهم أكثر ثقة بنجاحهم (Graham, 2007).

ويرى التّربويّون أنّ تنمية الاتّجاهات لم تلقَ اهتمامًا كافيًا في مجال اللّغة، ولعلّ السّبب في ذلك هو التّفاوت في وجهات النّظر حول تحديد الأهداف الوجدانيّة وتحديد مضمونها، وانخفاض القدرة على معرفة أثرها في فترة قصيرة (Nashwati, 2003). فقد أظهرت نتائج دراسة ويسبرغ وشرِفر وديفالكو (Weissberg, Shriver, & Defalco, 1997) أن التدريب على الذّكاء الانفعاليّ قد أسهم في تحسين سلوك المتعلمين واتّجاهاتهم، وقدرتهم على التّعبير عن ذواتهم وانفعالاتهم، وحلّ المشكلات الّتي تواجههم بفاعليّة، والتّحكّم بانفعالاتهم، وتحسين تحصيلهم.

ويؤثّر في تنمية الاتّجاهات نحو الكتابة مجموعة من العوامل كطبيعة التّعلّم المدرسيّ، ومدى اهتمام الأقران، وطبيعة النّشاط الكتابيّ المقدّم له، ومدى اهتمام المدرّسين وفاعليّة الاستراتيجيّات الّتي يستخدمونها (Jaafara, 2018). وهذا ما أكدته نتائج الدراسات، فقد أظهرت نتائج دراسة بِنك وغرينان (Behnke & Greenan, 2011) وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الذّكاء الانفعاليّ واتّجاهات الطلبة في جامعة بوردو، جرى تدريبهم باستخدام أنموذج بار أون في الذّكاء الانفعاليّ نحو التدريس المعتمد على الحاسوب. وأظهرت نتائج دراسة ديميرزين وبورفيز (Demirezen & Pourfeiz, 2015) وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الذّكاء الانفعاليّ واتّجاهات الطّلبة في قسم تعليم اللّغة الإنجليزيّة في أنقرة نحو اللّغة الأجنبيّة. أمّا دراسة اديجبوييجا وأيدو (Adegboyega & Idowu, 2016) فقد أظهرت أثر الذّكاء الانفعالي في اتّجاهات الطّلبة الجامعيين في نيجيريا نحو الاختبارات، إضافة إلى أثر الذّكاء الانفعاليّ في نموّ اتّجاهات الطّلبة نحو مواقف التّعلّم والإنجاز.

تأسيسًا على ما سبق، جاءت هذه الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع واتّجاهاتهن نحوها.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها:

أظهرت كثير من الدّراسات وجود ضعف واضح لدى الطّلبة في مهارات الكتابة عامّة، ومهارات الكتابة الإبداعيّة خاصّة، ممّا انعكس سلبًا على تحصيلهم في الموادّ الأخرى، وعلى الرّغم من اهتمام المختصّين والباحثين بمهارة الكتابة الإبداعيّة، إلّا أنّه لا يزال يُلحظ ضعف في هذه

المهارة، وهــذا ما ذهبت إليه الدّراســات (Almahmud, 2008; Almnswr, 2011; Allawziu, 2005).

وقد أكّدت دراسات عدّة أهميّة تنمية مهارات الطّلبة في الكتابة الإبداعيّة باستخدام برامج واستراتيجيّات متنوّعة، من شأنها تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّلبة واتّجاهاتهم نحوهــا (Mohammadi & Izadpana, 2018; Faulden, Al-Hawamdeh, & Ashour, 2013; 2009; Graham, 2008).

في ضوء ما لمسه الباحثون – خلال عملهم في التدريس– أنّ هناك ضعفًا واضحًا في أداء الطّالبات في موضوعات الكتابة بعامّة، وموضوعات الكتابة الإبداعيّة على وجه الخصوص، كما لوحظت اتّجاهات الطّالبات السّلبيّة نحو حصص الكتابة. حاول الباحثون بناء برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي، من شأنه أن يوفّر للطّالبات فرصًا للتّدرّب على ممارسة الكتابة الإبداعيّة وتحسين مهاراتها لديهنّ، من خــلال مجموعة من الأنــشطة والتّدريبات المتنوّعة، والكشف عن أثــره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة واتّجاهات الطّالبات نحوها. حيث تؤكد هكــيل (Hukill, 2006) أنّ هناك علاقة وثيقة بين اتّجاهات الطلبة نحو الكتابة وجودة أدائهم الكتابيّ. ويرى غراهام (Graham, 2007) أيضًا أنّ اتّجاه الكاتب نحو الكتابة يؤثّر في مضمون إنتاجه الكتابيّ وعمليّاتها.

من هنا، يمكن أن تتحدّد مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السّؤالين الآتيين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، وعليها مجتمعة تُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين القبليّ والبعديّ لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ؟

هدف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة بناء برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي، والكشف عن أثره في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ، والتّأثير في اتّجاهات الطّالبات نحوها. وهدفت الدراسة تقديم برنامج تعليميّ مقترح يمكن للمعلّمين الإفادة منه في تدريس الكتابة بعامّة، والكتابة الإبداعيّة بخاصّة؛ بهدف الاسهام في تحسين تعليم مهارات الكتابة الإبداعيّة؛ تلبية لما نادت به الدّراسات والأبحاث واستجابة للشكوى من ضعف الطلبة في مهارة الكتابة.

أهميّة الدّراسة:

تستمد الدّراسة الحاليّة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وتأتي أيضًا استجابة للاتّجاهات الحديثة في ميدان تعليم الكتابة وتعلّمها، الّتي تنادي بضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات وبرامج تنمّي مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات واتّجاهاتهنّ نحوها، وذلك من خلال إجراء مجموعة من الأنشطة التّدريبيّة الملائمة، وتتبع أهميّة الدّراسة الحاليّة من أمور عدّة، أوّلها: تقديم البرنامج مجموعة من الأنشطة والتدريبات؛ لتنمية الكتابة الإبداعيّة، ولفت انتباه المعلّمين إلى ضرورة استخدام استراتيجيات جديدة في تدريس الكتابة الإبداعيّة، إضافة إلى تعميق الوعي لدى الطّالبات بضرورة التّدرّب على مهارات الكتابة الإبداعيّة؛ بهدف تنميتها وعلاج الضّعف في مهارة الكتابة عامّة، ومهارة الكتابة الإبداعيّة على وجه الخصوص.

ويُتوقّع أن تسهم هذه الدّراسة في تعريف معلّمي اللّغة العربيّة بأهميّة تطبيق برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ، واستراتيجيّات تدريسه، وأساليب تقويمه، ونشاطاته في حصص الكتابة لمساعدة الطلبة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة واتّجاهاتهم نحوها. ومن المؤمّل أن تفتح هذه الدّراسة آفاقًا جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدّراسات الميدانيّة في الأردن، الّتي يمكن أن تتناول مدى فاعليّة البرنامج التعّليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي في تنمية المهارات اللّغوية الأخرى، وعلى المراحل الدّراسيّة المختلفة.

التّعريفات الإجرائيّة:

1- البرنامج التّعليميّ المقترح القائم على أنموذج ماير وسالوفي: يُقصد به في الدّراسة الحاليّة مجموعة الأنشطة والمواقف والمهمّات الّتي تمرّ بها طالبات الصّفّ السّابع، من خلال تطبيق محاور الذّكاء الانفعاليّ المتمثّلة في إدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات لتسهيل التّفكير،

وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات. ويتضمّن كلّ محور مجموعة من المهارات الفرعيّة والإجراءات والنّشاطات التّدريبيّة والاستراتيجيّات التدريسيّة، واستراتيجيات التّقويم، ويتكوّن من:

- محور إدراك الانفعالات: ويُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: التّعرّف على الانفعالات الذّاتيّة، والتّعرّف على انفعالات الآخرين، والتّعبير عن الانفعالات، والتّمييز بين الانفعالات الصّادقة وغير الصّادقة.
- محور استخدام الانفعالات لتسهيل التّفكير: يُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: تركيز الانتباه على المعلومات المهمّة والتّعبير عنها، وتوليد انفعالات تساعد على إصدار الأحكام والتّعبير عنها، والتّعبير عن وجهات النّظر المتعدّدة في الانفعالات، والتّعبير عن الحالات الانفعالية وتقلّباتها.
- محور فهم الانفعالات وتحليلها: ويُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التّصنيفات، وتوضيح المعاني الّتي تعبر عنها هذه الانفعالات، والتّعبير عن الانفعالات المركّبة، وإدراك الانفعالات وتسلسلها.
- محور إدارة الانفعالات: يُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة الإجراءات والأنشطة الّتي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: الانفتاح على المشاعر السارّة وغير السارّة، والتّعبير عن الانفعالات الّتي يمكن الاندماج فيها، والتّعبير عن علاقة هذه الانفعالات بالطّالبة نفسها، والتّعبير عن الانفعالات السارّة وتعزيزها وتهدئة الانفعالات السلبيّة.

2- مهارات الكتابة الإبداعيّة: مجموعة من المهارات الكتابيّة المستهدفة في الدّراسة تتطلّب مجموعة من القدرات العقليّة والمهارات اللغويّة، تجعل الطالبة قادرة على انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل، وتقديمها ضمن فقرات متناسقة، وتتضمّن مهارات (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، ويُعبّر عنها بالعلامة التي تحصل عليها الطّالبة في اختبار الكتابة الإبداعيّة المعدّ لهذه الغاية.

3- الطّريقة الاعتياديّة: هي الطّريقة الّتي يتّبعها المعلّم في تدريس الكتابة الإبداعيّة وفقًا لما هو موجود في كتاب اللّغة العربيّة ودليل المعلّم للصّفّ السّابع الأساسيّ، والمقرّر من قبل وزارة التّربية والتّعليم.

4- الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة: يُقصد به في هذه الدّراسة موقف كل طالبة في المجموعة التّجريبيّة نحو الكتابة الإبداعيّة، ويُعبّر عنه بالتدريج الّذي تختاره على كل فقرة من فقرات مقياس الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة المعدّ لهذه الغاية.

حدود الدّراسة ومحدّداتها:

يمكن تعميم نتائج الدِّراسة في ضوء حدود الدراسة ومحدّداتها الآتية:

- اقتصرت هذه الدّراسة على عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ في المدرسة النّموذجيّة لجامعة اليرموك، في الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ (2017/ 2018).
- اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة المعتمدة في هذه الدّراسة المتمثّلة في: (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع). وقد تضمّنت كلّ مهارة من هذه المهارات مجموعة من المؤشّرات الأدائيّة الدّالّة عليها، وما تحقّق له من مؤشرات صدق وثبات.
- يتحدّد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدراسة.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج شبه التجريبيّ نظام المجموعتين؛ لمعرفة فاعليّة البرنامج التّعليميّ المقترح القائم على أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طلبة الصف السابع الأساسيّ.

أفراد الدّراسة:

بلغ عدد أفراد الدّراسة (60) طالبة بواقع شعبتين من ثلاث شعب لطالبات الصّفّ السّابع المدرسة النّموذجيّة لجامعة اليرموك اختيرتا بطريقة عشوائيّة، في الفصل الثّاني من العامّ الدراسي (2017– 2018). واعتُمدت إحدى الشُّعبتين مجموعة تجريبيّة شعبة (أ)، بلغ عددها (30) طالبة، دُرّبت على مهارات الكتابة الإبداعيّة وفق البرنامج التّعليميّ المقترح، والأخرى ضابطة شعبة (ج)،

بلغ عددها (30) طالبةً، دُرّست بالطّريقة الاعتياديّة. وقد اختيرت المدرسة بالطّريقة المتيسّرة؛ لعمل أحد الباحثين في المدرسة نفسها، وسهولة الوصول إليها، والتّشابه في الظّروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والجغرافيّة للطّالبات في المدرسة ذاتها.

أداتا الدّراسة:

أولاً- اختبار الكتابة الإبداعيّة

بني اختبار الكتابة الإبداعيّة وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد مهارات الكتابة الإبداعيّة بالرجوع إلى الإطار العامّ والنّتاجات العامّة والخاصّة للمرحلة الأساسيّة العليا، وكتاب اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع الأساسيّ، ودليل المعلّم؛ للوقوف على نتاجات منهاج اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع بعامّة ونتاجات مهارة الكتابة الإبداعيّة لهذا الصّفّ بخاصّة. وبالاطّلاع على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة الّتي تناولت الكتابة بعامّة والكتابة الإبداعيّة بخاصّة كدراسة (Alsuws, & Almahmud, 2008; Fadl Allah, 2003 Al-Hawamdeh, & Ashour, 2013 ،Almnswr, 2011; Altwalbh, 2010;)، حيث أفاد الباحثون منها في إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعيّة، وصنّفتها في أربع مهارات رئيسة، تتضمّن كل منها جملة من المهارات الفرعيّة المتمثّلة بالمؤشّرات الأدائيّة المكوّنة من (17) مهارة فرعيّة في صورتها الأوّليّة. وكانت المهارات الرئيسة: (الطّلاقة والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) وقد تكوّن الاختبار في صورته الأوّليّة من (26) سؤالًا مقاليًّا موزّعة على نصّين نثريّين (وصيّة، ومقالة).
2. اختيار المحتوى التّعليميّ الّذي بُنيَت عليه فقرات الاختبار من مجموعة نصوص متكافئة لضمان ملاءمتها لطالبات الصّفّ السّابع.
3. بُنِيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشّرات الأدائيّة لمهارات الكتابة الإبداعيّة مدار البحث، وقد بلغت في صورتها النهائيّة خمس عشرة مهارة، حيث مُثِّلت كلّ مهارة بعدد من الفقرات، وقد اشتملت المهارة الأولى – الطلاقة – على الفقرات (1، 2، 3، 4، 13، 14، 15، 16)، واشتملت المهارة الثّانية – المرونة – على الفقرات (5، 6، 7، 17، 18، 21)، فيما اشتملت المهارة الثّالثة – الأصالة – على الفقرات (8، 9، 18، 20، 21، 22)، واشتملت المهارة الرابعة – التّوسّع –

على الفقرات (10، 11، 12، 19، 23، 24، 25، 26) وقد تم ذلك وفق قائمة بمهارات الكتابة الإبداعيّة والمؤشرات الأدائيّة الدالّة عليها.

صدق الاختبار:

للتّحقّق من صدق اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة والمؤشّرات الدّالّة عليها، عُرض في صورته الأوّليّة على هيئة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، وعدد من المشرفين التّربويّين. وقد طُلب إليهم الاطّلاع على الاختبار، وإبداء الرأي فيه من حيث وضوح تعليمات الاختبار وإرشاداته، وملاءمة موضوعات الكتابة لطالبات الصّفّ السّابع، والدّقّة اللّغوية في صياغة الأسئلة، وإجراء أيّ تعديل بالحذف أو بالإضافة أو بغيرها، وقد أُخذ بملاحظات السّادة المحكّمين الّتي اشتملت على (إضافة جملة من خبرتك غير مطروحة في النّصّ) إلى السؤال: (اكتبي فقرة قصيرة من ثلاثة أسطر تحاولين من خلالها إضافة وصايا من خبرتك)، واستبدال (أعيدي صياغة العبارة الآتية بصورة أخرى) بالسؤال (أعيدي كتابة العبارة الآتية بطريقة أدبيّة أخرى)، واستبدال كلمة (العلاقة) بكلمة (الارتباط). وبعد الاطّلاع على الملحوظات الّتي أبداها معظم المحكّمين على الاختبار أُجريَت التّعديلات اللازمة؛ ليخرج الاختبار بصورته النّهائية.

ثبات تصحيح الاختبار:

للتّحقّق من ثبات الاختبار بحيث يكون هناك توافق في النّتائج بين المصحّحتين، طُبّق على عيّنة استطلاعيّة من خارج أفراد الدّراسة بتاريخ 2018/3/1، مكوّنة من (20) طالبة من طالبات الصّفّ السّابع. وذلك لحساب معامل الثّبات للتّقديرات فيما بين المصحّحتين لكلّ المهارات، وقد صُحّح الاختبار وفق معيار التّصحيح المُعدّ لأغراض الدّراسة، حيث قام كل مصحّح بتصحيح الاختبار منفرداً، ورصد درجات الطّالبات في سجل خاصّ، حيث أصبح لكل طالبة درجتان. ثم أُخذت المتوسّطات الحسابيّة للعلامتين لكلّ طالبة، ووضعت علامتها النّهائيّة في سجلّ خاصّ، والجدول (1) يظهر معامل ثبات التوافق بين المصحّحين لكل مهارة من مهارات اختبار الكتابة الإبداعيّة.

جدول (1) معامل ثبات التوافق بين المصحّحين لمهارات اختبار الكتابة

المهارة	عدد الفقرات	معاملات ثبات التوافق بين المصححين
الطلاقة	7	%75
المرونة	6	%77
الأصالة	6	%76.3
التّوسّع	7	%76.3

معيار التّصحيح:

بعد تحديد مهارات الكتابة الإبداعيّة بصورتها النهائيّة، أعدّ معيار لتصحيح إجابات الطّالبات عن كلّ سؤال من الأسئلة الإنشائيّة، وذلك بعد الاطّلاع على البحوث والدّراسات والأدب النّظري الّذي تناول تقويم المهارات الكتابيّة (Al Hashimi, & Azzawi, Atiah, 2006; Asr, 2000 ;Al-Hawamdeh, & Ashour, 2013; 2011). وقد صمّم معيار التّصحيح على شكل سلّم تقدير عددي لكلّ سؤال، حيث يقابل كلّ مؤشّر أدائيّ تدريجاً يعبّر عن مستوى أداء الطّالبة عن كلّ مهارة فرعيّة. واشتمل معيار التّصحيح على تدريج رباعيّ و ثلاثيّ، وثنائيّ، حيث يمثّل بالأرقـــام (4، 3، 2) الدّرجة القصوى للمهارة في كلّ تدريج منها، وتعطى الطّالبة الدّرجة القصوى إذا أتقنت المهارة، وتقلّ علامتها في التّدريج بما يتلاءم مع أدائها عن كلّ مهارة فرعيّة. حيث كانت الدّرجة الكلّيّة لكلّ نصّ (40) وللنصّين (80) درجة. وحدّدت الدّرجة لكلّ مهارة حسب أهميّتها. وقد عُرض معيار التّصحيح على مجموعة من المحكّمين للتّحقّق من صياغة المعيار، ومدى ملاءمته، وارتباطه بالمؤشرات الأدائيّة لكلّ مهارة، وإبداء ملاحظاتهم حذفًا، أو إضافة، أو تعديلاً. وقد أخذ بآراء المحكّمين حتى خرج معيار التّصحيح بصورته النهائية بعد التعديل.

وقد جرى تصحيح أوراق اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة (القبليّ والبعديّ) مرتين، مرّة من أحد الباحثين، ومرّة من معلّمة اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع، حيث قام أحد الباحثين ممّن درّس المجموعة التّجريبيّة بتصحيح أوراق الاختبار، وقامت أيضًا المعلّمة التي تدرّس المجموعة الضّابطة بتصحيح أوراق الاختبار. وبعد الانتهاء من التّصحيح، فُرّغت العلامات في سجلّ خاصّ، حيث أصبح لكلّ طالبة علامتان: علامة وضعها أحد الباحثين، وعلامة وضعتها المعلّمة الأخرى، وحُسِب المتوسّط

الحسابيّ للعلامتين لكلّ طالبة، ورُصِدت الدّرجة لكلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة، والمهارات مجتمعة ثمّ فرّغت الدّرجات النّهائية في جداول، وعولِجت إحصائيًّا.

ثانيًا– مقياس الاتجاه نحو الكتابة:

بُني مقياس الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة بالرّجوع إلى الإطار العامّ والنّتاجات العامّة والخاصّة في اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع؛ للوقوف على الأهداف الوجدانيّة في كتاب اللّغة العربيّة. وبالاطّلاع على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة الّتي تناولت الاتّجاهات نحو الكتابة بعامّة والكتابة الإبداعية بخاصّة كدراسة (Graham, 2007; Cunningham, 2008) حيث أفاد الباحثون منها في الوقوف على أهمّ المعايير التي يتضمّنها مقياس الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة، وإعداد قائمة خاصّة. وتصنيفها في (25) فقرة، يقابل كلّ فقرة منها تدريج خماسيّ (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة محايدة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا) لتعبّر الطّالبة عن اتّجاهها نحو كلّ فقرة من فقرات مقياس الاتّجاه نحو الكتابة.

صدق مقياس الاتّجاه:

للتّحقّق من صدق مقياس الاتّجاه، عُرِض في صورته الأوليّة على لجنة من المحكّمين، وطُلب إليهم الاطّلاع على المقياس وإبداء الرأي فيه من حيث: مدى وضوح صياغة الفقرات، ومدى ارتباط فقرات المقياس بالاتّجاه نحو الكتابة، وإبداء أي آراء أو ملحوظات حول الفقرات، بالحذف أو الإضافة أو التّعديل، وبعد الاطّلاع على هذه الملحوظات أجريت التّعديلات اللازمة ليخرج مقياس الاتّجاه نحو الكتابة بصورته النّهائيّة مكوّنة من (20) فقرة.

ثبات مقياس الاتّجاه:

للتّحقّق من ثبات مقياس الاتّجاه طُبّق على عيّنة استطلاعيّة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) طالبة، من طالبات الصّفّ السّابع، حيث أدخلت استجاباتهن على المقياس إلى الحاسوب لمعالجتها إحصائيًّا، حُسبَ معامل الاتساق الداخليّ لفقرات المقياس، وقد بلغت قيم معامل الاتساق الداخليّ لفقرات المقياس مجتمعة (0.85) وهي قيمة مقبولة تربويًّا لأغراض الدّراسة.

البرنامج التعليميّ المقترح:

أسس البرنامج

يقوم البرنامج التّعليميّ المقترح في هذه الدّراسة على نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Slovey, 1997)، في الذّكاء الانفعاليّ، وتتضمن أربعة محاور رئيسة، يشتمل كلّ محور من المحاور على مجموعة من المهارات ومؤشّراتها الأدائيّة، وتمثّل هذه المحاور الأسس والافتراضات الّتي يقوم عليها البرنامج، وهي:

1. تتكوّن قدرة إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها كتابيًّا من القدرات الفرعية الآتية: القدرة على التعّبير عن الانفعالات من خلال الحركات أو ملامح الوجه أو الإشارات، والقدرة على التّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الواردة في الموقف التّعليميّ المتضمّن نصًّا، أو صورة، أو أداء تمثيليًّا، والتّعبير عن الحاجات المتعلّقة بالمشاعر، والتّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الصّادقة وغير الصّادقة.
2. تتضمّن قدرة التّعبير الكتابيّ عن الانفعالات الّتي تسهّل التّفكير: الانتباه إلى المعلومات والانفعالات المهمّة والتّعبير عنها كتابيًّا، وتوليد الانفعالات الّتي تساعد على إصدار الأحكام والتّعبير عنها كتابيًّا، والتّعبير عن وجهات النّظر المتعدّدة في الانفعالات كتابيًّا، والتّعبير عن الانفعالات وتطورها وتقلّبها كتابيًّا.
3. تتضمّن القدرة على فهم الانفعالات وتحليلها والتّعبير عنها كتابيًّا القدرات الفرعيّة التّالية: تعيين الانفعالات الواردة في النّصوص، وإدراك العلاقات بينها وبين تصنيفاتها من خلال أنشطة كتابيّة، والتّعبير عن مسبّبات الانفعالات المركّبة كتابيًّا، وكتابة الانفعالات والتّعبير عن تطورها وتسلسلها.
4. تتضمّن القدرة على إدارة الانفعالات القدرات الفرعيّة الآتية، أولها: الانفتاح على المشاعر السّارّة وغير السّارّة وتقبّلها والتّعبير عنها كتابيًّا، والتّعبير عن الانفعالات الّتي يمكن أن يندمج فيها الطّالب وتلك الّتي يتجنّبها، والتّعبير عن الانفعالات السّارّة وتعزيزها وتهدئة الانفعالات السّلبيّة.

حيث تمّ تعليم الطّلبة نصوصًا مختارة من نصوص القراءة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع، ومعالجتها بأنشطة لغويّة وأدائيّة، بقصد إكساب الطّلبة محاور هذا البرنامج، وما تقوم عليه المحاور من مهارات ومؤشرات أدائيّة؛ بهدف تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة واتّجاهات الطّالبات نحوها.

أهداف البرنامج التّعليميّ المقترح:

من المتوقّع بعد تطبيق هذا البرنامج أن يحقّق الأهداف الآتية:

1. تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات.
2. تنمية اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة الإبداعية.
3. تدعيم العلاقة الارتباطيّة بين الاتّجاه الإيجابيّ والمهارة في الكتابة الإبداعيّة.
4. الارتقاء بتدريب الطّالبات على إنتاج أفكار إبداعيّة تتّسم بالطّلاقة والمرونة والأصالة والتّوسّع.
5. تنمية قدرة الطّالبات على التّعبير عن الانفعالات وإدراكها، والتّمييز بين الصّادق منها والمزيّف كتابةً.
6. إكساب الطّالبات مهارة الانتباه إلى المعلومات، والانفعالات المهمّة، والتّعبير عن أحكامهن على الانفعالات المتقلّبة.
7. تنمية قدرة الطّالبات على فهم الانفعالات وتحليلها من خلال إدماجهنّ في أنشطة كتابيّة، تمكّنهن من تصنيف الانفعالات، وإدراك العلاقة بين التّصنيفات، والتّعبير عن المعاني الّتي تعبّر عنها الانفعالات، وتنمية قدرتهن على فهم الانفعالات المركّبة وتطوّرها وتسلسلها.
8. تنمية وعي الطّالبات بأنّ الكتابة الإبداعية وسيلة تُتيح لهنّ التّعبير عن المشاعر السّارّة الّتي يفضّلن المرور بها، واستبعاد المشاعر الّتي يُحجمن عنها، وأنّها وسيلة لإدارة الانفعالات الذّاتية، والتّواصل مع الآخرين، وتهدئة الانفعالات السّلبيّة، وتعزيز السّارّة منها.

المحتويات التّعليميّة للبرنامج التّعليميّ المقترح:

1. موضوعات نصوص القراءة الواردة في الوحدات الدّراسيّة من مقرّر الفصل الدّراسي الثّاني في كتاب اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع، وهي أربعة موضوعات: الحاكورة (قصّة قصيرة)، في ملعب كرة القدم (نصّ شعريّ)، إبداعات علميّة (مقالة علميّة)، فضل الصداقة (قصّة)، واختيرت هذه الموضوعات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات واتّجاهاتهنّ نحوها.

2. الأنشطة التّعليميّة التّعلميّة المرتبطة بالبرنامج التّعليميّ المقترح، وتتضمّن التّدريبات اللّغوية والذّهنية والكتابيّة الّتي تتيح فرص التّدرّب بشكل إيجابيّ مع المادّة المقروءة، عبر تنفيذ نشاطات كتابيّة مرتبطة بمضامين النّصوص، بهدف تحسين فهم الطّالبات، وتطوير قدراتهن الكتابيّة للتّعبير عن مشاعرهنّ وانفعالاتهنّ.

محاور البرنامج المقترح ومهاراته:

1. إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها: ويركّز هذا المحور على أربع مهارات متمثّلة في:
   - القدرة على التّعبير عن الانفعالات من خلال الحركات أو ملامح الوجه أو الإشارات.
   - القدرة على التّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الواردة في النّصّ القرائيّ أو صورة مرفقة أو فيديو وثائقيّ قصير.
   - القدرة على التّعبير عن الحاجات المرتبطة بالانفعالات.
   - القدرة على التّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الصّادقة وغير الصّادقة.
2. استخدام الانفعالات لتسهيل عمليّة التّفكير: ويتناول هذا المحور المهارات الفرعيّة الآتية:
   - الانتباه إلى المعلومات والانفعالات المهمّة والتّعبير عنها كتابيًّا.
   - توليد انفعالات تساعد على إصدار الأحكام والتّعبير عنها.
   - التّعبير عن وجهات النّظر المتعدّدة في الانفعال.
   - التّعبير عن الحالات الانفعاليّة وتقلّبها كتابيًّا.
3. فهم الانفعالات، وتحليلها، وتتحقّق بالمهارات الفرعيّة الآتية:
   - تعيين الانفعالات وتصنيفها وإدراك العلاقة بين التّصنيفات.
   - التّعبير عن المعاني الّتي ترتبط بها الانفعالات المركّبة.
   - إدراك الانفعالات وتطوّرها وتسلسلها.
4. إدارة الانفعالات: وتشمل المهارات الفرعيّة الآتية:
   - الانفتاح على المشاعر السّارّة وغير السّارّة.
   - التّعبير عن الانفعالات الّتي يمكن الاندماج فيها.
   - التّعبير عن الانفعالات السّارّة وتهدئة الانفعالات السّلبيّة.

استراتيجيّات التّدريس:

تتحدّد طرائق التّدريس في ضوء أسس بناء البرنامج، وأهدافه، حيث تناسب طبيعة البرنامج، ومهارات الكتابة الإبداعيّة الّتي يسعى البرنامج لتنميتها لدى طالبات الصّفّ السّابع، وقد تنوّعت استراتيجيّات التّدريس المستخدمة في تنفيذ أنشطة البرنامج، مثل: الحوار والمناقشة الّتي تلي تنفيذ الأنشطة القصصيّة، والعصف الذّهنيّ، والسّرد القصصيّ، والعمل في مجموعات.

الوسائل والأدوات التّعليميّة:

استخدم عدد من الأدوات، مثل: جهاز عرض Data، فيديوهات وثائقيّة، تمثيل مواقف، سبورة، وأقلام ملونة، وصور مرفقة.

استراتيجيّات تقويم الأعمال الكتابيّة:

لمعرفة مدى التّحسّن الذّي طرأ على أداء الطّالبات في مهارات الكتابة الإبداعيّة، تمّ استخدام استراتيجيّات التّقويم الواقعي: استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجيّة مراجعة الذّات، واستراتيجيّة القلم والورقة، والأدوات: سلّم التقدير، وقائمة الشطب، والاختبارات القصيرة.

تحكيم البرنامج:

عُرض البرنامج بصورته الأوّليّة المشتملة على المهمّات والمواقف والأسئلة على مجموعة من المحكّمين في مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها وعلم النّفس التّربويّ، وذلك للأخذ بلمحوظاتهم وآرائهم فيما يتعلّق بمدى وضوح البرنامج، ومدى ملاءمة المحتوى لمهارات الذّكاء الانفعاليّ والمؤشّرات الأدائيّة لكلّ مهارة، ومدى ملاءمة المحتوى الّذي يقوم عليه البرنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة والاتّجاهات نحوها، ومدى كفاية الزّمن المخصّص لكلّ مهمّة.

وقد قدّم المحكّمون بعض الملاحظات الّتي تركّزت حول تعديل الزّمن اللازم لإنجاز المهمّات الكتابيّة، وتعديل بعض المؤشّرات السّلوكية لتتناسب مع الهدف ومع تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة. وقد أُخذ بملحوظات المحكّمين وآرائهم، ليخرج البرنامج التّعليميّ بصورته النّهائيّة الّتي طُبّق وفقًا لها.

متغيّرات الدّراسة:

تناولت الدّراسة الحاليّة المتغيّرات الآتية:

أولًا: المتغيّر المستقلّ (البرنامج التّعليميّ) وله مستويان:

- البرنامج التّعليميّ المقترح القائم على أنموذج ماير وسالوفي.
- البرنامج الاعتياديّ.

ثانيًا: المتغيّران التّابعان:

- مهـارات الكتابـة الإبداعيّـة، واشـتملت علـى (الطّلاقـة، والمرونـة، والأصـالة، والتّوسّـع) لدى طالبات الصّفّ السّابع.
- اتّجاهات طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ نحو الكتابة الإبداعيّة.

المعالجات الإحصائيّة:

وللإجابة عن سؤالي الدراسة، فقد قام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، وتحليل التّباين الأحاديّ المصاحب (One Way ANCOVA)، وتحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA). ومربع ايتا (Eta Square) واختبار ت (t-test).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، وينصّ السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α =0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة منفردة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) وعليها مجتمعة تُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؟"

وللإجابة عن هذا السّؤال جرى أوّلًا: تحديد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة المتمثّلة في (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، وذلك تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، وثانيًا: تحديد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على اختبار الكتابة الإبداعيّة البعديّ مجتمعة تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، وفيما يأتي عرض لذلك:

أولاً- مهارات الكتابة الإبداعيّة وتضمّ (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)

حُسِبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على فقرات الاختبار لكلّ مهارة من مهارات الاختبار القبليّ والبعديّ، وذلك تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، والجدول (2) يوضّح ذلك.

جدول (2) المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة الدراسة على فقرات الاختبار لكلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة القبليّة والبعديّة، تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتيادي، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

المهارة	طريقة التّدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ			
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ المُعدل	الخطأ المعياريّ
الطّلاقة	الاعتياديّة	9.90	3.44	10.23	3.01	10.47	0.49
	البرنامج التّعليميّ المقترح	10.37	3.02	18.77	3.35	18.53	0.49
	الكليّ	10.13	3.22	14.50	5.34		
المرونة	الاعتياديّة	8.30	1.66	8.57	2.21	8.70	0.32
	البرنامج التّعليميّ المقترح	9.13	2.24	12.80	1.94	12.67	0.32
	الكليّ	8.72	2.00	10.68	2.97		
الأصالة	الاعتياديّة	7.43	1.91	6.67	1.63	6.76	0.29
	البرنامج التّعليميّ المقترح	6.93	1.93	11.23	1.98	11.14	0.29
	الكليّ	7.18	1.92	8.95	2.92		
التّوسّع	الاعتياديّة	9.83	2.95	9.67	1.92	9.71	0.42
	البرنامج التّعليميّ المقترح	10.47	3.00	17.47	2.57	17.43	0.42
	الكليّ	10.15	2.97	13.57	4.53		

يتبيّن من الجدول (2) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة البعديّ، وذلك وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبليّة في أداء عينة الدراسة على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة، وكذلك لمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظّاهريّة وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؛ فقد استخدم تحليل التّباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA)، والجدول (3) يوضّح ذلك.

جدول (3) نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة البعديّ، وحسب متغيّري: طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

مصدر التّباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الطّلاقة القبلي)	الطلاقة	53.186	1	53.186	7.984	0.007	0.129
	المرونة	0.697	1	0.697	0.242	0.625	0.004
	الأصالة	8.648	1	8.648	3.605	0.063	0.063
	التوسع	3.276	1	3.276	0.682	0.413	0.012
المصاحب (المرونة القبليّ)	الطلاقة	14.639	1	14.639	2.198	0.144	0.039
	المرونة	9.686	1	9.686	3.358	0.072	0.059
	الأصالة	0.360	1	0.360	0.150	0.700	0.003
	التوسع	0.594	1	0.594	0.124	0.726	0.002
المصاحب (الأصالة القبليّ)	الطلاقة	2.725	1	2.725	0.409	0.525	0.008
	المرونة	5.334	1	5.334	1.849	0.180	0.033
	الأصالة	0.717	1	0.717	0.299	0.587	0.006
	التوسع	3.604	1	3.604	0.750	0.390	0.014
المصاحب (التوسع القبليّ)	الطلاقة	17.698	1	17.698	2.657	0.109	0.047
	المرونة	19.327	1	19.327	6.700	0.012	0.110
	الأصالة	15.128	1	15.128	6.306	0.015	0.105
	التوسع	4.830	1	4.830	1.006	0.320	0.018

مصدر التّباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
طريقة التّدريس Hotelling's 572Trace=5. الدّلالة الإحصائيّة = 0.000*	الطلاقة	828.695	1	828.695	*124.398	0.000	0.697
	المرونة	201.779	1	201.779	*69.950	0.000	0.564
	الأصالة	244.288	1	244.288	*101.831	0.000	0.653
	التوسع	762.289	1	762.289	*158.710	0.000	0.746
الخطأ	الطلاقة	359.728	54	6.662			
	المرونة	155.769	54	2.885			
	الأصالة	129.544	54	2.399			
	التوسع	259.363	54	4.803			
المجموع	الطلاقة	1681.000	59				
	المرونة	518.983	59				
	الأصالة	502.850	59				
	التوسع	1210.733	59				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)

وبالنّظر إلى نتائج تحليل التّباين الجدول (3) يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة البعديّ على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) يُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، حيث كانت قيم الدّلالة الإحصائيّة لكلّ مهارة من المهارات أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05)، ومن المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة في جدول(2) يتبيّن وجود فرق دالّ احصائيًّا في مهارة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) بين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ) وبين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، ولصالح أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي).

ولإيجاد فاعليّة طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) في كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، تمّ إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (3) – أنّه يساوي على التّرتيب (0.697، 0.564، 0.653، 0.746)، وهذا يعني أنّ متغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) يفسّر على التّرتيب حوالي (69.7%، 56.4%، 65.3%، 74.6%) من التّباين في المتوسّط الحسابيّ لأداء عيّنة الدراسة (طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ) على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة المعتمدة في الدّراسة، ويُستدلّ من هذه النّتائج على فاعليّة البرنامج التّعليميّ المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة.

ثانيًا– اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة

حُسِبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة الدراسة (طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ) على فقرات اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة القبليّة والبعديّة لها، تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، والجدول (4) يبيّن ذلك:

جدول (4) المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة القبليّ والبعديّ، تبعًا لمتغير طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

طريقة التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ	
	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتياديّة	35.46	7.15	35.14	5.74
البرنامج التّعليميّ المقترح	36.90	7.20	60.27	7.78
الكليّ	36.18	7.13	47.71	14.03

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة البعديّ، وذلك وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة القبليّ، وكذلك لمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظّاهريّة وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؛ فقد استُخدم تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب (One Way ANCOVA)، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول (5) نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب للمتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة البعديّ، وحسب متغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبليّ)	1476.294	1	1476.294	68.008	0.000	0.544
طريقة التّدريس	8357.351	1	8357.351	*384.995	0.000	0.871
الخطأ	1237.339	57	21.708			
المجموع	11619.650	59				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنّظر إلى نتائج تحليل التّباين في الجدول (5) يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة البعديّ على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، يعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، حيث كانت قيم الدّلالة الإحصائيّة للاختبار ككلّ أقل من قيمة الدلالة الإحصائية (α =0.05)، ومن المتوسّطات الحسابيّة جدول(5) يتبيّن وجود فرق دالّ إحصائيًّا على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة بين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ) وبين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، ولصالح

أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي).

ولإيجاد فاعليّة طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، تمّ إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (5) – أنّه يساوي (0.871): وهذا يعني أنّ متغيّر طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) يفسّر على التّرتيب حواليّ (87.1%) من التّباين في المتوسّط الحسابيّ لأداء عيّنة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة المعتمدة في الدّراسة. يُستدلّ من هذه النّتائج على فاعليّة البرنامج التّعليميّ المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة، من حيث محاوره، ومهاراته، وأساليبه، وأنشطته المتنوّعة، وتفعيل دور الطّالب ومشاركته فيه.

ويمكن أن يعزى التّقدّم في مستوى كتابات الطّالبات إلى الخصائص الّتي امتاز بها البرنامج القائم على أنموذج ماير وسالوفي، فقد أثّرت إيجابًا في تنمية مهارات الطّالبات في الكتابة الإبداعيّة، فالكتابة الإبداعيّة وَفق هذا البرنامج تُعدّ عمليّة عقليّة انفعاليّة لغويّة أدائيّة، تتضمّن كثيرًا من العمليّات المتسلسلة المترابطة، ولا سيّما أنّه من الممكن مقابلة المحاور الأربعة الّتي اشتمل عليها البرنامج من إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل عملية التّفكير، وفهم الانفعالات وتحليلها، وإدارة الانفعالات وما تتضمّنه من أنشطة وتدريبات بعمليّات الكتابة الرّئيسة: التّخطيط والتّأليف الأوّليّ والمراجعة والتّصحيح والنّشر (Almahmud, 2008)، فيعلّم البرنامج الطّالبة كيف تتفاعل مع الموضوعات قيد الكتابة، وكيف تعبّر عن مشاعرها وانفعالاتها، وكيف توظّف انفعالاتها في تقديم المعلومات بطريقة جاذبة للقارئ، إضافة إلى قدرتها على إدارة انفعالاتها وتعزيزها من خلال الكتابة الإبداعيّة. مع الأخذ بالاعتبار أنّ "الكتابة الإبداعيّة عمليّة مركّبة، تتكوّن من خطوات متتالية متتابعة، تمرّ بمراحل متعدّدة حتّى يعبّر الفرد عن انفعالاته وأفكاره وينقلها إلى القارئ بأسلوب جديد" (Younis, 2007, 79).

ويمكن أن يعزى هذا التّحسّن أيضًا إلى استراتيجيّات التّدريس الّتي تضمّنها البرنامج التّعليمي المقترح، عملت على تفعيل دور الطّالبات في المواقف الصّفيّة، وتوفير البيئة التّعليميّة التّعلميّة النّشطة؛ وهذا بدوره شجّعهنّ على تنفيذ الأنشطة والتّدريبات الّتي تضمّنها البرنامج التّعليميّ المقترح،

ونمّى مهاراتهنّ في الكتابة الإبداعيّة. ويؤكد بار أون (Bar-On, 1997) أن ذلك يحفّز الطلبة على الإبداع والابتكار وحلّ المشكلات الّتي تواجههم في أثناء الكتابة.

ويمكن أن يعزى التّقدّم في مهارات الكتابة الإبداعيّة إلى إجراءات التّدريس المتّبعة في البرنامج التّعليميّ المقترح، حيث سارت المعلّمة مع الطّالبات بخطوات منظّمة متسلسلة في أثناء التّدريب على الكتابة الإبداعيّة، ابتداءً من إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها، وتوظيف هذه الانفعالات في تسهيل عمليّة التّفكير في الموضوع المطروح، وفهم الانفعالات وتحليلها، وإدارتها من خلال الكتابة، وانتهاءً بتقويم الأعمال الكتابيّة وتقديم التّغذيّة الرّاجعة التصحيحيّة؛ ممّا عزّز أداء الطّالبات في اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، إضافة إلى ما قدّم من توجيهات وإرشادات، وأساليب تعزيز ملائمة أثناء ممارسة الكتابة وبعد الانتهاء منها. وبذلك يتّضح أنّ البرنامج التّعليميّ بخطواته وإجراءاته، وأنشطته وتدريباته، أتاح للطّالبات الاجتهاد، وحفّز الدّافعية لديهنّ لتطوير أدائهنّ وصولًا إلى إنتاج عمل كتابيّ إبداعيّ مُتقن.

ويمكن أن يعزى تفوّق أداء طالبات المجموعة التّجريبيّة في مهارة الطّلاقة إلى الخصائص الّتي امتاز بها البرنامج التّعليميّ المقترح وما اشتمل عليه من أنشطة، والاختيار المناسب للنّصوص المقرّر تدريسها في دروس الكتابة وتحليلها، إضافة إلى المحاور الّتي تضمّنها البرنامج الّتي تتطلّب تسمية المشاعر، وتحديد المفردات والعبارات المرتبطة بها، وتوليد انفعالات إزاءها والتعبير عنها؛ ممّا ساعد في توليد المفردات، والمرادفات، والأضداد، واستخدامها في أكبر عدد من الجمل ذات المعنى، وذلك أسهم بدوره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات لصالح المجموعة التّجريبيّة.

أمّا تفوّق أداء الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة في مهارة المرونة، فيرجع من وجهة نظر الباحثين إلى مجموعة الأنشطة، والتّدريبات الكتابيّة، واستراتيجيّات التّدريس الّتي تضمّنها البرنامج، الّتي ركّزت على توجيه انتباه الطّالبات إلى المعلومات المهمّة والتّعبير عنها، والتّعبير عن وجهات النّظر التي تكوّنها الطّالبات إزاء هذه المعلومات، وإصدار الأحكام عليها وتكوين المواقف تجاهها، وملاحظة الانفعالات الواردة في النّصوص المختارة وتقلّبها والتعبير عن ذلك عبر أنشطة كتابيّة؛ ممّا أتاح الفرصة أمام الطّالبات للاندماج في النّصوص المقدّمة كما لو كُنّ كاتبات لها، وإقدارهن على كتابة عناوين جاذبة وملائمة للنّصوص، واستبدال ببعض الأفكار أفكارًا أخرى أكثر ملاءمة بحسب رأيهنّ، وإقدارهنّ على اقتراح نهايات أو حلول أخرى للموضوعات قيد المناقشة والدّرس،

بالإضافة إلى تحويل الأفكار من شكل لغويّ إلى آخر عبر أنشطة كتابيّة متعدّدة. وهذا ما أكدته نتائج دراسة زِناسني لوبارت (Zenasni & Lubart, 2002).

أمّا التحسّن في مهارة الأصالة الّذي حقّقته الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة فقد يُعزى إلى طريقة معالجة النّصوص والموضوعات الّتي اشتمل عليها البرنامج، وما صاحبها من عَرْضٍ للصّور والفيديوهات الوثائقيّة الملائمة، إضافة إلى الأنشطة التّعليميّة وتصنيفها حسب طبيعتها، ثمّ التّعبير عمّا تشير إليه الانفعالات المركّبة، وملاحظة تسلسل الانفعالات للشّخصيات الواردة في النّصوص أو تسلسل انفعالات الطّالبة إزاء المعلومات الواردة في النّصوص، والتّعبير عن ذلك كتابيًّا، ممّا كان له أثر في تنمية قدرات الطّالبات في إضافة أفكار جديدة أصيلة غير مسبوقة إلى النّصوص، والنّظر إلى المعلومات الواردة في النّصوص بنظرات جديدة، بالإضافة إلى قيامهنّ ببناء علاقات جديدة بين المعلومات والأفكار الواردة في النّصوص، كما أسهم ذلك في كتابتهنّ حلولًا إبداعيّة للمشكلات الّتي طُرِحت عليهنّ ذات العلاقة بمضامين النّصوص اللّواتي تناولْنها بالدّرس وَفق البرنامج.

أمّا تفوّق أداء الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة في مهارة (التّوسّع)، فقد يُعزى إلى ما اشتمل عليه البرنامج من أنشطة وتطبيقات ومواقف، كان لها أثر في زيادة فاعليّة الطّالبات وتفاعلهنّ مع الموضوعات المطروحة، إضافة إلى التّغذيّة الرّاجعة التصحيحيّة المستمرّة من المعلمة في أثناء تنفيذ البرنامج، وإتاحة الفرصة أمام الطّالبات للتّعبير كتابيًّا عن انفعالاتهنّ الإيجابيّة والسّلبيّة إزاء موضوعات النّصوص ومضامينها، وتقييمهنّ للانفعالات الواردة في النّصوص، وتعزيز انفعالاتهنّ الإيجابيّة والتّقليل من انفعالاتهنّ السّلبيّة؛ ممّا كان له أثر في حفز الطّالبات ومحاولتهنّ إبراز قدراتهنّ الإبداعيّة الكتابيّة برفد الأفكار الرّئيسة بأفكار فرعيّة ملائمة، وإعادة صياغة بعض الفقرات بإضافة معلومات جديدة، إضافة إلى إعطاء مزيد من التّفاصيل حول الشّخصيات والأحداث والعناصر الّتي وردت في النّصوص المختلفة، إضافة إلى أثر البرنامج في خلق جوٍّ من المنافسة الإبداعيّة لديهنّ، وهذا ما أكّده كلٌّ من(Gasemi, et al., 2013; Sancehez, et al., 2011).

وقد اتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة داردِيلّا ولوجان (Dardella & Logan, 2007) الّتي أظهرت فاعليّة استخدام أنموذج ماير وسالوفي في تعلّم مهارات الكتابة لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت نتائج دراستهما أهميّة الذّكاء الانفعاليّ في المهامّ الكتابيّة الّتي تتطلّب حلّ مشكلة ما أو تكوين موقف تجاه حدث ما، أو إصدار حكم، أو استخدام

اللغة الأدبيّة في التّعبير عن فكرة ما، أو إنهاء النّصوص بطريقة مختلفة، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسة الحالية أيضًا. واتّفقت مع نتائج دراسة وِنغ وآخرين (Wing, et al., 2006) الّتي أظهرت أنّ تنظيم الانفعالات والتدرّب على أنشطة مصاحبة لمهارات الذّكاء الانفعاليّ أسهم في تنمية مهارات الكتابة؛ لما اشتمل عليه من تنويع في استراتيجيّات التّدريس، وتضمين المواقف الصّفيّة أنشطة قائمة على الذّكاء الانفعاليّ وتوظيفها في تدريب الطّلبة على الكتابة. كما اتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة قاسمي وآخرين (Gasemi, et al., 2013) الّتي أظهرت أنّ الطّلبة الّذين يتعلّمون الكتابة، أو الجدال، يصبحون محفّزين على استخدام معلومات تتضمّن انفعالات وعواطف، وبذلك يصبحون أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم أثناء الكتابة؛ لأنّها تتيح لهم فرصة التّعبير عنها. واتّفقت نتائج هذه الدّراسة أيضًا مع نتائج دراسة أبدولريزابور (Abdolrezapour, 2012) في أنّ تدريب الطّلبة وفق الذّكاء الانفعاليّ طوّر مهاراتهم في الكتابة. ونتائج دراسة محمّدي و إزادبانا (Mohammadi & Izadpana, 2018) أن للذّكاء الانفعاليّ أثرًا واضحًا في تنظيم الانفعالات ومهارة الطّلبة في الكتابة، وأنّ توليد أيّ انفعال إيجابيّ يحسّن من مهارات الطّلبة الكتابيّة. واتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة هنسن وليجراند (Hansenne & Legrand, 2012) الّتي أظهرت أنّ تدريب الطّلبة على مهارات الذّكاء الانفعاليّ يسهم في تحفيز السّلوكيّات الإبداعيّة لديهم. ومع النّتائج الّتي أظهرتها نتائج دراسة زِناسني ولوبارت (Zenasni & Lubart, 2002) أنّ العاطفة الإيجابيّة لدى الطّلبة تعزّز أداءهم في المهامّ الإبداعيّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، وينص السؤال على "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيّين القبليّ والبعديّ لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ؟"

وللإجابة عن هذا السّؤال حُسب المتوسطان الحسابيّان القبليّ والبعديّ، والانحرافان المعياريّان لأداء أفراد عيّنة الدراسة (المجموعة التّجريبيّة) الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ، الجدول (6) يوضّح ذلك.

جدول (6) المتوسّطان الحسابيّان القبليّ والبعديّ، والانحرافان المعياريّان لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ

الأداء القبليّ		الأداء البعديّ
المتوسّط الحسابيّ	3.10	3.55
الانحراف المعياريّ	0.33	0.30

يتبيّن من الجدول (6) وجود فرق ظاهريّ بين المتوسّط الحسابيّ القبليّ (3.10) والمتوسّط الحسابيّ البعديّ (3.55) لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ، ولمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لهذا الفرق الظّاهري (الأثر)؛ استخدم اختبار (ت) (t-test) لمجموعتين مترابطتين، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للمتوسّطين الحسابيّين القبليّ والبعديّ، لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليمي القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ

	الأداء القبليّ	الأداء البعديّ	قيمة ت	درجة الحريّة	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المتوسّط الحسابيّ	3.10	3.55	*8.436	29	0.000	1.54
الانحراف المعياريّ	0.33	0.30				

يتبيّن من الجدول (7) وجود دلالة إحصائيّة بين المتوسّط الحسابيّ القبليّ والمتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ، ولإيجاد فاعليّة طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على اتّجاهات الطّالبات نحوها، حُسِب حجم الأثر Effect Size الّذي بلغت قيمته (1.54) الّذي يدلّ على تأثير (قويّ جدًا) للبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي على اتّجاهات الطّالبات نحوها.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أسباب تتعلّق بالبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج مايرو سالوفي في الذّكاء الانفعاليّ، من حيث تدرّج البرنامج في الأنشطة الّتي يتضمّنها والّتي قامت طالبات المجموعة التّجريبيّة بأدائها أثناء التجربة، من خلال المرور بمحاور الذّكاء الانفعاليّ وَفق أنموذج ماير وسالوفي، الّتي أتاحت للطّالبات التّعبير عن انفعالاتهنّ كتابةً ومن خلال حركات الوجه والإشارات، والتّعبير عن حاجاتهنّ المنبثقة عن هذه الانفعالات، وتوليد الانفعالات الّتي تساعد على إصدار الأحكام، وتكوين وجهات نظر متعددة حول الانفعالات وتسلسلها وتقلّبها، إضافة إلى التّعبير عن الانفعالات المركّبة وتسلسلها، واندماج الطّالبة بالانفعالات الّتي تتطلّبها المواقف التّعليميّة التعلّميّة، والتّعبير عن الانفعالات السّارّة وتعزيزها، والتّعبير عن الانفعالات السّلبيّة وتهدئتها؛ ممّا أسهم في خفض قلق الطالبات وتخوّفهن من ممارسة الكتابة، وتكوين اتّجاهات إيجابيّة لدى الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة نحو الكتابة. إضافة إلى النتائج التي حققتها في تعلّم مهارات الكتابة الإبداعيّة ساهمت في تكوين اتجاهات إيجابية نحوها، ويؤكد ويليامز (Williams, 2012) أن درجة نجاح المتعلم في موضوع ما وتفاعله معه تؤثّر في اتّجاهاته نحوه. وهذا ما أكدته نتائج دراسة آبدلرزابور (Abdolrezapour, 2012) أن التدريب على الذكاء الانفعالي حسّن من علاقة المعلّم بطلّابه وجعلها أكثر إنسانيّة، وجعل الطّلاب أكثر اندماجًا عند استخدام الاستراتيجيّات الاجتماعيّة الفعّالة.

وأظهرت نتائج دراسة زناسني ولوبارت (Zenasni & Lubart, 2002) أنّ تطوّر انفعالات الفرد يؤثّر إيجابًا على الإبداع في مهاراته الأربع: الأصالة، والمرونة والطّلاقة والتّوسّع، ولا سيّما إذا كانت المهمّة الإبداعيّة تسمح للأفراد بالتّعبير عن انفعالاتهم وعواطفهم وما يدور في نفوسهم. ويؤكد ذلك أيضًا نتائج دراسة هنسن وليجراند (Hansenne & Legrand, 2012).

ويمكن أن تدلّ هذه النّتيجة على أنّ البرنامج التّعليميّ المقترح كان فاعلاً ومؤثرًا في تنمية اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة من خلال إجراءاته، ونشاطاته واستراتيجياته، ودور المعلمة والطالبات، وتركيزه على الجانب الوجداني في التّعلّم، وإتاحة الفرصة أمام الطّالبات للتّعبير عن ذواتهنّ، وانفعالاتهنّ، وأفكارهنّ بطريقتهنّ الخاصّة، ويأتي هذا منسجمًا مع الوظيفة التّعبيريّة للاتّجاه الّتي أكّدها المعايطة (Al-Ma'aitah, 2000) حيث تبيّن أنّ الوظيفة التّعبيريّة تظهر من خلال تبنّي الطّلبة لمجموعة من الاتّجاهات الّتي تفسح المجال أمامهم للتّعبير عن ذواتهم بطرائقهم الخاصّة، والاستجابة للمتغيّرات من حولهم.

ويعزى نموّ اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة الإبداعيّة إلى وضوح المكوّن الانفعاليّ في التّدريس إضافة إلى المكوّن المعرفيّ. وما تضمّنه المقياس الّذي أعدّه الباحثون حول اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة الإبداعيّة من ربط بين مفهوم الانفعال والاتّجاهات نحو الكتابة الإبداعيّة. إضافة إلى أنّ تطوير مهارات الذّكاء الانفعاليّ يمكن أن يسهم في تكوين الاتّجاه الإيجابيّ نحو الكتابة، ولا سيّما أنّ النجاح في مواقف التّعلّم يتطلّب نضجًا انفعاليًّا إضافة إلى النّضج المعرفيّ. إضافة إلى أنّ نجاح الطّالبات في المهمّات الكتابيّة، وقدرتهنّ على إنتاج أعمال كتابيّة أكثر إتقانًا يعبّرن فيها عن حالة داخليّة لفظيًّا، يرتبطان بشعور الفرد أو عاطفته تجاه حقيقة أو موقف ما، وهذا ما أكّدته نتائج دراسة هكيل (Hukill, 2006) أن هناك علاقة بين اتّجاهات الطّلبة نحو الكتابة وجودة أدائهم الكتابيّ.

وتتّفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج الدّراسة الّتي أجراها غراهام (Graham, 2007) من حيث إنّ الاتّجاه نحو الكتابة يتطلّب تدريبًا للطّلبة على إدارة انفعالاتهم والتّعبير عنها، وتتّفق النتائج أيضًا مع نتائج دراسة نصر (Nasr, 2003) الّتي أكّدت أنّ الاتّجاهات الإيجابيّة نحو الكتابة تتأثّر بكفاءة طرائق التّدريس وتنويعها، وتركيز المعلّمين في مواقف التّعلّم على الجانب المعرفيّ والانفعاليّ.

التّوصيات:

في ضوء النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة يوصي الباحثون بالآتي:

- توجيه اهتمام القائمين على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلى استخدام البرنامج التّعليميّ المقترح، بإجراءاته، واستراتيجيّات تدريسه، وأساليب تقويمه، ونشاطاته التّدريبية، في تدريس مهارات الكتابة الإبداعيّة.

- عقد دورات تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة لتعريفهم بمفهوم الذّكاء الانفعاليّ، وتدريبهم على إجراءات تطبيقه داخل الغرفة الصّفيّة. وبيان دوره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة.
- توجيه اهتمام القائمين على تخطيط مناهج اللّغة العربيّة وكتبها في وزارة التّربيّة والتّعليم في الأردنّ إلى الجانب الانفعاليّ، أثناء بناء دروس الكتابة؛ باعتماد خطوات منظّمة، ونشاطات تدريبيّة، واستراتيجيّات تدريس، ومهامّ كتابيّة، واستراتيجيّات تقويم تسهم في علاج الضّعف الحاصل في مهارة الكتابة الإبداعيّة، وتؤدي دورًا في تنمية الاتّجاه نحوها.
- الدعوة إلى إجراء مزيد من البحوث الّتي تبحث أثر الذّكاء الانفعاليّ في المهارات اللّغويّة الأخرى، وفي المراحل الدّراسيّة المختلفة.

المراجع

جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمّان: دار المسيرة.

الجعافرة، عبد السلام. (2018). الكتابة الوظيفيّة. عمان: دار الخليج.

الحوامدة، محمد وعاشور، راتب. (2013). فاعليّة نموذج فورست (Forest) في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 13(3): 65-93 .

رزق الله، راندا. (2006). فاعلية برنامج التنمية مهارات الذكاء العاطفيّ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.

الصوص، سمير والطوالبة، محمد. (2010). أثر برنامج حاسوبيّ في تطوير مهارة الكتابة الإبداعيّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ في عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس، 8(1): 12-43 .

طعيمة، رشدي. (2006). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث .

عصر، حسني. (2000). فنون اللغة العربيّة، تعليمها وتقويم وتعلّمها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة .

عطية، محسن. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربيّة. عمان: دار الشروق .

عمار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة. بيروت: مؤسسة الرسالة .

فضل الله، محمد. (2003). عمليات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة: دار عالم الكتب.

فهمي، إحسان. (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابيّ والتفكير الإبداعيّ لدى طالبات الصف الثالث الثانويّة. مجلة القراءة والمعرفة، (19): 26–106.

اللوزي، مريم. (2005). بناء برنامج تدريبي وفق نموذج ويليام جوردون لتنمية مهارات الكتابة الابداعيّة باللغة العربيّة لطلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيّة، عمان: الأردن .

المحمود، أميرة. (2008). بناء برنامج تعليميّ قائم على أساس كورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن .

المخزومي، ناصر. (2001). اتجاهات المعلمين في اقليم جنوب الأردن نحو اللغة العربيّة وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة والنفسيّة، 17 (1): 127–150.

مدكور، علي. (2007). تدريس فنون اللغة العربيّة. الكويت: مكتبة الفلاح.

المعايطة، خليل. (2000). علم النفس الاجتماعيّ. عمان: دار الفكر.

المنصور، عثمان. (2011). بناء برنامج تعليميّ في اللغة العربيّة لتحسين مهارات التعبير الإبداعيّ لدى طلاب الصف التاسع. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربويّ. بيروت: مؤسسة الرسالة.

نصر، حمدان. (2003). اتجاهات معلمي اللغة العربيّة في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكامليّ في التدريس وعلاقة ذلك بعدد المتغيرات ذات الصلة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 19(1): 71–110.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2011). الكتابة الفنيّة: مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها. عمان: مؤسسة الوراق .

يونس، فتحي. (2007). الكفاءة اللغويّة في الكتابة الأكاديميّة باللغة العربيّة. القاهرة: جامعة عين شمس.

References:

Abdolrezapour, P. (2012). The Relationship Between Emotional Intelligence on Learner's writing Performance. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70, 331-339.

Adegboyega, L., & Idowu, A. (2016). Relation Between Emotional Intelligence and Attitudes Toward Examinations. Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 5(1), 85-93.

Al Hashimi, A., & Azzawi, F. (2011). Figurative Writing: the Concept, the Importance, the Skills, the Application. Amman: Al warraq Foundation.

Al-Hawamdeh, M., & Ashour, R. (2013). The efficiency of Forest's storytelling model in developing the written expression skills of the Grade Three students in Irbid. Journal of Educational and Psychological Sciences, 13(3), 65-93.

Allan, K. (2003). Critical Thinking Thoughtful Writing: A rhetoric With Reading, First Edition Honghton Miffli Company, University of New York.

Allawziu, M. (2005). Building a training program based on William model for Gordon,s for the development of Arabic language creative writing skills for 10th students. Unpublished Dissertation, Amman Arab University, Amman.

Al-Ma'aitah, K. (2000). Social Psychology. Amman : Dar Al Fikr.

Almahmud, A. (2008). Building an instructional cort- Based program and investigating its effect an developing creative writing skills ninthe basic- Grade famele students. Unpublished Dissertation, Yarmouk University, Irbid.

Almakhzumi, N. (2001). Teachers' Attitudes in South Jordan Province towards Arabic Language and its Methods of Teaching in Light of their Experiences and Gender. Damascus University Journal for Educational Sciences, 17(1), 127-150.

Almnswr, E. (2011). Building an Arabic Educational Program to Improve the Skills of Creative Expression for ninthe Graders in Jordan. Unpublished Dissertation, Yarmouk University, Irbid.

Alsuws, S., & Altwalbh, M. (2010). The effect of computer-assisted instructional programon developing arabic creative writing skill of the basic ninth graders in amman. Arab Universities Journal for Education and Psychology, 8(1), 12-43.

Ammar, S.(2002). Contemporary Approaches in Teaching Arabic Language. Beirut: Al resalah Foundation.

Ashour, R. & Al-hawamdeh, M. (2009). Arabic Language Rhetoric and Methods of Teaching: Theory and Practice. Irbid: Alam Al Kutob Al Hadeeth.

Asr, H. (2000). Arabic Language Rhetoric, Teaching, Evaluation and Learning. Cairo: Al Anglo Al Misriah Library.

Atiah, M. (2006). Al Kafi in Methods of Teaching Arabic Language. Amman: Dar Al Shorouqe.

Bar-On, R. (1997). Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health System.

Behnke, C., & Greenan, J. (2011). The Relation Between Emotional Intelligence and Attitudes Toward Computer-Based Instruction. Journal of Career and Technical Education, 26(1), 62-85.

Christopher, K. (2002). Why we should Teach Creative Writing. The English Teacher, 3(5), 35-50.

Cunningham, D.(2008). Literacy Environment Quality in Pre-school and Children Attitudes Toward Reading and Writing. Literacy Teaching and Learning, 12(2), 19-36.

Dardella, A., & Logan, S. (2007). Using a Theory of Emotional Intelligence to Teach Basic Writers at 2 Years College. Pro Quest Dissertation Publishing, University of Meryland, USA.

Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Emotional Intelligence Towards Foreign Language Learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 186, 416-423.

Fadl Allah, M.(2003). Functional Writing Processes and its Application: Teaching and Evaluation. Cairo: Dar Alam Al-Kutob.

Fahumi, A. (2002). The Effectiveness of Using Activities at the Pre-writing Stage for Developing Expressive Skills and Creative Thinking of Third Secondary Female Students. Journal of Reading and Knowledge, (19), 26-106.

Faulden, T. (2009). Expressive Writing: Case Studies of Secondary Graders creativity of work. Dissertation Abstract International, 50(21), A347l56.

Gasemi, H., Behjat, F., & Karger, A. (2013). The Relationship between EI and Writing Improvement of Iranian Students. International Journal for Linguistics, 15(5), 35-50.

Goleman, D. (2000). Ways to Raise a Boy's Emotional Intelligence Elementary and Elementary and Early Childhood Education. US: California.

Goleman, D. (2005). Emotional Intelligence. New York: Batman Books.

Graham, S. (2007). The Structional Relationship Between Writing Attitudes and Writing Achievement in First and Third Grade Students. Contemporary Educational and Psychlogy, 32(2), 516-536.

Grow, G. (1998). Howard Grander Multiple Intelligences. Educational Research, 15 (3), 337-344.

Hansenne, N., & Legrand, J. (2012). Creativity, Emotional Intelligence, and School Performance in Children. International Journal of Educational Research, 14(19), 222-228.

Hedage, T. (2005). Writing. (2nd edition) Oxford University Press: NewYork.

Hukill, L. (2006). Exploring Ways to Improve the Quality of Primary Students Written Pieces and Their Attitudes Toward Writing. Contemporary Educational Psychology, 32(2), 501-505.

Jaafara, A. (2018). Functional writing. Amman: dar alkhalij.

Jarwan, f. (2007). Teaching Thinking: Concepts and Applications. Amman: dar almasira

Khun, D., & Udall, W. (2003). The Development of Speaking Skill. Child Development, 74(5), 145-160.

Lavonne, M., & Jerry, R. (1995). Creative Writing. Text Book Company.

Lawson, B. (1990). How Designers Thinking: The Design Process Demys. Oxford Butter Worth-Heimeman.

Madkour, A.(2007). Arabic Language Rhetoric Teaching Methods. Kuwait: Al Falah Library.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: Acomponent of Emotional Intelligence. Journal of Personality, 57, 772-781.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-34). New York: Harper Collins.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Mayer- Salovey- Caruso Emotional Indigence Test (MSCIT). Users Manual, New York: HNS.

Mohammadi, Z., & Izadpanah, S. (2018). The Effect of Emotional Intelligence and Gender on Writing Proficiency of Iranian EFL Learners. Journal of Language Teaching and Research, 9(1), 164-174.

Nashwati, A. (2003). Educational Psychology. Beirut: Al resalah Foundation.

Nasr, h. (2003). Arabic Teachers' Attitudes in Oman towards Using the Integrative Approach in Teaching and its Relation with Related Variables. Journal of Faculty of Education,Assiut University, 19(1), 71-110.

Oxerman, J. (1994). The Effect of Thinking a Loud During Reading on Students Comprehension of More or Less Coherent Text. Reading Research Quarterly, 29, 352-367.

Pennington, M. (1994). English and Chinese in Hongkong: Pre-language Attitudes. World English, 13(1), 2-5.

Rizkallah, R. (2006). The effectiveness of training program for developing the emotional intelligence skills for sixth school pupils. Unpublished Dissertation, The University of Damascus, Syria.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence Imagination, Cognition and Presonality. Psychology and Health, 9(5), 185-211.

Sancehez, M., Hernandez, J., Gonzalez, J., Baty, M., & Petrides, V. (2011). Motivation and Emotion. Official Journal of the Study of Motivation, 34(1), 1-15.

Tuaimah, R. (2006). Language Skills: The Levels, Methods of Teaching, Level of Difficulty. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi

Weissberg, R., Shriver, T., & Defalco, K. (1997). Creating a District Wide Social Development Project. Educational Leadership, 54, 37-39.

Williams, H. (2012). Third Grade Students Writing Attitudes, Self Efficacy Beliefs, and Achievement. University of Maryland.

Wing, J., Schutte, N., & Byrne, B. (2006). The Effect of Positive Writing on Emotional Intelligence and Life Satisfaction. Wiley Periodicals, Imc. Clin psycho, 62, 1291-1296.

Younis, F.(2007). Language Competency in Arabic Academic Writing. Cairo: Ein Shams University.

Zamel, V. (1992).Writing One's Way into Reading. Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 26(3), 463-485.

Zenasni, F., & Lubart, T. (2002). Effects of Mood States on Creativity. Current Psychology Letters, 3(8), 33-35.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-004

أنماط الشخصيّة وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن

رامي عبدالله طشطوش *

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أنماط الشخصيّة وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من المرشدين التربويين في الأردن، وتحديد الفروق في أنماط الشخصيّة واتخاذ القرار تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية؛ كالنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (58) مرشداً ومرشدة من العاملين في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم الرمثا، وقد اختيروا بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس أنماط الشخصيّة المعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (2016)، كما قام الباحث بتطوير مقياس اتخاذ القرار. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA). أظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر أنماط الشخصيّة انتشاراً لدى المرشدين التربويين هو نمط الشخصيّة المنفتح الحسي المفكر الحاسم (ESTJ) جاء في المرتبة الأولى، وبنسبة مئوية (40.80%)، يليه نمط الشخصيّة متحفظ حدسي وجداني حاسم (INTJ) في المرتبة الثانية، وبنسبة مئوية (14.80%). وأشارت النتائج إلى أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.02). كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أنماط الشخصيّة، والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين، تراوحت ما بين (0.27−0.39). وأشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف قوة العلاقة الارتباطية بين نمط الشخصيّة والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين باختلاف متغيري: متغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح حملة الماجستير، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من كانت خبرتهم من (10) إلى (20) سنة، وأكثر من (20) سنة، في حين لم تختلف قوة هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي.

الكلمات الدالة: أنماط الشخصيّة، اتخاذ القرار، المرشدين التربويين ، الأردن.

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2019/6/21م. تاريخ قبول البحث: 2019/12/9م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

Personality Types and Their Relationship to Decision Making Among Educational Counselors in Jordan

Rami Abdallah Tashtoush*

tashtoush123@hotmail.com

Abstract

This study aimed at revealing the personality types and their relationship to decision making among a sample of educational counselors in Jordan, and finding out the effect of demographic variables of gender, qualification, and experience in counseling. The sample of the study consisted of (58) male and female workers in the schools of the Directorate of Education in Al-Ramtha. To achieve the purposes of the study, the scale of personality patterns prepared by Al-Sharifain, Al-Sharifain and Al-Doqs (2016) was used. The researcher also developed a decision-making scale. Data were processing statistically by means of arithmetic averages, standard deviations, Chi-Square, Pearson correlation coefficient, and 3-Way ANOVA analysis. The results of the study showed that the prevalent personality type among educational counselors was personality type (ESTJ) came first, with a percentage (40.80%), then the personality type (INTJ) in second place, and a percentage (14.80%). The results indicated that the level of ability to decision making among educational counselors was high degree with an arithmetic average (4.02). The results also indicated a statistically significant correlation at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between personality patterns and decision-making among educational counselors, ranging from (0.27-0.39). In addition, there were statistical significant differences in strength of the correlation relationship between each type of personality types and the ability of decision making among educational counselors due to qualification in favor of master's campaign, and experience for those whose experience was from (10) to (20) years, and more 20) years. And there were no statistical significant differences in strength of the correlation relationship between each type of personality types and the ability of decision making among educational counselors due to gender.

Keywords: Personality types, Decision making, Educational counselors, Jordan.

* Department of Counseling and Educational Psychology, College of Education, Yarmouk University.

Received: 21/6/2019. Accepted: 9/12/2019.

© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

خلفية الدراسة النظرية:

يُعد مفهوم الشخصيّة من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً، إذ إن كل فرد يستخدم هذا المصطلح بطريقة تلقائية في الحياة اليومية، ولكن في نفس الوقت قد يكون من الصعب على أي فرد أن يضع له تعريفاً؛ لأن الشخصيّة تشمل الصفات الجسمية، والعقلية، والوجدانية كافة، المتفاعلة مع بعضها داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء في معالجتها لمفهوم الشخصيّة من حيث طبيعتها، وخصائصها، ومكوناتها، وعملياتها، ونظرياتها (Al-Dahiri, & Al-Obaidi, 1999).

وقد أشار المحلل والطبيب النفسي السويسري يونج (Yung, 1947) بأن نمط الشخصيّة يقصد به السمة التي تمتاز بها شخصيّة الفرد، وتشمل الصفات الجسمية والعقلية والخُلقية والانفعالية كافة في تفاعلها مع بعضها بعضاً. في حين يعرفها ألبرت (Allport, 1961) أنها ذلك الانتظام الداخلي للأجهزة النفسية الفسيولوجية للفرد، التي تحدد توافقه الفريد في بيئته. أما بيم (Bem, 2010) فعرفها بأنها الكيان الذي يصدر عنه السلوك إذ تتكامل فيه الوظائف النفسية المختلفة التي يشملها، ويضمها، وتصدر عنه، والعلاقة التي تربطها بالدوافع، والقوى الداخلية من جهة، والقوى الخارجية من جهة أخرى، والتفاعل بين هذه العوامل الذي يحدد السلوك.

والشخصيّة بنظر كاتل (Cattel, 1968) هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الفرد عندما يكون في موقف معين. في حين عرفها الملاح (Al-Malah, 2003) على أنها مفهوم يشير إلى فئة أو صنف من الناس أو الأفراد الذين يشتركون في الصفات العامة، وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات.

ويعرف مارتين (Martin, 2010) نمط الشخصيّة بأنها: النمط الذي تتميز به شخصيّة الفرد، وتشمل الصفات الجسمية والعقلية والخُلقية والانفعالية كافة في تفاعلها مع بعضها بعضاً.

واستناداً إلى ما سبق، يمكن تعريف نمط الشخصيّة بأنه: السمات، والصفات الشخصيّة، والنفسية، والانفعالية، والعقلية التي يتمتع بها الفرد، والتي تميزه عن غيره في اتخاذ مجموعة السلوكات التي ترتبط بالمواقف التي تواجهه.

وتُعدّ أنماط الشخصيّة وفقاً لنظرية يونج (Yung, 1968) أحدى متغيرات هذه الدراسة، وقد أسهم يونج بجهد كبير ساعد في فهم شخصيّة الإنسان، والنمو الشخصي، خصوصاً متوسط العمر، إذ أشار إلى عدم التأثر في هذه المرحلة كثيراً بالفكر العقلاني بل الاهتمام بالتعبير عن القوى

اللاشعورية، ومحاولة دمجها في الحياة الشعورية، ولذلك فهو يؤكد أن مرحلة منتصف العمر تحتاج إلى الابتعاد عن معظم القيم، وأنماط السلوك التي أثرت في الحياة قبل منتصف العمر، والتركيز على منطقة اللاشعور، وأفضل طريقة لعمل ذلك هو الانتباه إلى الرسائل، والرموز التي تبعثها الأحلام، وكذلك الاهتمام بالنشاطات كالكتابة، والرسم.

ومن خلال نمط الشخصيّة يمكن وصف وتقييم شخصيّة الفرد، إذ إن نمط الشخصيّة هو البنية الأساسية لهوية كل فرد بشكل فردي، ومستقل عن الآخر، وقد تم تقسيم أنماط الشخصيّة إلى أربعة ثنائيات منفصلة، ومن خلالها يتم معرفة نمط شخصيّة الفرد (Cohen, Ornoy & Karen, 2013).

ويرى يونج أن الشخصية يجب أن ينظر إليها ككل متكامل دون تجزئة، وانطلاقاً من ذلك فإن الشخصية من وجهة نظره تتكون من عدد من الأنظمة المتفاعلة فيما بينها، وهي الأنا واللاشعور الشخصي والعقدة، والشعور الجمعي وأنماطه الأولية، وهي القناع ثم الأنيما والظل، كما أن الشخصية بالإضافة إلى هذه الأنظمة تشتمل على الاتجاهات الانطوائية والانبساطية، ووظائف التفكير والوجدان والإحساس والحدس، وكذلك الذات وهي التي تمثل الشخصية المكتملة النمو (Yung, 1947).

كما أشار يونج إلى أن هناك أربع وظائف سيكولوجية رئيسة للشخصية تتمثل بالتفكير والوجدان، والإحساس والحدس، فمن خلال التفكير يحاول الفرد أن يفهم طبيعة نفسه ويفهم الأخرين، في حين يعمل الوجدان على تحديد قيمة الأشياء بالنسبة للفرد، وبالتالي فإن الوجدان يسهم في زيادة خبرات الفرد الذاتية، أما الإحساس فوظيفته تتمثل في الإدراك وفهم الأشياء، في حين يشير الحدس إلى العمليات اللاشعورية التي تمكن الفرد من تجاوز الوجدانيات ليتمكن من تطوير نماذج للواقع الذي يعيشه (Yung,1968).

وتقوم نظرية يونج للشخصية على عدة افتراضات، والتي من أبرزها التفضيل الفطري والذي يشير إلى وجود الفروق الفردية لدى الأفراد، وأن هذه الفروق ليست عشوائية، وإنما فطرية لدى الفرد، كما أن الوراثة والبيئة تؤثر في تكوين نمط الشخصية لدى الفرد، بالإضافة إلى استقلالية الفرد بذاته وتفرده بشخصيته، فقد يحمل بعض الأفراد نفس نمط الشخصية ولكنهم يختلفون بالعديد من الخصائص التي تميزهم عن بعضهم، كما أن الفرد يستخدم جميع التفضيلات الموجودة لديه بكل بعد من أبعاد شخصيته، والتي تعد جزءاً لا يتجزأ من الشخصية، ولكن الفرد يميل إلى تفضيل معين

أكثر من الآخر أضف إلى ذلك أن أنماط الشخصية تصنف وفقاً للنوع تبعاً لاستعداد الفرد الفطري، وبالتالي فإن نظرية أنماط الشخصية لدى يونج لا تفسر جميع سلوك الفرد، وإنما تنظر إلى التفضيل الطبيعي للشخصية (Mayers, McCaulley, Quenk & Hammer, 2003).

وبالنظر إلى الشخصية وفقاً لوجهة نظر يونج، فإنه يرى أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة من التفضيلات، وبالتالي فإن كل فرد يمكن أن يقع في أحد اتجاهين متعاكسين، وهما منفتح متحفظ، كما أنه يرى أن لدى الفرد أربع وظائف نفسية، والتي تتمثل بالحسي والحدسي، والتفكير والوجدان. وهذه الوظائف تتفاعل مع أحد الاتجاهين (منفتح، متحفظ) ليكون هناك ثمان تفضيلات متوقعة للشخصية، ويبرز لدى الفرد أحد هذه التفضيلات، وفقاً لشخصيته، والتي تميزه عن غيره من الأفراد وإن كانوا يحملون نفس نمط الشخصية، وهذا يشير إلى تكامل الوظائف النفسية المختلفة التي تتكون منها شخصية الفرد (Berens, 2001).

وبناءً على ذلك تتكون الشخصيّة الإنسانية من ثمانية تفضيلات موزعة في أربعة أبعاد وترجع الفروق بين الأفراد لهذه المكونات الطبيعية للشخصيّة، وهي أربعة أبعاد بزوجين متعاكسين من التفضيلات موزعة على النحو التالي:

أولاً- نمط الشخصيّة (منفتح/ متحفظ): يرمز لصاحب التفضيل المنفتح (Extraversion) بالرمز (E)، ويفضل الفرد في هذا التفضيل التركيز على العالم الخارجي الخاص بالأفراد الآخرين والأنشطة، ويقوم بتوجيه طاقاته إلى البيئة الخارجية، ويتلقى الطاقة من التفاعل مع الآخرين. ويتميّز الفرد ذو تفضيل الشخصيّة المنفتح بأنه متوافق مع البيئة الخارجية، ويفضّل التواصل من خلال الحديث مع الآخرين، والعمل على تحقيق الأفكار التي يؤمن بها، كما أنّه يفضّل التعلم من خلال القيام بالأنشطة المختلفة التي تجلب له الفائدة، ومن السهل أن يبادر إلى العمل، وإنشاء علاقات مع الآخرين، إذ يتميز بأنه فرد اجتماعي، وليس منطوي على نفسه (Mayers, et al., 2003).

أما صاحب التفضيل المتحفظ (Introversion) فيرمز له بالرمز (I)، ويفضل الفرد في هذا التفضيل التركيز على العالم الداخلي المرتبط بأفكاره، وخبراته، ويوجه طاقاته، وانتباهه نحو الداخل، كما أنه يحصل على طاقاته من التفكير والتمعن في ذكرياته، ومشاعره، وخبراته، وتجاربه. ويتميز الفرد ذو تفضيل الشخصيّة المتحفظ بأنه يركز، وينتبه على العالم الداخلي، ويفضل التواصل مع الآخرين بالكتابة، والتأمل بما حوله أكثر من السعي إلى العمل بشكل واقعي، كما أنه يركز على مصلحته، ولا يأخذ بزمام الأمور إلا إذا كان الأمر مهم جداً (Pearman & Albrittion, 2010).

ثانياً- نمط الشخصيّة (الحسي/ الحدسي): يرمز لصاحب التفضيل الحسي (Sensing) برمز (S)، ويفضل الفرد في هذا التفضيل الاستشعار بالواقع، وأخذ المعلومات بشكلها الحقيقي، والواقعي، فهو يفضل معرفة التفاصيل التي تدور حوله؛ ليتفهم الواقع العملي الذي يعيشه. ويتميز الفرد ذو تفضيل الشخصيّة الحسية بأن لديه الرغبة الدائمة في معرفة الحقائق الملموسة، كما أنه واقعي، ويركز دائماً على الشيء الحقيقي والفعلي، ويتذكر التفاصيل الدقيقة للشيء، وبناءً على ذلك فإنه يبني استنتاجات واقعية عملية، فهو يدرك الأفكار، والنظريات من خلال التطبيقات، والتجارب العملية التي يقوم بها (Kise , 2007).

أما صاحب التفضيل الحدسي (iNtuition)، الذي يرمز له برمز (N)، فيفضل الفرد في هذا التفضيل أخذ المعلومات من خلال رؤيته للأشياء من منظور إحساسه بالأشياء، والتركيز على العلاقات، والصلات بين الحقائق لاستنتاج ما يريده دون الرجوع إلى الواقع العملي الذي يعيشه، فهو يريد الحصول على المعلومات ضمن إدراكه، ووعيه للإمكانيات، والمواقف التي تدور حوله. ويتميز الفرد ذو الشخصيّة الحدسية بأنه يتوجه دائماً في تفكيره نحو الاحتمالات المستقبلية التي تحدث في حياته، ويتخيل، ويبدع بشكل لفظي وليس عملي، كما أنه يركز على أنماط، ومعاني البيانات التي يتوصل لها، ويتذكر تفاصيل أمر عندما يتصل بنمط معين، ويضع الاستنتاجات بناءً على الحدس فقط (Cohen, et al., 2013).

ثالثاً- نمط الشخصيّة (مفكر/ وجداني): يرمز لصاحب التفضيل المفكر (Thinking) بالرمز (T)، ويفضل الفرد في هذا التفضيل استخدام التفكير في الوصول إلى حكم ما، وذلك بإلقاء نظرة على العواقب المنطقية لاختيار قرار ما، أو عمل معين، إذ يكون حكمه عقلانياً، وذلك بعد دراسة إيجابيات وسلبيات الموضوع، ونقد وتحليل الأخطاء التي قد تواجه الفرد للتوصل إلى حل للمشكلة التي قد تواجهه، ويكون الهدف من ذلك إيجاد معيار يتمّ تطبيقه في جميع الحالات المشابهة. ويتميز الفرد ذو تفضيل الشخصيّة المفكرة بأنه يقوم دائماً بعملية تحليل البيانات، والمعلومات التي يتوصل إليها، كما يبحث عن الأسباب، والتأثيرات التي قد تؤثر في حكمه بشكل منطقي، ويسعى لحل المشكلات، والمصاعب التي تواجهه بشكل منطقي وتحليلي، وذلك لإيجاد معيار موضوعي للحالات المشابهة (Bahreinian, Beheshti & Soltani, 2012).

أما صاحب التفضيل الوجداني (Feeling) الذي يرمز له بالرمز (F)، فيفضل الفرد في هذا التفضيل استخدام شعوره ووجدانه، وأحاسيسه للحكم على أمر ما، واتخاذ قرار معين، ويشعر بالنشاط، والحيوية عندما يجد الدعم من الآخرين، والثناء منهم، وهدفه هو خلق الانسجام مع الآخرين، والتعامل مع كل فرد كفرد فريد من نوعه. ويتميز الفرد ذو نمط الشخصيّة الوجدانية بأنه متعاطف مع الآخرين، ويسعى دائماً إلى تحقيق الوئام، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، كما يتميز بالرأفة والحنان على الآخرين، والعدل لكونه يرغب دائماً أن يعامل من قبل الآخرين كفرد في المجتمع (Mayers, et al., 2003).

رابعاً– نمط الشخصيّة (حاسم/ تلقائي): يرمز لنمط الشخصيّة الحاسمة (Judgment) بالرمز (J)، يفضل الفرد في هذا النمط أن يكون حاسماً في اتخاذ أي قرار متعلق بالعالم الخارجي الذي يعيشه، وذلك بهدف التخطيط، والتنظيم الناجح لسير حياته، وفي الأغلب يكون الفرد منظماً ويرغب في الحصول على الأشياء بشكل حاسم، ومنظم، ووفق خطة، وجدول زمني وذلك لضمان إنجاز الأمور التي يسعى لتحقيقها. ويتميز الفرد ذو الشخصيّة الحاسمة بأنه منظم، وصاحب قرار، وقادر على تنظيم حياته بأكمل وجه، كما أنه منهجي في وضع الخطط قصيرة، وطويلة الأجل، ويرغب دائماً في الحصول على الأشياء بطريقة منظمة، ويتجنّب الضغوط التي قد تصيبه في اللحظات الأخيرة من أيّ عملٍ يقوم به (Berens, 2001).

أما في نمط الشخصيّة التلقائي(Perception) الذي يرمز له بالرمز (P)، يفضل الفرد العيش بطريقة عفوية، ومرنة، ويسعى دائماً إلى فهم الحياة بطريقة بسيطة، وسهلة، كما يضع الخطط، ولكن بصورة منفصلة عن القرارات التي قد يتخذها، ويفضل دائماً أن تبقى خياراته، وقراراته واضحة، كما أنه يتميز بقدرته على التكيف مع متطلبات العصر الحالي. ويتميز الفرد ذو الشخصيّة التلقائية بأنه عفوي، ومرن، وواضح للجميع، وسريع التكيف مع الآخرين، كما أنه يتقبل تغيير رأيه، والعمل الذي يقوم به، ويستطيع التأقلم مع الضغوط التي قد تواجهه في اللحظات الأخيرة من أيّ عمل يقوم به. ويمكن توضيح الأنماط الشخصيّة وفقاً لنظرية يونج من خلال جدول (1).

جدول (1) أنماط الشخصيّة وفقاً لنظرية يونج

INTJ متحفظ/حدسي/مفكر/حاسم	INFJ متحفظ/حدسي/وجداني/حاسم	ISFJ متحفظ/حسي/وجداني/حاسم	ISTJ متحفظ/حسي/مفكر/حاسم
INTP متحفظ/حدسي/مفكر/تلقائي	INEP متحفظ/حدسي/وجداني/تلقائي	ISFP متحفظ/حسي/وجداني/تلقائي	ISTP متحفظ/حسي/مفكر/تلقائي
ENTP منفتح/حدسي/ مفكر/تلقائي	ENFP منفتح/حدسي/وجداني/تلقائي	ESFP منفتح/حسي/وجداني/تلقائي	ESTP منفتح/حسي/مفكر/تلقائي
ENTJ منفتح/ حدسي/مفكر/حاسم	ENFJ منفتح/حدسي/وجداني/حاسم	ESFJ منفتح/حسي/وجداني/ حاسم	ESTJ منفتح/حسي/مفكر/حاسم

(Passmore, Holloway & Rawle-Cope, 2010)

ويؤكد مايرز وبريجز (Myers & Briggs) أن جميع الأفراد لديهم أحد أنماط الشخصيّة المشار إليها في الجدول السابق، وبالتالي فإن كل فرد يمتلك نمط شخصيّة يتوافق مع عمله، وتقوده إلى اتخاذ القرارات التي تضمن نجاح عمله (Walsh, 2013).

ولنمط الشخصيّة أثر خاص في النظام الذي يعمل به الفرد، وأن متخذ القرار داخل هذا النظام ليس آلة لها رد فعل متوقع أو متنبئٍ به بشكل دقيق، ولكن يجب أن يفسّر السلوك التنظيمي وفقاً لمحددات السلوك الشخصي لمتخذ القرار، وهو سلوك يتأثر بالحالة الداخلية ومجموعة من المؤثرات الخارجية التي من ضمنها المؤثرات التنظيمية (Al-Otaibi, 2017).

وقد أيد لوفريدو (Loffredo, 2003) افتراض يونج في أن كل مرشد يستخدم كل من الأنماط الأربعة الأساسية الحس – الحدس والفكر– الوجدان، لكن الاختلافات بالأولية لأي من هذه العمليات، وإلى أن الأنماط تنمو وتتطور مدى الحياة؛ فالمرشد قد يستخدم هذه التفضيلات جميعها ولكن قد يعطي الأولوية لأحدهم مما يوضح الفرق بين مرشد وآخر. كما أشار لن (Lun, 1990) إلى أن كل نمط من أنماط الشخصية قد يقود إلى أفضلية في الأداء، فالفرق في القدرة على اتخاذ القرار قد يعود إلى نمط الشخصية الذي يفضله المرشد.

أما عملية اتخاذ القرار فتعد من أهم الجوانب المتعلقة بأية وظيفة، وتزداد تعقيداً بسبب التأثيرات العالمية، والتكنولوجية. كما تم اعتبار أسلوب اتخاذ القرار كأسلوب معرفي، أو نفسي، أو أسلوب حل المشكلة. ويتم استخدام هذه المصطلحات بشكل مختلف؛ لأنها غير مرادفة لمصطلح اتخاذ القرار. فالأسلوب المعرفي هو أسلوب يتضمن عادات معالجة المعلومات لدى الفرد (Pennino, 2002).

ويرى بعض العلماء أن القرار عبارة عن عملية اختيار لأحد البدائل المطروحة في موقف معين لتحقيق أهداف محددة، وأن أساس اتخاذ القرار هو وجود بدائل عدة، فوجود البدائل يخلق مشكلة يتطلب حلها باختيار أحد البدائل المطروحة (Al-Shawiqi, & Zaid, 1994).

ويعرف كوفي (Kofi, 2000) اتخاذ القرار بأنه: إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما بعد التمعن في البدائل المختلفة التي يتبعها. كما عرفته الطائي (Al-Taayiy, 2001) بأنه: عملية حسم الموقف مشكل يعتمد الوظيفة العقلية، كالانتباه، والإدراك، والتصور، والمبادرة من أجل تحقيق الهدف المطلوب بعد التعريف بالبديل المطلوب بتأني وروية.

وتعرف إبراهيم (Ibrahim, 2004) اتخاذ القرار بأنه: عملية عقلية تتطلب قدراً كبيراً من الاهتمام والإدراك لتشخيص المشكلة وتحليلها ودراستها في عملية اختيار البديل للسلوك بين بدائل عدة متاحة لمواجهة موقف معين، أو مشكلة، أو مسألة تنتظر الحل المناسب.

ويعرف تعلب (Taealab, 2011) اتخاذ القرار بأنه اختيار بديل من بين بدائل عدة، وقد يكون الاختيار دائماً بين الخطأ والصواب، أو بين الأبيض والأسود، وإذا لزم فإن الترجيح للأفضل أو الأقل ضرراً. ويعرف مركز التعلم الإبداعي (Center for Creative Learning, 2013) اتخاذ القرار بأنه: نمط التعامل مع الأفكار، والمعلومات الجديدة، وإدارة التغيير، والاستجابة بفاعلية لكل ما هو جديد، ومواجهة التحديات، والصعوبات بطريقة تختلف من فرد إلى آخر، وذلك وفقاً للفروق الفردية في كيفية التعامل مع هذه التحديات.

ويعرف الباحث اتخاذ القرار بأنه عملية معرفية يتم من خلالها اختيار مسار العمل من بين بدائل وخيارات متعددة، إذ ينتج من هذه العملية اختيار عمل ما، أو رأي ما يحدد سلوك متخذ القرار.

وقد أشار جاميان وسيده وابيرابار (Jamian, Sidhu & Aperapar, 2011) إلى أن أسلوب اتخاذ القرار هو العامل الرئيس الذي يسهم في نجاح القادة، وأدائهم التنظيمي. كما أكد بينينو (Pennino, 2002) أن أسلوب اتخاذ القرار هو اتجاه القائد نحو تصور حالات معينة، والتفكير بها للتوصل إلى نتيجة معينة، ويتضمن أسلوب اتخاذ القرار فهم المعلومات، والمعرفة العلمية المرتبطة بالقرار.

كما يتضمن أسلوب اتخاذ القرار جمع المعلومات، وامتلاك القدرة على تنظيمها، وتحليلها وربطها بمختلف الجوانب المتعلقة بالقرار للتوصل إلى القرار الصحيح (Jacoby, 2006). ويعد اتخاذ القرار وظيفة أساسية في أية مؤسسة، أو منظمة، كما أنه أمر حيوي لضمان نجاح المؤسسة (Leonard, Scholl & Kowalski, 1999). ويشمل اتخاذ القرار اختيار البديل المفضل من خيارات متعددة، وذلك للوصول إلى هدف معين، أو تحسين أمر ما (Ahmed, Hasnain & Venkatesan, 2012).

ويُعدّ القرار غير صحيح في كثير من الأحيان عندما يكون متخذ القرار غير قادر على اختيار البديل الأفضل بين الخيارات التي أمامه، وعدم ربط القرار المتخذ بالأحداث الأخرى التي قد تؤثر على صحته أو أفضليته، ويتأثر بالتالي بالعوامل الخارجية، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرار غير فعال. كما قد تؤثر خصائص متخذ القرار في القرار نفسه (Loo, 2000).

وأشار جانيس ومان (Janis & Mann, 1977) إلى أن عملية اتخاذ القرار الجيد، والفعال تتضمن جمع المعلومات، والبدائل المتعددة، وتقييم مخاطر، وفوائد كل عمل، وإعداد خطط طوارئ للتعامل مع المخاطر المعروفة. ويعتمد اتخاذ القرار الفعال في بيئة تكتيكية ديناميكية على حالة الوعي التي يتم تحديدها على أنها حرجة أم لا، وتتضمن حالة الوعي تصور العناصر الموجودة في البيئة داخل وحدة الزمان والمكان، وفهم معناها (Endsley & Bolstad, 1994). كما يعتمد اتخاذ القرار على تقييم الوضع، والذي يتمّ من خلاله تحقيق حالة من الوعي، ويعد تقييم الوضع مقدمة أساسية لحالة الوعي، الذي هو في حد ذاته مقدمة لجميع جوانب عملية اتخاذ القرار (Nobel, 1993).

ويجب أن يتميز متخذ القرار بالعقلانية والحكمة والمعرفة. وهناك عوامل قد تؤثر في اتخاذ القرار، وهي: العقلانية، والمعرفة الكاملة، وفهم النتائج المترتبة على عمل معين، واكتساب المقدرة حول فهم النتائج المستقبلية لأي عملٍ، وذلك كون عملية اتخاذ القرار عملية صعبة جداً، وبالتالي

فإن امتلاك الفرد للمعلومات والمعرفة، وإدراك عواقب الأمور، والأحداث المستقبلية الكافية تؤهله لاتخاذ القرار المناسب (Business Mate Org, 2011).

ويشير برينـي دي بـرين وفيكوهوف وباركـــير (Brune de Briun, Parker & Fischhoff, 2007) إلى أنّ عملية اتخاذ القرار تعتمد أيضاً على عوامل متعددة، منها: امتلاك متخذ القرار لمهارات اتخـاذ القرار، والخصـائص الديموغرافيـة كالوضـع الاجتمـاعي، والاقتصـادي والعمر، والقدرات المعرفية، في أساليب اتخاذ القرار، ومخرجات العالم الواقعي الذي يعيشه الفرد.

وللوقوف على أنمـــاط الشخصـــية لدى المرشـــدين التربويين، أجرى شـــريفين وصـــوالحه (Sharefain, & Swalaha, 2019) دراسة هدفت الكشف عن قلق الأداء وعلاقته بمفهوم الذات المهني ونمط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (121) مرشدا ومرشدة. أشارت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط الشخصية انتشاراً لدى المرشدين هو نمط ESTJ (منفتح، وحسي، ومفكر، وحاسم) ويليه نمط (متحفظ، وحسي، ووجداني، وحاسم)، وأن جميع العلاقات بين أبعاد مقياس نمط الشخصية وبين قلق الأداء وأبعاده كانت عكسية (سالبة) الاتجاه، وعدم وجود فروق في بقية معاملات الارتباط بين أنماط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده يعزى لمتغير الجنس.

وأجرى النعيمي (Al-Nueaymi, 2012) دراسة هدفت للكشف عن أساليب التفكير لـ (استيرنبرغ) وعلاقتها بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين العاملين في مدارس محافظة كركوك. تكونت العينة من (100) مرشداً ومرشدة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً متداخلة بين أساليب التفكير وفق نظرية (استيرنبرغ) ونمط الشخصية وفق نظرية أيزنك.

وضمن الإطار ذاتـه، هدفـــت دراسة باســمور وهولـــوي وراول كـــوب (Passmore, Holloway & Rawle-Cope, 2010) التعرف إلى العلاقة بين أنماط الشخصية والطرق المفضلة للتدريب. تكونت عينة الدراسة من (490) مشاركاً ممن لديهم خبرة تدريب لا تقل عن 50 ساعة في الإرشاد النفسي في بريطانيا. أثبتت النتائج تأثير نمط الشخصية في اختيار طرق التدريب المستخدمة والأدوار الوظيفية بالإرشاد، كما أظهرت نتائج الدراسة أن النمط السائد من أنماط الشخصية هو ISFJ ويليه نمط ENFP.

كما هدفت دراسة ادوين (Edwin, 2009) الكشف عن الصفات المهنية والشخصية لمرشدي المدارس وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي في المدارس الحكومية بولاية لويزيانا. تكونت عينة الدراسة من (130) مرشد ومدير مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التدريب المهني للمرشد وفاعليته، كما بينت النتائج أن من صفات المرشد القدرة على جمع المعلومات من المسترشدين وتحليلها لمعرفة حاجات الطلبة وحل مشكلاتهم. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الاتصال المستمر والتعاون بين المرشد من جهة والمدير والمعلمين من جهة أخرى يزيد من فاعلية المرشد.

بينما كشفت دراسة كايت (Kite, 2008) عن علاقة أنماط الشخصية بمستوى فاعلية المرشد التربوي. تكونت عينة الدراسة من (22) مرشداً من العاملين في المدارس الثانوية بولاية (لويزيانا)، و(22) طالباً متدرباً من طلبة الدراسات العليا في مجال الإرشاد والتوجيه. أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط الشخصية يمكن أن تميز بين المرشدين ذوي الفعالية الإرشادية المرتفعة والمتوسطة والمتدنية.

أما بالنسبة لعملية اتخاذ القرار لدى المرشدين فقد هدفت دراسة رونغرونغ وخان وجينلي وينج وجون ومينغ (Rongrong, Kan, Jianlei, Yingxue, Jun & Mingy, 2018) الكشف عن إتجاهات المرشدين وقدرتهم على إتخاذ القرار نحو العلاقات المزدوجة وخرق قواعد السرية مع المسترشد. تكونت عينة الدراسة من (123) مرشداً طلابياً (27 مرشد، و96 مرشدة) تراوحت أعمارهم ما بين 20–60 عاماً. أظهرت نتائج الدراسة أن 71.5% (n=88) من المرشدين لا يوافقون على العلاقات المزدوجة بين المرشد والمسترشد، في حين أن 14.6% (n=18) من المرشدين وافقوا على إقامة العلاقات المزدوجة بين المرشد والمسترشد بحجة أن هذا الأمر يحسن من تقدير الذات لدى المسترشد. كما أظهرت نتائج الدراسة اتفاق المرشدين على إمكانية خرق السرية بين المرشد والمسترشد في ثلاثة مواقف: وجود توجه للانتحار، وتعاطي المخدرات، واستخدام المتفجرات. كما أوضحت الدراسة أن عنصري الإشراف ونوعية المسترشد هما اللذان يؤثران في إتجاهات المرشدين وقدرتهم على اتخاذ القرار.

وقد هدفت دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2017) التعرف إلى اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابين بمحافظة الطائف. تكونت عينة الدراسة من (242) مرشداً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتخاذ القرار والمساندة الاجتماعية، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق في اتخاذ القرار وفقاً لمكان العمل وسنوات الخبرة والراتب. وبينت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين من خلال كل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

وقد آجرى جيلبرايد وجورديتش ولوك (Gilbride, Goodrich & Luke, 2016) دراسة مسحية للتعرف على مصادر اتخاذ القرار لدى مرشدي المدارس. تكونت عينة الدراسة من (889) مرشداً ومرشدة من المنتسبين لعضوية جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (750 مرشدة، 139 مرشداً). أظهرت نائج الدراسة أن أهم مصادر اتخاذ القرار لدى المرشدين جاءت على النحو الآتي: السياسات الإدارية، ثم مدونة قواعد السلوك، ثم إستشارة زميل أو أستاذ جامعي، ثم القرارات القانونية السابقة.

كما هدفت دراسة الظفيري (Al-Thufairi, 2013) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين وعلاقته باتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة من (173) مرشداً ومرشدة العاملين في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى اتخاذ القرار لدى المرشدين كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية بين مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس مهارة اتخاذ القرار لدى المرشدين. كما بينت النتائج عدم وجود فروق على مقياس اتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق على مقياس اتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

وضمن الإطار ذاته، هدفت دراسة مصبح (Musabih, 2011) التعرف إلى القدرة على إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في محافظة غزة. تكونت عينة الدراسة من (393) مرشداً ومرشدة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على اتخاذ القرار في فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لصالح مرتفعي القدرة على اتخاذ القرار. كما بينت النتائج وجود فروق في القدرة على اتخاذ القرار تبعاً لسنوات الخبرة وقيمة الراتب.

يلاحظ مما سبق أن الدراسات السابقة حاولت دراسة العلاقة بين أنماط الشخصية وكل من: قلق الأداء ومفهوم الذات المهني وأساليب التفكير وفاعلية المرشد، ودراسة العلاقة بين اتخاذ القرار وكل من: فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي، في حين تتفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في كونها هدفت إلى دراسة أنماط الشخصيّة وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن؛ الأمر الذي لم تتناوله الدراسات السابقة حسب حدود اطلاع الباحث ومعرفته، ولعل هذا أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

كما تم استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت أنماط الشخصية واتخاذ القرار سعياً إلى إثراءالإطار النظري للدراسة والاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة اللازمة لجمع البيانات والتعرف إلى الأساليب الإحصائية، وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، علماً بأن الباحث قام بتطوير أداة لقياس اتخاذ القرار؛ لذا تعد هذه الأداة من أوائل المحاولات التي وضعت لقياس اتخاذ القرار لدى المرشدين في الأردن. إضافة إلى أن هذه الدراسة حاولت دراسة اختلاف قوة العلاقة بين أنماط الشخصيّة والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وهو أمر لم تتطرق له الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تجلى إحساس الباحث بالمشكلة من خلال ما تم ملاحظته ورصده لقدرة المرشدين التربويين على اتخاذ القرار أثناء أدائهم الإرشادي، وتحديداً ما أشار إليه المشرفون التربويون من خبراتهم الإشرافية على المرشدين، ومدى تأثير اتخاذ القرار على نتائج وأهداف العملية الإرشادية، وانطلاقاً من أهمية نمط الشخصية الذي يفضله المرشد، وكما أشار ولش (Walsh, 2013) بأن كل فرد يمتلك نمط شخصيّة يتوافق مع عمله يقوده إلى اتخاذ القرارات التي تضمن نجاحه في عمله؛ حاول الباحث استكشاف أنماط الشخصيّة السائدة لدى المرشدين التربويين في الأردن وعلاقتها باتخاذ القرار لديهم، ومعرفة مدى اختلاف قوة العلاقة بين أنماط الشخصيّة والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين باختلاف متغيرات: النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وبالتحديد سعت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما نمط الشخصيّة السائد لدى المرشدين التربويين في الأردن؟
2. ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أنماط الشخصيّة ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن؟
4. هل تختلف قوة العلاقة بين أنماط الشخصيّة والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله من الناحيتين: النظرية والتطبيقية، فمن حيث الأهمية النظرية، تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المرشد التربوي، ودوره في العملية التربوية بشكل عام، والعملية الإرشادية بشكل خاص، ويمكن أن تسهم الدراسة بإلقاء الضوء على أنماط الشخصية للمرشد التربوي، لما لها من تأثير على مستوى أداء العنصر البشري، في مجالات العمل بشكل عام، وفي مجال مهنة الإرشاد النفسي والتربوي بصفة خاصة.

كما تعد الدراسة من أوائل الدراسات الميدانية التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة، وبالتالي فإن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها على الصعيد العربي، ومن المتوقع أن توفر للباحثين والمهتمين معلومات هامة حول المرشدين التربويين، وأن تكون البداية والتمهيد لإجراء المزيد من الدراسات ضمن هذا المجال، كما أنّ هذه الدراسة تشكل تدعيماً للجانب المعرفي من خلال ما ستوفره من معلومات حول أهمية أنماط الشخصيّة واتخاذ القرار في العملية الإرشادية التي قد يستفيد منها المختصون بالإرشاد النفسي والتربوي، والقائمون على عملية اختيار المرشدين التربويين.

أما من الناحية التطبيقية فتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها دراسة ميدانية تبحث في أنماط الشخصيّة السائدة لدى المرشدين التربويين في الأردن وعلاقتها باتخاذ القرار لديهم، ويؤمل أن تفيد هذه الدراسة الجهات الآتية:

أولاً: المرشدون التربويون، إذ إن حصولهم على تغذية راجعة فيما يتعلق بأنماط الشخصيّة السائدة لديهم، سيحفزهم على تعديل استراتيجياتهم وسلوكاتهم في التعامل مع المسترشدين، مما يساعد في زيادة تفاعلهم مع مجتمعهم الأكاديمي ودافعيتهم نحو العمل وإنتاجيتهم فيه، والقيام بواجباتهم ومهامهم المرسومة لهم بشكل أفضل.

ثانياً: المسؤولون بوزارة التربية والتعليم ومتخذي القرار في اختيار المرشدين التربويين، وخاصة المخططين للبرامج التدريبية الخاصة بإعداد المرشدين، إذ إن اطلاعهم على نتائج هذه الدراسة قد يفيدهم من أجل تضمين البرامج التدريبية موضوعات تتعلق بمهارات اتخاذ القرار؛ مما سيؤدي إلى الارتقاء بمهنة الإرشاد النفسي والتربوي لدى المرشدين، وبالتالي تحسين الخدمات المقدمة إلى المسترشدين وتطويرها.

ثالثاً: الباحثون في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، فقد تفتح هذه الدراسة الباب لدراسات أخرى لاحقة، يتم من خلالها تناول الموضوع من جوانب أخرى تعد مكملة للموضوع الحالي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

- نمط الشخصيّة: السمة التي تمتاز بها شخصيّة الفرد، وتشمل الصفات الجسمية والعقلية والخُلقية والانفعالية كافة في تفاعلها مع بعضها بعضاً (Yung, 1947). ويقصد به في هذه الدراسة من ناحية إجرائية الدرجة التي حصل عليها المفحوص على التفضيلات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس أنماط الشخصيّة المستخدم في هذه الدراسة.
- اتخاذ القرار: هو اختيار البديل المناسب والذي يتم بعد دراسة شاملة، وتحليلية لجميع جوانب المشكلة، وموضوع اتخاذ القرار (Hamdan, 2010). ويقصد به في هذه الدراسة من ناحية إجرائية الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في هذه الدراسة.
- المرشدون التربويون: الأشخاص المتخصصون، والذين يعملون كمرشدين نفسيين وتربويين، في مدارس وزارة التربية والتعليم، في المملكة الأردنية الهاشمية لتقديم الخدمات الإرشادية.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة متيسرة من المرشدين التربويين في المدارس، التابعة لمديرية التربية والتعليم في الرمثا؛ لذلك لا يمكن تعميم نتائجها، إلاّ على عينات لها خصائص عينة هذه الدراسة نفسها. وتتحدد نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة، وهما:

1. مقياس أنماط الشخصيّة إعداد الشريفين (الشريفين والدقس، 2016).
2. مقياس اتخاذ القرار المطور من قبل الباحث بالاستناد إلى مجموعة من الدراسات، والمقاييس ذات الصلة.
3. كما تحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم، والمصطلحات الخاصة بالدراسة، وما تضمنته من أبعاد.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي لمناسبته لهذه الدراسة، وذلك من خلال تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتحليلها كمياً وصولاً للنتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتملت الدراسة الحالية على المرشدين التربويين في المدارس، التابعة لمديرية تربية وتعليم الرمثا، والبالغ عددهم (82) مرشداً ومرشدة. حيث اختيرت مديرية تربية وتعليم الرمثا بوصفها مجتمعاً متيسراً (Available Population). وقد اختيرت في ضوء أسباب عملية مثل: توفير أفراد الدراسة، والإمكانات لتسهيل إجراءات الدراسة وتطبيق أداتها. أما عينة الدراسة فقط تكونت من (58) مرشداً ومرشدة اختيروا بطريقة قصدية، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
النوع الاجتماعي	ذكر	28	58
	أنثى	30	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	33	58
	ماجستير	25	
سنوات الخبرة	أقل من (10) سنوات	14	58
	من (10) إلى (20) سنة	25	
	أكثر من (20) سنة	19	

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة بالكشف عن أنماط الشخصيّة وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين، سيستخدم الباحث المقاييس التالية:

أولاً– مقياس أنماط الشخصيّة: بهدف الكشف عن أنماط الشخصيّة أستخدم مقياس أنماط الشخصيّة المعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (2016) ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (74) فقرة، موزعة في أربعة أبعاد وهي: المنفتح، أو المتحفظ، الحسي أو الحدسي، المفكر أو الوجداني، الحاسم أو التلقائي.

دلالات صدق وثبات مقياس أنماط الشخصيّة:

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس أنماط الشخصيّة، تم عرضه بصورته الأصلية على مجموعة من المحكمين مكونة من (10) محكمين من ذوي الخبرة، والاختصاص في مجال القياس والتقويم والإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وسيطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات، ومدى انتمائها للأنماط، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، وإضافة، أو تعديل، أو حذف ما يرونه مناسباً، واعتمد الباحث ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أية فقرة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمّين، تم حذف بعض الفقرات، ودمج بعض الفقرات، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات، واستناداً إلى ذلك تكوّن المقياس بصورته الحالية من (55) فقرة ملحق (1).

وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس أنماط الشخصيّة، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمع الدراسة مكونة من (15) مرشداً ومرشدة، وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات أنماط الشخصيّة والنمط الذي تتبع له. فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأنماط التي ينتمي إليها بين (0.34–0.64). وهي قيم تشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، يلاحظ من القيم سابقة الذكر الخاصة بصدق البناء، أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع النمط الذي تتبع له لم يقل عن (20%)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس الدراسة الأول وفقاً لما أشار إليه (Odeh, 2010).

ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس الدراسة، تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وقد تراوح معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية بين (0.86– 0.93). كذلك جرى تقدير الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة حسب طريقة معادلة كرونباخ ألفا للتطبيق الأول وقد تراوح بين (0.79– 0.89).

تصحيح مقياس أنماط الشخصيّة:

تكون مقياس أنماط الشخصيّة من (55) فقرة، يتم الاستجابة عليها وفق تدريج ثلاثي يشتمل على البدائل التالية: (توافقني جداً، وتعطى (+1)، وتوافقني إلى حد ما، وتعطى (–1) درجة،

ومتساوية، وتعطى (0) درجة). يجمع كل تفضيل على حدة في مفتاح التصحيح، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على أن هذا التفضيل هو السائد في المجال، ويحدد نمط الشخصيّة بالدرجة الأكبر لكل مجال من مجالات أنماط الشخصيّة، ويكتب نمط الشخصيّة بـ Code من أربعة أحرف مثل: (INTP، ENTP، ISTP، ESTJ).

ثانياً– مقياس اتخاذ القرار: بهدف الكشف عن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين، قام الباحث بتطوير مقياس اتخاذ القرار، بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن أبرزها دراسة أحمد وآخرون (Ahmed, et al., 2012)، إذ تكون المقياس بصورته الأولية من (50) فقرة.

دلالات صدق وثبات مقياس اتخاذ القرار:

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس اتخاذ القرار، تم عرضه بصورته الأصلية على مجموعة من المحكمين مكونة من (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات القياس، والتقويم والإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إذ طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل، أو حذف ما يرونه مناسباً، واعتمد الباحث ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أية فقرة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمين، تم حذف (6) فقرات، واستبدال بعض المفردات، واستناداً إلى ذلك تكون مقياس اتخاذ القرار من (44) فقرة ملحق (2)، وقد أشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس اتخاذ القرار في الدراسة الحالية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمع الدراسة مكونة من (15) مرشداً ومرشدة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرات والمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل بين (0.37–0.65). وهي قيم تشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس الدراسة، تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية بين (0.87). كذلك جرى تقدير الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة حسب

طريقة معادلة كرونباخ ألفا للتطبيق الأول بلغ تراوح بين (0.89).

تصحيح مقياس اتخاذ القرار:

تكون مقياس اتخاذ القرار بصورته النهائية من (44) فقرة، يستجيب المرشد لكل فقرة بما يتناسب وقناعته حول مضمون هذه الفقرة، وذلك من خلال سُلم تدريجي مكون من خمس درجات، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة فيتم عكس الدرجة، وتمثلت الفقرات السالبة بالفقرات ذات الأرقام (22، 25، 26، 27، 28، 29، 33، 39)، وبالتالي تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (44) درجة، وهي أدنى درجة، و(220) درجة، وهي أعلى درجة، وقد تم توزيع المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى القدرة على اتخاذ القرار على النحو الآتي: (أقل من 2.33 مستوى منخفض)، (من 2.33– 3.66 مستوى متوسط)، (أعلى من 3.66 مستوى مرتفع).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- النوع الاجتماعي: وله مستويان (ذكور، إناث)
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير)
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من (10) سنوات، من (10) إلى (20) سنة، أكثر من (20) سنة)

وقد تم التعامل مع متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة كمتغيرات مستقلة، في حين استخدمت أنماط الشخصية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين كمتغير تابع.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، ومربع كاي للكشف عن نمط الشخصيّة السائد لدى المرشدين. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية للكشف عن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين في الأردن. وللإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصيّة، والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين في الأردن. وللإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3- Way ANOVA) للكشف عن اختلاف قوة العلاقة بين أنماط الشخصيّة، والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً– للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما نمط الشخصيّة السائد لدى المرشدين التربويين في الأردن؟". فقد تم حساب التكرارات المشاهدة (Observed Frequencies)، والنسب المئوية والتكرار المتوقع (Expected Frequencies) والباقي لهما (Residual)، والباقي المعياري (Standardized Residual) لكل نمط من أنماط الشخصيّة لدى المرشدين؛ متبوعة باستخدام اختبار (Chi-Square) لحسن مطابقة (Goodness of fit) التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصيّة، وتكراراتها المتوقعة، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج (Chi-Square)

لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصيّة وتكراراتها المتوقعة

الرقم	أنماط الشخصيّة	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري	كا ^{2} المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
1	ESTJ	23	40.80	4.14	18.86	0.24	348.70	1	0.00
2	INTJ	8	14.80	4.14	10.66	0.05	21.70	1	0.00
3	ISFJ	5	9.70	4.14	0.86	0.02	2.62	1	0.25
4	ESTP	5	9.00	4.14	0.86	0.01	1.37	1	0.54
5	ENTJ	3	6.89	4.14	-1.14	0.00	0.03	1	0.88
6	ISTJ	2	3.20	4.14	-2.14	-0.03	5.89	1	0.00
7	INFJ	2	2.90	4.14	-2.14	-0.03	7.03	1	0.00
8	ENFP	2	2.90	4.14	-2.14	-0.03	7.03	1	0.00
9	ESFP	1	2.50	4.14	-3.14	-0.03	8.27	1	0.00
10	INEP	1	2.20	4.14	-3.14	-0.04	9.62	1	0.00

الرقم	أنماط الشخصيّة	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري	كا ^{2} المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
11	ISFP	1	2.20	4.14	-3.14	-0.04	9.62	1	0.00
12	ENFJ	1	2.20	4.14	-3.14	-0.04	9.62	1	0.00
13	INTP	1	0.40	4.14	-3.14	-0.05	17.85	1	0.00
14	ENTP	1	0.40	4.14	-3.14	-0.05	17.85	1	0.00
الكلي		58	100.0	58	0.00		467.2	13	0.00

يتضح من الجدول (3) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات المشاهدة، وبين التكرارات المتوقعة لأنماط الشخصيّة لدى المرشدين، وفقاً لاختبار (Chi-Square) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصيّة لدى المرشدين للتكرارات المتوقعة لها، مما قاد إلى حساب الباقي المعياري لتحديد أنماط الشخصيّة الأكثر انتشاراً بين أفراد عينة الدراسة؛ بمعني أن التكرارات المشاهدة أكثر من التكرارات المتوقعة لها، وبفارق جوهري بدلالة الباقي المعياري لها، وبهذا جاءت أنماط الشخصيّة الأكثر انتشارا وفقاً للترتيب الآتي: نمط الشخصيّة منفتح حسي مفكر حاسم (ESTJ) جاء في المرتبة الأولى، وبنسبة مئوية (40.80%) من جلُ أفراد عينة الدراسة، وجاء نمط الشخصيّة متحفظ حدسي وجداني حاسم (INTJ) في المرتبة الثانية، وبنسبة مئوية (14.80%).

أظهرت النتائج أن نمط الشخصيّة السائد لدى المرشدين جاء النمط منفتح حسي مفكر حاسم (ESTJ) في المرتبة الأولى، وجاء نمط الشخصيّة متحفظ حدسي وجداني حاسم (INTJ) في المرتبة الثانية. ويرى الباحث أنه وفقاً لطبيعة عمل المرشد التربوي والمهمات الموكولة إليه، يحتاج إلى امتلاك مهارات، وقدرات تساعده في المحافظة على سلامة المسترشد، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء المعطيات المتوافرة لديه، لذلك يجب أن يتميز المرشد بامتلاك الأفكار، وإدارة المعلومات التي تؤهله من القيام بأعماله ومهامه على أكمل وجه، وهذا يتطلب أن يستخدم أفكاره في الوصول إلى حكم معين في موقف ما، ودراسة هذا الموقف بكافة إيجابياته وسلبياته، وتحليل الأخطاء التي قد تواجهه، والبحث عن الأسباب التي قد تؤثر في العملية الإرشادية، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

وقد تعود هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المرشد التربوي، وإلى المهام الإرشادية التي تعزى إليه، وإلى طبيعة المهنة التي تؤثر على أنماط شخصية المرشد، فأظهرت النتائج نمطاً سائداً بين المرشدين وهو التفضيل ESTJ (المنفتح والحسي والحاسم والمفكر)، ويطلق اسم المشرف أو الحارس أو الوصي على صاحب هذا التفضيل، والذي يتميز بمجموعة من الصفات ومنها؛ انبساطي في تعامله مع الناس، يعتمد على حواسه الخمس في تلقي المعلومات، ويستخدم عقله في اتخاذ القرارات، وصارم في أداء عمله، ولديه مجموعة واضحة من المبادىء والمعتقدات التي يؤمن بها وفقاً لها، ولديه قدرة عالية على التنظيم، ومجتهد يمكن الاعتماد عليه، وقائد بطبيعته، ويحب أن يكون مسؤولاً (Loffredo, 2003). وتتوافق هذه الصفات مع ما يجب أن يتصف به المرشد التربوي، ومع ما تتطلبه مهنة الإرشاد، حيث تعد شخصية المرشد عاملاً لراحته وفعاليته في استخدامه للمهارات الإرشادية.

ويليه التفضيل INTJ (المتحفظ الحدسي الوجداني الحاسم)، ويطلق اسم العقل المدبر على صاحب هذا التفضيل التي تتسم بالاعتماد على الحقائق الموضوعية في اتخاذ القرارات، والتعامل مع المواقف المختلفة بطريقة منطقية، بعيداً عن الانفعالات والعواطف، وكذلك الحزم باتخاذ القرارات، واستخدام الدليل والحجة المقنعة، شخصية تحليلية وقادرة على قراءة الآخرين، مصممة وقائدة بالطبيعة، ويمتلك العقل المدبر قدرة على التخطيط الإستراتيجي، وفي الغالب يكون مطلعاً بشكل كبير وقادر على التكيف مع الظروف التي يمر بها، وهي الشخصية التي تتميز بالقدرة على تحويل الأفكار من نظريات إلى الواقع يمكن تطبيقه، ويمكن وصف العقل المدبر بأنه ذو شخصية حاسمة، متفتح العقل، يقض، عملي ونظري (Passmore, et al., 2010)؛ الأمر الذي يشير إلى أن هذا النمط من الشخصية يتوافق مع ما تتطلبه مهنة الإرشاد، وما يجب أن تتمتع به شخصية المرشد التربوي.

وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شريفين وصوالحة (Sharefain, & Swalaha, 2019) التي أوضحت أن أكثر أنماط الشخصية انتشاراً لدى المرشدين والذي جاء في المرتية الأولى هو نمط ESTJ (منفتح، وحسي، ومفكر، وحاسم). بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة باسمور وآخرون (Passmore, et al., 2010) التي أشارت أن النمط السائد من أنماط الشخصية لدى المرشدين والذي جاء في المرتية الأولى هو ISFJ ويليه نمط ENFP.

ثانياً– للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن؟". استخرجت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس اتخاذ القرار، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس اتخاذ القرار

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	6	أتابع قراراتي جيداً بعد تنفيذها	4.58	0.72	مرتفعة
2	1	أستطيع تحديد أسباب المشاكل التي تواجهني	4.56	0.80	مرتفعة
3	2	أختار أنسب الأوقات لاتخاذ القرار	4.53	0.68	مرتفعة
4	13	أتحمل المسؤولية في اتخاذ القرار	4.51	0.81	مرتفعة
5	31	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى إقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية	4.47	0.82	مرتفعة
6	5	أتخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية	4.43	0.73	مرتفعة
7	10	أجمع المعلومات التي احتاج إليها قبل اتخاذ القرار	4.40	0.80	مرتفعة
7	42	أنبه الآخرين للأخطاء فور حدوثها	4.40	0.94	مرتفعة
9	12	أراعي الواقعية في تنفيذ القرار	4.38	0.83	مرتفعة
10	43	عند اتخاذي لقرار أعاني من الشك في خطأه أو صوابه	4.33	0.90	مرتفعة
11	38	يُعد تنازل القائد عن أحد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف	4.29	0.88	مرتفعة
12	19	أعمل على استخدام الطرق الفّاعلة في توليد البدائل وأنتقي الأفضل منها	4.27	0.90	مرتفعة
13	17	أفضل التفكير في حلول للمشكلة بدلا من التفكير في صعوبتها	4.25	0.98	مرتفعة
14	11	أدرك النتائج المترتبة على القرار	4.24	0.86	مرتفعة
14	16	أحدد ايجابيات وسلبيات القرار	4.24	0.92	مرتفعة
16	8	أستطيع تحديد المشكلة التي سيتم اتخاذ القرار بشأنها	4.23	0.88	مرتفعة
16	34	أفكر بتأنٍ عند صنع أي قرار	4.23	1.03	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
18	4	لدي المعرفة الكافية لاتخاذ القرار الناجح	4.21	0.81	مرتفعة
18	7	أشارك في اتخاذ القرارات	4.21	0.90	مرتفعة
20	30	أحتاج إلى تفاصيل دقيقة عن المشكلة التي أواجهها	4.19	0.96	مرتفعة
20	44	أسمح للتعصب والتحيز التأثير في قراراتي	4.19	1.00	مرتفعة
22	35	يجب المرونة في التعامل مع انفعالات الآخرين دون فقدان الهدوء والتركيز على الأهداف	4.18	0.99	مرتفعة
22	40	أعمل على مراجعة الجوانب العلمية والعملية لاتخاذ القرار	4.18	0.94	مرتفعة
22	41	أدرس كفاءة وعائد كل بديل قبل اختياره	4.18	0.99	مرتفعة
25	3	لدي الخبرة الكافية لاتخاذ القرار الناجح	4.14	0.86	مرتفعة
26	23	ألتزم بالخطة الموضوعة إذا ما توقعت حدوث أي مشكلات	4.11	0.98	مرتفعة
27	15	أرجع إلى اللوائح والقوانين للاستعانة بها عند اتخاذ القرار	4.10	0.95	مرتفعة
28	20	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها	4.00	1.17	مرتفعة
29	24	ألغي أي قرار إذا تبين لي خطئه	3.98	1.05	مرتفعة
29	32	أحتاج إلى مساعدة الآخرين عند اتخاذ القرارات الهامة	3.98	1.01	مرتفعة
31	37	ترجع ندرة المعلومات إلى صعوبة معرفتها بدقة وسرعة	3.97	1.02	مرتفعة
32	21	أعتمد على الاتصال الشخصي عندما أتخذ القرار	3.96	1.06	مرتفعة
33	18	أتجنب اتخاذ القرارات المهمة في المواقف الخطرة	3.82	1.21	مرتفعة
34	9	تؤثر معلوماتي الشخصيّة في عملية اختيار حل المشكلة	3.80	1.13	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
35	36	يؤدي تنفيذ المهام في غير مواعيدها المحددة إلى ضعف في اتخاذ القرار	3.78	1.10	مرتفعة
36	14	أعتمد على حدسي في اتخاذ القرارات	3.68	1.09	مرتفعة
37	26	تؤثر الآراء السابقة في قراراتي	3.56	1.20	متوسطة
38	22	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسؤولية النتائج المترتبة على هذا القرار	3.40	1.23	متوسطة
39	39	أجد أن المعلومات الغنية والتقنية المتوفرة لدي محدودة	3.39	1.26	متوسطة
40	25	تؤثر حالتي النفسية في اتخاذ قراري	3.38	1.33	متوسطة
41	27	أجد صعوبة في اتخاذ القرار الصائب بسبب قلة المعلومات	3.30	1.26	متوسطة
42	28	الحديث على انفراد مع الآخرين يسهم في الحصول على رأيهم بصراحة في المشكلة	3.26	1.34	متوسطة
43	33	أتردد عند اتخاذ قرار	2.95	1.45	متوسطة
44	29	أتراجع عن قراري بعد اتخاذه	2.71	1.39	متوسطة
		اتخاذ القرار ككل	4.02	0.40	مرتفعة

يظهر من الجدول (4) أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين جاء مرتفعاً، حيث تراوحت الأوساط الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات اتخاذ القرارات بين (2.71–4.58)، وقد حصلت الفقرة (6)، والتي تنص على "أتابع قراراتي جيداً بعد تنفيذها" على المرتبة الأولى، بوسط حسابي (4.58)، ودرجة تقييم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (29)، والتي تنص على: "أتراجع عن قراري بعد اتخاذه"، بوسط حسابي (2.71)، ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ الوسط الحسابي لاتخاذ القرار ككل (4.02)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

أظهرت النتائج أن القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين جاءت بدرجة مرتفعة. فاتخاذ القرار في الإرشاد التربوي من القدرات الهامة التي تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأفراد، خاصة إذا ما ارتبط بالعملية التربوية، ويحتاج اتخاذ القرار إلى تخطيط وتنظيم وتفكير جيد للوصول إلى القرار السليم، لما له من دور كبير وفاعل في تطوير العملية التربوية وتحسين عملية التعلم.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة مهنة الإرشاد، وما يرتبط بها من متغيرات وعوامل التي تتطلب من المرشد اتخاذ القرارات المناسبة تجاه الأحداث، والمواقف التي تواجهه، والسعي نحو المحافظة على سلامة المسترشدين، لإيصالهم إلى بر الأمان. فمهمة المرشد من المهام الصعبة التي قد تؤثر في حياة المسترشدين في حال لم يستطع إدراك المخاطر التي يتعرضون لها، واتخاذ القرارات التي تساعدهم في تفاديها، وبالتالي لا بد من التمتع بالقدرة على اتخاذ القرار المناسب وفي الوقت المناسب، لأجل أن يكون الإرشاد فعالاً ومنظماً ومؤدياً أهدافه في مساعدة المسترشدين.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الظفيري (Al-Thufairi, 2013) التي كشفت أن مستوى اتخاذ القرار لدى المرشدين كان مرتفعاً.

ثالثاً– للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أنماط الشخصيّة والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن؟". استخرجت قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين أنماط الشخصيّة، واتخاذ القرار، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) قيم معاملات ارتباط بيرسون

(Pearson Correlation) بين أنماط الشخصيّة واتخاذ القرار

نمط الشخصيّة		مقياس اتخاذ القرار
المنفتح/ المتحفظ	معامل الارتباط	0.27
	الدلالة الإحصائية	0.01
الحسي/ الحدسي	معامل الارتباط	0.39
	الدلالة الإحصائية	0.00
المفكر/ الوجداني	معامل الارتباط	0.31
	الدلالة الإحصائية	0.00
الحاسم/ التلقائي	معامل الارتباط	0.29
	الدلالة الإحصائية	0.00

يظهر من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أنماط الشخصيّة، والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين، إذ كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط الشخصيّة والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في الأردن. وتعود هذه النتيجة إلى أهمية الصفات الشخصية في عملية إتخاذ القرار، حيث ينعكس إيجاباً على عمل المرشد التربوي، إذ إن عمله قد يكون للبعض روتيناً إلا أن معظم المواقف اليومية التي يتعامل معها تختلف اختلافاً كليا عن بعضها، وتتطلب شخصية تجيد اختيار أفضل الأساليب الإرشادية للتعامل معها، فالمرشد بحاجة إلى معرفة كيفية استخدام المهارات ومتى يستخدمها، وكيفية تحديد الأسلوب الذي يناسب كل مسترشد، أو الموقف الذي يتعامل معه.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى مهمة المرشدين في تلبية متطلبات المواقف، والظروف المتعلقة باتخاذ القرارات الصائبة، والتي تتأثر بشكل كبير بأنماط الشخصيّة لديهم. وأكد جانش وجوزيف (Ganesh & Joseph, 2005) إلى أن أنماط الشخصيّة تحدد كيفية تفاعل الفرد مع الأحداث والمواقف التي قد تواجهه، وبالتالي تؤثر في عملية اتخاذ القرار. وبهذا فإن اتخاذ القرار المناسب يتطلب من المرشد إدراك جميع الجوانب المرتبطة بالموقف الذي يواجهه، ومدى قدرة المرشد على التفاعل مع الأحداث، وعدم التوتر والانفعال، الأمر الذي يتطلب القدرة على ضبط الانفعالات، والتحكم بها، وعدم التردد والاعتماد على الحدس، في ضوء المعلومات لتجنب المخاطر، واتخاذ القرار المناسب.

إضافة إلى أن عملية اتخاذ القرار تعد جزءاً لا يتجزأ من مهنة الإرشاد، إذ إن قدرة المرشد على اتخاذ القرار تتطلب امتلاك أنماط شخصيّة تحدد سلوكاته في أثناء قيادته للجلسة الإرشادية، بالإضافة إلى توجيه طاقاته، ومهاراته في بناء استنتاجات واقعية عملية، وإدراك المخاطر التي قد يتعرض لها. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نمط الشخصية الذي يجب أن يتسم به المرشد، بحيث ينسجم مع طبيعة عمله في الإرشاد النفسي والتربوي، إذ يتطلب ذلك شخصيّة متوازنة وحازمة، وقادرة على اتخاذ القرارات بسرعة في ضوء ضيق الوقت التي يمر به المرشد أثناء العملية الإرشادية. ويشير باهرينيان وآخرون (Bahreinian, et al., 2012) إلى أن أنماط الشخصيّة تُعد من أهم محددات سلوكات المرشدين، إذ إن لأنماط الشخصيّة دوراً مؤثراً في القدرة على التفاعل مع المشكلات السلوكية، والاجتماعية التي قد يتعرض لها المرشدون، وبالتالي تؤثر بشكل مباشر في اتخاذ القرارات.

كما ويمكن النظر إلى طبيعة العلاقة بين نمط الشخصية لدى المرشدين والقدرة على اتخاذ القرارات من أن الشخصية القادرة على مواجهة الضغوط، والتعامل معها بحكمة،

والتحلي بالشـــجاعة، والثقة بالنفس، ســـوف تســـهم بشـــكل إيجابـــي في قدرة المرشـــد على اتخـــاذ القرار المناســـب، وهذا ما أكـــد علـــيه روس وبارون وكاريتا وارنولـــد وهاوس (Rose, Barron, Carretta, Arnold & Howse, 2014)، حين أشار إلى أن اختيار المرشدين يرتبط بخصائص وسمات شخصية تؤهلهم لتولي هذه المهمة، وبخاصة القدرة على ضبط الانفعالات، وتحمل الضغوط، والتعامل بروية ومنطقية مع المواقف والأحداث، الأمر الذي يساعد في اتخاذ القرار المناسب، وفي الوقت والزمان المناسبين.

ومن الجدير بالذكر أن الباحث لم يجد دراسات سابقة حاولت الربط بين أنماط الشخصية والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين.

رابعاً– للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل تختلف قوة العلاقة بين أنماط الشخصيّة والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟". حسبت قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أنماط الشخصيّة، واتخاذ القرار وفقاً للنوع الاجتماعي، ومن ثم تحويلها إلى قيم (z) الفشرية المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي الارتباط لعينتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج (z) الفشرية لفرق معاملات الارتباط بين أنماط الشخصيّة واتخاذ القرار وفقاً للنوع الاجتماعي

نمط الشخصيّة	النوع الاجتماعي	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	
					ذكر	أنثى
المنفتح/ المتحفظ	ذكر	0.14	28	0.14		0.59
	أنثى	0.23	30	0.24		
الحسي/ الحدسي	ذكر	0.29	28	0.32		0.18
	أنثى	0.30	30	0.35		
المفكر/ الوجداني	ذكر	0.22	28	0.25		−0.95
	أنثى	0.40	30	0.41		
الحاسم/ التلقائي	ذكر	0.23	28	0.24		0.83
	أنثى	0.37	30	0.38		

* Z الجدولية = 1.96

يظهر من جدول (6) أن قوة العلاقة لا تختلف بين كل نمط من أنماط الشخصيّة، والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين باختلاف النوع الاجتماعي، إذ كانت جميع قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) الجدولية.

كما تم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين أنماط الشخصيّة، واتخاذ القرار وفقا للمؤهل العلمي، ومن ثم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي الارتباط لعينتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج (Z) الفشرية لفرق معاملات الارتباط بين أنماط الشخصيّة واتخاذ القرار وفقاً للمؤهل العلمي

نمط الشخصيّة	المؤهل العلمي	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	
					بكالوريوس	ماجستير
المنفتح/ المتحفظ	بكالوريوس	0.05	33	0.05		−1.23
	ماجستير	0.23	25	0.24		
الحسي/ الحدسي	بكالوريوس	0.20	33	0.21		−1.81
	ماجستير	0.46	25	0.49		
المفكر/ الوجداني	بكالوريوس	0.24	33	0.26		−1.21
	ماجستير	0.25	25	0.27		
الحاسم/ التلقائي	بكالوريوس	0.22	33	0.23		−2.82
	ماجستير	0.48	25	0.52		

* Z الجدولية = 1.96

يظهر من جدول (7) أن قوة العلاقة بين نمط الشخصيّة (الحاسم)، واتخاذ القرار تختلف وفقاً للمؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة (Z) (2.82)، وهي قيمة أعلى من القيمة الجدولية، وجاءت الفروق لصالح حملة الماجستير، بينما لم يكن هناك اختلاف في قوة العلاقة بين باقي الأنماط، واتخاذ القرار وفقاً للمؤهل العلمي.

كما تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين أنماط الشخصيّة، واتخاذ القرار وفقاً لسنوات الاخبرة، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج (Z) الفشرية

لفرق معاملات الارتباط بين أنماط الشخصيّة واتخاذ القرار وفقاً لسنوات الخبرة

نمط الشخصيّة	سنوات الخبرة	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z		
					أقل من (10) سنوات	من (10) إلى (20) سنة	أكثر من (20) سنة
المنفتح/ المتحفظ	أقل من (10) سنوات	0.87	14	0.95		1.23	−1.41
	من (10) إلى (20) سنة	0.31	25	0.32			−0.06
	أكثر من (20) سنة	-0.12	19	0.12			
الحسي/ الحدسي	أقل من (10) سنوات	0.41	14	0.43		−1.81	−2.70
	من (10) إلى (20) سنة	0.15	25	0.16			−1.29
	أكثر من (20) سنة	0.47	19	0.53			
المفكر/ الوجداني	أقل من (10) سنوات	0.49	14	0.53		−0.56	−1.21
	من (10) إلى (20) سنة	0.37	25	0.38			−0.12
	أكثر من (20) سنة	0.09	19	0.09			
الحاسم/ التلقائي	أقل من (10) سنوات	0.31	14	0.35		−1.77	−2.29
	من (10) إلى (20) سنة	0.72	25	0.74			−2.36
	أكثر من (20) سنة	0.25	19	0.25			

* Z الجدولية =1.96

يظهر من الجدول (8) أن قوة العلاقة بين نمط الشخصية (حسي)، واتخاذ القرار تختلف وفقاً لسنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة (Z) (2.70−)، وهي قيمة أعلى من القيمة الجدولية، لصالح من كانت خبرتهم أكثر من (20) سنة، وبين نمط الشخصية (حاسم)، واتخاذ القرار، إذ بلغت قيمة (Z) (2.29−، 2.36−)، وهي قيم أعلى من القيمة الجدولية، لصالح من كانت خبرتهم من (10) إلى (20) سنة وأكثر من (20) سنة.

أظهرت النتائج أن قوة العلاقة لا تختلف بين كل نمط من أنماط الشخصيّة، والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين باختلاف النوع الاجتماعي، وهذا يعود إلى أن كلا الطرفين من أفراد عينة الدراسة، يتعرضان للظروف الوظيفية نفسها، وخصوصاً أنهم يعملون في بيئات متشابهة في المجال المدرسي ويواجهون العوامل اليومية ذاتها من مشجعات ومحبطات، وكل ما ينطبق على الذكور من متطلبات وظيفية وإعداد أكاديمي وعملي ينطبق على الإناث، إضافة إلى أن التنشئة الاجتماعية وصياغة الشخصية في المجتمع الأردني تتشابه للذكور والإناث من حيث الإعداد وبيئات العمل داخل المدرسة؛ مما يؤثر في أنماطهم الشخصيّة بشكل متساوٍ، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على اتخاذ القرار بشكل مشابه، أضف إلى ذلك ما يتوافر من فرص لاتخاذ القرارات في البيئة الطبيعية التي يعيش فيها المرشدون والتي تكاد أن تكون متشابهة.

وقد أشارت النتائج أن قوة العلاقة بين نمط الشخصيّة (حاسم/ تلقائي)، واتخاذ القرار تختلف وفقاً للمؤهل العلمي، لصالح حملة الماجستير، وهذا يعني أن المرشدين ذوي نمط الشخصيّة (حاسم/ تلقائي) من حملة الماجستير يمتلكون مهارات في اتخاذ القرار أكثر مقارنةً بالمرشدين من حملة البكالوريوس، ويفسر الباحث هذه النتيجة المنطقية، من منطلق أن المؤهل العلمي المرتفع له دور إيجابي في العمل الإرشادي؛ لأن ارتفاع المؤهل العلمي يجعل المرشدين أكثر تفاعلاً وتكيفاً مع البيئة المدرسية، وأكثر إدراكاً وتفهماً للمشكلات التي يعاني منها المسترشدون، وأكثر معرفة وإلماماً بالمهارات الإرشادية، وأكثر قدرة على تناول العلاقات الإرشادية بموضوعية، وأكثر كفاءة في تطبيق الأساليب، والفنيات المهنية لنظريات الإرشاد. كما أن ارتفاع المؤهل المصاحب بتلقي المرشدين لدورات في مجال الإرشاد، يكسبهم المفاهيم والمعارف العلمية لمجالات الإرشاد المختلفة، ويزودهم بالخبرات والمهارات العلمية نظراً لطبيعة الإعداد العلمي والمهني ونوعيتهما، الذي يتلقاه المرشدون في هذه الدورات، مما يجعلهم يمتلكون مهارات في اتخاذ القرار أكثر مقارنةً بالمرشدين من حملة البكالوريوس.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الظفيري (Al-Thufairi, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في إتخاذ القرار تبعاً للمؤهل العلمي.

كما أظهرت النتائج أن قوة العلاقة بين نمط الشخصي (حسي/حدسي) واتخاذ القرار، وبين نمط الشخصي (حاسم/تلقائي) واتخاذ القرار تختلف وفقاً لسنوات الخبرة، لصالح من كانت خبرتهم من (10) إلى (20) سنة وأكثر من (20) سنة. ويعتقد الباحث أن حداثة عهد المرشدين بالعمل

الإرشادي، وتقديم الخدمات النفسية، وإقبالهم على المهنة، وممارستها فعلياً، أظهر اختلافاً وإحباطاً وصعوبة في التكيف، عكس ما كانوا يتوقعون خلال دراستهم النظرية، مما يجعلهم غير قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة، في حين أن الخبرة التراكمية للمرشدين في مجال الإرشاد أكسبهم القدرة، على التعامل مع المشكلات، واختيار الطرق المناسبة لمعالجتها، كما أن الخبرة تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، والثقة بالآخرين، فتزداد وتقوى علاقة المرشد مع زملائه ومع المسترشدين، ويزداد حبه للعمل وانتماؤه له. إضافة إلى أن الخبرة تؤدي إلى اكتساب مهارات متجددة، وتنمي المهارات المكتسبة، مما يقضي على عوامل القلق، والتردد من الدخول في تجارب جديدة، مما يجعل المرشد أكثر ثقة، وأكثر حماساً وانتماءً، وأكثر خبرةً، فتزداد مقرتهم على اتخاذ القرارات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الظفيري (Al-Thufairi, 2013) ودراسة مصبح (Musabih, 2011) اللاتي أوضحن وجود فروق في اتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لسنوات الخبرة. بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في اتخاذ القرار تبعاً لسنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بعدد من التوصيات التي من شأنها تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين:

1. تفعيل عقد اللقاءات التربوية والإرشادية مع أولياء الأمور لتعريفهم بدور المرشد التربوي، وأهمية ما يمكن أن يقوم به من أعمال.
2. العمل على وضع برامج إشرافية تساعد المرشد في التعرف على نمط شخصيته.
3. وضع اختبارات متخصصة للكشف عن أنماط الشخصيّة لدى المرشدين التربويين، بالإضافة إلى الاختبارات المتخصصة للكشف عن القدرة على اتخاذ القرارات.
4. دراسة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والمسؤولية الاجتماعية ومركز الضبط لدى المرشدين التربويين.

المراجع

إبراهيم، ريزان. (2004). أنماط الشخصيّة (A-B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

بيم، ألن. (2010). نظريات الشخصيّة، (ترجمة: علاء كفافي ومايسة النبال وزهير محمد). عمان: دار الفكر.

تعلب، سيد. (2011). نظم ودعم اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد. (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الداهري، صالح والعبيدي، ناظم. (1999). الشخصيّة والصحة النفسية، عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

الشريفين، أحمد والصوالحة، رانيا. (2019). قلق الأداء وعلاقته بمفهوم الذات المهني ونمط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن. دراسات، العلوم التربوية، 46(1)، 317-343.

الشويقي، أب وزيد، سعيد. (1994). مدى فعالية نموذج برونزفيك لتعلم سلوك التنبؤ في اتخاذ القرار على ضوء بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية. أطروحة دكتوراة، جامعة طنطا، مصر.

الطائي، إيمان. (2001). سمات الشخصيّة وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الظفيري، احمد. (2013). الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين وعلاقته بإتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

العتيبي، بندر. (2017). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

كوفي، ستيفن. (2000). العادات السبع لأكثر الناس فاعلية (دروس فعالة في عملية التغير الشخصي)، (ترجمة: عبد الكريم عقل)، الرياض: مكتبة جرير.

لن، ريتشارد. (1990). مقدمة لدراسة الشخصية، (ترجمة: احمد عبدالخالق ومايسة النيال). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مصبح، مصطفى. (2001). القدرة على إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

الملاح، نادر. (2003). طرز الشخصيّة، المنامة: مكتبة البحرين للنشر والتوزيع.

النعيمي، صالح. (2012). أساليب التفكير لـ(استيرنبرغ) وعلاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، 7(3)، 1311-1339.

Reference:

Ahmed, A., Hasnain, N. & Vankatesan, M. (2012). Decision making in Relation to Personality Types and Cognitive Styles of Business student. IUP Journal of Management Research, 1(2), 237- 262.

Al-Dahiri, Saleh and Al-Obaidi, Nazem. (1999). Personal and Mental Health. Amman: Dar Al Kindi for Publishing and Distribution.

Allport, G. (1961). Pattern and growth in personality. London: Holt, Rinehart and Winston.

Al-Malah, Nadir. (2003). Personality Style. Manama: Bahrain Library for Publishing and Distribution.

Al-Nueaymi, S. (2012). Ways of Thinking (Sternberg) and its Relationship to the Pattern of Personal Educational Counselors. Journal of Kirkuk University Humanity Studies, 7(3), 1311-1339.

Al-Otaibi, B. (2013). The Decision Making and its relationship with the Self –Efficacy and the social support for the sample of school counselors in Taif governorate. Unpublished Dissertation. Umm AL-Qura University.

Al-Shawiqi, A. & Zaid, S. (1994). The effectiveness of the Brunswick model to learn the behavior of prediction in decision making in light of some cognitive and cognitive variables. Unpublished Doctoral Dissertation. Tanta University, Egypt.

Al-Taayiy, I. (2001). Character Traits and their relationship to Decision Making for students of the Faculty of Law at the University of Baghdad. Unpublished Master Dissertation. University of Baghdad, Iraq.

Al-Thufairi, A. (2013). Social Intelligence of Psychological Counselors, and its Relationship with Decision-Making. Unpublished Master Dissertation. Amman Arab University, Jordan.

Bahreinian, M., Beheshti, S. & Soltani, F. (2012). The relationship between personality type and leadership style of managers: a case study. Mustang Journal of Business & Ethics, 3, 94 – 111.

Bem, Alin. (2010). Personal theories. (Translated by: Alaa Kafafi, Maisa Al Nabal and Suheir Mohamed). Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Berens, L. (2001). Understanding Yourself and Others: An introduction to Interaction Styles. California: Telos.

Brune de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual Differences in Adult Decision-Making Competence. Journal of Personality and Social Psychology, 92 (5), 938 – 956.

Business Mate Org (2011). What is Bounded Rationality? Retrieved from http://www.businessmate.org/Article.php?ArtikelId=227

Cattel, R. (1968). The Scientific Analysis of Personality. Chicago: Aldine Publishing Company.

Center for Creative Learning. (2013). Retrieved from http://www.creativelearning.com/problem-solving-styles

Cohen, Y., Ornoy, H. & Karen, B. (2013). MBTI personality types of project managers in their success: a field study. Project Management Journal, 44(3), 78 – 87.

Edwin, J. (2009). The Relationship of Selected Characteristics to Effectiveness of Public High School Counselor. Dissertation Abstracts International, 32(9), 38-45.

Endsley, M. & Bolstad, C. (1994). Individual Differences in Pilot Situation Awareness. The International Journal of Aviation Psychology, 4(3), 241-264.

Ganesh, A. & Joseph, C. (2005). Personality studies in aircrew: An overview. IJASM, 49(1), 54-62.

Gilbride, D.; Goodrich, K. & Luke, M. (2016). The Professional Peer Membership of School Counselors and the Resources Used Within Their Decision-Making. Journal of Counselor Preparation and Supervision, 8(2), 52-59.

Hamdan, M. (2010). Emotional Stability and Decision - Making Capacity of Palestinian Police Officers. Unpublished Master Dissertation. Islamic University, Gaza, Palestine.

Ibrahim, Rizan. (2004). Personality patterns (A-B) and their relation to neurotic inclinations and decision-making ability. Unpublished Master Dissertation. University of Baghdad, Iraq.

Jacoby, J. M. (2006). Relationship between principles decision-making styles and technology acceptance & use. Unpublished Doctoral dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.

Jamian, L. S., Sidhu, G, K., & Aperapar, P, S. (2011). Managerial decision styles of dean's: a case study of a Malaysian public university. Asian Journal of University Education, 7(2), 59 – 80.

Janis, I. & Mann, L. (1977). Decision making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: Free Press.

Kise, J. (2007). Differentiation through Personality Types. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kite, L. (2008). Personality characteristics of effective rehabilitation counselor in a counselor training program and in a state rehabilitation agency. Dissertation Abstracts International, A: 1513.

Kofi, Stephen. (2000). The Seven Habits of the Most Effective People (effective lessons in the process of personal change), (Translated by: Abdul Karim Aql), Riyadh: Jarir Library.

Leonard, N., Scholl, R. & Kowalski, K. (1999). Information processing style and decision-making. Journal of Organizational Behavior, 20, 407 – 420.

Loffredo, D. (2003). Communication image and Myers-Briggs type indicator extraversion–introversion. The journal of Psychology, 137(6), 560 -568.

Loo, R. (2000). A Psychometric Evaluation of the General Decision-Making Style Inventory. Personality and Individual Differences, 29, 895 – 905.

Lun, Richard. (1990). Introduction to the Study of Personality, (translated by: Ahmed Abdelkhaliq and Maisa Nial). Alexandria: University Knowledge House.

Martin, L. (2010). The cognitive style inventory. Retrieved on 19/9/2016 from: http://home.snu.edu/~jsmith/library/body/v08.pdf

Mayers, I. B., Mccaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (2003). MBTI manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator instrument. Mountain View, CA: CPP, Inc.

Musabih, M. (2011). The Ability of Decision-Making and its relationship to both of the Effectiveness and Social Support among the Educational Counselors in Governmental Schools in Gaza Governorates. Unpublished Master Dissertation. El Azhar university, Gaza, Palestine.

Noble, D. (1993). A Model to Support Development of Situation Assessment Aids', in Klein, G.A., Orasanu, J., Calderwood, R., and Zsambok, C.E. (Editor). Decision Making in Action: Models and Methods, Ablex, Norwood, New Jersey, 287-305.

Odeh, Ahmed. (2010). Measurement and Evaluation in the Teaching Process. Irbid: Dar Al Amal for Publishing and Distribution.

Passmore, J., Holloway, M. & Rawle-Cope, M. (2010). Using MBTI type to explore differences and the implications for practice for therapists and coaches: Are executive coaches really like counselors. Counseling Psychology Quarterly, 23(1), 1-16.

Pearman, R., R. & Albrittion, S. C. (2010). I'm not crazy, I'm just not you. Boston, MA. Nicholas Brealey Publishing.

Pennino, C. M. (2002). Is decision style related to moral development among managers in the U.S.? Journal of Business Ethics, 41, 337–347.

Rongrong. Z.; Kan, W.; Jianlei, B.; Yingxue, S.; Jun, L. & Mingy, Q.(2018). School counselors attitude and decision-making towards dual relationship and confidentiality situations in counseling. Chinese Mental Health Journal, 32(3), 185-190.

Rose, M., Barron, L., Carretta, T., Arnold, R. & Howse, W. (2014). Early identification of unmanned aircraft pilots using measures of personality and aptitude. The International Journal of Aviation Psychology, 24, 36-52.

Sharefain, A. & Swalaha, R. (2019). Performance Anxiety and its Relation to Career Self-Concept and Personality Type among Educational Counselors in Jordan. Dirasat: Educational Sciences, 46(1), 317-343.

Taealab, Syd. (2011). Systems and support of administrative decision making. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Walsh, B. (2013). What type are you? Time – the science of you: the factors that shape your personality. Special Edition Issue, 54-59.

Yung, C. (1968). Man and his Symbols. New York: Dell.

Yung, K. (1947). Personality and Problems of Adjustment. New York: F.S. Crofts and Co.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-005

تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس

سليمان محمد قزاقزة *
محمد عبد القادر العمري
رشاد طارق الزعبي

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس، وتم تطبيق أداة الدراسة؛ المتعلقة بتصورات المعلمين والمكونة من (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات (عقبات مادية، وعقبات مدرسية، وعقبات متعلقة بالمتعلم، وعقبات متعلقة بالمعلم)، على عينة عشوائية تكونت من (63) معلمًا ومعلمةً. أظهرت النتائج أن درجة تصورات المعلمين للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل كانت مرتفعة. حيث جاء مجال (عقبات مادية) في المرتبة الأولى بدرجة (مرتفعة)، تلاه المجال الثالث (عقبات متعلقة بالمتعلم) بدرجة (مرتفعة)، في حين جاء المجال الرابع (عقبات متعلقة بالمعلم) في المرتبة الثالثة بدرجة (مرتفعة)، أما المجال الثاني (عقبات مدرسية) فقد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بدرجة (منخفضة). وعدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصوراتهم للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل وعلى مجالات أداة الدراسة الأربعة تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (عقبات متعلقة بالمتعلم) يُعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) مقارنة بذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس+دبلوم عالي). وقد أوصى الباحثون بضرورة تطوير استراتيجية شاملة لمادة التربية الرياضية تشمل على توفير الإمكانات اللازمة وتدريب وتأهيل المعلمين وخلق بيئة تدريسية مناسبة قائمة على التقويم الشامل المستند على مؤشرات الأداء في تحقيق النتاجات التربوية.

الكلمات الدالة: تصورات معلمي التربية الرياضية، صعوبات التدريس، محافظة المفرق.

قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2019/10/27م. تاريخ قبول البحث: 2020/2/6م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

Perceptions of Physical Education Teachers About the Obstacles They Face During Their Teaching in Mafraq Governorate

Suliman M. Qazaqzeh*
S.M.Qazaqzeh@yu.edu.jo
Mohammad A. Al-Omari
Rashad T. Alzoubi

Abstract

This study aimed at identifying the perceptions of physical education teachers in Mafraq governorate for the obstacles they face during teaching. To obtain the needed data, the researchers constructed a 46 items questionnaire distributed along there four domains, (physical obstacles, school obstacles, learner-related obstacles, teacher-related obstacles), on a random sample consisting of (63) male and female teachers. The results showed that the degree of perceptions the teaching as at whole is high. The field of (physical obstacles) ranked first (high), followed by the third area (obstacles related to the learner) ranked higher degree, while the fourth area (obstacles related to the teacher) came in third place ranked high), the second area (school obstacles) came in fourth and last ranked lower one. The study also showed that there is absence of a statistically significant difference at the level of statistical significance (α=0.05) between the arithmetic averages of the study sample estimates on the paragraphs of the study tool on the perceptions of teachers for the obstacles they face during teaching as at whole and on the four areas of the study tool attributed to the gender variable, and the presence of differences statistically significant at the level of statistical significance (α=0.05) between the arithmetic averages of the study sample estimates on the field (obstacles related to the learner) attributed to the variable of the educational qualification, in favor of the study sample with a scientific qualification (Master and above) compared to those with scientific qualification (bachelor's + high diploma). The researchers recommended the need to develop a comprehensive strategy for the subject of sports education, which includes providing the necessary capabilities, training and training of teachers and creating an appropriate teaching environment based on a comprehensive evaluation based on performance indicators in achieving educational outputs.

Keywords: Perceptions of physical education teachers, Teaching difficulties, Mafraq Governorate.

* Curriculum and Teaching Department, Yarmouk University.
Received: 27/10/2019. Accepted: 6/2/2020.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

مقدمة:

تهتم دول العالم المتحضر بتطوير ابتكارات وأساليب يتم تكريسها لخدمة الإنسان، والفضل في ذلك يعود إلى التعليم واستراتيجياته وأساليبه المتبعة في إعداد الطلبة وتربيتهم ليكونوا ناجحين ومفيدين لأنفسهم ولأوطانهم، وحيث أن المعلم هو العنصر الأهم في المجال التعليمي لما له من تأثير كبير في سلوك المتعلمين، ولدوره البالغ الأهمية في القيادة الجماعية للمدرسة، فهو أكثر عناصر المدرسة اتصالاً مباشراً بالطلبة، وذلك لوجوده معهم لأوقات طويلة وتفاعله المستمر معهم فلا يمكن تحقيق التعليم بدونه.

ولتتمكن الأمم من تطوير نفسها فلا بد أن تعتمد على التعليم الذي هو الأسلوب الأمثل للتطور، ولا بد من إعدادها الإعداد العلمي السليم الذي يؤهلها للتعامل مع إفرازات ونتاجات العلم المختلفة، ولن يتحقق هذا دون أن يتمكن التربويون من حل المشكلات والقضايا التي تواجهه، بطرق علمية صحيحة. والمعلم يمثل أحد المقومات الرئيسة للعملية التعليمية، إلا أنه يعتبر في نظر الكثيرين من المتخصصين في المجال التربوي أهم عنصر فيها لم له من تأثير فعال على الطلبة داخل الصف وخارجه (الحسين، 2013).

ويُعد المعلم العمود الفقري في النظام التربوي والعامل الأساس في نجاح العملية التعليمية وواحد من أهم عناصرها، وتفقد عملية التعليم أهميتها إذا لم يتوافر لها معلم كفؤ، وذلك لأن المعلم هو الذي يهذب المتعلمين ويوجههم ويرشدهم إلى الطريق القويم (عبود، 2004).

ويقوم المعلمون منذ فجر التاريخ على تشكيل وتطوير أدمغة الطلبة، والمعلم الجاد في عمله يثري علمية التدريس ويفعلها مما يثير دافعيتهم ويحسن اتجاهاتهم نحوها، ويبقي تأثيراً في دماغ المتعلم يستمر لفترة طويلة من الزمن، وبذلك يعطي المعلمون معنى لما يعلمونه، مما يشعر المتعلم بأن التعليم له معنى وأهمية في الحياة مما يؤدي إلى زيادة اهتمام المتعلم وإقباله على عملية التعلم بحماسة أكبر (McGuire & Abitz, 2006).

وتطوير مهارات المتعلمين البدنية النافعة لمستقبلهم، واكتساب مهارات التفكير المنطقي المنظم والقيم الاجتماعية العليا يتم من خلال المدرسة عن طريق حصص التربية الرياضية التي لا يألوا معلمو تلك المادة جهدا في تدريسها، مما يؤدي بالنهاية إلى رقي المجال الانفعالي لدى المتعلمين، ويساعدهم على إشغال وقت فراغهم بشكل إيجابي، ويكسبهم البنية الصحية السليمة، ومهارات القيادة والتبعية (رمضان ، 2008).

والتربية الرياضية عبارة عن نظام تربوي يسعى إلى تحسين الأداء الإنساني العام من خلال الأنشطة البدنية، ولها دور رئيس في المجتمع بكل أقسامه، ولا يستطيع أي نظام آخر أن يقوم بهذا الدور الذي يتلخص في التنشئة الاجتماعية للفرد، من حيث تنمية شخصيته تنمية تتسم بالاتزان والشمول والنضج، بهدف التكيف النفسي والاجتماعي للفرد مع مجتمعه، مما يساعد على بناء التربية العامة وتكاملها، وهي جزء من العملية التربوية، والمادة الأكثر اهتماما بالتنمية البدنية والمهارة الحركية للمتعلمين، ومعلم التربية الرياضية دون سائر معلمي المدرسة على مختلف تخصصاتهم، هو الذي يناط به دور الارتقاء بالنمو البدني والحركي للمتعلمين دون تجاهل لباقي الجوانب التي تبني شخصياتهم، كالجانب النفسي والاجتماعي والترويحي والمعرفي والأخلاقي والجمالي (أبو نمرة، 2009 ؛ الخولي والشافعي، 2005).

ومن أهم المعوقات التي تواجه المدرس هي مستلزمات التدريس والقصور في المناهج وطرائق وأساليب التدريس وعدم إعداد المعلم إعدادا علميا ومهنيا ومسلكيا بمستوى عال من الكفاءة والتي تؤهله وتساعده على القيام بالدور الملقى على عاتقه مربيا ومعلما وموجها وقائدا، ومن المعوقات التي تواجه معلم التربية الرياضية أيضا زيادة العبء على المعلم من خلال زيادة عدد الطلبة والحصص المخصصة له، بالإضافة للضعف والقصور في المنهج، وعدم توافر ملاعب خاصة لممارسة النشاط الرياضي، مما انعكس سلبا على المتعلم في انخفاض مستوى اللياقة البدنية، لأن المنهج لا يحقق الأهداف المرجوة في زيادة رغبة المتعلم للتعلم (التميمي والطائي، 2007) و (عودات وبدر وخصاونة، 2009).

ويرى الباحثون في هذه الدراسة أن هناك مجموعة من المعيقات التي تواجه معلم التربية الرياضية في أثناء التدريس ومنها عدم كفاية الموازنة لشراء المستلزمات الرياضية، وعدم ملائمة الملاعب المخصصة، ونظرة الإدارة المدرسية للتربية الرياضية بأنها غير ذات أهمية، وعدم كفاية عدد الحصص ووقتها لتدريس المادة، وكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يتسبب في قلة الوقت المخصص لكل طالب وخاصة في أثناء التدريب العملي، وكثرة المهام الملقاة على عاتق معلم التربية الرياضية من غير مهام التدريس.

ومن هنا يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وهو الوسيط الحي في توصيل المعرفة التعليمية التي تنمي مهارات التفكير العلمي الناقد ونقل التراث وثقافة المجتمع، وعليه يُعوّل بناء شخصية المتعلم المتكاملة في عصر التغيرات، ولا يستطيع المعلم أن يعلم بكل طاقته بينما تواجهه عقبات تثني من عزمه وتقلل من دافعية طلبته، فما هي هذه العقبات وكيف السبيل إلى التغلب عليها؟

وقام العديد من الباحثين بإجراء دراسات ذات علاقة بتدريس التربية الرياضية والصعوبات والعقبات التي تواجه المعلمين في أثناء التدريس، ومنها دراسة جون (John, 2004) التي هدفت التعرف إلى المعيقات التي تواجه الإدارة الرياضية في ولاية أوهايو الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (108) من الإداريين المسؤولين والعاملين في الاتحادات الرياضية المختلفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك معيقات كبيرة تواجه الإدارة الرياضية، أهمها :عملية التخطيط، والموارد المالية، والتقويم العلمي.

أهمية الدراسة:

تتطلب العملية التعليمية التعلمية تقويما مستمرا لعناصرها المختلفة، وذلك للتأكد من مدى تحقيق أهدافها الموضوعة، ويجب أن تكون عملية التقويم بحد ذاتها قائمة على أسس علمية سلمية للحكم على أهمية وقيمة الأداء من خلال اكتشاف نقاط الضعف وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجتها، ونقاط القوة والتأكيد عليها والارتقاء بها، وذلك من خلال التعرف على ما يمكن أن يعيق هذه العملية ويتسبب في تأخرها (AL Hayek & Ammour, 2014) .

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تسلط الضوء على معيقات الرياضة المدرسية التي تواجه معلمي التربية الرياضية، كون الفئة التي أجريت عليها الدراسة تمثل أهم العناصر الفاعلة في العملية التعليمية، حيث يقع عليها عبء سير العملية التربوية والنهوض بها نحو مستويات تحقق التقدم العلمي، وبناء المواطن الصالح في أي مجتمع.

1. يتوقع الإفادة من نتائجها في تقديم توصيات متعددة للمسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم ليقوموا بدورهم في اتخاذ الإجراءات الكفيلة لتحسين واقع الرياضة المدرسية في المدارس الأردنية.
2. يتوقع الإفادة من نتائجها في المساعدة على تجاوز العقبات التي تعترض مسيرة التقدم والتطور في المدرسة وعلى مختلف المجالات.

مشكلة الدراسة:

تعد العملية التعليمية في العصر الحديث نظاما يشمل على الكثير من العوامل التي تتسم بالتغير المتسارع ومواكبة الانفجار العلمي والمعرفي المستمر والمتطور في جميع المجالات، وقد ظهرت

تحديات وعقبات وصعوبات واجهة المجتمعات المختلفة ومن ضمنها العملية التعليمية التي تسعى لتتوافق مع تلك التغيرات ضمن التقدم العلمي.

ويعد معلم التربية الرياضية من الركائز الأساسية في عملية التعليم نظرا لدوره الفاعل داخل المدرسة وخارجها، حيث تلعب التربية الرياضية دوراً هامـــا في حياة المتعلم، وتؤثر تأثيرا مباشرا على حياته منذ الصغر. ورغم الأهمية الكبيرة لهذه المادة بالنســـبة للطلبة، إلا أن تدريس هذا المبحث ما زال يعاني من كثير من العقبات والصعوبات أثناء عملية التدريس، لذا فإن كثيراً من المعلمين يواجهون الكثير من العقبات والصـعوبات في عملهم، فقد أشـــارت بعض الدراســـات إلى وجـــود عقبات يواجهها معلمو التربية الرياضـــية (عرمان والنواجعة، 2011) (Osborne et al., 2016).

وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحثين في التدريس والإشراف على الطلبة، وبحكم عملهم؛ يتم تواصلهم مع المشرفين ومدراء المدارس والمعلمين، فقد لاحظوا أن هناك عدم رضا عن حصص التربية الرياضية، وأن هناك الكثير من العقبات والصعوبات التي يواجهها معلمي ذلك المبحث، لذلك فإن مشكلة الدراسة تتمثل في التعرف على تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للمعيقات التي تواجههم في أثناء التدريس، كما وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول المعيقات التي يواجهونها في الرياضة المدرسية تبعا لمتغير الجنس، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي.

سؤالي الدراسة:

السؤال الأول: ما العقبات التي يواجهها معلمو التربية الرياضية في محافظة المفرق أثناء التدريس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي يواجهونها تعزى لمتغيرات (الجنس، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي)؟

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- تتحدد النتائج المتعلقة بالدراسة الحالية بمدى صدق وثبات أداة الدراسة التي قام الباحثون بإعدادها.
- اقتصرت حدود الدراسة على معلمي التربية الرياضية العاملين في مدارس محافظة المفرق في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018– 2019.
- اقتصرت عينة الدراسة على (50) معلما ومعلمة، لذلك يمكن تعميم نتائجها على مجتمعها الإحصائي فقط والمجتمعات المماثلة لها.
- تم تطبيق الدراسة في المدارس الثانوية لمديرية تربية قصبة المفرق.

التعريفات الإجرائية

- المعوقات: هي الصعوبات أو المشكلات التي تعترض، أو تواجه معلمي التربية الرياضية، وتحول دون تنفيذ حصة التربية الرياضية بفعالية وكفاية، وتقاس في هذه الدراسة بالأداة المستخدمة وبالدرجة التي حصل عليها المستجيب على أداة الدراسة.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

وقام أندرسون (Anderson, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى تناول كشف درجة مشاركة المتعلمين في الرياضة المدرسية، تمويلها في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة، أجرى الباحث مسحاً لمديري الرياضة المدرسية في عدة مناطق تعليمية. أظهرت نتائج الدراسة أن أقل من نصف عدد الطلبة قد شاركوا في البرامج والنشاطات الرياضية المدرسية التي تقدمها المدرسة، والعديد من تلك المدارس تواجه نقصاً مرتبطاً بميزانية المدرسة الرياضة، بسبب نقص الدعم من المناطق التعليمية.

وهدفت الدراسة التي أجراها عبد الحافظ (عبد الحافظ، 2009) تعرف أكثر المشكلات التي تواجه الرياضة المدرسية في مديريات محافظة الزرقاء، والتعرف إلى مشكلات الرياضة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس، والمديرية، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، استخدم الباحث المنهج الوصفي بوساطة استبانة مكونة من خمسة محاور، تكونت عينة الدراسة من (187) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة هي "عدم وجود مدارس رياضة متخصصة" وأقلها حدة "الاستعانة بخبرات معلمي المواد الأخرى غير المؤهلين في إدارة الأنشطة الرياضية الداخلية والخارجية". كما أظهرت النتائج عدم

تأثر مشكلات الرياضة المدرسية بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة باستثناء متغير المديرية. وأوصي الباحث بتخصيص مدارس ريادية معينة في المحافظة من أجل تطوير الرياضة المدرسية والعمل على توفير المنشآت والمرافق الرياضية المتنوعة التي تشجع على ممارسة النشاط الرياضي المدرسي.

وأجرى (حمزة وجواد، 2010) دراسة هدفت تحديد المعوقات التي تؤثر على القابليات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية في محافظة كربلاء ومعرفة الفروق ما بين المعلمين والمدرسين من كلا الجنسين في تأثير تلك المعوقات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانه على المعلمين (90) معلما ومعلمة؛ بواقع (60) معلماً و (30) معلمة. أظهرت نتائج الدراسة قلة اهتمام الإدارة بدور التربية الرياضية، وأن وقت الحصة الدراسية للتربية الرياضية غير كاف، وقلة الأدوات والأجهزة الرياضية في المدارس، وعدم توفر الملاعب وغرف التمارين المناسبة لأداء درس التربية الرياضية، وتكليف بعض معلمي التربية الرياضية بالقيام بأداء مهام إدارية خارج مجال عملهم. وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات للمعيقات وكانت لصالح المعلمين الذكور.

وهدفت دراسة (عرمان والنواجعة، 2011) تعرف المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي. تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الرياضية المتخصصين في مديريات تربية شمال ووسط وجنوب الخليل، والبالغ عددهم (290)، وتكونت عينة الدراسة من (148) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وطور الباحثان استبانة لجمع البيانات المطلوبة للدراسة. توصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين للمعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية كانت متوسطة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بزيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم بحصص التربية الرياضية، ومشاركة ذوي الاختصاص والمعلمين في وضع منهاج واضح ومحدد للتربية الرياضية يلبي حاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم، وتزويد الطلبة بمادة دراسية للتربية الرياضية.

وأعد (عبد الحافظ، 2013) دراسة هدفت التحقق من العقبات التي تواجه التربية البدنية في المدارس في المدينة المنورة، استخدم الباحث منهجية وصفية لدراسته، باستخدام استبانه من خمسة أبعاد، هي: القدرات الجسدية، والجانب النفسي والحوافز، النظرة إلى حصة التربية الرياضية، وخبرات التخطيط وتكنولوجيا التعليم، تكونت عينة الدراسة من (116) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس المدينة المنورة من أصل (410) معلمين. كشفت النتائج أن بعد "النظرة إلى حصة التربية الرياضية" هو أهم

المعيقات تأثيراً، بينما البعد النفسي والحوافز هو أقلها تأثيراً. وبالإضافة إلى ذلك، كشفت النتيجة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، ومؤهلات التعليم، ونوع التعليم، والموقع الجغرافي للمدرسة) باستثناء متغير (التخطيط)، وعلى متغير مؤهلات التعليم ومتغيرات نوع التعليم (باستثناء بعد مادة التربية الرياضية والتخطيط) بينما لا يوجد فروق على بعد موقع المدرسة. وقد أوصى الباحث بنشر الوعي فيما يتعلق بأهمية مادة التربية الرياضية وأهميتها للجوانب الجسدية والعقلية والاجتماعية والجوانب النفسية وتأثيراتها في البلدان النامية وصقل شخصية الطالب من جميع الجوانب.

وهدفت دراسة (أبو عاشور وعبيدات، 2016) تعرف معيقات الرياضة المدرسية، التي تواجه مديري المدارس ومعلمي التربية الرياضية وانعكاساتها على الطلبة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد والحلول المقترحة. وتم اختيار عينة عشوائية، تكونت من مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في المحافظة، وتم تطوير استبانة موزعة على خمسة مجالات، وتم أجراء مقابلات مع بعض مديري المدارس ومعلمي التربية الرياضية. أظهرت نتائج الدراسة أن المجالات الخمسة حصلت على درجة معيق عالية، واحتل المرتبة الأولى "مجال المجتمع المحلي وأولياء الأمور" تلاها "مجال الإمكانات المادية" في المرتبة الثانية وجاء "مجال الطالب" في المرتبة الثالثة، ومجال "المعلم" في المرتبة الرابعة، وجاء "المجال الإداري والفني" في المرتبة الأخيرة. كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على مجالات المعيقات التي تواجه الرياضة المدرسية عند جميع المجالات، تعزى لمتغير الخبرة في مجال العمل، باستثناء المجال الإداري والفني ومجال الطالب، وذلك لصالح ذوي الخبرة من (1–5) سنوات و (أكثر من 10) سنوات. كما بينت النتائج أن هناك عددا من المعيقات التي تنعكس على سلوك الطلبة.

وهدفت الدراسة التي أجراها (أعمير ، 2016) تعرف المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في مدارس وكالة الغوث في فلسطين بتعليم الطلبة رياضة الجمباز ، استخدم الباحث استبانة تكونت من عدة مجالات وهي: (الأمن والسلامة، وطريقة التدريس، والمنهاج الدراسي، والعوامل النفسية، والإمكانات المتوفرة) وتبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (90) من معلمي التربية الرياضية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن أهم المعوقات التي تواجه المعلمين في تعليم المهارات؛ معوقات تتعلق بمجال الإمكانات، يليها المتعلقة بالمنهج المدرسي، ثم الخاصة بالأمان والسلامة يليها الخاصة بطريقة التدريس، وحل في المرتبة

الأخيرة المعوقات الخاصة بالعوامل النفسية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس في تقدير درجة المعوقات التي تواجه أولئك المعلمين.

وسعت دراسة كل من فيلالبا وقونزاليز وماريا وديار بوليدو (Villalba, González, María, & Díaz-Pulido, 2017) الكشف عن تصورات معلمي التربية الرياضية حول العقبات التي تعترض إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها مع أعمارهم. تكونت عينة الدراسة من (400) من معلمي التربية الرياضية في التعليم الثانوي في مدينة مدريد في إسبانيا، واستخدم الباحثون المنهجية الكمية والوصفية. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر العقبات ظهورا كانت: ضياع الوقت المستغرق في النشاط البدني، ونقص الموارد والاستثمار، واستخدام التدريب غير المناسب، والافتقار إلى المعرفة، ومشاكل تقنية. وقد وجد أيضاً أن تصورات المعلمين لهذه العقبات حسب عمر المعلم؛ هي نفسها ولكن كان ترتيبها مختلفاً حسب أهميتها.

ومن استعراض الدراسات السابقة تبين أنها في معظمها تناولت موضوع المعوقات والمشكلات التي تواجه معلمي التربية الرياضية مثل دراسة (اعمير، 2016)؛ (أبو عاشور وعبيدات، 2016) (عمران والنواجعة، 2011)؛ (حمزة وجواد، 2010)، وبعضها الآخر تناول المعوقات التي تواجه الرياضة المدرسية بشكل عام مثل دراسة (عبد الحافظ، 2009)، وبعضها قد تناول موضوع مشاركة المتعلمين في الرياضة المدرسية مثل دراسة (Anderson, 2007)، وهناك دراسات ركزت على المعيقات التي تواجه الإدارة مثل دراسة (أبو عاشور، وعبيدات، 2016)؛ (Anderson, 2007)؛ (John, 2004)، والأخرى تناولت تصورات المعلمين حول عقبات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس التربية الرياضية، ويلاحظ أيضا أن جميع الدراسات قد اتفقت على استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام الاستبانه لجمع البيانات، وأن معظمها قد اختار عينة الدراسة من المعلمين باستثناء دراسة (عبد الحافظ، 2009) ؛ (Anderson, 2007)؛ (John, 2004)، حيث اختارت هذه الدراسات عينتها أما من المديرين أو المتعلمين. وتأتي هذه الدراسة لتبين المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريس؛ إلا أنها تختلف عن الدراسات السابقة جميعها في مجتمعها الذي أجريت به وهو مدارس مديرية التربية والتعليم في مدينة المفرق في بادية الأردن الشمالية المحدودة الإمكانات والتسهيلات.

وقد استفاد الباحثون في هذه الدراسة من الدراسات السابقة في العديد من النقاط مثل تحديد مشكلة البحث، وبناء واستخدام الأداة المناسبة له، والاستفادة من النتائج التي توصل إليها الباحثون الآخرون، والرجوع إلى العديد من المراجع التي يمكن الاستفادة منها في مجال البحث الحالي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي للكشف عن تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018–2019، والبالغ عددهم (90) معلماً ومعلمة. أما عينة الدراسة فتكونت من (63) معلماً ومعلمة، بواقع (29) معلماً، و(34) معلمة. وقد اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول(1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	29	46.0
	أنثى	34	54.0
	المجموع	63	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	45	71.4
	بكالوريوس+دبلوم عالي	8	12.7
	ماجستير	10	15.9
	المجموع	63	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحثون أداة الدراسة، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وعقدوا لقاء مع عينة استطلاعية مديري المدارس الثانوية ومعلمي التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وكان الهدف من هذه

اللقاءات هو معرفة العقبات التي تواجه معلمي التربية الرياضية أثناء تدريسهم، بعد ذلك وبناء على ما سبق، وبعد الرجوع إلى الأدب السابق؛ جرى بناء أداة الدراسة المؤلفة من خمسة أقسام، القسم الأول، خاص بالبيانات الخاصة بالمعلم، والقسم الثاني، خاص بمعيقات الخاصة التسهيلات المادية، والقسم الثالث خاص بالإدارة المدرسة، والقسم الرابع خاص بالمعيقات المتعلقة بالمتعلم، والقسم الخامس معيقات تتعلق بالمعلم. وبلغ عدد فقراتها في صورتها الأولية (49) فقرة، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (46) فقرة، مرفقة بإجابات متدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على (11) محكما من أصحاب الخبرة في المجال التربوي؛ وطُلب إليهم إبداء الرأي على أداة الدراسة، ومدى صلاحيتها للتطبيق. وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم، جرى تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، فأصبحت تتكون من (46) فقرة.

وكما تم التحقق من صدق البنـــاء للأداة من خـــلال تطبيقها على عينة اســتطلاعية مكونة من (20) معلما ومعلمة من معلمي التربية الرياضية من مجتمع العينة، وتم استخراج معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية ووجد أن جميع قيم معاملات الارتبـــاط تزيد على (30.0) ليبقى عدد فقرات الأداة (46) فقرة.

ثبـات الأداة:

تم التحقق من ثبـــات الأداة بطريقة الاتســـاق الداخلـــي باستخدام معامل (Cronbach's alpha) للدرجات المتحققة على الدرجة الكلية للأداة، وذلك بتطبيقها على العينة الكلية. وظهر أن قيمة معامل ثباتها ككل بلغت (0.94) وهي قيمة تدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من ثبات الاتساق الداخلي وتتيح إمكانية تطبيقها وذلك كما يظهر في الجدول (2).

الجدول (2) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالاتها: تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس

رقم المجال	المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
1	معيقات مادية	0.86
2	معيقات مدرسية	0.91
3	معيقات متعلقة بالمتعلم	0.83
4	معيقات متعلقة بالمعلم	0.85
	أداة الدراسة ككل	0.94

المعيار الإحصائي لأداة الدراسة

لتحديد درجة تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ولكل مجال من مجالاتها؛ استخدم المعيار الإحصائي– بناء على المتوسط الحسابي– المبين في الجدول (3).

الجدول (3) المعيار الإحصائي لتحديد درجة تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ولكل مجال من مجالاتها – بناء على المتوسط الحسابي–

المتوسط الحسابي لكل مجال/فقرة	الدرجة
من 1.00 – أقل من 1.80	منخفضة جدًا
من 1.80 – أقل من 2.60	منخفضة
من 2.60 – أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 – أقل من 4.20	مرتفعة
من 4.20 – 5.00	مرتفعة جدًا

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المعلمين حول المعوقات التي تواجههم أثناء التدريس. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم إجراء اختبار (test-t) لفحص دلالة الفروق بحسب متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما درجة تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل، وكل مجال من مجالاتها (معيقات مادية، ومعيقات مدرسية، ومعيقات متعلقة بالمتعلم، ومعيقات متعلقة بالمعلم)، ويبين الجدول (4) ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	عقبات مادية	3.84	0.90	1	مرتفعة
3	عقبات متعلقة بالمتعلم	3.51	0.75	2	مرتفعة
4	عقبات متعلقة بالمعلم	3.42	0.95	3	مرتفعة
2	عقبات مدرسية	2.43	1.09	4	منخفضة
	تصورات معلمي التربية الرياضية ككل	3.27	0.64		متوسطة

يُلاحظ من جدول (4) أن درجة تصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.27) بانحراف معياري (0.64). حيث جاء المجال الأول (معيقات مادية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) بدرجة (مرتفعة)، تلاه

في المرتبة الثانية المجال الثالث (معيقات متعلقة بالمتعلم) بمتوسط حسابي (3.51) بدرجة (مرتفعة)، في حين جاء المجال الرابع (معيقات متعلقة بالمعلم) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.42) بدرجة (مرتفعة)، أما المجال الثاني (معيقات مدرسية) فقد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.43) بدرجة (منخفضة). ويمكن الملاحظة هنا أن كل المجالات قد حصلت على تقدير مرتفع باستثناء مجال واحد وهو مجال المعيقات المدرسية؛ مما أدى إلى أن تظهر نتيجة المجالات ككل متوسطة. وقد ذكرت كوكش (Kokash, 2019) في مقالها الوارد في صحيفة الرأي الأردنية في صفحة الرياضة ومن خلال إجرائها عدة لقاءات مع مسؤولين في هذا المجال؛ أن هناك تهميشاً لحصة التربية الرياضية في مدارس الأردن، رغم الشغف الواسع من قبل الطلبة لهذه الحصة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Abu-Ashour & Obiedat, 2016؛ Hamza & Jawad, 2010؛ Abedalhafiz; 2013).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس (معيقات مادية، ومعيقات مدرسية، ومعيقات متعلقة بالمتعلم، ومعيقات متعلقة بالمعلم) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (المعلمين)، وفيما يلي عرض لذلك:

المجال الأول (عقبات مادية)

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول (معيقات مادية)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	عدم توفر مرافق صحية وأماكن خاصة للتلاميذ لتبديل ملابسهم الرياضية.	4.17	1.13	1	مرتفعة
4	افتقار المدرسة إلى الوسائل التعليمية المناسبة والأجهزة الرياضية الحديثة.	4.08	1.25	2	مرتفعة
5	الأدوات والملاعب المتوفرة في المدرسة غير قانونية.	4.05	0.99	3	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	عدم ملائمة الملاعب والساحات المدرسية لممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة.	4.02	1.28	4	مرتفعة
2	عدم صلاحية الأدوات الرياضية الموجودة في المدرسة.	3.78	1.20	5	مرتفعة
6	عدم توفر غرفة لحفظ الأدوات والأجهزة الرياضية اللازمة لدرس التربية الرياضية.	3.67	1.46	6	مرتفعة
1	عدم كفاية الموازنة لشراء المستلزمات والأدوات الرياضية.	3.63	1.15	7	مرتفعة
9	عدم توفير الأدوات والأجهزة الرياضية في وقت مبكر من العام الدراسي.	3.60	1.37	8	مرتفعة
7	عدم توفر الأدوات البديلة المختلفة في حصة التربية الرياضية.	3.57	1.15	9	مرتفعة
	فقرات معيقات مادية ككل	3.84	0.90		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول (معيقات مادية) تراوحت بين (3.57) و(4.17) بدرجة (مرتفعة). حيث جاءت الفقرة (8) التي نصت على "عدم توفر مرافق صحية وأماكن خاصة للتلاميذ لتبديل ملابسهم الرياضية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.17) بدرجة (مرتفعة)، في حين جاءت الفقرة (7) التي نصت على "عدم توفر الأدوات البديلة المختلفة في حصة التربية الرياضية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.57) بدرجة (مرتفعة) أيضا. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن هناك عدم اهتمام بحصة التربية الرياضية، واعتبارها نوعاً من الترفيه أو الترف ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن هناك عدم اهتمام بحصة التربية الرياضية، واعتبارها نوع من الترفيه أو الترف، أما ما يخص الأماكن الخاصة لتبديل ملابس الطلبة فقد لاحظ الباحثون أن الكثير من المباني المدرسية هي مبان مستأجرة وأنها غير مجهزة بغرف تبديل ملابس، وفي المدارس الحكومية فإن معظم هذه الغرف قد تم تحويلها إلى مستودعات. ففي دراسة قام بها السلمي (Al-Salami, 2008) توصل من خلالها إلى أن هناك معوقات كثيرة تواجه المعلم في

تدريسه لمادة التربية الرياضية؛ وكان من أهمها: عدم توفر الملاعب الملائمة للألعاب الجماعية المقررة عدم وجود صالات رياضية مما يؤيد نتيجة هذه الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة أيضا مع نتيجة دراسة (Omear, 2016؛ Abu-Ashour & Obiedat, 2016؛ Hamza & Jawad, 2010؛ Anderson, 2007؛ John, 2004).

المجال الأول (عقبات مدرسية)

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول (عقبات مدرسية)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
10	تنظر إدارة المدرسة إلى مادة التربية الرياضية على أنها أقل أهمية عن غيرها في المواد الأخرى.	2.92	1.42	1	متوسطة
11	قلة الرغبة لدى إدارة المدرسة بتوفير الأدوات والأجهزة الرياضية.	2.78	1.14	2	متوسطة
19	عدم تشجيع إدارة المدرسة على إجراء مباريات ودية مع مدارس أخرى.	2.70	1.42	3	متوسطة
13	غالبا ما يكون توزيع أموال التبرعات المدرسية على الأنشطة المختلفة على حساب النشاط الرياضي.	2.68	1.19	4	متوسطة
18	الإدارة المدرسية لا تشارك بتنظيم الخطط الخاصة بالأنشطة الرياضية.	2.63	1.42	5	متوسطة
20	مدير المدرسة لا يمتلك الحد الأدنى في المفاهيم والثقافة الرياضية مما يجعله غير متحمس للتربية الرياضية.	2.46	1.34	6	منخفضة
17	مدير المدرسة لا يقدم النصح والإرشاد لمعلمي الرياضة الجدد بأهمية التربية الرياضية بالنسبة إلى الطلبة.	2.43	1.43	7	منخفضة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
14	عدم متابعة وتشجيع مدير المدرسة للنشاطات المختلفة داخل وخارج المدرسة وفقرات التدريب.	2.29	1.38	8	منخفضة
16	عدم توزيع مدير المدرسة حصص التربية الرياضية بعدالة مع بقية المناهج الأخرى.	2.27	1.45	9	منخفضة
12	الإدارة المدرسية لا تظهر أي تعاون لدعم الأنشطة الرياضية (داخلية وخارجية).	2.19	1.28	10	منخفضة
21	لجوء مديري المدارس إلى التعويض في برنامج المدرسة على حساب مادة التربية الرياضية.	1.95	1.35	11	منخفضة
15	استغلال حصة التربية الرياضية من قبل مدير المدرسة والمعلمين لإعطاء دروس أخرى.	1.89	1.37	12	منخفضة
	فقرات معيقات مدرسية ككل	2.43	1.09		منخفضة

يُلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول (عقبات مادية) تراوحت بين (1.89) و(2.92) بدرجة تراوحت بين (منخفضة) و(متوسطة). حيث جاءت الفقرة (10) التي نصت على "تنظر إدارة المدرسة إلى مادة التربية الرياضية على أنها أقل أهمية عن غيرها في المواد الأخرى" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.92) بدرجة (متوسطة)، في حين جاءت الفقرة (15) التي نصت على "استغلال حصة التربية الرياضية من قبل مدير المدرسة والمعلمين لإعطاء دروس أخرى" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.89) بدرجة (منخفضة) وهذا يدل على أن هناك قلة اهتمام بحصة التربية الرياضية واعتبارها نوعاً من الترفيه لدى بعض المسؤولين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hamza & Jawad, 2010؛ Abedalhafiz, 2013) التي وجدت أن الإدارات المدرسية تنظر إلى حصة التربية الرياضية على أنها غير مهمة.

المجال الثالث (عقبات متعلقة بالمتعلم)

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث (عقبات متعلقة بالمتعلم)، مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يؤثر على تحقيق النتاجات.	4.16	1.18	1	مرتفعة
7	عدم ارتداء الطلبة الملابس الرياضية أثناء الحصة.	4.10	1.01	2	مرتفعة
1	قلة الحوافز المادية المقدمة للطلبة المتفوقين رياضيا.	4.00	1.27	3	مرتفعة
14	عدم وجود وعي رياضي لدى الطلبة حول أهمية التربية الرياضية بالنسبة لهم.	3.87	1.24	4	مرتفعة
9	عدم تقبل الطلبة للأساليب الحديثة في إخراج دروس التربية الرياضية.	3.76	1.17	5	مرتفعة
13	ضعف المستوى الصحي واللياقة البدنية لدى بعض الطلبة.	3.75	1.19	6	مرتفعة
8	عدم إلمام الطلبة إلماما كافيا بالمهارات والحركات الرياضيات الأولية والأساسية.	3.65	1.26	7	مرتفعة
10	عدم تجاوب الطلبة تجاوباً إيجابياً مع المعلم في حصة التربية الرياضية.	3.62	1.29	8	مرتفعة
6	عدم إلمام الطلبة إلماما كافيا بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة في التربية الرياضية.	3.60	1.20	9	مرتفعة
12	عبث الطلبة بالأدوات والمستلزمات الرياضية.	3.49	1.18	10	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	عزوف الطلبة عن المشاركة في حصة التربية الرياضية.	3.11	1.57	11	متوسطة
2	عبث الطلبة بالأدوات والمستلزمات الرياضية.	3.08	1.43	12	متوسطة
3	مطالب معلم الرياضة الخاصة بالتربية الرياضية تواجه بالرفض من قبل مدير المدرسة.	2.54	1.22	13	متوسطة
5	عدم كفاية حصص التربية الرياضية للصف الواحد.	2.41	1.49	14	متوسطة
	فقرات معيقات متعلقة بالمتعلم ككل	3.51	0.75		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني (عقبات متعلقة بالمتعلم) تراوحت بين (2.41) و(4.16) بدرجة تراوحت بين (متوسطة ومرتفعة). حيث جاءت الفقرة (11) التي نصت على "كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يؤثر على تحقيق النتاجات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.16) بدرجة (مرتفعة)، في حين جاءت الفقرة (5) التي نصت على "عدم كفاية حصص التربية الرياضية للصف الواحد" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.41) بدرجة (منخفضة) ومما لاشك به أن حصة واحدة أو حصتين للتربية الرياضية أسبوعيا تعتبر غير كافية لصحة وبناء أجسام الطلبة وخصوصا في المرحلة الثانوية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hamza & Jawad, 2010).

المجال الرابع (عقبات متعلقة بالمعلم)

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني (عقبات مدرسية معيقات متعلقة بالمتعلم معيقات متعلقة بالمعلم)، مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
38	عدم تقبل الطلبة للجوانب النظرية والاهتمام بالجانب العملي.	3.92	1.11	1	مرتفعة
45	قلة توافر الكتب والمراجع والدوريات العلمية المتخصصة بالتربية الرياضية.	3.73	1.27	2	مرتفعة
40	كثرة المهام الملقاة على عاتق معلم التربية الرياضية.	3.65	1.06	3	مرتفعة
44	عدم تطبيق الجانب النظري لمنهاج التربية الرياضية والتركيز على الجانب العملي.	3.52	1.27	4	مرتفعة
46	عدم اهتمام المعلم بالجانب النظري في مجال التربية الرياضية.	3.40	1.28	5	مرتفعة
43	عدم اطلاع معلمو المرحلة الثانوية على النشرات التربوية الخاصة في مجال التربية الرياضية.	3.35	1.26	6	متوسطة
37	عدم ملائمة الأنشطة الرياضية/المهارات للمراحل العمرية المختلفة وخصائصها.	3.29	1.33	7	متوسطة
42	المنهاج الذي درسته في الجامعة يركز على الجانب النظري أكثر من العملي.	3.24	1.21	8	متوسطة
39	ما تم دراسته في الجامعة لا يؤهلنا بشكل كاف لتدريس التربية الرياضية.	3.22	1.31	9	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
41	قلة اهتمام المعلم بمنهاج التربية الرياضية وتحقيق النتاجات العامة.	3.16	1.22	10	متوسطة
36	عدم اهتمام معلم التربية الرياضية بحصة الرياضة أحيانا يجعل الطالب غير مهتم بالتربية الرياضية.	3.11	1.45	11	متوسطة
	فقرات معيقات متعلقة بالمعلم ككل	3.42	0.95		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع (عقبات متعلقة بالمعلم) تراوحت بين (3.11) و(3.92) بدرجة تراوحت بين (متوسطة) و(مرتفعة). حيث جاءت الفقرة (36) التي نصت على "عدم تقبل الطلبة للجوانب النظرية والاهتمام بالجانب العملي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) بدرجة (مرتفعة)، في حين جاءت الفقرة (46) التي نصت على "عدم اهتمام معلم التربية الرياضية بحصة الرياضة أحيانا يجعل الطالب غير مهتم بالتربية الرياضية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.11) بدرجة (مرتفعة). هذا من الملاحظ أنه لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى موضوع عدم تقبل الطلبة للجانب النظري من حصة التربية الرياضية، لذلك لم تتوافق أو تختلف هذه النتيجة مع أي من نتائج الدراسات السابقة.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل وكل مجال من مجالاتها تعزى لمتغير: الجنس، المؤهل العلمي؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل، وفق متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، ويبين الجدول (9) ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة ككل، وفقًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.34	0.64
	أنثى	3.22	0.65
	الكلي	3.27	0.64
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.20	0.63
	بكالوريوس+دبلوم	3.68	0.80
	عالي ماجستير فأعلى	3.29	0.48
	الكلي	3.27	0.64

يُلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل، وفقًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، ويبين الجدول (10) ذلك.

الجدول (10) تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل، وفقًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.624	1	0.624	1.572	0.215
المؤهل العلمي	1.988	2	0.994	2.504	0.090
الخطأ	23.415	59	0.397		
المجموع المُعدّل	25.635	62			

يُلاحظ من الجدول (10) ما يلي:

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس بلغت (0.215)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل يُعزى لمتغير الجنس، ويقد يعزى هذا إلى أن إعداد المعلمين والمعلمات يتم في نفس الجامعات وعلى يد نفس أعضاء هيئات التدريس، وبالتالي فإن المعيقات التي تواجه المعلم هي نفس المعيقات التي قد تواجه المعلمة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Omear, 2016؛ Abdelalhafiz, 2009)، واختلفت مع نتيجة دراسة (Hamza & Jawad, 2010).
- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير المؤهل العلمي بلغت (0.090)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس ككل يُعزى لمتغير المؤهل العلمي وقد يعزى هذا إلى أن المؤهل العلمي سواء كان بكالوريوس أو ماجستير لا يؤثر على العقبات التي قد تواجه المعلمين، وخصوصاً وأن برامج الدراسات العليا في جامعاتنا غالبا هي برامج نظرية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Omear, 2016؛ Abdelalhafiz, 2009)، واختلفت مع نتيجة (Abedalhafiz, 2013؛ 2016، Abu-Ashour & Obiedat).

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس (معيقات مادية، ومعيقات مدرسية، ومعيقات متعلقة بالمتعلم، ومعيقات متعلقة بالمعلم) وفقًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، ويبين الجدول (11) ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس، وفقًا لمتغير(الجنس، المؤهل العلمي)

المتغير	المستوى/ الفئة	معيقات مادية		معيقات مدرسية		معيقات متعلقة بالمتعلم		معيقات متعلقة بالمعلم	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.01	0.75	2.33	1.18	3.55	0.74	3.61	1.08
	أنثى	3.70	1.00	2.52	1.02	3.47	0.77	3.25	0.79
	الكلي	3.84	0.90	2.43	1.09	3.51	0.75	3.42	0.95
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.71	0.97	2.44	0.99	3.48	0.76	3.23	0.94
	بكالوريوس+ دبلوم	4.33	0.53	2.97	1.54	3.97	0.68	3.55	0.72
	عالي ماجستير فأعلى	4.02	0.69	1.98	1.04	3.27	0.66	4.14	0.84
	الكلي	3.84	0.90	2.43	1.09	3.51	0.75	3.42	0.95

يُلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس (عقبات مادية، وعقبات مدرسية وعقبات متعلقة بالمتعلم وعقبات متعلقة بالمعلم)، وفقًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المُتعدد (Two way MANOVA)، ويبين الجدول (12) ذلك.

الجدول (12) تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس، وفقًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي)

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace=0.058 الدلالة الإحصائية=0.524	عقبات مادية	1.992	1	1.992	2.589	0.113
	عقبات مدرسية	0.072	1	0.072	0.061	0.806
	عقبات متعلقة بالمتعلم	1.144	1	1.144	2.133	0.150
	عقبات متعلقة بالمعلم	0.245	1	0.245	0.298	0.587
المؤهل العلمي Wilks' Lambda =0.742 الدلالة الإحصائية=0.028	عقبات مادية	3.502	2	1.751	2.276	0.112
	عقبات مدرسية	3.831	2	1.915	1.629	0.205
	عقبات متعلقة بالمتعلم	3.376	2	1.688	*3.145	0.048
	عقبات متعلقة بالمعلم	4.959	2	2.480	3.015	0.057
الخطأ	عقبات مادية	45.398	59	0.769		
	عقبات مدرسية	69.371	59	1.176		

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	عقبات متعلقة بالمتعلم	31.663	59	0.537		
	عقبات متعلقة بالمعلم	48.528	59	0.823		
المجموع المُعدّل	عقبات مادية	50.388	62			
	عقبات مدرسية	73.762	62			
	عقبات متعلقة بالمتعلم	35.131	62			
	عقبات متعلقة بالمعلم	55.581	62			

يُلاحظ من الجدول (12) ما يلي:

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace) وفق متغير الجنس بلغت (0.524) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (عقبات مادية، وعقبات مدرسية، وعقبات متعلقة بالمتعلم، وعقبات متعلقة بالمعلم) يُعزى لمتغير الجنس، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أعمير، 2016؛ عبد الحافظ، 2009)، واختلفت مع نتيجة دراسة (حمزة وجواد، 2010).
- أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Wilks' Lambda) وفق متغير المؤهل العلمي بلغت (0.028)؛ مما يدل على وجود دلالة إحصائية على الأقل في أحد مجالات أداة الدراسة، ومن الجدول يتبين أن قيمة الدلالة الإحصائية لمجال (معيقات متعلقة بالمتعلم) أقل من مستوى

الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (معيقات متعلقة بالمتعلم) يُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيا؛ استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بتصورات معلمي التربية الرياضية في محافظة المفرق للعقبات التي تواجههم أثناء التدريس، وفقًا لمتغير(المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي		الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
	المتوسط الحسابي	بكالوريوس+دبلوم	ماجستير فأعلى
بكالوريوس	3.48	0.49	-0.21
بكالوريوس+دبلوم عالي	3.97		*-0.70
ماجستير فأعلى	3.27		

يُلاحظ من الجدول (13) وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) مقارنة بذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس+ دبلوم عالي) ولصالح تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس+ دبلوم عالي)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اعمير، 2016)، واختلفت مع نتيجة دراسة كل من (عبد الحافظ، 2009).

الاستنتاجات:

يستنتج الباحثون من هذه الدراسة ما يأتي:

1. إن المعيقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية من وجهة نظرهم كانت كبيرة.
2. إن المعيقات المادية هي أكبر المعيقات التي تواجه معلم التربية الرياضية في أثناء التدريس.
3. يتشابه المعلمون والمعلمات في وجهة نظرهم في إن المعيقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية من وجهة نظرهم كبيرة تبعا للجنس والخبرة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه الباحثون من نتائج فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

1. ضرورة تطوير استراتيجية شاملة لمادة التربية الرياضية تشمل على توفير الإمكانات اللازمة وتدريب وتأهيل المعلمين وخلق بيئة تدريسية مناسبة قائمة على التقويم الشامل المستند على مؤشرات الأداء في تحقيق النتاجات التربوية .
2. العمل من قبل وزارة التربية والتعليم على إزالة المعيقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية.
3. بث الوعي لدى كل القائمين على العملية التدريسية بأهمية مادة التربية الرياضية في حياة الطلبة.
4. التشجيع على إطلاق مبادرات معلمي التربية الرياضية لتعزيز التعاون مع المؤسسات الحكومية والأهلية لتذليل العقبات أمام حصة التربية الرياضية.
5. تخصيص موازنات سنوية خاصة لدعم احتياجات حصة التربية الرياضية بعيدا عن موازنات الاحتفالات والدورات الرياضية.

المراجع

أبو عاشور، خليفة وعبيدات، لميا. (2016). معيقات الرياضة المدرسية التي تواجه مديري المدارس ومعلمي التربية الرياضية وانعكاساتها على الطلبة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد والحلول المقترحة. دراسات، العلوم التربوية، 43(2): 663-686.

أبو نمرة، محمد. (2009). التربية الرياضية وطرق تدريسها. منشورات جامعة القدس المفتوحة.

أعمير، عمر. (2016). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في مدارس الوكالة لممارسة الطلبة رياضة الجمباز. مجلة المنظومة الرياضية، 1(9): 119-141.

التميمي، هناء والطائي، ماجد. (2007). دراسة تحليلية للمعوقات التي تواجه الطلبة في التطبيق العلمي. مجلة علوم الرياضة، (1): 181-205.

الحسين، أحمد. (2013). المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (30): 13-91.

حمزة، طالب وجواد، نادية. (2010). تحديد أهم المعوقات المؤثرة على القابلية التدريسية لمعلمي ومدرسي التربية الرياضية في محافظة كربلاء ومعالجتها. مجلة علوم التربية الرياضية، 3 (2): 103-133.

الخولي، أمين والشافعي، جمال الدين. (2005). مناهج التربية البدنية المعاصرة (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الفكر العربي.

رمضان، ياسين. (2008). علم النفس الرياضي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الحافظ، عبد الباسط. (2009). المشكلات التي تواجه الرياضة المدرسية في مديريات تربية محافظة الزرقاء. دراسات، العلوم التربوية، 36(2): 37-52.

عبود، عبد الغني. (2004). دراسة مقارنة لتاريخ التربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عرمان، إبراهيم والنواجعه، محمود. (2011). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2(24): 249-286.

عودات، معين وبدر، فؤاد وخصاونة، عبد الحكيم. (2009). دراسة تحليلية لبعض التحديات التي تواجه معلم التربية الرياضية في مدارس المرحلة الأساسية العليا للواء بني كنانة الأردنية. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، (37): 53-72.

ماكجوير، تشارلز و أبيتز، ديانا. (2006). أفضل النصائح للمعلمين. (باتريك دوبسون – محرراً). الرياض: مكتبة جرير.

Reference:

Abedalhafiz, M. (2013). Obstacles face physical education at schools in al Madenah al Munawarah – KSA. European Scientific Journal, 9 (13): 284-300.

Anderson, W. (2007). High school Athletics Directors address participation and funding. The journal of Physical Education, Recreation and Dance, 78(1): 4-5.

John, M. (2004). Obstacles sport management. DAI-A.,101102.

Osborne, R.; Belmont, R.; Peixoto, R. ; De Azevedo, I. ; De Carvalho, A. (2016). Obstacles for physical education teachers in public schools: An unsustainable situation. Motriz. Revista de Educacao Fisica, 22(4): 310-318.

Villalba, A., González, R., María D. & Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles Perceived by Physical Education Teachers to Integrating ICT. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 16 (1): 83-92.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-006

أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية:
دراسة ميدانية في الجامعات الرسمية الأردنية

سامي المواضية*

غازي أبو قاعود

ملخص

تهدف الدراسة التعرف إلى أثر التوجه الاستراتيجي في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، تكون مجتمع من الجامعات الرسمية والبالغ عددها (10) جامعات، فيما شملت وحدة التحليل على العاملين في الإدارتين العليا والوسطى (رئيس جامعة، نائب رئيس، عميد كلية، مدير دائرة) في الجامعات الرسمية الأردنية، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، حيث قام الباحثان بتوزيع (500) استبانة على مجتمع الدراسة استُرجع منها (380) استبانة بنسبة استرجاع بلغت (76%)، وقد تم استبعاد (30) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبذلك تكون عدد الاستبانات الخاضعة للتحليل (350) استبانة تشكل ما نسبته (70%) من إجمالي مجتمع الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وصولاً لتحقيق أهداف الدراسة بشقيها النظري والعملي. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: أن مستوى تطبيق التوجه الاستراتيجي جاء بدرجة مرتفعة في الجامعات الرسمية الأردنية، فيما جاء مستوى تطبيق الميزة التنافسية بدرجة متوسطة في الجامعات الرسمية الأردنية. كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستثمار في عمليات التوجه الاستراتيجي من قبل الجامعات الرسمية الأردنية للاستفادة من انعكاساته في تحقيق الميزة التنافسية.

الكلمات الدالة: التوجه الاستراتيجي، الميزة التنافسية، الجامعات الرسمية الأردنية.

كلية إدارة الأعمال، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2019/12/26م. تاريخ قبول البحث: 2020/2/19م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

The Effect of Strategic Orientation in Achieving Competitive Advantage: A Field Study in Jordanian Public Universities

Sami Almawadyeh*
sami_hamaideh@mutah.edu.jo
Ghazi Abu- Qaoud

Abstract

This study aimed to identify the effect of strategic orientation in enhancing the competitive advantage in Jordanian public universities, the population of this study consisted of (10) public universities, while the analysis unit consisted workers in the top and middle managements (university president, vice president, dean of the college, department director) in Jordanian public universities, that were chosen through the comprehensive survey method, where the researchers distributed (500) questionnaires to study population, of which (380) were retrieved, with response rate of (76%), and (30) questionnaires were excluded because they were not valid for statistical analysis, and by that the number of questionnaires subject to analysis (350) questionnaire comprising (70%) of the total study population. The Study used descriptive analytical method in order to achieve the objectives of the study, both theoretically and practically.

The study reached many results, most notably: The level of implementation the strategic orientation came at a high degree in the Jordanian public universities, while the level of implementation of the competitive advantage came at a moderate degree in the Jordanian public universities. The study also found that there is a statistically significant effect of the strategic orientation in achieving the competitive advantage in Jordanian public universities, and the study recommended the necessity of investing in strategic orientation operations by the Jordanian official universities to benefit from its repercussions in achieving the competitive advantage.

Key Words: Strategic Orientation, Competitive Advantage, Jordanian Public Universities.

*College of Business Administration, Mutah University.
Received: 26/12/2019. Accepted: 19/2/2020.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

المقدمة:

تواجه المنظمات حاجةً ملحةً للنظر بمختلف المجالات التي تحيط بها، إذ إن ضغوط المنافسة المحيطة بها زادت من أهمية اعتمادها آليات عمل للارتقاء بمستوى الخطط والسياسات، واختيار البدائل الاستراتيجية بشكل أمثل وبما يحقق أهدافها.

واعتباراً من هذا الدور الريادي للجامعات في المجتمع، فهي المؤسسة العلمية المؤهلة لنشر واستثمار المعرفة لتنمية الموارد البشرية المؤهلة القادرة على العمل في الأسواق المحلية والإقليمية والعالمية؛ فإنها مطالبة بمواكبة التطورات التكنولوجية والمعرفية وتجديد عملياتها التدريسية والعلمية والتركيز على جودة التعليم لمواكبة التقدم العلمي الذي تشهده الجامعات الأخرى، وتقوم بدورها الحضاري بتنمية وتطوير الموارد البشرية المؤهلة والمدربة.

وعليه فإن مجهودات تطوير الجامعات ومؤسساتها بشكل شمولي على ضوء التحديات المعاصرة أمرٌ ضروري لبقائها في عالم متغير، مما يتطلب تكثيف الجهود لوضع توجه استراتيجي للتعليم الجامعي وتطويره في ضوء المفاهيم الإدارية الحديثة كتبني مفهوم التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي، لما لهذه المفاهيم العديد من الفوائد التي تعود على الجامعات من خلال اقتناص الفرص، وتجنب التهديدات، والاستجابة للتغييرات البيئية والتكنولوجية، وبذلك تتحول الجامعات إلى ريادية قادرة على تحمل المخاطر ومواجهة التحديات. كما أن الجامعات ذات التوجه الاستراتيجي تكون قادرة على المنافسة في مجال التعليم والبحث العلمي، ويكون لها دورٌ بدعم الاقتصاد الوطني وتقليل الاعتماد على الدعم الحكومي وتصبح قوة داعمة للإبداع والابتكار من خلال رفد الأسواق المحلية والإقليمية والعالمية بالكوادر البشرية المؤهلة.

وعلى صعيدٍ آخر، إن الانفتاح بين دول العالم وخاصة في المجال الاقتصادي يضع الدول جميعها أمام تحدي المنافسة العالمية والاحتكارات الدولية، وهذا يجعل عناصر المنافسة والتمييز هي المتحكم الوحيد في قوانين السوق. وفي ظل العولمة أصبحت المنافسة الدولية بين مؤسسات التعليم العالي من القضايا المهمة، إذ يجب إدراك أن تعليم القرن الحادي والعشرين هو حجر الأساس للتنافسية.

وفي ضوء المؤشرات سابقة الذكر، جاءت هذه الدراسة بهدف بيان أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية.

مشكلة الدراسة:

لقد أدت التطورات الحاصلة في بيئة المؤسسات التعليمية تغيراً ملحوظاً لمفهوم الجامعات وأدوارها، مما يفرض ضرورة البحث عن أفكار إدارية واستراتيجيات متجددة للارتقاء بالجامعات لتكون قادرة على مواجهة التحديات العالمية، خاصةً أن واقع الجامعات الرسمية الأردنية تواجه العديد من المشاكل التي تتطلب ضرورة تبني أنماطاً غير تقليدية أكثر توازناً ومرونة في ظل المنافسة الشديدة التي يشهدها التعليم الجامعي محلياً وإقليمياً وعالمياً.

تواجه الجامعات الرسمية الأردنية الكثير من التحديات أهمها التغير في السوق العالمي، والتنافسية المحلية والدولية، وكل ما يتعلق بتحسين السمعة الأكاديمية على مستوى الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والبحوث العلمية، ولمواجهة هذه التحديات تأتي الحاجة ماسة وملحة لتبني مفهوم التوجه الاستراتيجي الذي يتوافق مع تلك التحديات ويعمل بشكل كفؤ على استثمار الفرص المتاحة من خلال تحليل المعلومات المرتبطة بالسوق والمنافسين، وهذا يتطلب تبني مفهوم الميزة التنافسية.

كما أن التوجه الاستراتيجي بكافة أبعاده منهجاً إدارياً تسعى المنظمات المعاصرة لتبنيه لدوره الهام بنجاحها، مما يتطلب من الجامعات الرسمية الأردنية تبني هذا النهج الإداري الحديث للخروج من التحديات والمشاكل التي تواجه هذه الجامعات.

واستناداً لما سبق، يمكن القول أن الجامعات الرسمية الأردنية تواجه العديد من التحديات التي تحول دون أداء أدوارها المتوقعة والملائمة للعصر المعرفي الذي نعيش فيه؛ لذا فإنها تحتاج إلى تبني مفاهيم استراتيجية جديدة أثبتت نجاحها في تطوير نظم التعليم الجامعي في بعض الدول النامية والمتقدمة، وعليه تتمحور مشكلة هذه الدراسة في التعرف على مستوى تطبيق التوجه الاستراتيجي في الجامعات الرسمية الأردنية وما هو تأثيره في تحقيق الميزة التنافسة.

أسئلة الدراسة:

من خلال ما تم التوصل إليه من فجوات في مشكلة الدراسة تم تناول الأسئلة البحثية الآتية:

1- ما مستوى تطبيق التوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) في الجامعات الرسمية الأردنية من وجهة نظر المبحوثين؟

2- ما مستوى تطبيق الميزة التنافسية بأبعادها (القيادة في التكلفة، والتركيز، والتمييز) في الجامعات الرسمية الأردنية من وجهة نظر المبحوثين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى معرفة أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1- توضيح المفاهيم المتعلقة بالتوجه الاستراتيجي، والميزة التنافسية بأبعادهم المختلفة لتكوين صورة متكاملة وواضحة عن هذه الأبعاد وتكوين إطار معرفي لها.

2- التعرف على مستوى التوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) المستخدمة في الجامعات الرسمية الأردنية.

3- التعرف على مستوى الميزة التنافسية بأبعادها (القيادة في التكلفة، والتركيز، والتمييز) المستخدمة في الجامعات الرسمية الأردنية.

4- تقديم توصيات ومقترحات لأصحاب القرار تهدف إلى توضيح دور التوجه الاستراتيجي وأثره على تحقيق الميزة التنافسية.

أنموذج الدراسة:

يُصور الشكل رقم (1) أنموذج الدراسة موضحاً مجموعة من المتغيرات المكونة للدراسة الحالية، بحيث يعطي تصوراً أولياً عن التأثير بين متغيرات الدراسة، والتي ستكون في صورة كمية. ففي ضوء الطروحات الفكرية وآراء المنظرين والباحثين والكُتاب بأثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية من جهة، وعليه وضع الباحثان أنموذجاً للدراسة والذي يُظهر:

المتغير المستقل: التوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنلوجي)، وقد تم قياس التوجه الاستراتيجي استناداً إلى العديد من الدراسات والتي أشارت إلى آراء الباحثين والكُتاب في مجال الإدارة الاستراتيجية، هذا وقد نظر الباحثان إلى التوجه الاستراتيجي للمنظمات في إطار عدد من التوجهات الاستراتيجية، الجدول (1) يبين بعض الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد التوجه الاستراتيجي.

جدول (1) أبعاد التوجه الاستراتيجي من وجهة نظر الباحثين

اسم الباحث والسنة	التوجه الريادي	التوجه نحو السوق	التوجه التكنولوجي	التوجه التفاعلي	توجه المنافسين	توجه التعلم
Ardito, (2018)	√	√	√			
Gonzalez, (2018)	√	√	√	√		
Kanagal, (2017)	√	√				
Ramanathan, (2017)	√	√	√		√	
Szymaniec, (2016)		√		√		√
Minovic,et..al,) (2016					√	√
Jassmy, (2016)	√	√	√			
Kiiru, (2015)	√		√		√	√
Tutar, (2015)	√	√				
Simma, (2015)	√	√	√	√		
Ejdys, (2014)	√	√	√		√	√
التكرار	10	9	8	3	3	4
النسبة المئوية	%83	%75	%66	%25	%25	%33

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على المصادر السابقة المشار إليها في الجدول.

لقد اعتمدت الدراسة على طرق مختلفة جمعت عدة وسائل للوصول إلى تحديد أبعاد التوجه الاستراتيجي للجامعات الرسمية الأردنية انطلاقاً من الدراسات السابقة وتحليل النماذج المعتمدة لعدة باحثين، من خلال مراجعة الأدبيات السابقة سيتم اعتماد الأبعاد التي حازت على أعلى النسب من بين الأبعاد المذكورة، حيث حصل بعد التوجه الريادي على نسبة (83%)، تلاه التوجه نحو السوق بنسبة (75%)، تلاه التوجه التكنولوجي بنسبة (66%)، وكما هو موضح في الجدول (1)، اعتمدت الدراسة الحالية الأبعاد الثلاثة الآتية للتوجه الاستراتيجي: (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي).

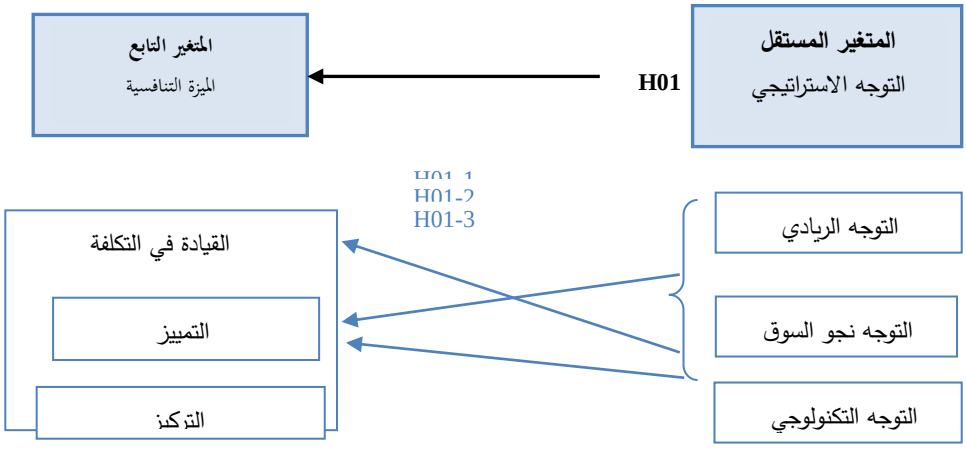
المتغير التابع: الميزة التنافسية بأبعادها (القيادة في التكلفة، والتركيز، والتمييز)، تم قياس هذا المتغير استناداً للعديد من الدراسات وكما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2) أبعاد الميزة التنافسية

اسم الباحث والسنة	القيادة في التكلفة	التركيز	التمييز	رأس المال البشري	الجودة	المرونة
Haseeb,et..al, (2019)	√	√	√		√	
Rokanta, (2018)	√	√				
Chen, (2018)						
Artha & Mulyana, (2018)	√	√	√			
Avaci, (2017)	√	√	√			
Tarofder, (2017)						
Coulthard & Keller, (2016)	√	√				
Jayaraman, (2016)			√	√		
Tzeng, (2016)	√					
Nduati, (2015)						
التكرار	6	5	4	1	1	
النسبة	%60	%50	%40	%10	%10	

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على الدراسات السابقة المشار إليها في الجدول.

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة، اعتمدت الدراسة الحالية الأبعاد الثلاثة الآتية للميزة التنافسية: (القيادة في التكلفة، والتركيز، والتمييز) وهذه الأبعاد هي الأكثر استخداماً وكما هو موضح في الجدول (2).



شكل رقم (1) أنموذج الدراسة

المصدر من إعداد الباحثين بالاعتماد على الدراسات السابقة.

- دراسات شملت المتغير المستقل (التوجه الاستراتيجي):

Ramanathan (2017); Ardito, (2018); Gonzalez, (2018); Kanagal, (2017); Szymaniec, (2016); Minovic, et al., (2016) Jassmy, (2016); Kiiru, (2015); Tutar, (2015); Ejdys, (2014); Simma, (2015).

- دراسات شملت المتغير التابع (الميزة التنافسية):

Haseeb, et al., (2019); Rokanta, (2018); Chen, (2018); Artha & Mulyana, (2018); Tarofder (2017); Coulthard & Keller (2016); Jayaraman, (2016); Tzeng, (2016); Nduati, (2015); Avaci, (2017.

فرضيات الدراسة:

لغاية تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة فيما يتعلق بالبحث عن أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية دراسة ميدانية لدى الجامعات الرسمية الأردنية، فقد قام الباحثان بوضع مجموعة من الفرضيات بناءً على مشكلة الدراسة وعناصرها المختلفة، وكانت كما يلي:

Ho1: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها (القيادة في التكلفة، التركيز، التمييز) مجتمعة في الجامعات الرسمية الأردنية.

وللتحقق من تأثير التوجه الاستراتيجي بدلالة أبعاده على كل بُعد من أبعاد الميزة التنافسية لدى الجامعات الرسمية الأردنية، فقد تم تجزئة الفرضية الرئيسة الأولى إلى ثلاث فرضيات فرعية، وكما يلي:

$Ho1._1$: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق القيادة في التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية.

$Ho1._2$: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق التركيز كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية.

$Ho1._3$: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق التمييز كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم التوجه الاستراتيجي:

عُد التوجه الاستراتيجي نظاماً متكاملاً في بيئة الاعمال الديناميكية للاستجابة السريعة لحاجات العملاء المتغيرة في ظل بيئة طابعها المنافسة الشديدة التي تشهدها الأسواق، كما أصبح للتوجه الاستراتيجي أهمية متزايدة في منظمات الأعمال بمختلف أنواعها لتأثيره الايجابي على نمو المنظمة وبقائها وتقدمها. (Ambad & Wahad, 2013).

وفي السياق نفسه عرّف (Nasir, 2013)، التوجه الاستراتيجي بأنه، مجموعة من الأنشطة الاستراتيجية التي تحددها المنظمة وتعتمد عليها لغرض تحقيق الأداء العالي وإنشاء السلوكيات الصحيحة والتحسين المستمر للأداء.

وأشار (Olufemi et al., 2013) بأن التوجه الاستراتيجي مُعترف به كأداة بناء متعددة الأبعاد تعتمد على التركيز النسبي للمنظمة في فهم وإدارة القوى البيئية، وهو مدخل محدد للمنظمة ضمن إطار عام يتم من خلاله تنفيذ الخطط الاستراتيجية لتحقيق مستويات أداء متفوقة مقارنة مع المنافسين. وبين (Kaehler et al., 2014) أن التوجه الاستراتيجي يعكس الخيارات التنظيمية، والطريقة التي تتفاعل فيها المنظمة مع البيئة الخارجية، بحيث يتم تخصيص مقدرات المنظمة لمواجهة التغيرات البيئية والتكيف معها بما ينسجم مع أهداف المنظمة ورؤيتها ورسالتها.

أما (Rigby, 2015) فقد أشار إلى أن مفهوم التوجه الاستراتيجي هو بمثابة التعرف بوضوح على ثقافة المنظمة والقيم الاستراتيجية لمعرفة المستقبل من خلال تحليل الواقع الحالي للمنظمة ضمن بيئة المنظمة ونطاق عملها.

وأكد (Tutar, 2015) بأن التوجه الاستراتيجي يعكس فلسفة المنظمة ومنهجها المحدد مسبقاً للوصول إلى أعلى أداء، مع تحديد طريقة أدائها لوظائفها ضمن إطار استراتيجية المنظمة العامة.

من خلال ما سبق تُعرف الدراسة التوجه الاستراتيجي بأنه عملية تحليلية لاختيار الموقع والاتجاه المستقبلي للمنظمة، تبعاً للتغيرات الحاصلة في بيئتها الخارجية، وتحليل موقعها التنافسي، وتحديد علاقتها مع عملائها للوصول إلى تقديم منتجات تلبي احتياجاتهم، وهذ التوجه يُحدد حركاتها نحو تحقيق أهدافها الاستراتيجية، إذ يُمثل المسار العام الذي اختارته المنظمة لتحقيق

أهدافها، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف البيئة الخارجية وإمكانياتها الداخلية من خلال توجيه جهود كافة العاملين نحو الاتجاه الذي يوصل المنظمة إلى تحقيق الميزة تنافسية مستدامة.

أبعاد التوجه الاستراتيجي:

في سياق الحديث عن أبعاد التوجه الاستراتيجي ومقاييسه، قام العديد من الباحثين بتقديم مؤشرات وأبعاد للتوجه الاستراتيجي، ومن خلال مراجعة عدد من أدبيات الإدارة الاستراتيجية المعاصرة والخاصة بأبعاد التوجه الاستراتيجي، وعليه ومن خلال الاطلاع على أدبيات الموضوع وجد أن أكثر تلك الأبعاد شيوعاً واستخداماً هي (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) لاعتمادها من قبل أغلب الباحثين والكتاب. حيث تتفق تلك الأبعاد مع توجهات البحث الحالي وطبيعة بيئة العمل الأردنية، والتي يمكن سردها على النحو التالي:

1. التوجه الريادي: أصبح التوجه الريادي أحد أهم الموضوعات الإدارية في الأدب الاستراتيجي، وأصبحت المنظمات بكافة أنواعها تتسابق لتبني هذا المفهوم وتطبيقه على الواقع العملي، وهذا ما أكده (Revilla et al., 2014) عندما أشاروا إلى أن التوجه الريادي العامل الاستراتيجي الحاسم الذي يؤثر على بقاء المنظمة ونجاحها.
2. التوجه نحو السوق: أصبح التوجه نحو السوق من المواضيع الإدارية والاستراتيجية الهامة التي ركزت عليها أدبيات الإدارة الاستراتيجية والتسويق، إذ يهتم هذا التوجه بدراسة السوق ومتطلبات وحاجات العملاء، بالاعتماد على توليد ونشر المعلومات التي يتم اكتسابها من السوق، ووفقاً لـ (Frank, 2010) فإن التوجه نحو السوق يُعد مصدراً هاماً للميزة التنافسية، لأنه يُمكن المنظمة من متابعة كافة مستجدات ومتطلبات السوق والاستجابة لها بكفاءة عالية خاصة أن تحليل السوق يُمكن المنظمة من استغلال الفرص وطرح منتجات ذات جودة عالية تتناسب واحتياجات العملاء المتنوعة.

وقد حظى مفهوم التوجه نحو السوق باهتمام الكثير من المفكرين والباحثين من أدباء الفكر الاستراتيجي الحديث، وقد بدأ الاهتمام بهذا المفهوم نظراً لتطبيقه من قبل العديد من منظمات الأعمال في الآونة الأخيرة نظراً لأهميته في تحقيق الريادة للمنظمة والاستجابة لمتطلبات العملاء.

3. التوجه التكنولوجي: إن أعظم التحديات التنافسية التي تواجه إدارة المنظمات تتمثل بتكييف نفسها مع البيئة التنافسية ومواكبة التغيير التكنولوجي المستمر، مما يتوجب على إدارتها الاستجابة بسرعة وبصورة متواصلة لقضايا الابتكار والإبداع، وأن يكون لديها القدرة على اتخاذ القرارات لمواكبة التغيرات التكنولوجية واختيار الأساليب الحديثة في العمل بما يحقق لها التمييز المعرفي والتكنولوجي (Tutur, 2015).

وعرف (Hakala, 2010) التوجه التكنولوجي بأنه رغبة المنظمة في الانتفاع من التكنولوجيا الجديدة ومواكبة التطورات الحديثة في مجال الاتصالات، إذا تُعد محاولة للتكييف مع التغيرات البيئية من خلال الاستثمار في الأبحاث والتطوير، ومواكبة آخر المستجدات العلمية في هذا المجال، وتبني أحدث التقنيات التكنولوجية، وتوفير بنية تحتية تتوافق مع متطلبات التغييرات التكنولوجية.

وقد أورد (Dandago & Rufai, 2014) عدداً من الخصائص للمنظمة التي تتبنى مفهوم التوجه التكنولوجي، وحسب الآتي:

1- المعرفة العلمية والإدارية التي يمكن بواسطتها تصور وتصميم وتطوير المنتجات المختلفة، وتقليل أخطاء العاملين في أقسام الانتاج.

2- مجموعة المهارات والأساليب التي تستخدم لحل المشكلات العملية باستخدام النظم والشبكات ووسائل الاتصال الحديثة (Bagnoli, 2012).

3- التكنولوجيا عملية ديناميكية هدفها تسهيل إجراءات العمل، وتطوير المنتجات، وتوفير المعلومات لمتخذ القرار بالوقت المناسب.

4- التكنولوجيا متطورة ذاتياً ومتجددة وتساهم في تحسين إجراءات العمل، وتقليل الوقت المتاح لإنجازه.

5- التكنولوجيا علم تطبيقي يسعى لتطبيق المعرفة من خلال أدوات متطورة وحديثة تسعى لتحسين مخرجات العمل وتطويره.

ثانياً: مفهوم وماهية الميزة التنافسية:

تُعد الميزة التنافسية عاملاً مهماً من عوامل تحقيق رسالة المنظمة وأهدافها الاستراتيجية، ومدخلاً من مداخل تطوير المنظمة، ونظراً لأهمية هذا المفهوم الإداري الحديث، فقد تعددت آراء الكتاب والباحثين حول تحديد مفهوم الميزة التنافسية.

فعرفها (Ferreira, 2011) بأنها ميزة للمنظمة تساعدها على تحقيق الأرباح من خلال الأداء المتفوق، من خلال امتلاكها مزايا فريدة عن المنافسين.

أما (Daft, 2010) فقد عرّفها بأنها قدرة المنظمة على زيادة حصتها السوقية وتخفيض التكاليف مقارنة بالمنافسين، فيما أشار (Hakan, 2019) في تعريف الميزة التنافسية بأنها القيمة المضافة التي يمكن تحصل عليها المنظمة مقارنة مع المنافسين. وعرّف (Ejrami, 2016) الميزة التنافسية بأنها الشيء المنفرد والتمييز الذي تمتلكه المنظمة وتبرز به عن غيرها من المنافسين.

وعدها (Lynch, 2000) بالخطوة الابتدائية التي تستطيع من خلالها المنظمة منافسة الآخرين وتحقيق التفوق، وبتعبير آخر فقد وصف (Nduati, 2015) الميزة التنافسية بأنها التفوق الناتج من قدرة المنظمة على التفاعل مع البيئة والاستجابة لمتطلبات العملاء بتحويل المدخلات إلى مخرجات تتناسب ورغبات العملاء، في حين أشار (Filho, 2010) الميزة التنافسية بأنها مقدرة المنظمة على مواجهة المنافسة في ظل العوامل البيئية المتغيرة من أجل الحفاظ على المقدرة التنافسية واستدامتها.

أبعاد الميزة التنافسية:

في سياق الحديث عن أبعاد الميزة التنافسية ومقاييسها، قام العديد من الباحثين بتقديم مؤشرات وأبعاد الميزة التنافسية، ومن خلال مراجعة عدد من ادبيات الإدارة الاستراتيجية المعاصرة والخاصة بأبعاد الميزة التنافسية، وعليه ومن خلال الاطلاع على أدبيات الموضوع وجد أن أكثر تلك الأبعاد شيوعاً واستخداماً هي (القيادة في التكلفة، التركيز، التمييز) لاعتمادها من قبل أغلب الباحثين والكتاب. حيث تتفق تلك الأبعاد مع توجهات البحث الحالي وطبيعة بيئة العمل الأردنية، والتي يمكن سردها على النحو التالي:

1. القيادة في التكلفة: بحسب (Porter, 2008) فإن استراتيجية القيادة في التكلفة تستهدف شريحة معينة من العملاء الذين يهتمون بسعر المنتج بشكل رئيسي، ولإقناع هؤلاء العملاء يتم

تقديم منتجات ذات أسعار منخفضة مقارنة بالشركات المنافسة في السوق وهذا يؤدي إلى زيادة الحصة السوقية ونمو الأرباح.

وتعتمد استراتيجية القيادة في التكلفة على تحقيق الأفضلية التنافسية عن طريق اعتماد كلفة منخفضة والقدرة على تخفيض الأسعار مقارنة مع باقي المنافسين بما يحقق للمنظمة التمييز في الأسعار (Awwadl et al., 2016). فيما اعتبر (Russell & Millar, 2014) بأن خفض أسعار المنتجات يؤدي إلى زيادة الطلب عليها من قبل العمـــلاء ويؤدي هذا إلى تخفيض التكـــاليف الثابتة للإنتاج بسبب زيادة حجم وحدات الإنتاج لمواجهة الزيادة في الطلب. في حين يرى (Reid & Sanders, 2002) بأن استراتيجية القيادة في التكلفة تتحقق من خلال الرقابة على مراحل العملية الإنتاجية والتركيز على الوظائف التشغيلية وزيادة الرقابة المالية وتقليل نسبة المنتجات المعيبة.

أما (Hakkak & Ghodsi, 2015) فقد أشار إلى أن ميزة التكلفة الأقل تتحقق من خلال إنتاج وتسويق المنتجات بأقل الأسعار، ويحقق هذا ميزة جديدة للمنظمة تُبقيها متقدمة على المنافسين.

2. التمييز: تسعى المنظمات إلى التمييز أو التفرد لخلق قيمة عالية لعملائها من خلال إشباع رغباتهم وتلبية احتياجاتهم هذا وقد حدد (Avaci, 2017) مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تجعل المنظمة أكثر تميزاً من خلال مناهج مختلفة نذكر منها:

1- تخفيض التكاليف: تعتبر السياسة التسعيرية من أهم العناصر التي تؤثر على قرارات العملاء الشرائية، خاصة وأن العديد منهم يقوم بعمل مقارنات بين المنتجات على أساس السعر النهائي المطروح، لذا فإن بيع المنتجات بسعر أقل من المنافسين يعزز تميز المنظمة عن غيرها.

2- التركيز على العملاء: يعتبر العملاء هم أساس نجاح المنظمة وسبباً من أسباب وجودها، لذا حتى تحقق التميز لابُد من السعي لإرضاء العملاء وخدمتهم بطريقة مميزة أفضـــل من المنافســـين، كما لابُد من التركيز على منتجات مميزة جديدة تواكب التطورات العصرية (Tzing, 2016).

3- توعية العملاء: وهذا يتطلب إعطاء معلومات كاملة للعملاء عن المنتج ومواصفاته وعيوبه بكل شفافية (Jayaraman, 2016).

4- استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية الإنتاج وتطوير المنتجات، خاصة وأن المنظمات التي تسعى للتميز لابُد أن تقوم بطرح منتجات ذات جودة عالية ومنافسة.

5- التمييز في قنوات التوزيع والتركيز على أساليب التسوق الإلكتروني وتوفير موقع إلكتروني مميز للعملاء وتوفير وسائل الدفع الإلكتروني لتسهيل مهمة التسوق من قبل العملاء.

3. التركيز: تُعنى هذه الاستراتيجية بالتركيز على مجموعة معينة من المشترين ،أو قطاع من خط منتجات أو سوق جغرافية معينة. وتسعى المؤسسة هنا إلى الاستفادة من ميزة تنافسية في السوق المستهدف من خلال تقديم منتجات ذات أسعار أقل من المنافسين بسبب التركيز على خفض التكلفة، أو تقديم منتجات متميزة في الجودة، أو المواصفات، أو خدمة العملاء،...الخ، وهناك بديلين لتطبيق هذه الاستراتيجية (Artha & Mulyana, 2018):

أ. التركيز مع خفض التكلفة: التركيز مع خفض التكلفة أي الاعتماد على خفض تكلفة المنتج في ذلك من خلال التركيز على قطاع معين من السوق (Chen, 2018).

ب. التركيز مع التمايز: التركيز مع التمييز، ويعتمد هذا الشكل على تمييز المنتج من خلال استهداف قطاع محدود من السوق ليس السوق ككل، أو مجموعة من المشترين.

الدراسات السابقة:

دراسة (Zafar, 2019) بعنوان:

"Effect of Strategic Orientation on Competitive Advantage: Mediating Role of Innovation"

"الدور الوسيط للابتكار في العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية"

هدفت الدراسة إلى بيان الدور الوسيط للابتكار في العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية في صناعة البرمجيات في الباكستان. وقد تكون مجتمع الدراسة من شركات البرمجة والبالغ عددها (61) شركة. أما عينة الدراسة فقد شملت مديري الشركات من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية وقد استجاب ما مجمله (163) من مديري الشركات محل الدراسة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وقد

توصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً للتوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية، وأن التوجه الاستراتيجي يؤثر بشكل إيجابي على الابتكار، وأن الابتكار يتوسط العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية في شركات صناعة البرمجيات في الباكستان. وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني مفهوم التوجه الاستراتيجي لدوره الهام في تحقيق الميزة التنافسية وتعزيز الابتكار.

دراسة (Jorge, 2018) بعنوان:

"The Mediating Effect of Strategic Orientation, Innovation Capabilities and Managerial Capabilities among Exploration and Exploitation, Competitive Advantage and firm's Performance"

"الدور الوسيط للتوجه الاستراتيجي وقدرات الابتكار، والقدرات الإدارية، بين الاستكشاف والاستغلال والميزة التنافسية والأداء"

هدفت الدراسة للتعرف على أثر القدرات الديناميكية (الاستكشاف، والاستغلال) على الميزة التنافسية والأداء فضلاً عن إيضاح الدور الوسيط للتوجه الاستراتيجي والابتكار في العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والقدرات الديناميكية والميزة التنافسية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من المدراء العاملين في الشركات البرتغالية كبيرة ومتوسطة الحجم. وتكونت عينة الدراسة من (387) مديراً تم اختبارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود أثر ذي دلالة احصائية للتوجه الاستراتيجي في الميزة التنافسية، ووجود أثر ذي دلالة احصائية للقدرات الديناميكية في تحقيق الميزة التنافسية، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالإبداع والابتكار لدورهما الهام في تحقيق الميزة التنافسية في الشركات.

دراسة (Hasan, 2015) بعنوان:

"The Relationship between Strategic Orientation and Competitive Advantage"

"العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية"

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية في شركات الأدوية الأردنية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تكون مجتمع الدراسة من المدراء العاملين في شركات الأدوية الأردنية. تكونت عينة

الدراسة (عشوائية بسيطة) من (303) مدراء، وتم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي الاستدلالي وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية في شركات الأدوية الأردنية، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتوجه الاستراتيجي لدوره الهام في تحقيق الميزة التنافسية وتعزيزه لقدرة الشركات محل الدراسة على النمو والاستمرار. أيضاً ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية والبحث عن أبعاد أخرى للتوجه الاستراتيجي ومعرفة تأثير هذه الأبعاد على الميزة التنافسية.

دراسة (Peterson, 2015) بعنوان:

"How Does Strategic Orientation Affect Organizational Competiveness"
"كيف يؤثر التوجه الاستراتيجي على القدرة التنافسية التنظيمية"

هدفت هذه الدراسة لتحليل أثر التوجه الاستراتيجي على القدرة التنافسية في شركات تصنيع الإسمنت في كينيا، وبشكل تفصيلي هدفت الدراسة لتحديد أثر التوجه بالمنتج، التوجه بالعملاء، التوجه بالسوق، التوجه التكنولوجي على التنافسية. تكون مجتمع الدراسة من المدراء العاملين في الإدارة العليا في مصانع الاسمنت في كينيا والبالغ عددهم (330) مديراً تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها واختيار فرضيات الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن التوجه الاستراتيجي له تأثير ذو دلالة إحصائية في تحقيق القدرة التنافسية التنظيمية. أوصت الدراسة بضرورة تحسين القدرة التنافسية للشركة من خلال الاهتمام والتركيز على التوجهات الاستراتيجية بأبعادها (التوجه التكنولوجي،والتوجه الانتاجي، والتوجه بالسوق، والتوجه بالعملاء).

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على منهجية البحث الوصفي التحليلي، حيث تم إجراء مسح مكتبي على الأدبيات المنشورة المتعلقة بالموضوع محل البحث العربية منها والأجنبية، والاستفادة من الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وملاحظة النتائج التي تم التوصل إليها، وثانيها أجري مسح ميداني لأفراد عينة الدراسة من خلال استخدام الاستبانة التي طورت لهذا الغرض، لجمع البيانات التي اشتملت على متغيرين تمثلت في التوجه الاستراتيجي (متغير مستقل) والميزة التنافسية (متغير تابع)، وتم إدخال البيانات التي جمعت إلى الحاسوب، وأجريت عليها التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء العاملين في الإدارتين العليا والوسطى في الجامعات الأردنية الرسمية والبالغ عددها (10) جامعات رسمية وهي (الأردنية ، الألمانية الأردنية، الهاشمية، الحسين بن طلال،اليرموك، مؤتة، البلقاء التطبيقية، آل البيت، الطفيلة والعلوم والتكنولوجيا)، وتكونت وحدة التحليل من المسميات الوظيفية التالية: (رئيس جامعة، نائب رئيس، عميد كلية، ومدير دائرة) والبالغ عددهم (500) مفردة وفق المعلومات التي حصلنا عليها من إدارة الموارد البشرية في هذه الجامعات كما هو الوضع بتاريخ (2019/01/01). ولتحري الدقة بجمع البيانات والحصول على المعلومات المطلوبة، تم استخدام أسلوب المسح الشامل، حيث قام الباحثان بتوزيع (500) استبانة على مجتمع الدراسة استُرجع منها (380) استبانة بنسبة استرجاع بلغت (76%)، وقد تم استبعاد (30) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبذلك تكون عدد الاستبانات الخاضعة للتحليل (350) استبانة تشكل ما نسبته (70%) من إجمالي مجتمع الدراسة وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

أداة القياس:

تكونت أداة الدراسة من جزئين وما مجموعه (29) سؤالاً، الجزء الأول يتعلق بخصائص أفراد العينة، والتي بلغ عددها (5) أسئلة (النوع الاجتماعي، العمر، الخبرة، الوظيفة، المؤهل العلمي)، أما الجزء الثاني فيتعلق بالأسئلة التي تقيس أبعاد التوجه الاستراتيجي (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) والتي بلغ عددها (12) سؤالاً، والأسئلة التي تقيس الميزة التنافسية وعددها (12) سؤالاً، حيث تم تعريف هذه المتغيرات إجرائيا من خلال المقاييس الموجودة والتي طورت واستخدمت في الدراسات السابقة التالية:

(Ramanathan, 2018) ;(Ardito, 2018) ; (Gonzalez, 2018) ; (Kanagal, 2017); (Szymaniec, 2016) ;(Minovic, et.al., 2016) (Jassmy, 2016), ((Kiiru, 2015) ; (Tutar, (2015); (Ejdys, 2014) ; (Simma, 2015).

(Haseeb et al., 2019); (Rokanta, 2018); (Chen, 2018); (Artha & Mulyana, 2018); (Tarofder, 2017); (Coulthard & Keller, 2016); (Jayaraman, 2016); (Tzeng, 2016); (Nduati, 2015); (Avaci, 2017).

كما تم تعديل هذه المقاييس لتناسب أهداف وخصائص ومجتمع الدراسة الحالية، وقد تم قياس جميع هذه المتغيرات على مقياس ليكرت ذي الخمس نقاط والذي يتراوح بين موافق بدرجة كبيرة (5) إلى غير موافق على الإطلاق (1).

وقام الباحثان بإعداد أداة الدراسة باتباع الخطوات التالية لبناء الاستبانة :

1. مراجعة أسئلة وأهداف ومتغيرات وفرضيات الدراسة ، والاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها .
2. استشار الباحث عدداً من أساتذة الجامعات الأردنية في تحديد أبعاد الاستبانة وفقراتها.
3. تم تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.
4. تم عرض الاستبانة على (12) من المحكمين ذوي الخبرة في المجالات الأكاديمية في أهم الجامعات الأردنية لإبداء ملاحظاتهم.
5. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل فقرات الاستبانة من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (40) فقرة ممثلة لمتغيرات الدراسة وأبعادها. وتكونت استبانة الدراسة من قسمين رئيسيين:

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الشخصية عن المستجيب (النوع الاجتماعي، المسمى الوظيفي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

القسم الثاني: محاور الدراسة "أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية – الدور الوسيط للقدرات الديناميكية، دراسة تطبيقية على الجامعات الرسمية الأردنية" ويتكون من (40) فقرة

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) باعتباره أكثر أساليب تحليل الاعتمادية دلالةً في تقسيم درجة التناسق الداخلي بين محتويات أو بنود المقياس المستخدم، وأن الحدود المقبولة بمعامل الارتباط ألفا (Alpha > 0.70) وفقاً لمستويات تحليل الاعتمادية في العلوم الاجتماعية، وتم تطبيق هذا الأسلوب على مقياس التوجه الاستراتيجي، ومقياس الميزة التنافسية، وذلك بصورة إجمالية ككل ولكل متغير من المتغيرات التي يتكون منها المقياس على حده، ولقد أظهرت نتائج التحليل أن معامل ألفا لمقياس التوجه الاستراتيجي تراوحت بين (79.2–86.9)،

ولمقياس الميزة التنافسية تراوحت بين (83.1–88.1)، وهو مؤشر لدرجة عالية من الاعتمادية والجدول(3) يوضح درجة الاتساق الداخلي لمحتويات المقاييس المستخدمة في الدراسة حسب الآتي:

جدول (3) تقييم درجة معامل ثبات الاتساق الداخلي بين محتويات المقاييس المستخدمة في الدراسة

الأسئلة	البُعد	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات (Alpha)
1–4	التوجه الريادي	4	86.9
5–8	التوجه نحو السوق	4	85.3
9–12	التوجه التكنولوجي	4	79.2
13–16	القيادة في التكلفة	4	83.1
17–20	التركيز	4	86.8
21–24	التمييز	4	88.1

وبناءً على نتائج التحليل السابق، فإن المقاييس المستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين محتوياتها، وبقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة والاعتماد عليها في المراحل اللاحقة من التحليل.

المعالجات الإحصائية:

تستخدم الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.V.25)، لقياس الأثر المباشر للمتغيرات المستقلة في التابع، ولمعالجة البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة الدراسة.
2. حساب تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار صلاحية نماذج الدراسة، والمتغيرات المستقلة وأبعادها.

3. تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis) لاختبار دخول المتغيرات المستقلة في معادلة التنبؤ بالمتغير التابع.
4. اختبار معامل تضخم التباين (VIF) (Variance Inflation Factor) واختبار التباين المسموح (Tolerance) للتأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة.
5. معامل (Cronbach Alpha)، لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانه) ومقدار الاتساق الداخلي لها ودرجة مصداقية الإجابات على فقرات الاستبانه.

عرض وتحليل البيانات:

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، وهي تمثل قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لكافة أبعاد الدراسة والفقرات المكونة لكل بعد، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي:

غير موافق على الاطلاق	موافق بدرجة قليلة جداً	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة جداً	غير موافق على الاطلاق
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

مستوى الأهمية: يتم احتسابه وفقا للمعادلة التالية:

مدى التطبيق =العلامة القصوى–العلامة الدنيا/3

وعليه فان مدى التطبيق=5–1/3= (1.33)

واستناداً إلى ذلك فانّ قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة، سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي:

الأهمية المنخفضة	الأهمية المتوسطة	الأهمية المرتفعة
1– أقل من 2.33	3.66–2.33	3.67 فما فوق

عرض النتائج:

وصف خصائص عينة الدراسة

يتناول هذا الجزء تحليل الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد وحدة التحليل، والتي تتضمن (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، وذلك من خلال استخراج التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية والوظيفية، وذلك كما يلي:

1- بلغت نسبة الذكور 63% (220) أما الإناث فقد بلغت 37% (130)، والملاحظ بأن نسبة الذكور تشكل النسبة الأعلى في هذا القطاع.

2- نلاحظ أنّ أعلى نسبة لمعدلات العمر تتمركز في الفئة العمرية من (من 41 سنة إلى 51 سنة فأكثر)، حيث بلغت (94%)، وهذه النتيجة منطقية خاصة وأن الوظائف العليا في الجامعات الرسمية الأردنية تحتاج إلى أصحاب الخبرات العالية والذين غالباً ما يكونون من هذه الفئة العمرية؛ حيث إن اكتساب الخبرة يحتاج إلى وقت طويل، في حين جاءت الفئة العمرية (31–40 سنة) بنسبة (6%).

3- هذا وقد جاءت المؤهلات العلمية لعينة الدراسة موزعة على ثلاثة مؤهلات مختلفة؛ إذ بلغت النسبة الأكبر لمؤهل الدكتوراه حيث بلغت ما نسبته (43%)، تلاها مؤهل بكالوريوس بنسبة (37%)، وكانت أقل نسبة لمؤهل الماجستير حيث بلغت (20%).

4- بالنسبة لمتغير المستوى الوظيفي فقد كانت أعلى نسبة لمسمى (مدير دائرة) حيث بلغت النسبة (60%)، تلاها مباشرة مسمى (عميد كلية) بنسبة (30%)، بينما كانت النسبة الأقل لفئة رئيس جامعة حيث بلغت (2%) وهذه النسب تعد طبيعة إلى حد ما.

5- نلاحظ أن ما نسبته (65%) من أفراد عينة الدراسة كانت لفئة الخبرة (أكثر من 15 سنة) تلاها مباشرة فئة (من 10 سنوات وأقل من 15 سنة) بنسبة (17%) أي أن ما نسبته (82%) من أفراد عينة الدراسة تتراوح خبرتهم في الفئة (من 10 سنوات – أكثر من 15 سنة)، وجاء في المرتبة الأخيرة الفئة (أقل من خمس سنوات)، بنسبة (7%). والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول (4) خصائص العينة

المقياس		التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	220	%63
	أنثى	130	%37
العمر	31–40 سنة	20	%6
	41 –من 50	90	%26
	51 سنة فأكثر	240	%68
المؤهل العلمي	بكالوريوس	130	%37
	ماجستير	70	%20
	دكتوراه	150	%43
المسمى الوظيفي	رئيس جامعة	7	%2
	نائب رئيس	22	%6
	مساعد رئيس	7	%2
	عميد كلية	104	%30
	مدير دائرة	210	%60
الخبرة العملية	أقل من خمس سنوات	26	%7
	من 5 سنوات، أقل من 10 سنوات	38	%11
	من 10 سنوات وأقل من 15 سنة	58	%17
	أكثر من 15 سنة	228	%65
المجموع		350	% 100

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى تطبيق التوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) في الجامعات الرسمية الأردنية؟

ومن أجل وصف واقع ممارسة أبعاد التوجه الاستراتيجي في الجامعات الرسمية الأردنية، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأهمية البُعد، وواقعه كما هو موضح بالجدول(5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لواقع ممارسة أبعاد التوجه الاستراتيجي في الجامعات الرسمية الأردنية

ت	أبعاد التوجه الاستراتيجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب أهمية الفقرة	واقع الممارسة
1	التوجه الريادي	3.79	0.50	2	مرتفع
2	التوجه نحو السوق	3.83	0.40	1	مرتفع
3	التوجه التكنولوجي	3.73	0.64	3	مرتفع
المتوسط العام		3.78	0.71	-	مرتفع

إذ يوضح الجدول (5) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن أبعاد التوجه الاستراتيجي، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجه الاستراتيجي بين (3.73-3.83) بمتوسط كلي مقداره (3.78) على مقياس ليكرت الخماسي الذي يُشير إلى المستوى المرتفع لأبعاد التوجه الاستراتيجي، إذ جاء في المرتبة الأولى بعد "التوجه نحو السوق" بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام (3.78)، وانحراف معياري (0.40)، فيما حصل بُعد "التوجه التكنولوجي" على المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.73) وهو أدنى من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.78) وانحراف معياري (0.64)، ويبين الجدول أيضاً التشتت المنخفض في استجابات أفراد وحدة التحليل حول مستوى تطبيق أبعاد التوجه الاستراتيجي، ويُشير الجدول أيضاً إلى التقارب في قيم المتوسطات الحسابية، وبشكل عام يتبين أن واقع ممارسة أبعاد التوجه الاستراتيجي في الجامعات الرسمية الأردنية من وجهة نظر وحدة التحليل كان مرتفعاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى تطبيق الميزة التنافسية بأبعادها (القيادة في التكلفة، والتركيز، والتمييز) في الجامعات الرسمية الأردنية؟

من أجل وصف واقع تطبيق أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأهمية البُعد، وواقعه كما هو موضح بالجدول (5).

إذ يوضح الجدول (6) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن مستوى الميزة التنافسية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الميزة التنافسية بين (3.5–3.66) بمتوسط كلي مقداره (3.60) على مقياس ليكرت الخماسي، الذي يُشير إلى المستوى المتوسط لتطبيق الميزة التنافسية، إذ جاء في المرتبة الأولى بعد "التمييز" بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام (3.60)، وانحراف معياري (0.70)، فيما حصل بُعد "التركيز" على المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.5) وهو أدنى من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.60) وانحراف معياري (0.69)، ويبين الجدول ايضاً التشتت المنخفض في استجابات أفراد وحدة التحليل حول مستوى تطبيق الميزة التنافسية، ويُشير الجدول أيضاً إلى التقارب في قيم المتوسطات الحسابية، وبشكل عام يتبين أن مستوى تطبيق الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية من وجهة نظر وحدة التحليل كان متوسطاً.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمستوى تطبيق الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية

ت	أبعاد الميزة التنافسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب أهمية الفقرة	المستوى
1	القيادة في التكلفة	3.65	0.74	2	متوسط
2	التركيز	3.5	0.69	3	متوسط
3	التمييز	3.66	0.70	1	متوسط
المتوسط العام		3.60	0.74	_	متوسط

اختبار الفرضيات:

قبل اختبار الفرضيات تم التأكد من عدم وجود مشكلة الترادف الخطي (Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلة وذلك من خلال قياس معامل التباين (VIF) (Variance Inflation Factor)، واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة، نلاحظ أن قيمة (VIF) لجميع المتغيرات كانت أقل من (10) وتتراوح ما بين (1.138– 5.579)، كما نلاحظ أن قيمة التباين المسموح به (Tolerance) لجميع المتغيرات كانت أكبر من (0.05) وتتراوح ما بين (0.545– 0.691)، ولذلك يمكن القول إنه لا يوجد مشكلة حقيقية تتعلق بوجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة. كما أشارت النتائج إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي حيث كانت معاملات Skewness منخفضة جداً ولم تتجاوز في حدها الأعلى (0.51).

جدول (7) اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح ومعامل الالتواء للمتغيرات المستقلة

الأسئلة	البُعد	قيمة VIF	Skewness	قيمة Tolerance
6–1	التوجه الريادي	5.579	0.18	0.631
12–7	التوجه نحو السوق	1.138	0.27	0.545
18–13	التوجه التكنولوجي	5.493	0.51	0.691

كما تم التأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول (8) نتائج تحليل التباين للانحدار

(Analysis of Variance) للتأكد من صلاحية اختبار الفرضيات

المصدر	درجات الحرية	قيم (R^2)	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الانحدار	3	0.469	73.242	24.416	101.81	0.000
الخطأ	346	–	82.965	0.240	–	–
الكلي	–	–	156.207		–	–

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (8) صلاحية نموذج اختبار فرضية الدراسة الأولى ، نظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (101.81) ، بمستوى دلالة 0.000 ، إذ إن أبعاد التوجه الاستراتيجي (التوجه الريادي، التوجه نحو السوق، التوجه التكنولوجي) تفسر ما مقداره (46.9%) من التباين في الميزة التنافسية لدى الجامعات الرسمية الأردنية.

وجميع ذلك يؤكد دور أبعاد التوجه الاستراتيجي وأثرها في تفسير التباين في الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، وبناءً على ذلك نستطيع اختبار فرضيات الدراسة.

Ho1: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها مجتمعة (القيادة في التكلفة، والتركيز، والتمييز) في الجامعات الرسمية الأردنية.

جدول (9) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار
أثر أبعاد التوجه الاستراتيجي في الميزة التنافسية

أبعاد التوجه الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
التوجه الريادي	0.351	0.079	0.408	4.41	0.000
التوجه نحو السوق	0.854	0.052	0.688	16.46	0.000
التوجه التكنولوجي	0.275	0.071	0.356	3.88	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (9)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن الأبعاد التالية (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) بوصفها أبعاد التوجه الاستراتيجي لها تأثير في الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة كما يلي: التوجه الريادي (t=4.41)، التوجه نحو السوق (t=16.46)، التوجه التكنولوجي (t=3.88)، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ومما سبق يقتضي ما يلي: رفض الفرضية

الصفرية، والتي تنص على: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها مجتمعة (القيادة في التكلفة، والتركيز، والتمييز) في الجامعات الرسمية الأردنية، وقبول الفرضية البديلة مما يعني وجود أثر للتوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية.

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Step wise Multiple Regression) لتحديد أهمية كل بُعد مستقل على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمثل التوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، التوجه نحو السوق ،التوجه التكنولوجي) في تحقيق الميزة التنافسية لدى الجامعات الرسمية الأردنية، والجدول (10) يوضح نتائج ذلك.

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Step Wise Multiple Regression) للتنبؤ بأثر أبعاد التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية

البعد المستقل	قيمة R^2 معامل التحديد	قيمة t المحسوبة	مستوى دالةt
التوجه نحو السوق	0.439	16.50	0.000
التوجه الريادي	0.446	4.62	0.000
التوجه التكنولوجي	0.469	3.88	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تُشير البيانات الواردة في الجدول (10) إلى أنّ بُعد (التوجه نحو السوق) فسر ما مقداره (43.9%) من التباين في المتغير التابع، تلاه بُعد (التوجه الريادي) وقد فسر مع البُعد السابق ما مقداره (44.6%)، من التباين في المتغير التابع، أما بُعد (التوجه التكنولوجي) فقد فسر مع الأبعاد السابقة ما مقداره (46.9%) من التباين في الميزة التنافسية بوصفه متغيراً تابعاً.

وللتحقق من تأثير التوجه الاستراتيجي بدلالة أبعاده على كل بُعد من أبعاد الميزة التنافسية لدى الجامعات الرسمية الأردنية، فقد تم تجزئة الفرضية الأولى إلى ثلاث فرضيات فرعية، وكما يلي:

Ho1.1: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السو، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق القيادة في التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية.

جدول (11) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار

أثر أبعاد التوجه الاستراتيجي في تحقيق القيادة في التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية

أبعاد التوجه الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
التوجه الريادي	0.392	0.106	0.383	3.71	0.000
التوجه نحو السوق	0.884	0.069	0.597	12.8	0.000
التوجه التكنولوجي	0.267	0.094	0.291	2.84	0.005

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (11)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن الأبعاد التالية (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) بوصفها أبعاد التوجه الاستراتيجي لها تأثير في تحقيق القيادة في التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة كما يلي: التوجه الريادي (t=3.71)، التوجه نحو السوق (t=12.8)، التوجه التكنولوجي (t=2.84)، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ومما سبق يقتضي ما يلي: رفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق القيادة في التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، وقبول الفرضية البديلة مما يعني وجود أثر للتوجه الاستراتيجي في تحقيق القيادة في التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية.

Ho1.2: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق التركيز كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية.

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار
أثر أبعاد التوجه الاستراتيجي في تحقيق التركيز كأحد أبعاد الميزة التنافسية

أبعاد التوجه الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
التوجه الريادي	0.432	0.102	0.436	4.26	0.000
التوجه نحو السوق	0.837	0.066	0.585	12.6	0.000
التوجه التكنولوجي	0.346	0.090	0.389	3.83	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (12)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن الأبعاد التالية (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) بوصفها أبعاد التوجه الاستراتيجي لها تأثير في تحقيق التركيز كأحد أبعاد الميزة التنافسية، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة كما يلي: التوجه الريادي (t=4.26)، التوجه نحو السوق (t=12.6)، التوجه التكنولوجي (t=3.83)، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ومما سبق يقتضي ما يلي: رفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، التوجه نحو السوق ،التوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق التركيز كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، وقبول الفرضية البديلة مما يعني وجود أثر للتوجه الاستراتيجي في تحقيق التركيز كأحد أبعاد الميزة التنافسية.

Ho1.3: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتصورات المبحوثين للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، التوجه نحو السوق، التوجه التكنولوجي) في تحقيق التميز كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية.

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار

أثر أبعاد التوجه الاستراتيجي في تحقيق التمييز كأحد أبعاد الميزة التنافسية

أبعاد التوجه الاستراتيجي	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
التوجه الريادي	0.125	0.058	0.127	2.14	0.033
التوجه نحو السوق	0.903	0.066	0.634	13.6	0.000
التوجه التكنولوجي	0.201	0.053	0.230	3.80	0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (13)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن الأبعاد التالية (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) بوصفها أبعاد التوجه الاستراتيجي لها تأثير في تحقيق التمييز كأحد أبعاد الميزة التنافسية، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة كما يلي: التوجه الريادي (t=2.14)، التوجه نحو السوق (t=13.6)، التوجه التكنولوجي (t=3.80)، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ومما سبق يقتضي ما يلي: رفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتوجه الاستراتيجي بأبعاده (التوجه الريادي، والتوجه نحو السوق، والتوجه التكنولوجي) مجتمعة في تحقيق التمييز كأحد أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، وقبول الفرضية البديلة مما يعني وجود أثر للتوجه الاستراتيجي في تحقيق التمييز كأحد أبعاد الميزة التنافسية.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس للتعرف على أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها:

1. توجد علاقة معنوية بين أبعاد التوجه الاستراتيجي في الجامعات الرسمية الأردنية محل الدراسة والميزة التنافسية، وتتمثل أهم أبعاد التوجه الاستراتيجي الأكثر قدرة على تفسير التباين في الميزة التنافسية مرتبة حسب درجة أهميتها: بُعد (التوجه نحو السوق)، تلاه بُعد (التوجه

الريادي)، تلاه بُعد (التوجه التكنولوجي)، وهذا يعني الجامعات الرسمية الأردنية يمكنها تحقيق الميزة التنافسية من خلال الاهتمام بأبعاد التوجه الاستراتيجي وبما ينسجم مع التوجهات الاستراتيجية لهذه الجامعات، وبذلك تكون هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسة (Jorge, 2018) والتي توصلت إلى وجود أثر ذي دلالة احصائية للتوجه الاستراتيجي في الميزة التنافسية، كما اتفقت مع دراسة (Hasan, 2015) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية في شركات الأدوية الأردنية، كما اتفقت هذه النتيجة ودراسة (Peterson, 2015) والتي توصلت إلى أن التوجه الاستراتيجي له تأثير ذو دلالة احصائية في تحقيق القدرة التنافسية التنظيمية، وكذلك دراسة (Zafar, 2019) والتي توصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً للتوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية، وأن التوجه الاستراتيجي يؤثر بشكل ايجابي على الابتكار، وأن الابتكار يتوسط العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية في شركات صناعة البرمجيات في الباكستان.

2. دلت النتائج على أنّ مستوى تطبيق أبعاد التوجه الاستراتيجي في الجامعات الرسمية الأردنية جاء بدرجة مرتفعة، وقد احتل بُعد (التوجه نحو السوق) المرتبة الأولى، في حين جاء بُعد (التوجه الريادي) في المرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد (التوجه التكنولوجي) بين فقرات هذا البُعد، وتفسر هذه النتيجة إدراك العاملين في الإدارتين الوسطى والعليا في الجامعات الرسمية الأردنية لأهمية الأدوات الإدارية الحديثة والتي تساعد على تحقيق التقدم والريادة ومواكبة المنافسة، والتطورات العالمية في مجال التعليم، وتبني مفاهيم التوجه الاستراتيجي بكافة أبعاده واعتباره منهجاً وأسلوب عمل في هذه الجامعات، خاصة وأن التنافس في مجال التعليم العالي قد فرض على الجامعات اتباع نمط يختلف عن الأنماط التقليدية لتعزيز قدرتها على المنافسة والوصول للتميز والريادة العالمية في وقت قياسي، من خلال تعزيز ثقافة الابتكار والمجازفة وتعزيز السلوكيات الريادية ببناء مداخل التوجه الاستراتيجي كمدخل تطويري يؤسس لبرامج عل جديدة في الجامعات.

3. دلت النتائج على أنّ مستوى تطبيق أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية جاء بدرجة متوسطة، وقد احتل بُعد (التمييز) المرتبة الأولى، في حين جاء بُعد (القيادة في التكلفة) في المرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد (التركيز) بين فقرات هذا البُعد، وتفسر هذه النتيجة إدراك العاملين في الإدارتين الوسطى والعليا في الجامعات الرسمية

الأردنية لأهمية تطبيق الميزة التنافسية في الجامعات لدورها الهام في تميزها وتحقيق المزايا التنافسية عن الجامعات الأخرى المحلية والإقليمية والعالمية، وهذا يدل على أهمية الميزة التنافسية للجامعات الرسمية الأردنية من حيث الاهتمام بتخفيض التكاليف لتحقيق التمييز بالتكلفة، وتقديم خدمات مميزة بشكل أفضل من المنافسين بالتركيز على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية تلبي احتياجات الأسواق المحلية والإقليمية والعالمية.

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يؤمل أن تحقق الفائدة منها لإدارة الجامعات الرسمية الأردنية، والباحثين والمهتمين بمجال التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية، على النحو التالي:

1. تطبيق استراتيجية للتوجه الاستراتيجي في الجامعات الرسمية الأردنية معتمدة على التوجه الريادي، والسوقي والتكنولوجي وصولاً للريادة في العمل الجامعي.
2. دعم الأبحاث التطبيقية المميزة بتوفير بيئة عمل داعمة ومشجعة للنمو العلمي والابتكار في البحوث والدراسات التي تساهم بتقدم المجتمعات وتطورها.
3. التخطيط المبتكر لأنشطة التسويق ودراسات السوق المعتمدة على التوجه السوقي، من خلال تسويق المخرجات الجامعية والبرامج التعليمية المتنوعة.
4. تخفيض التكاليف وترشيد الإنفاق وصولاً لتحقيق القيادة في التكلفة، وتحقيق التمييز للجامعات، من خلال تقديم خدمات تعليمية متنوعة ضمن تكاليف منخفضة.
5. التفكير بأساليب عمل جديدة من خلال تشجيع الأبداع والابتكار للوصول إلى التمييز بالتخصصات المطروحة من الجامعات الرسمية الأردنية.

Refereence:

Ambad, S. Nabila Azwa & Wahab, Kalsom Abdul, (2013). Entrepreneurial Orientation among Large Firms in Malaysia: Contingent Effects of, nternational Journal of Business and Social Science, (4)16.

Ardito, L.; Dangelico Rosa (2018). M. Firm environmental performance under scrutiny: The role of strategic and organizational orientations. Corp. Soc. Responsib. Environ. Manag. (25)4.

Arimi, J., & Walter, Z., (2016). Corporate Entrepreneurship, Disruptive Business Model Innovation Adoption, and Its Performance: The Case of the Newspaper Industry, Journal homepage. 3(3).

Artha I. & Mulyana B, (2018). The Effect of Internal and External Factors of Companies on Profitability and its Implications on Stock Price Index of State-Owned Banks,"The Economics and Finance Letters", 5(2).

Avaci, U. Madanoglu, F. (2017). Strategic orientation and performance of tourism firms: Evidence from a developing country. Tourism Management, 32(1).

Awwadl, & Al Khattab, Adel & Anchor, (2016). Competitive Priorities and Competitive Advantage in Jordanian Manufacturing, Journal of Service Science and Management, (6)9.

Bagnoli, C., & Giachetti, C. (2012). Aligning knowledge strategy and competitive strategy in small firms. Journal of Business Economics and Managemen, 16(3).

Chen C. (2018). Developing a model for supply chain agility and innovativeness to enhance firms' competitive advantage, International Journal of Business Innovation and Research, (15) 1.

Coulthard, & K. (2016). Cashmere: A lux-story supply chain told by retailers to build a competitive sustainable advantage, "International Journal of Retail & Distribution Management", 41(11/12).

Daft, R. (2010). Organization Theory & Design, 7th ED., Jackw. Calhoun, New York., Manangement, Chicago : Dryden press.

Dandago, K. & Rufai, Abdullahi Sani, (2014). Information Technology And Accounting Information System In The Nigerian Banking Industry, Asian Economic and Financial Review, 4(5).

Ejrami, M., Salehi, N., & Ahmadian, S. (2016). The Effect of Marketing Capabilities on Competitive Advantage and Performance with Moderating Role of Risk Management in Importation Companies, Procedia Economics and Finance, (36)2.

Ejdys, J, (2014). Strategic Orientation of Small & Medium Size Enterprises, Journal Economics and Management, (19)4.

Ferreira, D. (2011). Corporate Strategy and Investment Decisions, Entrepreneurship Theory and Practice.(38)2.

Filho, F. (2010). Strategic corporate social responsibility management for competitive advantage. Braz. Adm. Rev, (7)9.

Frank, H. (2010). Market Orientation & its Impact on Performance Dimensions of Family Firms. 10th Annual IFERA World Family Business Research Conference ،Lancaster University Management School ،UK ،6.-9. July.

Gonzalez-Blanco, J, (2018). The contribution of technological and non-Technological innovation to environmental performance. An analysis with a complementary approach. Sustainability Journal (7)2.

Hakala, (2010). Configuring Out Strategic Orientation, International Journal of Production Economics, (7)4.

Hakan, B. (2019). A Practical Approach for Determining the Competitive Advantages of a Business, American Journal of Operations Management and Information Systems, (4)2.

Hakkak, M., & Ghodsi, M. (2015). Development of a sustainable competitive advantage model based on balanced scorecard. International Journal of Asian Social Science, (5)5.

Hasan, (2015). The Relationship Between Strategic Orintation & Competitve Advantage, Enhanc. Res(3)11.

Haseeb, M., Hussain H. Ślusarczyk B., Jermsittiparsert K., (2019). Industry 4.0: A Solution towards Technology Challenges of Sustainable Business Performance, Social Sciences, 8(5).

Jassmy Basim, (2016). Strategic Orientation & Effects on Organizational Performance- Analytical Study in Real Estate Banks in Al–Dewaniya Province, "Proceedings of The 10th International Management Conference "Challenges of Modern Management", R 3rd-4th Bucharest, Romania.

Jayaraman, V.; Paulraj, A.; Shang, K. (2016). Proactive environmental strategies & performance: Role of green supply chain processes and green product design in the Chinese high-tech industry. Int. J. Prod. Res., (54)2.

Jorge, (2018), The Mediating Effect of Strategic Orintation, Innovation Capabilities and Managerial Capabilies Among Exploration and Exploitation, Comptitive Advantage and firm's Performance , Glob. Entrep. Res(8)29.

Kaehler, C. Busatto, Franciele., Becker, Grace, V. Hansen., Hansen, Peter Bent (2014). Relationship Between Adaptive Capability And Strategic Orientation: An Empirical Study In A Brazilian Company , Scientific Research, Ibusiness , (9)2.

Kanagal N. (2017). Development of Market Orientation for Marketing Strategic Formulation, International Journal of Marketing Studies, (9)4.

Kiiru, D. (2015). Strategic human resource management practices and performance of parastatals in Kenya, International Journal of Business and Social Science, 3(21).

Lynch, R. (2000). Corporate strategy, 2nded ., prentice – Hall.

Minovic, M. Lazarevic–Moravcevic, Isidora (2016). Strategic Orientation of SMES: Empirical Research, 2belgrade Banking Academy, Faculty For Banking, Insurance And Finance, Union University.

Porter, M. (2008). Competitive Advantage: Creating & Sustaining Superior Performance, Simon and Schuster,

Nasir, W. Nazdrol bin Wan Mohd, (2013). The relationship Between Strategic Orientation & Firm Performance: Evidence From Small And Medium Entrtprises In Malaysia, This thesis is presented in fulfillment of the requirement of the degree of Doctor of Philosophy, Business & Law Victoria University Melbourne, Australia.

Nduati, P., Kavale, S. (2015). How does strategic orientation affect organisational competitiveness? Evidence from a large cement manufacturing firm in Kenya. Basic Research Journal of Business Management and Accounts , 4(5) .

Olufemi A. Ogunkoya & Olayinka. A Shodiya. (2013). Strategic Orientation & Organizational Performance: A study of the African Textile Industry, Singaporean, Journal Of business Economics, and management studies ,(2)4.

Peterson, (2015). How does Strategic Orientation Affect Organizational Competiveness, Enhanc. Res(4)13.

Ramanathan, R.; Nath, P. (2017). Environmental pressures and performance: An analysis of the roles of environmental innovation strategy and marketing capability. Technol. Forecast. (16)22.

Reid, R, Dan & Sanders, R, Nada. (2002). operations management ,John wiley and son,Inc.

Revilla, Antonio, J.; Pérez –luno, Ana; & Nieto, Maria, J, (2014). Lessons from a Crisis: Does Entrepreneurial Orientation Compromise Family Firm Survival?, Paper to be presented at the DRUID Society Conference, Copenhagen, June 16-18.

Rigby, D. (2013). In the contingent value of dynamic capabilities from competitive advantage: the nonlinear moderating effect of environmental dynamism", Strategic Management Journal, (35)2.

Rokanta-Molina, V.; Montes, F. (2018). Dynamic capabilities, human resources and operating routines: A new product development approach. Ind. Manag. Data Syst, (11)5.

Russell, S.a & M., Harvey. (2014). Competitive priorities of manufacturing firms in the Caribbean, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM) , (16)10.

Simma, Z. (2015). The Effect of Market Orientation & entrepreneurial Orientation toward Learning Orientation, Innovation, Competitive Advantages & Marketing Performance. European Journal of Business and Management, (6) 21.

Szymaniec M, (2016). Impact of Strategic Orientation Adopted by an Organization on Its Performance, Journal of Manufacturing Technology Management, (20)2 .

Tarofder, (2017). The AEO status as a source of competitive advantage, "European Business Review", 30(5).

Tutar Hasam Sima Nart," Dursun Bingolc, (2015). The Effects Of Strategic Orientations on Innovation Capabilities and Market Performance , Industrial Marketing Management.(9)2.

Tzeng, G. Huang, S. (2016). Multicriteria decision analysis to develop effective sustainable development strategies for enhancing competitive advantages, Entrepreneurship Theory and Practice, (38)2.

Zafar, (2019). Effect of Strategic Orientation on Competitive Advantage: Mediating Role of Innovation, Information Management (21)5.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-007

الترتيب الموضوعي للأحاديث في كتاب جامع الأصول لابن الأثير دراسة نقدية

خالد محمد الشرمان*

ملخص

قمت في هذا البحث بدراسة نقدية للترتيب الموضوعي الذي صنعه ابن الأثير رحمه الله تعالى في جامع الأصول، كون ما صنعه أحد فروع الحديث الموضوعي، وأبرز أهداف البحث؛ التعريف بمنهج ابن الأثير في الترتيب الموضوعي للأحاديث في كتاب جامع الأصول، وبيان جوانب التميز والإبداع والابتكار في ترتيب الأحاديث حسب موضوعاتها، وبيان الملاحظات النقدية على منهج ابن الأثير في ترتيب الموضوعات في الكتاب، والبحث يفتح المجال أمام الباحثين للاستفادة من الدراسات التي تقوم على ترتيب موضوعات الحديث والتقييم لها. وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج منها: أن ابن الأثير كان صاحب منهج فيه إبداع وتميز، وأن فكرة الترتيب الموضوعي التي سلكها فكرة جديدة لم يسبقه أحد لها. وكان ترتيب ابن الأثير للموضوعات أقرب للفهرسة منه إلى الترتيب الموضوعي، وقد تفرد ابن الأثير في عدة أمور عن غيره من العلماء، منها في تسمية الكتب (الموضوعات)، ومنها في تقسيم الكتب ووضع الأحاديث في الكتب.

الكلمات الدالة: ابن الأثير، الحديث الموضوعي، جامع الأصول.

قسم أصول الدين، كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2020/2/26م. تاريخ قبول البحث: 2020/5/11م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

The Thematic Order of Hadith in Jame' Al Osoul for Ibn Al Atheer A Critical Study

Khaled Mohammed Al-Shurman*
khalida@yu.edu.jo

Abstract

This research is a critical study of the thematic order made by Ibn Al Atheer, may Allah mercy his soul, in his book Jame' Al Osoul as what he made may be described as one branch of the thematic Hadith. The most important objectives of this study is to identify the approach adopted by Ibn Al Atheer in the thematic order of Hadith in Jame' Al Osoul, determine the aspect of uniqueness, creativity and excellence in ordering Hadith according to themes, to identify the critique remarks on the approach adopted by Ibn Al Atheer in his book. This research opens new ventures for future research to benefit from the studies that use ordering Hadith and evaluating them. The study concluded with several important results, including that Ibn Al Atheer presented an innovative and unique approach; that the idea of thematic order followed by him is an innovative one that was not precedent before; that Ibn Al Atheer's order of themes was near to categorization in the thematic order. Ibn Al Atheer was also unique in other things compared to his peers, the most important is naming books (Themes), and in dividing books and putting Hadith in them.

Key Words: Ibn Al Atheer, ALHadith Al-Maudo'i (Thematic Hadith), Jame' Al Osoul.

• Department of Fundamentals of Religion, Faculty of Sharia, Yarmouk University.
Received: 26/2/2020 . Accepted: 11/5/2020.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

مقدمة:

ما يزال علماء الحديث يتقربون إلى الله عزوجل بخدمة الحديث الشريف بكل ما استطاعوا، وقد أبدعوا وتفننوا رحمهم الله في التصنيف، وقد حظي التصنيف على الموضوع بأكبر قدر وأكثر عناية ابتداء من القرن الثالث الهجري وحتى يومنا الحاضر، وكانت الكتب الستة محط الأنظار للقاصدين لخدمة سنة النبي صلى الله عليه وسلم، فكثر المشتغلون بهذه الكتب بقصد تقريبها وإعانة الناس على الانتفاع بها، وكان من هؤلاء الأمام ابن الأثير رحمه الله تعالى، حيث جمع الكتب الستة في كتاب واحد معروف سماه جامع الأصول، ورتبه على الموضوعات ورتب الموضوعات على الحروف، فاستحسن الناس صنيعه وشكروا جهده لتقريبه سنة النبي عليه الصلاة والسلام، إلا إن هذا الفعل كأي جهد بشري يحتاج إلى تقييم، لملاحظة مواضع الصواب فتتأكد وتشكر، ومواضع التقصير. إن وجدت فتقوم، وقد رأيت أن أقوم بدراسة نقدية للترتيب الموضوعي الذي صنعه ابن الأثير رحمه الله تعالى، كون ما صنعه أحد فروع الحديث الموضوعي الذي انتشر في هذا الزمان، وبات علما يدرس في الجامعات وغيرها. ضمن المنهج التالي:

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما جهود ومنهج ابن الأثير في ترتيب الأحاديث حسب موضوعاتها في كتاب جامع الأصول.
2- ما جوانب التميز والإبداع عند ابن الأثير في ترتيب الموضوعات.
3- ما الملاحظات النقدية على منهج ابن الأثير في ترتيب الموضوعات.

أهداف البحث:

1- التعريف بمنهج ابن الأثير في الترتيب الموضوعي للأحاديث في كتاب جامع الأصول.
2- بيان جوانب التميز والإبداع والابتكار في ترتيب الأحاديث حسب موضوعاتها.
3- بيان الملاحظات النقدية على منهج ابن الأثير في ترتيب الموضوعات في الكتاب.

أهمية البحث:

1- يفتح المجال أمام الباحثين في الاستفادة من الدراسات التي تقوم على ترتيب موضوعات الحديث والتقييم لها.
2- تقييم عمل ابن الأثير وتقدير جهده في عمله المتفرد في تصنيف كتاب جامع الأصول.

3- الاطلاع على الملاحظات النقدية للعمل العظيم الذي قام به ابن الأثير في ترتيب موضوعات الكتب الستة.

الدراسات السابقة:

لم أطلع على دراسة متخصصة في جانب النقد للترتيب الموضوعي عند ابن الأثير في كتاب جامع الأصـــول مع وجود دراسات عامة عن منهج ابن الأثير في كتاب جامع الأصـــول (Abdul'al, 1991).

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على كتاب جامع الأصول، وعلى الترتيب الموضوعي، وعلى المقارنة مع صحيح البخاري

منهج البحث: اتبعت المنهج الاستقرائي ثم التحليلي والمقارن في هذا البحث.

خطة البحث: جاء البحث في مقدمة وثمانية مطالب وخاتمة كما يلي:

المطلب الأول: التعريف بابن الأثير الجزري؛ حياته وشخصيته العلمية ومصنفاته.

المطلب الثاني: التعريف بالكتاب، من حيث مصادره، والقيمة العلمية له، وخدمة المحققين له.

المطلب الثالث: أسباب تأليف الكتاب والتحديات التي اعترضته وسبل مواجهتها

المطلب الرابع: منهج ابن الأثير العام في الكتاب

المطلب الخامس: منهج ابن الأثير في تقسيم الكتب والأبواب والفصول والأنواع والفروع والأقسام

المطلب السادس: منهج ابن الأثير في تسمية الكتب في جامع الأصول.

المطلب السابع: نقد منهج ابن الأثير في ترتيب الأحاديث في الأبواب والفصول والفروع

المطلب الثامن: نقد منهج ابن الأثير في ترتيب الكتب وتقسيمها

المطلب التاسع: نقد منهج ابن الأثير في كتاب اللواحق.

المطلب الأول: التعريف بابن الأثير الجزري؛ حياته وشخصـــيته العلمـــية ومصنفاتـــه (Al-Dhahabi, 1985, P.481)

ولد مَجْدُ الدِّيْنِ، أَبُو السَّعَادَاتِ المُبَارَكُ بنُ مُحَمَّدِ بنِ مُحَمَّدِ بنِ عَبْدِ الكَرِيْمِ بنِ عَبْدِ الوَاحِدِ الشَّيْبَانِيُّ، الجَزَرِيُّ، ثُمَّ المَوْصِلِيُّ، في أحد قرى الموصل؛ سَنَةَ (544 هـ)، ونشأ بها وتلقى من علمائها معارفه الأولى؛ من تفسير وحديث ونحو ولغة وفقه، ثم تحول سنة (565هـ) إلى الموصل، وأقام بها إلى أن توفي رحمه الله بالموصل سنة (606 هـ).

وهبه الله عز وجل مزايا وقدرات متعددة، قال عنه الذهبي: "القَاضِي، الرَّئِيْسُ، العَلاَّمَةُ، البَارِعُ، الأَوحدُ، البَلِيْغُ" (Al-Dhahabi, 1985, 21: P.481). وقَالَ الإِمَامُ أَبُو شَامَةَ: "قرَأَ الحَدِيْثَ وَالعِلْمَ وَالأَدبَ، وَكَانَ رَئِيْساً مُشَاوَراً". فمن محاسنه أنه كان ذا دين متين، وطريقة مستقيمة، عارِفاً، فاضلاً، وَرِعاً، عاقلاً، مطاعاً، رئيساً، مُشاوراً، ذا بر وإحسان. قد جمع بين علم العربية والقرآن والنحو واللغة والحديث والفقه، وصنف تصانيف مشهورة وألف كتباً مفيدة (Al-jazari, 2012).

وقد استخدم رحمه الله مواهبه في طلب العلم والسعي في تحصيله بشغف، ومصاحبة أهله حتى برع فيه، قال رحمه الله تعالى (Al-jazari, 2012, 1: p.35): "مازلت في رَيْعان الشباب وحَداثة السن مشغوفاً بطلب العلم، ومجالسة أهله، والتشبُّه بهم حَسْبَ الإمكان، وذلك من فضل الله عليَّ ولطفِه بي أن حَبَّبه إليَّ، فبَذَلْتُ الوُسْعَ في تحصيل ما وُفِّقْتُ له من أنواعه حتى صارت فِيَّ قوةُ الاطلاع على خفاياه وإدراك خباياه، ولم آلُ جهداً. والله الموفق في إجمال الطلب وابتغاء الأَرَب".

رَوَى الصحاح والسنن فروى (صَحِيْحَ البُخَارِيِّ)، وَ (صَحِيْحَ مُسْلِمٍ)، وَ (المُوَطَّأَ)، وَ (سُنَنَ أَبِي دَاوُدَ وَالتِّرْمِذِيَّ)، وَ (سُنَنَ النَّسَائِيِّ) كلها بنزول في الإسناد (Al-Dhahabi, 1985).

برع في علوم اللغة بفروعها، يدل على ذلك مصنفاته وعمله في الإنشاء فـ "كتَبَ الإِنشَاءَ لِصَاحِبِ المَوْصِلِ عِزِّ الدِّيْنِ مَسْعُوْدٍ الأَتَابكِيِّ، وَوَلِيَ دِيْوَانَ الإِنشَاءِ، وَعَظُمَ قدرُهُ، وَلَهُ اليَدُ البيضَاءُ فِي التَّرَسُّلِ، وَصَنَّفَ فِيْهِ، وكَانَ كَاتِبُ الإِنشَاءِ لدولَةِ صَاحِبِ المَوْصِلِ نُوْرِ الدِّيْنِ أَرْسَلاَن شَاه بنِ مَسْعُوْدِ بنِ مَوْدُوْدٍ" (Al-Dhahabi, 1985, 21: p.490)، ومن مواهبه أنه "كَانَ حَاسِباً، كَاتِباً، ذكيّاً". ومن محاسنه أنه "كَانَ وَرِعاً، عَاقِلاً، بَهِيّاً، ذَا بِرٍّ وَإِحسَانٍ"، وَأَخُوْهُ عِزُّ الدِّيْنِ عليٌّ، صَاحِبُ (التَّارِيْخِ)، وَأَخُوْهُمَا الصَّاحبُ ضِيَاءُ الدِّيْنِ، مُصَنِّفُ كِتَاب (المَثَلِ السَّائِرِ)" (Al-Dhahabi, 1985, 21: p. 490). ثُمَّ وبعد زمان عَرَضَ لَهُ فَالِجٌ فِي أَطرَافِهِ، وَعجِزَ عَنِ الكِتَابَةِ، وَلَزِمَ دَارَهُ، وَأَنشَأَ رِبَاطاً فِي قَرْيَة وَقَفَ عَلَيْهِ أَملاَكَهُ، وَلَهُ نَظْمٌ يَسيرٌ، وَحَدَّثَ وَانتفعَ بِهِ النَّاسُ عَاشَ ثَلاَثاً وَسِتِّيْنَ سَنَةً (Al-Dhahabi, 1985, 21: p.490).

ولما أُقعد آخره عمره، جاء رجل مغربي فعالجه بدهن صنعه، فبانت ثمرته، وتمكَّن من مدِّ رجليه، فقال لأخيه عز الدين أبي الحسن علي بن الأثير: أعطه ما يرضيه، واصرفه، فقال أخوه: لماذا وقد ظهر النُّجح؟! قال: هو كما تقول، ولكني في راحة من صحبة هؤلاء القوم – يعني الأمراء والسلاطين – وقد سكنت نفسي إلى الانقطاع والدعة، وبالأمس كنت أُذِل نفسي بالسعي إليهم، وهنا في منزلي لا يأتون إليَّ إلا في مشورة مهمة، ولم يبق من العمر إلا القليل، فدعني أعش باقيه حراً سليماً من الذل، قال أخوه: فقلبت قوله وصرفت الرجل بإحسان. فلزم بيته صابراً محتسباً، يقصده

العلماء، ويفد إليه السلاطين والأمراء، يقبسون من علمه، وينهلون من فيضه، حتى توفي رحمه الله بالموصل سنة 606 هـ (Al-jazari, 2012, 1: p.13).

مؤلفاته: (Al-Hamwi, 1993, 5: p. 2270; Al-Dhahabi, 1985, 21: p.491; Al-Kharrat, p. 21).

ترك المبارك قدراً كبيراً من المؤلفات العلمية وقد صنّف معظم كتبه في مدة مرضه، وكان عنده جماعة من الطلبة، يُعينونه عليها في الاختيار والكتابة، منها:

1. "منال الطالب في شرح طوال الغرائب "وهو مطبوع. والكتاب في شرح ما اختاره من الأحاديث المطوَّلة الغريبة.
2. "البديع في علم العربية". وهو مطبوع.
3. "جامع الأصول في أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم" جمع فيه بين الكتب الستة إلا ابن ماجة، فقد جعل الموطأ مكانه، ورتبه على الموضوعات ورتّب الموضوعات على حروف المعجم. وهو مطبوع.
4. "المرصَّع في البنين والبنات والآباء والأمهات". وهو مطبوع.
5. "الإنصاف في الجمع بين الكشف والكشاف" وهو في التفسير أخذه من تَفسيري الثعلبي والزمخشري.
6. "رسائل في الحساب".
7. "المصطفى المختار في الأدعية والأذكار".
8. "المختار من مناقب الأخيار".
9. "الشافي في شرح مسند الشافعي".
10. "بغية الراغب في تهذيب الفصول النحوية".
11. "الباهر في الفروق في النحو".
12. "صفة الكتابة" (Ibn Khalkan, 4: p.142)
13. "النهاية في غريب الحديث والأثر" وهو مشهور مطبوع قلت (الباحث): يتضح من ترجمة هذا الإمام أن الله عزوجل قد وهبه صفات وخصائص تفرد بها عن غيره، وهي خصائص متعددة

كالذكاء والعقل، وحسن الخلق وحسن المعاشرة، وتدبير الأمور. وهذه الصفات جعلها رحمه الله عونا له على طاعة ربه فامتاز بالورع، والاستقامة، وحسن التدين، والإحسان.

كما إنه تعلم من العلوم ما جعله رئيساً مطاعا، وأبرزها علوم اللغة، وعلوم الشريعة وعلى رأسها حديث النبي صلى الله عليه وسلم. ولحرصه رحمه الله تعالى على وقته، واستثماره له فقد ترك لنا علما نافعا في علوم شتى.

والمتأمل في مصنفاته يجد أنها تميل إلى علوم اللغة، بحيث يمكن القول إن اختصاصه الدقيق هو علوم اللغة، وله مشاركة حسنة في باقي العلوم وعلى رأسها الحديث الشريف. وأبرز كتبه في الحديث هما جامع الأصول الذي هو جمع للكتب الستة بترتيب معين، مع شرح للغريب من ألفاظه، قال ابن كثير: (Ibn katheer, 13: p.54): "وَقَدْ جَمَعَ فِي سَائِرِ الْعُلُومِ كُتُبًا مُفِيدَةً، مِنْهَا جَامِعُ الْأُصُولِ السِّتَّةِ الموطأ والصحيحين وَسُنَنُ أَبِي دَاوُدَ وَالنَّسَائِيُّ وَالتِّرْمِذِيُّ، وَلَمْ يَذْكُرِ ابْنَ مَاجَهْ فِيهِ، وكتاب النهاية في غريب الحديث والأثر"، الذي هو كتاب في معاني لغة الحديث، فهو معجم لغوي مختص بلغة الحديث".

المطلب الثاني: التعريف بالكتاب

الفرع الأول: مصادره في جمع أحاديث الكتاب: اقتصرت مصادره في جمع أحاديث كتابه على ما يلي:

1- الكتب الستة؛ وقد اعتمد رحمه الله على الأصول مباشرة، وبين أسانيده إليها في مقدمة كتابه في الباب الخامس: (في ذكر أسانيد الكتب الأصول المودعة في كتابنا هذا) (Al-jazari, 2012, 1: p198)، قال ابن الأثير عن الكتب الستة: " هي أُمُّ كتب الحديث، وأشهرها في أيدي الناس، بأحاديثها أخذ العلماء، واستدل الفقهاء، وأثبتوا الأحكام، وشادوا مباني الإسلام، ومصنِّفوها أشهر علماء الحديث، وأكثرهم حفظاً، وأعرفهم بمواضع الخطأ والصواب، وإليهم المنتهى، وعندهم الموقف". وقد ترجم للأئمة أصحاب الكتب الستة في الركن الأول في الباب الرابع منه وعنون له: في ذكر الأئمة الستة – رضي الله عنهم– وأسمائهم، وأنسابهم، وأعمارهم، ومناقبهم وآثارهم (Al-jazari, 2012, 1: p185).

2- كتاب تجريد الصحاح: مؤلف هذا الكتاب هو الإِمَامُ، المُحَدِّثُ الشَّهِيْرُ، أَبُو الحَسَنِ العَبْدَرِيُّ، الأَنْدَلُسِيُّ، السَّرَقُسْطِيُّ، صَاحِبُ كِتَابِ (تَجرِيْدِ الصِّحَاحِ، جَاورَ بِمَكَّةَ دَهْراً، وَسَمِعَ بِهَا (صَحِيْحَ البُخَارِيِّ) مِنْ عِيْسَى بنِ أَبِي ذَرٍّ، وَ (صَحِيْحَ مُسْلِمٍ) مِنْ أَبِي عَبْدِ اللهِ الطَّبَرِيِّ. تُوُفِّيَ: بِمَكَّةَ، فِي المُحَرَّمِ، سَنَةَ خَمْسٍ وَثَلاَثِيْنَ وَخَمْسِ مائَةٍ، وَقَدْ شَاخَ.

(Al-Dhahabi, 1985, 20: P.206). ويُعدّ هذا الكتاب من أوائل المحاولات لجمع الأصول الستة، وهي: (الموطأ، وصحيح البخاري، وصحيح مسلم، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن النسائي). قال الإشبيلي في وصف هذا الكتاب(Ibn kheer, p190) : "الْكتاب الْجَامِع لما فِي كتاب الْمُوَطَّأ وَالْبُخَارِيّ وَمُسلم وَالنَّسَائِيّ وَأبي دَاوُد وَالتِّرْمِذِيّ من الحَدِيث وَهُوَ الْمُسَمّى بتجريد الصِّحَاح" ... وقال "كتاب تَجْرِيد صِحَاح أصُول الدّين مِمَّا اشْتَمَل عَلَيْهِ الصِّحَاح السِّتَّة الدَّوَاوِين بِحَذْف الْأَسَانِيد وتوقيد الْمسَائِل مَعَ استقصاء مَضْمُون الحَدِيث"، ومن أبرز التعقبات على الكتاب أنه أدخل بعض الزيادات من مروياته. قال الذهبي (Al-Dhahabi, 1985, 20: P.206) "أَدخل كِتَابهُ زِيَادَات وَاهيَة، لَوْ تَنَزَّه عَنْهَا لأَجَاد".

3- كتاب الجمع بين الصحيحين: كتاب الجمع بين الصحيحين للإمام، الحافظ، أبي عبد الله: محمد بن أبي نصر فتوح الحميدي، الأندلسي، المتوفى: سنة 488، رتب الأحاديث على حسب فضل الصحابي الراوي، فقدم أحاديث أبي بكر، وباقي الخلفاء الأربعة، ثم تمام العشرة (Alketani, p.21). اعتمد ابن الأثير في النقل من الصحيحين على ما جمعه الحميدي في كتابه، لأنه "أحسن في ذكر طرقه، واستقصى في إيراد رواياته، وإليه المنتهى في جمع هذين الكتابين"(Al-jazari, 2012, 1: p.35).

وقد انتقد عدد من العلماء ما فعله الحميدي، فقالوا قد زاد في جمعه ألفاظاً وتتمات ليس في واحد منهما من غير تمييز، وهذا مما أنكر عليه؛ لأنه جمع بين كتابين، فمن أين تأتي الزيادة، ومن أبرز من انتقده ابن الصلاح والعراقي ومن تبعهما فقد نقل ابن حجر رحمه الله تعالى في النكت (Ibn Hajar, 1, p301...): عن ابن الصلاح قوله:"والزيادات الموجودة في كتاب الحميدي ليست في واحد من الكتابين، ولم يروها الحميدي بإسناده فيكون حكمها حكم المستخرجات ولا أظهر لنا اصطلاحا أنه يزيد زوائد التزم فيها الصحة فيقلد فيها". وقال "وقد اعتمد شيخنا رحمه الله تعالى هذا منظومته فقال: "وليت إذ زاد الحميدي ميّزا"، وشرحه بأن الحميدي لم يميز الزيادات التي زادها في الجمع ولا اصطلح على أنه لا يزيد إلا ما صح فيقلد في ذلك. وكان شيخنا – رضي الله عنه – قلد في هذا غيره وإلا فلو راجع كتاب الجمع بين الصحيحين لرأى في خطبته ما دل على ذكره لاصطلاحه في هذه الزيادات وغيرها.

وقد ناقش ابن حجر هذه المسألة نقاشا واسعا في كتابه النكت على ابن الصلاح، وذكر تسعة أمثلة خلص منها إلى أن رأي ابن الصلاح ومن تبعه كالعراقي وغبيره ليس دقيقا، وأن الحميدي اعتنى بالزيادات من المستخرجات وميزها عن روايات الصحيحين وضرب الأمثلة التي ميز فيها الحميدي رواية الصحيح من رواية المستخرج، ومن الأمثلة التي ذكرها ابن حجر على تمييز الحميدي للروايات عن بعضها قال "ومنها ما ذكره في مسند أبي هريرة – رضي الله تعالى عنه – قال: "الحديث الحادي والثلاثون (يعني من أفراد البخاري) عن أبي سعيد المقبري كيسان عن أبي هريرة – رضي الله تعالى عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم "من لم يدع قول الزور والعمل به فليس لله حاجة أن يدع طعامه وشرابه". قال الحميدي: "أخرجه أبو بكر البرقاني في كتابه من حديث أحمد بن يونس عن ابن أبي ذئب عن سعيد المقبري عن أبيه وهو الذي أخرجه البخاري من طريقه فزاد فيه والجهل بعد قوله والعمل به". وقال ابن حجر بعده (Ibn Hajar, 1, p306…): "فانظر كيف لم يسامح بزيادة لفظة واحدة في المتن حتى بينها وأوضح أنها مخرجة من الطريق التي خرجها البخاري. فمن يفصل هذا التفصيل كيف يظن به أنه لا يميز بين ألفاظ الصحيحين اللذين جمعهما وبين الألفاظ المزيدة في رواية غيرهما". قلت: وهذا تحقيق في غاية النفاسة لأنه مبني على المقارنة المباشرة في هذه المسألة. وقد شهد عدد من درسوا هذه المسألة للحميدي ومنهم؛

البقاعي، وقد بين أن الحميدي ميز بين الروايات بأن يسوق الحديث، ثم يقول: إلى هنا انتهت رواية البخاري مثلاً، ومن هنا زاده البرقاني، وهذا واضح. ثم ميز بأخفى منه، فإنه ربما يسوق الحديث كاملاً أصلاً وزيادة، ثم يقول: لفظ كذا زاده فلان ونحو ذلك، فقد حصل التمييز إجمالاً وتفصيلاً. (Hajji khaleefah, 1, p.599).

وقال محقق شرح الأنصاري على ألفية العراقي (Alansari 1, p122)، "الحقّ أنّ الحميدي ميّز جميع الزيادات وعزاها لمخرجيها، فقال في مقدّمة جمعه: "وربّما أضفنا إلى ذلك نبذاً مما نبهنا له من كتب أبي الحسن الدارقطني، وأبي بكر الإسماعيلي، وأبي بكر الخوارزمي، وأبي مسعود الدمشقي، وغيرهم من الحفاظ الذين عنوا بالصحيح، مما يتعلق بالكتابين من تنبيه على غرض أو تتميم لمحذوف أو زيادة من شرح أو بيان لاسم ونسب أو كلام على إسناد أو تتبع لوهم"

وقال شارح ألفية العراقي (Al khudeer, 3, p:13) في التعليق على قول المؤلف "وليت إذ زاد الحميد ميزا": "فقد ميز؛ بل ميز بدقة، وظُلم في قولهم: "ليت إذ زاد الحميدي ميزا". وذكر في مقدمة كتابه أنه يعزو الألفاظ إلى أصحابها، مع أنه بشر قد يفوت عليه لفظ ما عزاه لكن هذا موجود عنده وعند غيره"

الفرع الثاني: القيمة العلمية للكتاب:

يحتوي الكتاب كما وضعه مؤلفه على ثلاثة أركان؛ وهي: الركن الأول: في المبادئ، (وهي المقدمات التي وضعها للتعريف بالكتاب، وعلوم الحديث، وأصحاب الكتب الستة وغيرها) وجعله في سته أبواب، والركن الثاني: وهو جوهر الكتاب وهو مقسم إلى تسعة وعشرين قسما حسب الأحرف الهجائية، بالإضافة لكتاب اللواحق، والركن الثالث في الخواتم وفيه ثلاثة فنون وهو عبارة عن فهارس صنعها المؤلف نفسه لتقريب الكتاب للقارئ.

حاز الكتاب على الرضا والقبول من كافة الأوساط العلمية حتى قال فيه ياقوت الحموي في معجم الأدباء: (Al-Hamwi, 5, p; 2271): "أقطع قطعاً، أنه لم يُصَنَّف مثله قطّ، ولا يُصَنَّف". وقال محمد عجاج الخطيب: (Alkhateeb, p; 189) "ويعد هذا الكتاب من أجمع وأقدم ما صنف في بابه. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن الجزء الأول من الكتاب قد ضم مقدمة ضافية هامة لابن الأثير، تناول فيها أصول الحديث وأحكامها، وما يتعلق بها من التحمل والأداء وطرقهما وجل ما يتصل بالحديث وعلومه وأنواعه وغير ذلك، ثم ترجم لأصحاب الكتب الستة، وذكر أسانيده إليها وهذه المقدمة لا يستغنى عنها طالب علم.

وكثرت العناية به من عدة جهات منها المختصرات والترتيب والتهذيب (Hajji khaleefah, 1, p536))، (Alketani, p.175). (Alkhateeb, p; 189) ومنها: مختصر أبي جعفر، محمد المروزي، الأسترابادي، وهو على النسق الذي وضع الكتاب عليه، أتمه سنة: 682، 2- ومختصر شرف الدين: هبة الله بن عبد الرحيم بن البارزي، الحموي، الشافعي، المتوفى: سنة 738، جرده عما زاده على الأصول من شرح الغريب والإعراب والتكرار، وسماه (تجريد الأصول) "وقد نسق بعض أبوابه، وضم بعض الأبواب إلى كتبها حتى لا تتوزع أحكام الكتاب الواحد في عدة كتب (Alkhateeb, p; 189) 3- ومختصر الشيخ، صلاح الدين: خليل بن كيكلدي، العلائي، الدمشقي، ثم القدسي. المتوفى: سنة 761، واشتهر بتهذيب الأصول، 4- ومختصر الشيخ: عبد الرحمن بن علي، الشهير: بابن الديبع الشيباني، اليمني. المتوفى: (944) تقريباً، وقد اطلع على الجامع وعلى التجريد، وأعجب بكل منهما؛ فخدم الكتاب خدمة طيبة حيث حافظ على ترتيبه، وزاد بأن ذكر بعد كل حديث أسماء مخرجيه؛ بدلًا من الرموز ليؤمن بذلك من الغلط والاشتباه، كما ألحق بالحديث شرح بعض ألفاظه، وسمى مختصره هذا "تيسير الوصول إلى جامع الأصول من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم". طبع الكتاب في أربعة أجزاء

كبيرة سنة "1352–1353هـ/ 1934م" في مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر والكتاب متداول بين أهل العلم.، وهو أحسن المختصرات (Alkhateeb, p; 190) . 5– ومختصر الشيخ: أحمد بن رزق الله الأنصاري، الحنفي. ومنهم من جمع زوائد عليه كالشيخ، مجد الدين، أبي طاهر: محمد بن يعقوب الفيروزأبادي، المتوفى: 817. وسماه: (تسهيل طريق الوصول، إلى الأحاديث الزائدة على جامع الأصول)، ألفه: للناصر بن الأشرف، صاحب اليمن. ومنهم من كتب في غريبه: كمحب الدين: أحمد بن عبد الله الطبري، المتوفى: سنة أربع وتسعين وستمائة.

الفرع الثالث: وجوه عناية المحققين والطابعين بالكتاب

أولا: أبرز النسخ التي حققوا عنها الكتاب

وقد حقق الكتاب على تسعة نسخ خطية موجودة في المكتبة الظاهرية، من أبرزها ثلاثة: النسخة الأولى تحت رقم (210) حديث، وهي نسخة خزائنية تامة جيدة الضبط والإتقان، نادرة الغلط، يمكن الثقة بها والاطمئنان إليها، وقد أثبت على هوامشها تصحيحات وتصويبات تشير إلى أنها مقروءة من بعض أهل العلم الذين لهم اطلاع ومعرفة. والنسخة الثانية: الموجود منها ثلاث مجلدات، المجلد الثالث تحت رقم (199) وعدد أوراقه (262) ورقة، والنسخة الثالثة: الموجود منها ثلاث مجلدات، المجلد الثاني تحت رقم (206) وعدد أوراقه (256) ورقة (Al-jazari, 2012, 1: p.10)، وهناك ستة نسخ أخرى ناقصة أشار اليها المحقق في مقدمته.

ثانيا: ضبط النص وإخراج الكتاب

قال المحقق (Al-jazari, 2012, 1: p.1): لقد تولينا تصحيح النص وضبطه ومقابلته على ما بأيدينا من الأصول الخطية التي سبق وصفها، والأصول الستة التي جمع المؤلف كتابه منها، وبذلنا الجهد في ترقيمه وتفصيله، وألممنا بمذاهب الأئمة المجتهدين ومناحي أقوالهم، وذكرنا جملاً نافعة من الفوائد المستنبطة من الأحاديث، وتتبعنا الأحاديث التي لم يلتزم أصحابها إخراج الصحيح، كأبي داود، والترمذي، والنسائي، وتكلمنا على كل حديث من جهة الصحة والضعف. لأن المؤلف لم يتعرض لذلك، مع أن معرفة كون الحديث صحيحاً أو ضعيفاً أمر هام يوقف القارئ على جلية الأمر، ويتيح له وضع الأسس الصحيحة والتفريعات القائمة على نهج السلامة. ثم إننا قد استشهدنا بأحاديث صحيحة من خارج الكتاب مما هو مدون في المسانيد والكتب كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وقد يكون في بعض ما نذهب إليه من التحقيق شيء من الخطأ، فما يخلو عمل إنسان غير معصوم

من الخطأ، فالمأمول من أهل العلم والفضل ممن له بصر ومعرفة في هذا الفن الشريف، ألا يبخلوا علينا بملاحظاتهم أو استدراكاتهم أو تعقيباتهم، فإننا سنقبل كل ذلك، ونرحب به، ونضعه في مواضعه إن شاء الله. والله الموفق لا رب سواه.

وقد صنع المحققون فهارس متنوعة للكتاب قربـــوا فيها الاستفادة منه بشـكل كبير، فجزاهم الله خيراً.

ثالثا: وضع الفهارس الملحقة بالكتاب:

وضع المحققون عدة فهارس للكتاب وهي: (فهرس الأعلام، والأعلام المترجمون، والأسانيد (أسماء الرجال)، والأقوام والجماعات والقبائل، والأيام والمغازي والوقائع، وأسماء الكتب ومؤلفيها، والأمثال، والأوائل والأواخر، وأسماء الحيوانات والأصنام، وفهرس القوافي، فهرس غريب الحديث، فهرس الموضوعات والمصطلحات في الأجزاء الثمانية

رابعا: طبعات الكتاب: طبع الكتاب عدة طبعات، وهي:

1- طبع الكتاب في مطبعة السنة المحمدية بمصر في اثني عشر مجلداً بتحقيق الشيخ محمد حامد الفقي رئيس جماعة أنصار السنة المحمدية، وبإشراف مفتي الديار المصرية سابقاً الشيخ عبد المجيد سليم، سنة 1368 هـ - 1949م. وهذه الطبعة لا بأس بها إلا أنها غير تامة. وما لم يطبع منها يوازي خمس الكتاب تقريباً، وفيها من التصحف والتحريف ما سنشير إلى بعضه في مواضعه إن شاء الله تعالى) "(Al-jazari, 2012, 1: p:9).

2- وطـــبع بتحقيق الشـــيخ، عبد القادر الأرنـــاؤوط في أحد عشـــر مجـــلدًا سنة "1391-1394هـ/1971-1974م" بدمشق. وطبعته وزارة الأوقاف القطرية -الطبعة الثانية الخاصة - بتحقيق الشيخ عبد القادر الأرناؤوط، ومأمون الصاغرجي، وغيرهما في ثلاثة عشر مجلدا عام (2012م)، وهي طبعة ممتازة ملونة ومزودة بالفهارس العلمية، وهي التي اعتمدت عليها في هذا البحث.

3- وطبع الطبعة الثالثة في دار الكتب العلمية في بيروت، منشورات محمد علي بيضون، وتقع في خمسة عشر مجلدا، بتحقيق: أيمن صالح شعبان، وسنة النشر 2009. وهذه المعلومات عن الشبكة العنكبوتية. ولم يتسنَّ لي الاطلاع عليها.

المطلب الثالث: أسباب تأليف الكتاب والتحديات التي اعترضته وسبل مواجهتها

ذكر ابن الأثير رحمه الله تعالى أساب تأليفه للكتاب ومنهجه العام فيه، وألخص هنا أبرز هذه الأسباب، التي جاءت في مقدمته للكتاب وهي: (Al-Jazari, 1: p. 49 - 52).

1. أهمية الكتب الستة، التي بين أهميتها كما نقلنا عنه عند الحديث عن مصادره.
2. تتبعه لكتب المصنفين الذين جمعوا أحاديث الكتب الستة، في كتاب واحد وخاصة كتاب رزين العبدري في كتابه تجريد الصحاح، الذي هو أكبر الكتب وأعمها في جمع الكتب الستة، فقد وجد رغم تقديره لجهده فيه ملاحظات استدعت إعادة النظر فيه، فأحب أن يشتغلَ بهذا الكتاب الجامع لهذه الصحاح ويعتني بأمره. وأبرز هذه الملاحظات ما يلي:
   أ. أودع أحاديث في أبواب، غير تلك الأبواب أولى بها.
   ب. وكرر فيه أحاديث كثيرة، وترك أكثر منها.
   ت. ثم بعد المقارنة بين كتابه وبين الأصول الستة التي ضمنها كتابه، رأى فيها أحاديث كثيرة لم يذكرها في كتابه، إما للاختصار، أو لغرض وقع له فأهملها.
   ث. ورأى في كتابه أحاديث كثيرة لم يجدها في الأصول التي قرأها وسمعها ونقل منها، وذلك لاختلاف النسخ والطرق.
   ج. ورأى أنه قد اعتمد في ترتيب كتابه على أبواب البخاري، فذكر بعضها، وحذف بعضها.

ولهذه الأسباب السابقة فقد أراد رحمه الله أن يقوم بما يلي: يهذِّب كتابه، ويرتب أبوابه، ويوطئ مقصده، ويسهل مطلبه، ويضيف إليه ما أسقطه من الأصول، ويتبعه شرح ما في الأحاديث من الغريب والإعراب والمعنى، وغير ذلك مما يزيده إيضاحاً وبياناً.

3. أما ما اعترضه من تحديات، فقد لخصتها من كلامه: باستصغار النفس، والعجز، وخوف التعرض للملام والقدح، وضخامة الكتاب، وتشعبه، وصعوبة العمل فيه، وكثرة العوائق الدنيوية، وضيق الوقت، وضيق الصدر.
4. وواجه رحمه الله هذه التحديات: بإرادة الله لإمضاء العمل، وقوة الباعث، وهو الغرض الديني الأخروي الشريف، وتوفر الهمة والرغبة، وتوفر العزيمة القوية عليه، وبذل الجهد والوسع، والاستخارة، والاستعانة بالله عزوجل، وصدق النية والإخلاص فيها لله عزوجل، والبدء بالعمل، واستشارة أهل الفضل والعلم والذكاء، والدعاء بالتوفيق والعون. ومما قاله رحمه الله تعالى: "واستعنت بتوفيق الله تعالى ومعونته في تأليفه وتهذيبه، وتسهيله وتقريبه"، "فاستخرت الله

تعالى، وسألته أن يجعله خالصاً لوجهه، ويتقبله ويعين على إنجازه بصدق النية فيه، ويسهله، وهو المجازي على مودعات السرائر، وخفيات الضمائر". وسميته: «جامع الأصول في أحاديث الرسول – صلى الله عليه وسلم –».

5. طلب –أخيرا رحمه الله هذا الطلب– فقال: "وأنا أسأل كل من وقف عليه، ورأى فيه خللاً، أو لمح فيه زللاً أن يصلحه، حائزاً به جزيل الأجر وجميل الشكر، فإن المهذب قليل، والكامل عزيز، بل عديم، وأنا معترف بالقصور والتقصير، مقر بالتخلف عن هذا المقام الكبير". ولعل هذا البحث يكون استجابة لهذا النداء منه رحمه الله تعالى.

المطلب الرابع: منهج ابن الأثير العام في الكتاب

ذكر رحمه الله تعالى منهجه العام في ذكر الأسانيد والمتون في كتابه، والمصادر التي اعتمدها لذلك، فكان منهجه متمثلا بما يلي (Al-Jazari, 1: p.53).

1. حذف الأسانيد، لأن الغرض من ذكر الأسانيد كان أولاً لإثبات الحديث وتصحيحه، وهذه كانت وظيفة الأولين رحمة الله عليهم، وقد كفونا تلك المؤنة، فلا حاجة بنا إلى ذكر ما قد فرغوا منه، وأغنونا عنه.
2. أثبت من متون الحديث، ما كان حديثًا عن رسول الله –صلى الله عليه وسلم–، فقط، أو أثراً عن صحابي، وما كان من أقوال التابعين ومن بعدهم من مذاهب الفقهاء والأئمة، فلم يذكره إلا نادراً، اقتداء بالحميدي –رحمه الله – وغيره ممن جمع بين الكتب ما عدا رزيناً، فإنه ذكر في كتابه فقه مالك –رحمه الله – الذي في «الموطأ»، وتراجم أبواب كتاب البخاري، وغير ذلك مما لا حاجة إليه.
3. اعتمد في النقل من كتابي البخاري ومسلم على ما جمعه الإمام أبو عبد الله الحُميدي في كتابه، والسبب أنه أحسن في ذكر طرقه، واستقصى في إيراد رواياته، وإليه المنتهى في جمع هذين الكتابين (Al-Jazari, 2012).

وأما باقي الكتب الأربعة، فإنه نقلها من الأصول التي قرأها وسمعها، وجمع بينها وبين نسخ أخرى منها.

4. عول في المحافظة على ألفاظ البخاري ومسلم أكثر من غيرهما من باقي الأئمة الأربعة، إلا أن يكون في غيرهما زيادة أو بيان أو بسط، فإنه يذكرها، وإن كان الحميدي قد أغفل شيئاً وعثر

عليه، أثبته من الأصول، وتتبع الزيادات من جميع الأمهات، وأضافها إلى مواضعها. قال الصنعاني: قد راجعت جامع الأصول لابن الأثير وفروعه في كتاب الحج ..... ولعل من تتبع الجامع لم يجده ينقل من كتاب الحميدي إلا ألفاظ الشيخين لا غير، وحذف ما فيه من الزيادات التي زادها من غيرهما، ومعلوم أنه حيث قد ميز الحميدي الزيادات وعزاها إلى من رواها أنه لا يأتي ابن الأثير وينقل الأصل والزيادة وينسبها معا إلى الشيخين، فإن هذا ما يفعله عالم ولا تقي، بل ولا عاقل، نعم كان على ابن الأثير أن يقول في خطبة الجامـــع حيث قال: واعتمدت في النقل عن البخاري ومـــسلم على ما جمعه الإمـــام أبو عبد الله الحميدي في كتابه إلا أني اقتصـــرت على لفظهمـــا وحذفت ما زاده من غيرهمـــا" (Al-San'ani, 1997, 1: p. 84).

5. أما الأحاديث التي وجدها في كتاب «رزين»، ولم يجدها في الأصول، فإنه كتبها نقلاً من كتابه على حالها في مواضعها المختصة بها، وتركها بغير علامة، وأخلى لذكر اسم من أخرجها موضعا لعله يتتبع نسخًا أخرى لهذه الأصول ويعثر عليها فيثبت اسم من أخرجها.

المطلب الخامس: منهج ابن الأثير في تقسيم الكتب والأبواب والفصول والأنواع والفروع والاقسام (Al-Jazari, 2012, 1: p.56-58, 60 - 61–)

أ. اعتمد رحمه الله تعالى التقسيم على الأبواب الفقهية، فقال: "رجحنا اختيار الأبواب على المسانيد بما قدمنا ذكره، فلذلك اخترنا لكتابنا الأبواب على المسانيد، ولأن هذه الكتب الستة الأصول، جميعها مرتبة على الأبواب، فكان الاقتداء بهم أولى".

ب. بسبب اختلافهم في تقسيم الكتب والأبواب فقد اعتمد منهجا خاصا به في التقسيم، دون أن يعتمد كتب أحد بعينه من الستة، فقال: "وحيث اعتبرت أبواب كتبهم وجدتها مختلفة في الوضع، فإن البخاري قد ذكر أحاديث في أبواب من كتابه ذكرها غيره في غير تلك الأبواب وكذلك كل منهم، فصدفت عن ذلك".

ج. قسم الكتب الى أبواب، وفصول، وأنواع، وفروع، وأقسام، فقال: "ثم إنني عمدت إلى كل كتاب من الكتب المسماة في جميع الكتب وفصلته إلى أبواب، وفصول، وأنواع، وفروع، وأقسام، بحسب ما اقتضته القسمة التي تراها في الكتاب".

والسبب في هذا التقسيم اختلاف معاني الأحاديث (موضوعاتها)؛ فقال: "وكان الموجب لهذا التقسيم اختلاف معاني الأحاديث التي تختص بكل كتاب، فإن منها ما يتعلق بوجوبه، ومنها ما يتعلق بأركانه وحقيقته، ومنها ما يتعلق بسننه ونوافله، ومنها ما يتعلق بشروطه ولوازمه، ومنها ما

يتعلق بالحث عليه والترغيب فيه، ومنها ما يتعلق بفضله وشرفه. وأشياء كثيرة تراها في غضون الكتاب، كل واحد منها لمعنى".

قلت (الباحث): مقصده من الترتيب أن يكون الموضوع متسلسلا حسب الأحاديث الواردة في الموضوع بحيث تترتب الأحاديث منهجيا، وهذا ما أسميه الترتيب المنهجي للأحاديث، وهو أحد أنواع الحديث الموضوعي الخمسة (Al-Shorman, 2010, p. 152).

د. وكان له منهج خاص فيما يتعلق بأحاديث الفضائل حيث جمع كل ما يتعلق بالفضائل في كتاب واحد سماه كتاب "الفضائل والمناقب" فقال: "ثم إنني عمدت إلى ما جاء من الأحاديث في فضائل جميع الكتب المودعة في كتابنا، وما جاء في فضائل الأنبياء والصحابة وغيرهم، فجعلته كتاباً واحداً سميته «كتاب الفضائل والمناقب» وأودعته كل حديث يتضمن فضل شيء من الأعمال والأقوال والأحوال والرجال، ولم أضف فضل كل شيء إلى بابه، فإنه يجيء متفرقاً، فرأيت أن جمعه أولى، وستراه إن شاء الله تعالى مفصلاً مبوباً".

قلت (الباحث): هذه الفكرة تناقض جمع الأحاديث حسب معناها، لأن الفضائل جزء أصيل في أي موضوع، ورغم أن الأمر اجتهادي، ولكن كان الأولى به رحمه الله أن يلحق كل فضل لعمل، أو شخص او مكان في الباب الذي يجمع الأحاديث لأن فضائل كل شيء جزء منه، ومرغب فيه.

هـ. رتب أسماء الكتب على الحروف الهجائية، للتسهيل على المراجع لكتابه، ولكن في الحرف الأول فقط، ولم يراع الحرف الثاني فما بعده في الترتيب.

و. اعتمد الحرف الذي هو أول الكلمة، سواء كان أصلياً أو زائداً، ولم يحذف من الكلمة إلا الألف واللام التي للتعريف ف "كتاب الإيمان والإسلام، و «كتاب الإيلاء»، و «كتاب الآنية»: في حرف الهمزة. وهذا حرف أصلي. وأيضاً «كتاب الاعتصام»، و «كتاب إحياء الموات» وهذا حرف زائد. والمقصد هو طلب الأسهل، فإن كتب الحديث يشتغل بها الخاص والعام، والعالم بتصرف اللفظ والجاهل. ولو كلف العامي أن يعرف الحرف الأصلي من الزائد لتعذر عليه، لكنه يسهل عنده معرفة الحرف الذي هو في أول الكلمة من غير نظر إلى أنه أصلي أو زائد".

ز. ألحق الأبواب المختصة والتابعة لكتاب معين مع الكتاب الأصلي دون أن يفردها عنه، مثال ذلك كما قال رحمه الله تعالى: "كتاب الجهاد» هو في جرف الجيم، وفي جملة أحكام الجهاد أبواب عدة لا يجوز أن تنفرد عنه، مثل الغنائم، والفيء، والغلول، والنفل، والخمس، والشهادة،

وكل واحد من هذه يختص بحرف غير حرف الجيم، فإن ذكرته في حرفه، تقسم «كتاب الجهاد»، فعدلت عن واجب الوضع، فذكرت هذه الأبواب في جملة «كتاب الجهاد» في حرف الجيم.

قلت (الباحث): فكرة جمع الأبواب المختصة التابعة لكتاب معين فكرة سديدة، لأنها تجعل الموضوع متكاملا غير منفصل، وتجعل تصور القارئ كاملا عن الموضوع، ولكنه لم يلتزم بها في كل الكتب فقد وجدت كتبا كثيرة ينطبق عليها هذا الوصف ولكنه فرقها في كتب متنوعة، بينتها في المطلب المتعلق بالمقارنة بينه وبين البخاري في تسمية الكتب.

ح. في آخر كل حرف من تلك الحروف التي تختص بهذه الأبواب، ذكر فصلاً ليستدل به على مواضع هذه الأبواب من الكتاب، فذكر في آخر حرف الغين أن الغنائم والغلول في «كتاب الجهاد» من حرف الجيم. وفي آخر حرف الفاء أن «الفيء» في «كتاب الجهاد» من حرف الجيم.

ط. تتبع جميع الحروف، وفعل بها هذا الفعل. كما قال" فإذ أردت حديثاً من هذا النوع، فاطلبه في حرفه، فإن وجدته، وإلا فترى في آخر الحرف ما يدلك على موضعه، على أنه متى صار لك أدنى دُربة بالكتاب، وعرفت الغرض من وضعه، استغنيت عن ذلك جميعه".

ي. أما الأحاديث مجهولة الوضع وهي الأحاديث التي تحتمل أكثر من معنى أو تشتبه على طالبها، فقد خرَّجْ منها كلمات ومعاني تعرف بها الأحاديث، وأفرد لها في آخر الكتاب باباً أثبت فيه تلك المعاني، مرتبة على حروف (أب ت ث) في هامش الكتاب، وبإزائها ذكر موضعها من أبواب الكتاب. قال رحمه الله تعالى: "فإذا طلبت حديثاً فيه نوع اشتباه، وغاب عنك موضعه، إما لسهوٍ عارض، أو جهلٍ بالمكان، فلا يخلو أن تعرف منه بعض ألفاظه المشهورة فيه، أو معانيه المودعة في مطاويه، فاعمد إلى ذلك الباب المشار إليه، واطلب تلك الكلمة، أو ذلك المعنى في حروف ذلك الباب، فإذا وجدتها قرأت ما بإزائها فهو يدُّلك على موضع ذلك الحديث من أبواب الكتاب، إن شاء الله تعالى".

وبتتبع الكتاب فقد ذكر رحمه الله تعالى في اخر كتابه عنوانا هو (الركن الثالث في الخواتم) ويشتمل على ثلاثة فنون (الفن الأول) (في ذكر الأحاديث المجهولة الوضع)، وقال كلاما يشبه ما نقلته عنه في مقدمته الأولى (Al-Jazari, 2012, 9: p.3)، ومن نماذج ما ذكره فيه: حرف **الهمزة** أين الله: في الفصل الأول من كتاب الإيمان. أخوان نصيران: في هذا الفصل المذكور. أي يوم هذا: في الباب الثاني من كتاب الإيمان. كالأرزة المجذية: في الباب الثالث من كتاب الإيمان. أجادب

أمسكت الماء: في الباب الأول من كتاب الاعتصام.آخذ بحجزكم: في الباب الأول من كتاب الاعتصام. أشير إليه بالأصابع: في الباب الثاني من كتاب الاعتصام.

وهذا الفن كالفهرس للألفاظ البارزة من الأحاديث لتسهيل الرجوع إلى الحديث في بابه الذي ذكره فيه أصلا، إلا أنه لم يلتزم بالترتيب الهجائي الا في الحرف الأول فقط. وهذا الفن حذفه من نقل الكتاب للشاملة فلا يوجد بها، وانما هو في المطبوع فقط.

المطلب السادس: منهج ابن الأثير في تسمية الكتب في جامع الأصول:

اختار ابن الأثير لنفسه منهجا خاصا في تقسيم الكتب، في كتابه جامع الأصول، فقال في مقدمته: (وحيث اعتبرت أبواب كتبهم وجدتها مختلفة في الوضـــع، فإن البخاري قد ذكر أحاديث في أبواب من كتابه ذكرهـــا غيره في غير تلك الأبـــواب وكذلك كل منهم، فصدفت عن ذلك) (Al-Jazari, 2012, 1: p. 56).

ومن خلال تقسيمه فقد استطعت جمع هذه الملاحظات:

1- سمى ابن الأثير رحمه الله تعالى بعض الكتب بتسميات مبتكرة، وغيرها من التسميات أولى بها مثل كتاب الموت، مع ان العلماء يسمونها الجنائز.
2- سمى بعض الموضوعات بنفس التسمية أكثر من مرة، فكرر الشفاعة مرتين، في كتاب الصحبة من حرف الصاد، والقيامة من حرف القاف. وكرر السؤال مرتين؛ مرة في حرف السين بمعنى الأسئلة، ومرة في كتاب القناعة بمعنى سؤال المال.
3- ومن خلال المقارنة مع البخاري رحمه الله تعالى، فقد لاحظت ما يلي:

أ- تطابقت تسمية ابن الأثير مع تسمية البخاري في 20 كتاباً.

ب- اشترك ابن الأثير مع البخاري في تسمية 26 كتاباً بلفظ مقارب لتسمية البخاري (مثل بدء الخلق عند البخاري ســماه ابن الأثير خلق العالم، وكتاب أحاديث الأنبيـــاء ســـماه النبوة ...).

ت- نسبة المشترك في تقسيم الكتب بين البخاري وابن الأثير تقارب الثلثين (تقارب 80 كتاباً)، مع العلم أن عدد الكتب عند ابن الأثير 129 كتاب، وعند البخاري 97 كتاباً.

ث- دمج ابن الأثير عدة كتب في كتاب واحد، كان البخاري قد أفردها في كتب مستقلة، فقد ضمن ابن الأثير 44 كتاباً منفصلاً عند البخاري في 11 كتابا من كتب جامع الأصول.

المطلب السابع: نقد منهج ابن الأثير في ترتيب الأحاديث في الأبواب والفصول والفروع

قسم رحمه الله تعالى الأحاديث في الكتب تقسيماً خاصاً به، ضمن الأسس التالية:

1- بنى رحمه الله الباب على الموضوعات بعد أن استخرج موضوع كل حديث، وألحقه في الباب المناسب له، فقال: "ثم إنني عمدت إلى الأحاديث جميعها في هذه الكتب الستة، فاعتبرتها وتتبعتها، واستخرجت معانيها، فبنيت الأبواب على المعاني التي دلت عليها الأحاديث، فكل حديث انفرد بمعنى أثبته في باب يخصه" (Al-Jazari, 2012, 1: p. 56 -57). إذا اشتمل الحديث على أكثر من موضوع ولكنه أخص ببعضها، فيذكره بأخص مكان به، كما قال "وأما ما كان مشتملاً على أكثر من معنى واحد، إلا أنه بأحدها أخص، وهو فيه أغلب، فإنني أثبته في الباب الذي هو أخص به وأغلب عليه، وقصدت فيه غالباً أن يكون في باب المعني الذي هو أول الحديث".

2- رتب الأحاديث في الفصول حسب درجة التشابه والتماثل بينها، فقال: "ثم إنني عمدت إلى كل فصل وكل فرع وكل باب، فنضدت الأحاديث فيه، كل حديث يتلو ما يشبهه، أو يماثله أو يقاربه بحيث إنك إذا تجاوزت ذلك المعنى من ذلك الفصل لا تكاد تعود تراه في باقي الفصول إلا نادراً، لضرورة اقتضته، أو سهو".

3- وقد يفرد حديثا أو أكثر في فصل إذا لم يكن معه مثله، فقال: "وإذا جاء من الأحاديث شيء يتعلق بذلك الكتاب وليس معه حديث آخر من نوعه، كتبته في فصل أو فرع من تقسيم ذلك الكتاب، حيث ليس معه حديث من جنسه ونوعه مثله أو أمثاله".

4- وقد يفرد فصلا لموضوع فيه حديث واحد فقط، لأنه لم يجد في الباب غيره.

وبالنظر إلى كتاب الإيمان عنده- على سبيل المثال-، فقد سمى الكتاب بـ (كتاب الايمان والإسلام)، وضمنه ثلاثة أبواب في خمسة فصول، والأبواب هي: الباب الأول: في تعريفهما، حقيقة ومجازا. وجعله في فصلين الفصل الأول: في حقيقتهما، وأركانهما. الفصل الثاني: في المجاز. أما الباب الثاني: في أحكام الإيمان والإسلام. وجعله في ثلاثة فصول الفصل الأول: حكم الإقرار بالشهادتين، والفصل الثاني: أحكام البيعة، والفصل الثالث: أحكام متفرقة. أما الباب الثالث: في أحاديث متفرقة تتعلق بالإيمان والإسلام

وكان عدد الأحاديث التي ذكرها ابن الأثير في كتاب الإيمان هو (63) حديثاً، وقد لاحظت من منهجه أن الحديث إذا رواه أكثر من صحابي فإنه يذكر رواياتهم جميعا ويكرر المتن في كل مرة نظرا لاختلاف الراوي من الصحابة فمثلا؛ حديث ضمام ذكره ثلاث مرات، عن ثلاثة من الصحابة

رضي الله عنهم. وحديث الجارية أربع مرات عن أربعة. وحديث المسلم من سلم المسلمون عن أربعة، ومثله حديثه في خطبة الوداع (إن دمائكم وأموالكم حرام عليكم ...)، وأكثر مرة أعاد متن الحديث باللفظ أو المعنى في كتاب الإيمان ثمان مرات عن ثمانية من الصحابة، وهو حديث (أمرت أن أقاتل الناس). فعدد الأحاديث التي تتضمن موضوعاً مستقلاً – بدون التكـــرار باللفظ أو المعنى– 36 حديثاً فقط، مما يعني أن هناك 27 حديثاً تكررت ولكن عن صحابي آخر. ويلاحظ أن الأحاديث التي اشترك فيها ابن الأثير مع البخاري في كتاب الإيمـــان (28) حديثاً، ومع مسـلم (35 حديثاً)، ومعهما معا (25) حديثاً. وبلغ عدد الأحاديث التي أخرجها البخاري في كتاب الإيمان ولم يذكرها ابن الأثير فيه (38) حديثاً، حيث رأى– ابن الأثير– أن الأليق بها كتاب آخر غير الإيمان.

وقد نظر ابن الأثير إلى الإيمان باعتبار المعنى اللغوي وهو التصديق فقط، ولذا كانت الأحاديث التي وضعها في الكتاب هي التي تدل على هذا المعنى فقط وبشكل مباشر، ولذا فإن كل الأحاديث التي ذكرها –إلا واحدا– تتضمن لفظ الإيمان أو الإسلام صراحة – باستثناء الفصل الذي ذكر فيه الأحاديث المتعلقة بالبيعة وهي تسعة أحاديث. وألحق بعض الأحاديث المتعلقة بالأعمال في كتاب الإيمان في باب (المجاز)؛ لأنه لم يكن من أهدافه مناقشة من انحرف منهجه في بعض المسائل المتعلقة بالإيمان، ولذا فإنه ذكر باب المجاز وأودع فيه الأحاديث المتعلقة بالعمل المرتبط بالإيمان. واقتصر في أغلب الكتاب على الأحاديث المتعلقة بالتصديق والاعتقاد، ولم يلتفت الى الأحاديث المتعلقة بالعمل إلا ما كان دالا بشكل مباشر على الإيمان. لذا فقد كان كتابه أقرب إلى الفهرسة المجردة منه إلى بناء الموضوع.

ولو نظرنا إلى أهـــداف البخاري في كتاب الإيمان على موضـــوع واحد فقط وهو بيان علاقة الإيمان بالعمل، فهي الهدف الكبير للبخاري في هذا الكتاب من حيث إثباتها، وبيان جملتها، وتفاصيلها، وتقرير مذاهب الـــسلف فيها، والاســـتدلال عليها، ومناقشة الشـــبهات الواردة عليها، ومناقشـــة الفرق المختلفة، والـــرد على خصومه في المـــسائل التي أراد تقريرهـــا (Al-Shorman, 2016, p; 935). ومن المسائل التي أراد البخاري تقريرها في كتاب الإيمان؛ أن الدين والإسلام والإيمان تطلق على العمل، وأن الإيمان يزيد وينقص، وترادف معنى الإيمان والإسلام، وأن للإيمان مكملات، والرد على الفرق الضالة في بعض المســـائل المتعلقة بالإيمان (Ibn Hajar, 1971, 1: p. 60, 71, 93, 95, 89, 106, 135, 154, 167). فقد كان للبخاري

رحمه الله تعالى منهج واضح في بناء الموضوع، وقد رأيت بعد التحليل الدقيق لكتاب الإيمان أن منهجه في البناء يقوم على ستة أركان هي: 1- وحدة الموضوع لتحقيق الأهداف، 2- المقدمات والخواتيم، 3- الترتيب المنهجي للكتب والأبواب والأحاديث، 4- التكرار المنهجي 5- الاختصار المنهجي، 6- حسن الاستدلال من حيث الوضوح والعمق (Al-Shorman, 2016, p 935).

إن وضوح الهدف عند المؤلف، ووحدة الموضوع الذي يعالجه أسس مهمة في بناء الموضوع، ويستطيع من خلاله تحديد أقصر طريق إلى ما يريده. وقد كان لابن الأثير منهج علمي في الترتيب كما تشير إليه الأبواب والفصول السابقة ابتداء بالتعريف والأركان، وانتهاء بالأحكام المتفرقة في موضوع الإيمان، ولكن كان هناك اختلاف في المنهجين نابع من الاختلاف في هدف التأليف لكل منهما فبينما كان هدف البخاري يتركز على الموضوع أصالة، فوجدنا شدة الإحكام والترابط، ودقة المنهجية بين أبواب كتاب الإيمان – رغم قلة الأحاديث بسبب اشتراط الصحة–، بينما لم نجد هذه المنهجية من حيث الدقة والترابط عند ابن الأثير وذلك لأسباب منها: 1- لأن هدفه الأصلي هو الفهرسة على الموضوع لا بناء الموضوع، 2- بسبب التزامه بذكر روايات الحديث الواحد عن الصحابي الواحد، وروايات الحديث عن الصحابة الذين رووا الحديث، 3- وبسبب شرح الغريب ومفردات وجمل الحديث.

ومن الملاحظ أن ابن الأثير لم يستكمل كل ما يتعلق بالإيمان، مثل المسائل المتعلقة بنواقض الإيمان وأنواع الكفر، وما يتعلق بانحراف الفرق في موضوع الإيمان، وما يتعلق بزيادة الإيمان ونقصانه. كما أنه ذكر أحاديث لا تعلق مباشر لها بالإيمان، وذلك استطرادا عندما ذكر أحاديث البيعة، كحديث لا هجرة بعد الفتح، وحديث بيعة الصغير، وحديث ما مست يد رسول الله يد امرأة قط– في البيعة.

المطلب الثامن: نقد منهج ابن الأثير في ترتيب الكتب وتقسيمها

1. رتب ابن الأثير كتابه حسب الحروف الهجائية لأسماء الكتب، وكان عدد الكتب 129، والأبواب، 131، والفروع 291، والفنون3، والاقسام 6 والفصول 513 كما ذكر رحمه الله تعالى (Al-Jazari, 2012, 12: p.3)، ومن خلال تتبع الكتب كان لي بعض الملاحظات العامة على الترتيب:
2. الترتيب على الحروف شتت فكرة التسلسل المنهجي الذي يبني الموضوع – أحيانا–، وقطع الموضوع عن المكان اللائق به، فأدى إلى تفريق موضوعات مترابطة في كتب متعددة – دون مسوغ علمي معقول– من أجل الحفاظ على الترتيب على الحرف، مثل كتاب الموت في حرف

الميم، وكتاب حب الموت في الحاء، وكتاب تمني الموت في التاء، وكان الأولى ان يجمعها في كتاب واحد.

3. أدى الترتيب على الحروف إلى تقديم ما حقه التأخير في المرتبة الشرعية، مثل الزكاة على الصلاة، والمشكل في ذلك، أن ترتيب الأبواب معه ترتيب أحاديث، مما يؤدي إلى تشتت ذهن القارئ.
4. استوعب أحيانا كل ما يتعلق بالكتاب من موضوعات حتى وإن كانت لا تبدأ بنفس الحرف مثل كتاب الحج، حيث تناول في الحج كل ما يتعلق به من فروع، بدءا بالمواقيت وانتهاء بدخول مكة، ولم يذكر فروع الحج في أي باب آخر، وفعل مثل هذا في كتب أخرى منها (الحدود، الصوم، الدعاء، الصلاة ...) حيث استوعب كل ما يتعلق بها.
5. ليس هناك ضابط دقيق في جمع الكتب مع بعضها أو إفرادها بشكل مستقل.

أما الملاحظات التفصيلية – ورغم أن المسألة اجتهادية، وتعدد وجهات النظر فيها ممكن– إلا أن هناك ملاحظات مبنية على صنيع بعض العلماء في أمهات الكتب وخاصة صحيح الإمام البخاري، نذكر منها من خلال تتبع تقسيم الكتب عند ابن الأثير ما يلي:

1– فرق بين كتاب الذكر والدعاء، وكان الأولى أن يجمعهما معا؛ على ما جرت عادة العلماء من الجمع بين الأذكار والدعاء في كتاب واحد او كتابين متتابعين لأن كثير من الأذكار يجري مجرى الدعاء والعكس.

2– فرق بسبب الترتيب ما حقه أن يكون متتاليا، مثل الزكاة في حرف الزاي والصدقة في حرف الصاد، وهما عبادتان بينهما صلة وثيقة وكان الأولى جمعهما أو جعلهما متتاليين. وجعل العمري والرقبى في كتاب مستقل، والأولى إلحاقها في كتاب الصدقات، لأنها نوع منها.

3– فرق رحمه الله تعالى الكتب الملحقة بالبيوع، وجعل كل كتاب منها حسب أوائل حروفه مثل الدين، الشركة، العارية، القراض، الكسب والمعاش، والتفليس. وكتاب القراض – مثلاً – فيه أثران فقط، والأولى أن يلحق هذه الكتب بالبيوع لاتصالها، كما فعل في الصوم والحج، والحدود.

4– فرق الأبواب المتعلقة بالزواج والطلاق حسب أوائل حروفها فافرد كل كتاب حسب حرفه ولم يجعلها في كتاب واحد، وكان الأولى جمعها لتعلقها الشديد ببعضها، فكتاب الحضانة جعله في

حرف الحاء (Al-Jazari, 2012, 3: p. 612)، وكان الأولى أن يكون ملحقا بالأبواب المتعلقة بالزواج أو النكاح.

5- فرق الكتب المتعلقة بالأخلاق حسب أوائل الحروف، ولم يجعلها في كتاب واحد، وأغلب الكتب التي انفرد بها عن البخاري من هذا القبيل. فقد أفرد كل من الكتب التالية: (الأمانة، البخل وذم المال، العفو والمغفرة، التوبة، الحياء، الحسد، الحرص، الخلق (بضم الخاء)، ذم الدنيا، الرفق، الرياء، الصبر، الصدق، صلة الرحم، الغضب، الغيرة، الغيبة والنميمة.....) وكان الأولى أن يجعلها كلها في كتاب واحد بعنوان (الخلق) (الأخلاق)، كما فرق الخلقين المتضادين في كتابين مستقلين، فجعل الصدق في حرف الصاد، والكذب في حرف الكاف، والأولى جعلهما متتالين لترابطهما، واتصالهما، وعدم وضوح صورة أحدهما إلا من خلال الآخر.

6- فرق الكتب المتعلقة بالجنائز حسب أوائل حروفها فافرد كل كتاب حسب حرفه ولم يجعلها في كتاب واحد كما فعل في كتاب الجهاد، فجعل الموت في حرف الميم، وحب الموت مع كتاب الفضائل، وتمني الموت في كتاب مستقل.

7- ألحق بعض الأبواب في كتب وغيرها أولى بها، مثل (حب الموت) جعله في كتاب الفضائل، والأولى أن يجعله في الجنائز لشدة تعلقه به. ومثل فصل (زوجات النبي صلى الله عليه وسلم) جعله مع كتاب النكاح، وهو محتمل، وكان الأولى أن يضعه في كتاب الفضائل لتعلقه به بشكل أكبر.

8- هناك كتب بحاجة الى إعادة تقييم في وضعها وافرادها، مثل كتاب القيامة وكتاب الفتن: حيث جعل كتاب القيامة كتابا مستقلا، وجعله في أربعة أبواب هي:

أ. أشراط الساعة، الذي يحتمل أن يكون مع الفتن كما رتبه الكثير من العلماء، وقد ذكر فيه الأحاديث المتعلقة بالفتن الكبرى قبل يوم القيامة وذكر فيه الفتن العامة والفتن التي لا تتعلق بزمان معين، ب. وأهوال القيامة، ج. وذكر الجنة والنار د. ورؤية الله عزوجل.

9- أما كتاب الفتن، فقد ذكر فيه ما يتعلق بالفتن الصغرى وبعض الفتن العامة. وقد تتبعت الكتابين عنده فوجدت أنه يعتمد كثيرا على وجود كلمة (فتن) أو مشتقاتها في الحديث الذي يضعه في كتاب الفتن، ووجود كلمة الساعة في الغالب في الحديث الذي يضعه في كتاب القيامة، مع العلم أن كثيرا من أحاديث الفتن يمكن وضعها في كتاب القيامة، والعكس كذلك، ولم أستطع إيجاد ضابط دقيق عنده للتفريق بينهما، وقد أخرج البخاري جميع الأحاديث

المتعلقة بالفتن في كتاب واحد هو كتاب الفتن، وأرى أن الأولى جمعهما معا وترتيبهما ترتيبا متسلسلا يظهر أنواع الفتن الصغرى والكبرى والعامة غير المرتبطة بزمان ما، كما فعل البخاري رحمه الله تعالى.

المطلب التاسع: نقد منهج ابن الأثير في كتاب اللواحق

إذا كان في الحديث أكثر من موضوع من جنس واحد فإنه يذكره في كتاب اللواحق، دون تطويل للكتاب كما قال: "فإن اشتمل على أكثر من معنى واحد، فلا يخلو: أن يكون اشتماله على ذلك اشتمالاً واحداً، أو أحد المعاني فيه أغلب من الآخر، فإن كان اشتماله عليه اشتمالا واحداً، أوردته في آخر الكتاب في كتاب سميته «كتاب اللواحق» وقسمته إلى أبواب عدة، يتضمن كل باب منها أحاديث تشتمل على معاني متعددة من جنس واحد". على أن هذا «كتاب اللواحق» جميعه ما يعظم قدره ولا يطول، فإنه لا يتجاوز ثلاثة كراريس.

قلت: مقصودة من قوله (فإن كان اشتماله عليه اشتمالاً واحداً) أن يتضمن الحديث جملاً متعددة يجمعها موضوع واحد مثل الحديث الذي ذكره في الفصل الأول عن أبي أيوب الأنصاري – رضي الله عنه – قال: قال رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم: «أربَعٌ مِنْ سُنَنِ المُرسَلين: الحياء، والتَّعطُّرُ، والنِّكاح، والسِّواك» وقال أخرجه الترمذي، فقد اشتمل على أربع موضوعات كلها من سنن المرسلين

واستهل كلامه في كتاب اللواحق بقوله "هذا كتاب يتضمَّن أحاديث في معانٍ متفرِّقة، مشتركة ومنفردة، لم يمكن إدخالها في التقفية إلا بتعسُّفٍ، فرأينا أن نُفْرِدَها من الحروف، ونجعلَ لها كتاباً واحداً مفرداً، ينقسم إلى فصول وأنواع، أوردنا الأحاديث فيها، وهي أربعة فصول" (الجزري، 2012، ج 11، ص 685).

والفصول الأربعة التي عنون بها في كتاب اللواحق هي:

الفصل الأول: في أحاديث مشتركة بين آداب النفس، وهي عشرة أنواع.

الفصل الثاني: في أحاديث مشتركة بين آفات النفس، وهي ثلاثة عشر نوعاً.

الفصل الثالث: في أحاديث مشتركة في آفات اللسان، وفيه ثمانية أنواع.

الفصل الرابع: في أحاديث متفرِّقة من كل نوع لا يضمها معنى، ولا يحصرها فَنّ، وهي عشرة أنواع.

ومن أمثلة ما ذكره من الحديث (خ م) أبو موسى الأشعري – رضي الله عنه – قال: «احْتَرَقَ بيت على أهله في المدينة من الليل، فلما حُدِّثَ رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم– بشأنهم قال: إن هذه النار عدوّ لكم، فإذا نمتم فأطفئوها عنكم». أخرجه البخاري الصحيح، في الاستئذان، باب لا تترك في البيت عند النوم، ومسلم رقم (2016) في الأشربة، باب الأمر بتغطية الإناء وإيكاء السقاء. وهو في جامع الأصول رقم (9457).

ومن الأمثلة ما ذكره برقم في كتاب اللواحق 9458 – (خ م ت د) عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما – أن النبيَّ – صلى الله عليه وسلم– قال: «لا تتركوا النار في بيوتكم حين تنامون». وقال: أخرجه البخاري ومسلم والترمذي وأبو داود (Al-Jazari, 2012, 11: p. 71).

وهذا الحديث رواه البخاري صحيح البخاري، كتاب الاستئذان، باب لا تترك النار في البيت عند النوم. في الاستئذان، ومسلم، صحيح مسلم، كتاب الأشربة، باب الأمر بتغطية الإناء وإيكاء السقاء رقم (2015)، في الأشربة، وأبو داود في السنن، في كتاب الأدب، باب في إطفاء النار بالليل رقم (5246)، والترمذي في الأطعمة، باب ما جاء في تخمير الإناء وإطفاء السراج والنار عند المنام، رقم (1814). فانظر كيف أخرج العلماء هذا الحديث بأمكنة تليق به، ولم يحتاروا في موضعه.

قلت: هذه الأحاديث التي ذكرها أغلبها من الأمور المستغربة التي ذكرت في الأحاديث مثل ما ذكره برقم 9498 – (خ) المغيرة [بن مقسم الضبي] – رحمه الله – قال: «احتلمت، وأنا ابن ثِنْتَي عشرة سنة» أخرجه البخاري في ترجمة باب تعليقاً في كتاب الشهادات، باب بلوغ الصبيان وشهادتهم، وقال الحافظ في فتح الباري: "جاء مثله عن عمرو بن العاص، فإنهم ذكروا أنه لم يكن بينه وبين ابنه عبد الله بن عمرو في السن سوى اثنتي عشرة سنة" (Ibn Hajar, 1971, 5: p.203).

وهذا الترتيب غريب منه رحمه الله تعالى، فإن العلماء وضعوا هذه الأحاديث في كتبهم في مواضع مناسبة لائقة بها غير متزلزلة في مواضعها ولم تعجزهم، وهي دالة على معناها في أماكنها بأفضل صورة.

وقد تتبعت الأحاديث التي ذكرها في الفصل الأول من كتاب اللواحق بعنوان: (في أحاديث مشتركة بين آداب النفس) من حديث رقم (9315) الى حديث رقم (9357) فوجدت أن أغلبها مروية عند أصحاب الكتب الستة في كتب الأدب والزهد والبر والفتن، مما يشير بوضوح لموضوعات هذه

الأحاديث، لذا فلا داعي لجعلها في كتاب اللواحق، وكان بالإمكان إدراجها في الكتب التي وضعها العلماء بها لاكتمال معناها مع الأحاديث التي تماثلها.

ثم تتبعت الأحاديث في الأنواع التسعة الأولى من الفصل الرابع من كتاب اللواحق من حديث رقم (9444) الى (9470)، وتتبعت الكتب التي ذكر العلماء فيها هذه الأحاديث فكانت الكتب التي ذكرت فيها هي: الفتن، والجنة، والوصايا، والبيوع، والأدب، والألفاظ، والكلام، واللباس، والجهاد، والزكاة، والذبائح، وبدء الخلق، والأشربة، والأطعمة، والأستئذان، والفضائل، والذكر، والدعوات، والحرث والمزارعة وكان اكثرها من كتاب الأدب (12) حديث ثم الجهاد (5) أحاديث.

ثم تتبعت جزءا من الفصل العاشر من الحديث رقم (9471) الى الحديث رقم (9500) فوجدتها موزعة على كتب كثيرة إلا أن أكثرها من كتاب فضائل أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم (5) أحاديث، ثم في كتاب الأدب (3) أحاديث وثم كتاب الجهاد (3) أحاديث.

ومن الأمثلة ما ذكره برقم 9479 – وقال: (خ م ت) عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما – قال: قال رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم–: «تجدون الناس كإبلٍ مائة، لا يوجد فيها راحلة». وفي رواية «إنما الناسُ كالإبل المائة، لا تجد فيها راحلة». أخرجه البخاري ومسلم، وأخرج الترمذي الثانية. وله في أخرى مثله، وزاد: «ولا تجد فيها إلا راحلة».

فهذا الحديث أخرجه أصحاب الكتب الثلاثة كما يلي: البخاري في الصحيح، في الرقاق، باب رفع الأمانة. ومسلم في فضائل الصحابة، باب قوله صلى الله عليه وسلم: "الناس كإبل مائة لا تجد فيها راحلة" رقم (2547)، والترمذي في الأمثال، باب ما جاء في مثل ابن آدم وأجله وأمله.. رقم (2876).

قلت: لم يعجز العلماء عن وضع هذا الحديث في كتاب يليق به، ورأوه متناسبا تماما في موضعه، بينما أستغرب من الإمام ابن الأثير أن جعله في كتاب لا يحمل عنواناً محدداً.

الخاتمة والتوصيات:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي المبعوث رحمة للعالمين، وبعد؛

فقد توصلت إلى ملاحظات ونتائج أود التنبيه إليها لإفادة الباحثين والدارسين، وهي:

1- كان ابن الأثير رحمه الله تعالى صاحب منهج فيه إبداع وتميز عن غيره من العلماء.

2- فكرة الترتيب الموضوعي التي سلكها ابن الأثير فكرة جديدة لم يسبقه أحد لها على ما أعلم.

3- كان ترتيب ابن الأثير للموضوعات أقرب للفهرسة منه إلى الترتيب الموضوعي – حسب هدفه– وهو الوصول إلى الحديث حسب موضوعه مرتباً على حروف المعجم.

4- ومع أن فكرة الترتيب هذه، تعد نوعا من الحديث الموضوعي لكنها أضعف المناهج المتبعة في تصنيف الحديث على الموضوع.

5- بالمقارنة بين منهج البخاري ومنهج ابن الأثير؛ فقد كان منهج البخاري في بناء الموضوع أكثر عمقا وشمولا، وأدق وضعا، من منهج ابن الأثير رحمه الله تعالى.

6- كما أن منهج أصحاب الكتب الستة بالعموم في تقسيم الأبواب أقرب من منهج ابن الأثير في بناء الموضوع بطريقة منهجية.

7- تفرد ابن الأثير في عدة أمور عن غيره من العلماء، منها في تسمية الكتب (الموضوعات)، ومنها في تقسيم الكتب ووضع الأحاديث في الكتب.

التوصيات:

أوصي بما يلي:

1- الاستفادة من جهود ابن الأثير في تصنيف كتاب آخر مهذبا من كتاب جامع الأصول يعالج فيه المشكلات التي طرحتها.

2- الاهتمام بهذا الكتاب العظيم الذي جمع أحاديث الكتب الستة بطريقة متفردة مع بيان غريب الألفاظ.

3- اعتبار الكتاب مرجعا مهما لإجراء الأبحاث الخاصة بالحديث الموضوعي، والاستفادة من تقسيماته ومنهجه، في تدريس مادة الحديث الموضوعي في برامج الدراسات العليا في تخصص الحديث الشريف.

المراجع

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1971). فتح الباري، دار المعرفة، القاهرة، مصر.

ابن خلكـــان، ابن خلكـــان، أبو العباس شمـــس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكـــر، (1900–1994)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار صادر – بيروت.

ابن خير، أبو بكر محمد بن خير بن عمر بن خليفة الإشبيلي (المتوفى: 575هـ)، فهرسة ابن خير الإشبيلي، المحقق: محمد فؤاد منصور، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت/ لبنان، الطبعة: الطبعة الأولى، 1419هـ/1998م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ). سنن أبي داود، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.

الأنصاري، زين الدين أبي يحيى زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري السنيكي (ت 926 هـ)، فتح الباقي بشرح ألفية العراقي، المحقق: عبد اللطيف هميم – ماهر الفحل، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الطبعة الأولى، 1422هـ / 2002م.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي الصحيح (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) (نسخة المكتبة الشاملة)، الطبعة الأولى.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحـــاك، الترمذي، أبو عـيـــسى (المتوفـــى: 279هـ) جامع الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شـــاكر (جـ 1، 2)، ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ 3)، وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهـــر الشـــريف (جـ 4، 5)، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحـــلبي – مصـــر، الطبعة: الثانية، 1395 هـ – 1975 م. (نسخة المكتبة الشاملة).

الجزري، ابن الأثير. (2012م). جامع الأصول، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط وآخرون، طباعة وزارة الأوقاف القطرية، قطر.

الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (المتوفى: 626هـ) معجم الأدباء: معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 1414 هـ - 1993.

الخراط، أحمد بن محمد (د. ت). منهج ابن الأثير الجزري في مصنفه "النهاية في غريب الحديث والأثر"، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة (المكتبة الشاملة).

الخضير، عبد الكريم، شرح ألفية العراقي، مؤلف الأصل: أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم العراقي (المتوفى: 806هـ)، دروس مفرغة من موقع الشيخ الخضير، المكتبة الشاملة [الكتاب مرقم آليا، رقم الجزء هو رقم الدرس - 57 درسا].

الخطيب، محمد عجاج، لمحات في المكتبة والبحث والمصادر، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: التاسعة عشر 1422 هـ.

خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي القسطنطيني المشهور باسم حاجي خليفة أو الحاج خليفة (المتوفى: 1067هـ)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، الناشر: مكتبة المثنى - بغداد، تاريخ النشر: 1941م.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، 1405 هـ / 1985.

الشرمان، خالد. (2010). الحديث الموضوعي، الطبعة الأولى، دار الفرقان، عمان، الأردن.

الشرمان، خالد. (2016). البناء المنهجي للموضوع عند البخاري، بحث محكم منشور في مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، تصدر عن عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد 43، ملحق 2.

الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني. (1997). توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، المحقق: أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، الطبعة الأولى.

عبد العال، أحمد خليل. (1991). ابن الأثير وجهوده في كتابه جامع الأصول في أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، أحمد خليل عبد العال، القاهرة، مصر.

العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، النكت على كتاب ابن الصلاح، المحقق: ربيع بن هادي عمير المدخلي، الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

الكتاني، أبو عبد الله محمد بن أبي الفيض جعفر بن إدريس الحسني الإدريسي الشهير بـ (المتوفى: 1345هـ)، الرسالة المستطرفة، المحقق: محمد المنتصر بن محمد الزمزمي، الناشر: دار البشائر الإسلامية، الطبعة: السادسة 1421هـ–2000م.

مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ) صحيح مسلم، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

References:

Ibn H. Ahmad bin Ali Al-Asqalani. (1971). **Fath Al-Bari**. Dar Al-Maarefa, Cairo: Egypt.

Ibn Khalkan, **Wafiat Al'aeyan**.

Abu D. Suleiman bin Al-Ash'ath bin Ishaq bin Bashir bin Shaddad bin Amr Al-Azdi Al-Sajestani (died in 275 AH). **Sunan Abi Dawood**. Verfied by Muhammad Mohiuddin Abdul Hamid. The Publisher: The Modern Library, Sidon: Beirut.

Al-Bukhari, M. bin Ismail Abu Abdullah Al-Bukhari Al-Ja'afi Al-Sahih (1422 AH). **Al-Jami Al-Musnad Al-Saheeh, Al-Mukhtasar min Omor Rasool Allah, Sala Allah Alaih W Sallam, W Sunanihi W 'Ayamih**. Verfied by Muhammad Zuhair bin Nasir al-Nasir. The Publisher: Dar Touq Al-Najat (Illustrated by the Sultanate, with the addition of Muhammad Fouad Abd Al-Baqi's numbering) (Comprehensive Library's version), first edition.

Al-Tirmidhi, M. bin Isa bin Surah bin Musa bin Al-Dahhak, Al-Tirmidhi, Abu Issa (died in 279 AH). **Jamie Al-Tirmidhi**. The Verification and commentary of: Ahmed Muhammad Shaker (Parts 1 and 2), Muhammad Fouad Abdul-Baqi (Part 3), and Ibrahim Atwa Awad (Parts 4 and 5). The Publisher: Mustafa Al-Babi Al-Halabi's Library and Printing Company. Egypt, 2ed Edition. 1975 AD. (The Comprehensive Library's version).

Al-Jazari, Ibn Al-Atheer (2012). **Jamie Al'usu**l. Verfied by Abdel-Qader Al-Arnaout, et al. Qatar Ministry of Endowments. Qatar.

Al-Hamwi, S. Al-Din Abu Abdullah Yaqoot bin Abdullah al-Roumi (died in 626 AH). **Mujam Al'udabaa': Mujam Al'udabaa' 'aw 'Iirshad Al'arib 'Elaa Ma'arifat Al'adeeb**. Verfied by: Ihsan Abbas. The Publisher: Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut. 1st edition, 1993.

Al-Kharrat, A. bin Muhammad. **Manhaj Ibn Al-Atheer al-Jazari fi Mosanafihi "Al-Nihaya fi Ghareeb Al-Hadith W Al'athar**". King Fahd Complex for Printing the Noble Qur'an: Al-Madinah (The Comprehensive Library).

Al-Dhahabi, S. Al-Din Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed bin Othman bin Qaymaz Al-Dhahabi (died in 748 AH), **Sear 'A'lam Al-nubala**. Verfied by: A group of verifiers under the supervision of Sheikh Shuaib Al-Arnaout. Al-Risala Foundation. 3ed edition, 1985.

Al-Sharman, K. (2010). **Al-Hadith Al-Maudo'i**. 1st Edition, Dar Al-Furqan. Jordan: Amman.

Al-Sharman, K. (2016). **Albina' Almanhaji Lilmawdue 'eind Al-Bukhary**. An elaborate research published in: Studies of Sharia and Law Sciences Journal. Issued by the Deanship of Scientific Research, University of Jordan. vol 43, Appendix 2.

Al-San'ani, M. bin Ismail bin Salah bin Muhammad Al-Hassani (1997). **Tawdih Al'afkar Lima'ani Tanqih Al'anzar**. Verfied by Abu Abdul Rahman Salah bin Muhammad bin Owaida. Dar Al-Kutub Al-Elmia. Lebanon: Beirut. 1st Edition.

Abdul'al, A. (1991). **Ibn Al-Atheer wa Juhuduh fi Kitabeh Jamia' Alauswl fi 'ahadeeth Alrasul Salaa Allah alayhi wa Sallam**. Master Thesis. Al-Azhar University. Cairo: Egypt.

Muslim, M. bin al-Hajjaj Abu al-Hasan al-Qushairi al-Nisaburi (died in 261 AH) **Sahih Muslim, Almusanad Alsahih Almukhtasar binaql Al'adl 'an Al'adl 'ilaa Rasul Allah Salaa Allah 'Alayhi wa Sallm**. Verfied by Muhammad Fuad Abd al-Baqi, the Arab Heritage Revival for Publication: Beirut.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-008

أثر ممارسات القيادة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية

نبيل عبدالمجيد العساسفة*
سامر عبدالمجيد البشابشة

ملخص

تهدف هذه الدارسة إلى تحديد أثر ممارسات القيادة الإستراتيجية من خلال أبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) كمتغيراً مستقلاً في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها (التكلفة والتمايز) كمتغير تابع، وتم تحديد مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الإدارتين العليا والوسطى (المديرين ونوابهم ومدراء الدوائر ومدراء الفروع والمناطق) في البنوك التجارية الأردنية والبالغ عددهم (853) فرداً. واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع المعلومات، وتم اعتماد التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار صحة الفرضيات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها وجود أثر لممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها في تحقيق الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية محل الدراسة. وقد أوصت الدراسة بأنه على البنوك التجارية الاهتمام بممارسات القيادة الإستراتيجية لما لها من أثر كبير في تحقيق الميزة التنافسية والسعي الدائم إلى تطوير وسائل اتصال الكترونية حديثة لتسهيل فتح الحوار بين العاملين من خلال القنوات والتي تعتبر وسيلة لتعزيز الثقافة التنظيمية وتساعد البنوك التجارية في زيادة قدرتها على تحقيق الميزة التنافسية، بالإضافة إلى ضرورة تبني البنوك التجارية التوجه الاستراتيجي لدورها الهام في تعزيز ممارسات القيادة الإستراتيجية.

الكلمات الدالة: ممارسات القيادة الإستراتيجية، الميزة التنافسية، البنوك التجارية الأردنية.

كلية إدارة الأعمال، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2020/1/20م. تاريخ قبول البحث: 2020/3/10م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

The Impact of Strategic Leadership Practices on Achieving Competitive Advantage in Jordanian Commercial Banks

Nabeel Abdelmajeed Al-Assasfeh*
nabeel@yahoo.com
Samer Abdelmajeed Al-Bashabsheh

Abstract

This study aims at analyzing the impact of strategic leadership practices through its dimensions (orientation of strategic vision, developing human capital, strengthening organizational culture, emphasizing ethical practices) as an independent variable in achieving competitive advantage in its dimensions (cost and differentiation) as a dependent variable. The study population consisted of all workers in the upper and middle managements (directors and their deputies, directors of departments and branches and regions directors) in the Jordanian commercial banks, with total number of (853) respondents. The study was based on a questionnaire to collect required information, and statistical analysis was adopted by using (SPSS) program to answer the study's questions and test the validity of the hypotheses. The study reached a set of results, the most important of which is the impact of strategic leadership practices by its dimensions on achieving the competitive advantage in the Jordanian commercial banks under study. The study recommended that commercial banks should pay attention to strategic leadership practices because of its significant impact in achieving the competitive advantage and the endeavor to develop modern electronic means of communication to facilitate the opening of dialogue among workers through these channels, which are considered as a means to strengthen organizational culture and help commercial banks in increasing its ability to achieve competitive advantage, in addition to the necessity for commercial banks to adopt a strategic orientation for its important role in promoting strategic leadership practices.

Keywords: Strategic leadership practices, Competitive advantage, Jordanian commercial banks.

* College of Business Administration, Mutah University.
Received: 20/1/2020. Acceptance: 10/3/2020.
© **All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.**

المقدمة:

يعيش العالم اليوم تداخلات عديدة بين القوى والمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي ساهمت في سعي المنظمات للارتقاء بمستوى العمل من خلال إعادة تشكيل طبيعة الإدارة لتحقيق النجاح الذي يعتمد بصورة جوهرية على نهج الإدارة الذي تتبعه، إن بقاء المنظمة في بيئة أعمال تخضع لضغوطات تنافسية كبيرة أصبح مرهوناً بمدى قدرتها على تصميم وإدارة استراتيجيات تتوافق مع ما تقتضيه الأوضاع، وحتى تستطيع المنظمات على اختلافها مواكبة التطورات والتغيرات الكبيرة التي تحدث في بيئاتها الداخلية والخارجية، يجب أن يتوفر لديها قيادة استراتيجية تمتلك قدرة على ممارسة التفكير والتخطيط الاستراتيجي الفعال، والمرونة الكافية لتمكين الآخرين من إحداث التغيير المناسب لخلق مستقبل حيوي للمنظمة (Ireland & Hitt, 1999, 63). إن الأداء المتفوق يتم تحديده إلى حد كبير بالخيارات التي يتخذها القائد، وتعتبر القيادة الإستراتيجية هي واحدة من أكثر القضايا أهمية التي تواجه المنظمات في الوقت الحالي. لقد أوجد الاقتصاد العالمي مشهداً تنافسياً جديداً حيث تتغير فيه الأحداث بشكل مستمر ولا يمكن التنبؤ به، حيث يطالب القادة الإستراتيجيون بإنشاء إستراتيجية مناسبة للمنظمة بالإضافة إلى ترجمتها إلى عمل من خلال تحويلها إلى مصطلحات تشغيلية باستخدام بعض المنهجيات مثل الخرائط الإستراتيجية، وبطاقة الأداء المتوازن، لنقل المنظمة من الوضع الحالي إلى الوضع المستقبلي (Davies & Davies, 2004, 31). إن للقيادة الإستراتيجية دوراً مهماً وفعالاً في تنفيذ الإستراتيجية ودوراً أكبر في تحقيق الميزة التنافسية والمحافظة عليها ومن هنا تأتي اهمية القيادة الإستراتيجية.

حيث إن ممارسات القيادة الإستراتيجية تعمل على توجيه العاملين وتستثمر إمكانيات المنظمة نحو تحقيق الميزة التنافسية، وتكون قادرة على تعزيز وضع المنظمة التنافسي على المدى البعيد.

مشكلة الدراسة:

نظراً للتغيرات السريعة في بيئات الأعمال المختلفة، والتحديات التي شملت مختلف القطاعات والمجالات فإن العديد من المنظمات تسعى لاكتساب الميزة التنافسية التي تمكّنها من المنافسة والبقاء، وتعتبر الميزة التنافسية هدفاً استراتيجياً لأي منظمة تسعى وترغب في الحصول على موقع متميز ومتفرد بين منظمات الأعمال التي تتشابه في النشاط في ظل البيئات المتغيرة وغير المستقرة، وأصبح التطور السريع في ابتكارات المنتجات والعمليات أكثر أهمية في العديد من الصناعات العالمية هدفاً لتحقيق أو الحفاظ على ميزة تنافسية، وقد شغل مفهوم الميزة التنافسية مساحة

واسعة ومكاناً مهماً في كل مجال من مجالات الإدارة الإستراتيجية واقتصاديات الأعمال (Bettis & Hitt, 1995, 7) ومن خلال الدراسات التي أثبتت أن هناك علاقة طردية بين ممارسات القيادة الإستراتيجية ودرجة تحقيق الميزة التنافسية، أي أنه كلما توفرت الممارسات القيادية استطاعت المنظمة من تحقيق الميزة التنافسية كدراسة خليل (Khalil, 2017) ودراسة الحارثي (Al-Harthy, 2019)، وحيث إن البنوك التجارية الأردنية تعيش حالة من عدم التاكد لذلك تعمل بطريقة بطيئة في تحقيق الميزة التنافسية، فإن هناك حاجة ملحة لكسب مزايا تنافسية تضيف لهذه البنوك قيمة تنافسية لتطوير الأداء المنظمي وبطرق إبداعية. وبناء على ما تقدم أصبح من الضروري على البنوك التجارية الأردنية تطوير ممارسات قيادة إستراتيجية فاعلة لتحقيق الميزة التنافسية، وفي ضوء ذلك يمكن ترجمة المشكلة إلى السؤال الرئيس التالي: ما أثر ممارسات القيادية الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية؟

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى تصورات المبحوثين لتوافر أبعاد ممارسات القيادة الإستراتيجية في البنوك التجارية الأردنية؟
2. ما مستوى تصورات المبحوثين لتوافر أبعاد الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية؟
3. هل يوجد تأثير لأبعاد ممارسات القيادة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية لدى البنوك التجارية الأردنية؟

أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الأهمية التي تمثلها البنوك التجارية بشكل عام، حيث تعتبر شريان الأنشطة الاقتصادية المختلفة، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للاستثمار، وتكمن أهمية الدراسة في تناولها لموضوع ممارسات القيادة الإستراتيجية وقدرتها في تحقيق الميزة التنافسية لتعزيز وتحسين الأداء التنظيمي في قطاع البنوك التجارية في الأردن.

وتبرز أهمية الدراسة في جانبية النظري والتطبيقي كما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية الأكاديمية للدراسة بالنقاط التالية:

1- اعتبار الدراسة الحالية امتداداً للدراسات التي تهتم بممارسات القيادة الإستراتيجية والميزة التنافسية.

2- تعتبر الدراسة الحالية إضافة إلى التراكم الأكاديمي الحاصل في كل ما يتعلق بالتخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية.

3- تقدم إطاراً نظرياً ومفاهيمياً عن ممارسات القيادة الإستراتيجية والميزة التنافسية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتكمن في كونها:

1. تقدم الدراسة الحالية أدلة يمكن الاسترشاد بها من قبل المدراء في البنوك التجارية الأردنية لمواكبة التطورات المتسارعة في العالم، من خلال التركيز على ممارسات القيادة الإستراتيجية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية.
2. إن تبني البنوك التجارية الأردنية لمفهوم ممارسات القيادة الإستراتيجية والميزة التنافسية يؤدي إلى زيادة فاعليتها في استغلال الفرص وتجنب التهديدات على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.
3. توجيه أنظار قادة المنظمات وأصحاب القرار حول أهمية الميزة التنافسية ودورها في بقاء ونمو البنوك لتحقيق اهدافها الإستراتيجية.
4. قد تفيد الدراسة في عمليات اختيار القادة المبدعين القادرين على ممارسات قيادية لتحقيق الميزة التنافسية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على أثر ممارسات القيادة الإستراتيجية على الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية.

2. التعرف على مستوى توافر أبعاد ممارسات القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الاخلاقية) في البنوك التجارية الأردنية.
3. التعرف على مستوى توافر أبعاد الميزة التنافسية (قيادة التكلفة، التمايز) في البنوك التجارية الأردنية.

فرضيات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف هذه الدراسة تم وضع الفرضيات التالية:

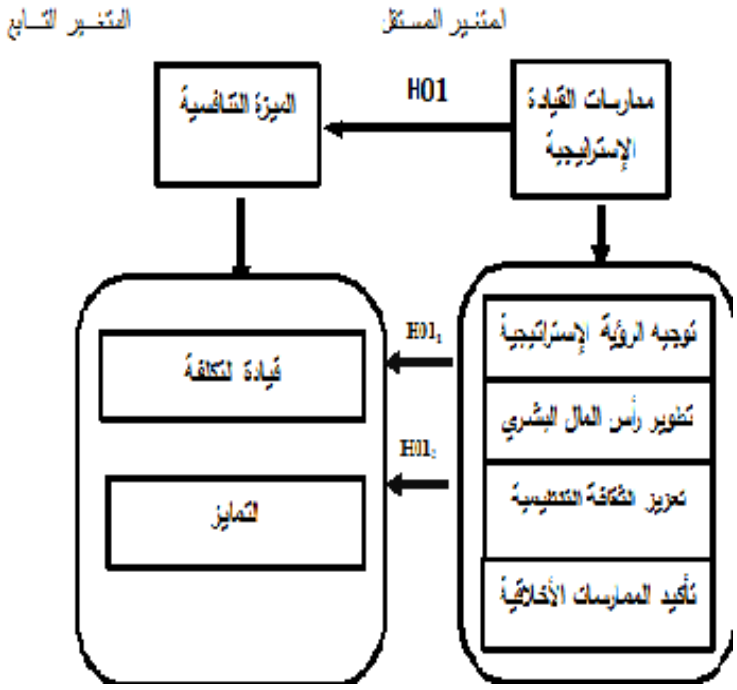
الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها (التكلفة، التمايز) في البنوك التجارية الأردنية.

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التمايز كأحد أبعاد الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية.

أنموذج الدراسة:

تم بناء أنموذج الدراسة لتوضيح إمكانية قياس أثر ممارسات القيادة الإستراتيجية على الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية، لبحث طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وكما هو مبين في الشكل التالي.



حيث تم تطوير نموذج الدراسة من قبل الباحث بالاعتماد على العديد من الدراسات السابقة؛

المتغير المستقل:

(الحارثي، 2019) ; الحدراوي وهادي، 2018) ;(Hitt et al., 2007, 384)

المتغير التابع:

(العواودة، 2019) ; (الحنيطي والقعيد، 2019) ; (Porter, 1985, 12-14)

التعريفات الإجرائية:

اعتمادا على الدراسات السابقة والأدب الإداري المتوافر حول أبعاد ومتغيرات الدراسة تم تطوير التعريفات الإجرائية، التي تم استخدامها لتطوير مفردات الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة وهي كالتالي:

القيادة الإستراتيجية: الممارسات السلوكية للإدارة العليا للتأثير على الآخرين وتوحيد جهودهم وتطوير مهاراتهم وتحفيزهم نحو رؤية استراتيجية واضحة تمكن المنظمة من تحقيق ميزة تنافسية من خلال تحليل البيئات الداخلية والخارجية لاتخاذ القرارات والتغييرات المناسبة، وأهم هذه الممارسات: توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، وتأكيد الممارسات الأخلاقية.

الرؤية الإستراتيجية: هي الصورة المستقبلية التي يطمح البنك الوصول إليها وتحدد إدارته الوسائل والطرق التي تقود إلى تحقيقها.

رأس المال البشري: هو المهارات والخبرات والقدرات التي يمتلكها الأفراد العاملين في البنك.

الثقافة التنظيمية: وهي أسلوب البنك المستمد من قيادته المعتمد على تبني قيم الانجاز والمشاركة والعدالة.

الممارسات الأخلاقية بأنها القواعد والقيم الأخلاقية التي تحكم عملية التفاعل بين البنك وأصحاب المصالح.

الميزة التنافسية :على أنها التفرد بما تملكه ولا يملكه الآخرون عن طريق الكفاءة والقدرة والاستغلال الأمثل للموارد ومن خلال التفوق القيادي.

قيادة التكلفة: بأنها تقديم خدمات متميزة، وقادرة على إشباع حاجات ورغبات العملاء بأقل تكلفة.

التمايز: على أنه تقديم خدمات متميزة ومتفردة بمواصفات فريدة قادرة على إشباع الحاجات النفسية للفرد كالاحترام، والمكانة الاجتماعية، والعلامة التجارية.

القيادة الإستراتيجية:

تميل الدراسات التنظيمية الحديثة إلى التركيز على العناصر الإستراتيجية لممارسة الإعمال التجارية ولا سيما في بيئة تزداد غموضا لأن العالم أصبح قرية صغيرة في ظل العولمة، وهذا التركيز يشير إلى إن القيادة الإستراتيجية تكون في أفضل حالاتها عندما تكون الرؤية الإستراتيجية للقائد واضحة وملهمة للتابعين (Allahar, 2019) يرى باس أن القيادة الإستراتيجية تحدد اتجاهات المنظمة ومعناها وأغراضها وأهدافها، والقائد الاستراتيجي يواجه العديد من التحديات التي يجب أن يتعامل معها مع كل حاجة للاستمرار والتغيير (Bass, 2007, 33). بينما أكد البعض على أن القيادة الإستراتيجية كمكون رئيس للأداء الناجح لأي منظمة تعمل في بيئة ديناميكية معقدة، وفي ظل الانفتاح العالمي وارتفاع حدة التنافس وسيطرة حالة عدم اليقين للتغيرات المستمرة، أصبحت القيادة الإستراتيجية هي المحور الأساسي في نجاح المنظمات العامة والخاصة على حد سواء (Jaleha & Machuki, 2018, 124).

ويعتبر مفهوم القيادة الإستراتيجية كما أشار له الفيحان وجلاب (Al-Faihan & Jalab, 2006, 4) من المفاهيم الحديثه في الأدب الإداري، حيث تعود جذوره الأولى إلى أصول عسكرية، وحصل هذا المفهوم على أهميه كبيرة في عالم الأعمال مؤخراَ وأكثر من أي وقت مضى، ويعزى ذلك للتغييرات السريعة وهيمنت حالة عدم التأكد في بيئات الأعمال. كما وظهر مفهوم القيادة الإستراتيجية "Strategic Leadership" في أواخر الألفية الثانية، بجهود حثيثة بذلها العديد من العلماء والباحثين، الذين ركزوا جهودهم في البحث على كل ما من شأنه التأثير في مخرجات المنظمة، وكان تركيزهم أكبر على رموز المنظمة (Symbolism)، والبناء الاجتماعي (Social Construction)، ونشاطات التنفيذيين والإداريين أصحاب المناصب الإدارية العليا (Top Executive)، وبشكل أكثر تحديداً تناولوا أهم العوامل التي تزيد من قدرات المنظمات على الأداء والمنافسة، بحيث تعتبر القيادة الإستراتيجية بمثابة عملية خلق الإحساس بالأهداف وتوجيه عملية الصياغة الإستراتيجية بما يضمن تكاملها وتطبيقها بموضوعية في المنظمة عبد (Abed, 2016, 319). وقد تباينت وجهات النظر والآراء حول مفهوم القيادة الإستراتيجية وعلى الرغم من أهمية هذا المفهوم إلا أن الباحثين والممارسين لم يتفقوا على تعريف مشترك للقيادة الإستراتيجية، لاتساع نطاق القيادة الإستراتيجية وتعقيدها مما يشكل تحديا كبيرا في تعريفها.

(Boal & Hooijberg, 2001, 516). بينما تعتبر الإستراتيجية خطة، فأن القيادة الإستراتيجية هى التفكير وصنع القرار المطلوب لتطوير وتنفيذ الخطة، ويرى (Lear, 2012, 3) أن دور القائد الاستراتيجي مهم وأساسي لنجاح المنظمات، ومن هنا فإن تحديد المعايير التي يطلبها القادة لانجاح منظماتهم سيعزز بشكل كبير في تحقيق أهداف المنظمة. وعبر عدد من الباحثين عن مفهوم القيادة الإستراتيجية بطرق عديدة حيث نظر إليها البعض على أنها عملية تأثير حيث عرفها (Rowe, 2001, 82) بأنها قدرة القائد في التأثير على الآخرين من أجل اتخاذ قرارات يومية تؤدي الى تعزيز النمو والبقاء على المدى الطويل للمنظمة مع مراعاة استقرار الوضع المالي على المدى القصير. وآخرون عبروا عنها من خلال الرؤية المستقبلية للقائد إذ يشير (Thomas et al., 2004, 57) بأن بعض الباحثين وصفها على أنها القدرة على توقع الرؤية من خلال المحافظة على مرونة التفكير استراتيجيا، لتنفيذ التغييرات بمشاركة الآخرين، والتي تساعد على إنشاء مستقبل جديد للمنظمة. بينما ربطها آخرون بالقدرة على توضيح الرؤيا الإستراتيجية للمنظمة، وكذلك القدرة على تحفيز المرؤوسين، ودفعهم للإيمان بهذه الرؤية (Hill & Jones, 2001, 15). وقد عرفها (Pisapia, 2009) بأنها القدرة على صياغة قرارات موضوعية حول الأهداف والأعمال في بيئات الغموض أو عدم اليقين. وأكد على ذلك كل من(Boal & Hooijberg, 2001) من خلال) (Bass, 2007, 36) بأن القيادة الإستراتيجية يجب أن تكون قادرة على التعامل مع الغموض والتعقيد والإفراط بالمعلومات التي تتطلب القدرة على التكيف والشعور بالتوقيت، ويرى كل من (Davies & Davies 2004, 30) أن القيادة الإستراتيجية عنصراً مهماً في تطوير المنظمات، ويرتكز نشاطها على خمسة محاور رئيسية وهي التوجة الإستراتيحي، وترجمة الإستراتيجية إلى عمل، وتمكين الموظفين، وتحديد نقاط التدخل الاستراتيجي الفعال، وتطوير الكفاءات الإستراتيجية. ويشير (Funda Özera & Tinaztepe, 2014,799) إلى القيادة الإستراتيجية بأنها تهتم بنطاق الأنشطة والخيارات الإستراتيجية للأفراد من خلال موقعها على رأس الهرم في المنظمة. والقيادة لها القدرة على التأثير في المجموعة نحو تحقيق الأهداف، ووفقاً (Hambrick & Pettigrew, 2001,40) في التمييز بين القيادة والقيادة الإستراتيجية فإن هناك قادة على كل مستوى من التسلسل الهرمي في المنظمة وتركز القيادة على العلاقة بين القادة وأتباعهم من ناحية أخرى، تعتبر القيادة الإستراتيجية أكثر عمومية في جوهرها وتركز على الإستراتيجيات ومستقبل المنظمة من خلال استعراض بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تتعلق

بمفهوم القيادة الإستراتيجية نجد أنها أصبحت من أولويات تطور نجاح المنظمات للمضي قدما نحو التنافس والنمو في ظل بيئات غير مستقرة، وقيود أصبحت من الماضي. أما هذه الدراسة فتعرف القيادة الإستراتيجية على أنها الممارسات السلوكية للإدارة العليا للتأثير على الآخرين وتوحيد جهودهم وتطوير مهاراتهم وتحفيزهم نحو رؤية استراتيجية واضحة تمكن المنظمة من تحقيق ميزة تنافسية من خلال تحليل البيئات الداخلية والخارجية لاتخاذ القرارات والتغييرات المناسبة، وأهم هذه الممارسات: توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية.

الميزة التنافسية:

تأتـــي الميزة التنافسية عندما تقوم إحـدى المنظمات بتطوير أو الحصـول على مجموعة من السـمات أو الإجـراءات التي تسـمح لهـا بالتفوق على منافسـيه (Wang, 2014,33)، ويرى (Ceglиński, 2017,58) بأن الكشف عن الميزة التنافسية يكون من خلال الأنشطة الأكثر ربحية للمنظمات وكذلك النتائج المهمة مقارنة بالمنافسين، بما في ذلك وعلى سـبيل المثال، الحصة السوقية أو جودة المنتج أو التقدم التكنولوجي، وبالتالـي لا تسـتطيع الكثير من الشـركات تجاوز هذه المعايير المحددة. ويعرف (Moses, 2017, 2) المـيزة التنافسـية بأنها أي مـورد أو قدرة تنظيمية فريدة لا يمكن تقليدهـا أو اسـتبدالها من قبل منظمة أخـرى. ويرى كل من (Macmillan &Tampoe, 200089) أن الميزة التنافسية تعني ايجاد ميزة متفردة، تتفوق بها الشركة على المنافسـين، أي أن الميزة التنافسية تجعل الشـركة فريدة ومتميزة عن المنافسـين الآخـرين. بينما عرفهـا كل من (Elijah & Millicen, 2018,32) على أنها" قدرة المنظمة على خلق موقف يمكن الدفاع عنه ضد منافسيها" ويمكن تحقيق ذلك إذا كانت فجوة القيمة والتكلفة للمنظمة أكبر من منافسيها، وعبر عنه (Tracey et al., 1999, 414) من خلال الكفاءات والقدرات التي تميز المنظمة عن منافسيها، وبالتالـي منحهم التفوق في السـوق، وأضافوا أنها نتيجة قرارات إدارية حاسـمة. أمـا(Attiany, 2014,43) فقد عرفها بأنها الموقف الفريد من نوعه لتطوير المنظمة مقارنة مع المنافسين من خلال تميز المنتج سلعة أو خدمة، وبالتالي قدرة المنظمة لإنشاء موقف دفاعي عنها، من خلال الكفاءات الفريدة التي تمتلكها المنظمة ويمنحها التفوق على المنافسين.

ويرى كل من (Pitts & Lei, 1996, 68) على أنها "استغلال منظمة الأعمال لنقاط قوتها الداخلية في أداء الأنشطة الخاصة بها بحيث تتولد قيمة لا يستطيع المنافسون تحقيقها في أدائهم لأنشطتهم".وبهذا يشير (Paulus & Murdapa, 2017, 222) للميزة التنافسية بأنها الأشياء التي تقوم بها المنظمة بشكل أفضل عن المنافسين أو تفعل شيئا لا يمكن فعله من قبل المنافسين أو امتلاك المنظمة لأشياء مرغوبة من قبل المنافسين، كلها تمثل ميزة تنافسية، ويمكن تحقيق الاستدامة لهذه الميزة من خلال مهارة التكيف المستمرة للموارد الداخلية مع الاتجاهات والانشطه الخارجية المتغيرة، وصياغة وتنفيذ وتقييم الاستراتيجيات المختلفة التي تعزز تلك العوامـــل بشكل فعال (David, 2011, 9) بينما يرى كل من (Naliaka & Namusonge, 2015, 102) أن الميزة التنافسية تعبر عن الطريقة الأفضل لإنتاج وتقديم السلع والخدمات بطريقه مبدعه ومستحدثة وبصورة أكثر كفاءة من تلك التي يقدمها المنافسين في السوق، حيث يكون بمقدورها تجسيد هذه الطرق والأساليب على أرض الواقع، وأحداث عملية ابتكار تتفوق من خلالها على المنافسين.

في حين يرى سهام (Seham, 2013, 304) من خلال (M. Porte) أن الميزة التنافسية تظهر بمجرد أن تصل المنطمة إلى ايجاد طرق جديدة أكبر فاعلية من تلك الطرق المتبعة من قبل المنافسين، حيث يكون بمقدورها تنفيذ هذا الاكتشاف ميدانياً، بمعنى بمجرد إحداث عملية الإبداع بمفهومة الشامل. وعرفها آخرون بأنها عاملٌ أو مجموعة عوامل لها تأثير مباشر أو غير مباشر على استقرار أو نمو المنظمة في السوق والتي تتضمن مشاركة نشطة في التأثير الاقتصادي وزيادة استقرار الأرباح من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة (Al-Najjar, 2016, 119).

ويرى القطب أن الميزة التنافسية تتحقق للمنظمة عبر تخفيض التكاليف الكلية وكون مبيعات المنظمة تفوق هذه التكاليف (Al-Qutb, 2002, 44). وتناول العديد من الباحثين مفهوم الميزة التنافسية، فقد حدد العواودة (Al-Awawda, 2019, 126) مفهوم الميزة التنافسية "بتفرد المنظمات عن غيرها من المنظمات المنافسة عندما تمتلك الكفاءات أو القدرات أو الموارد الملموسة أو غير الملموسة، وتكون الميزة التنافسية في أوجها إذا امتلكتها مجتمعة، أي إن الميزة التنافسية تنشأ من امتزاج عدة عوامل ذات الطابع المالي، وذات الطابع المادي، مثل المواد الأولية والتكنولوجيا، وذات الطابع البشري، كالمهارات والقدرات". أما سهام (Seham, 2013, 306) فقد اعتبر الميزة التنافسية "بمثابة الأداة الأساسية لمواجهة تحديات السوق، من خلال قيام المنظمة بتنمية معارفها التنافسية وقدرتها على تلبية احتياجات الزبائن في المستقبل بتقديم التحسينات والتغيرات المستقبلية، عن طريق

توحيد التقنيات والمهارات الإنتاجية بصورة مقدرات تمكنها من التكيف مع الفرص المتغيرة بشكل سريع". بينما عرفها حسن (Hassan, 2017, 22) بأنها "قدرة المنظمة على تلبية متطلبات واحتياجات الزبائن والتي تؤثر على استقرار المنظمة في السوق ويحقق لها تفوقاً تنافسياً بشكل يزيد من حصتهـــا الـــسوقية ويعظم ربحيتها". وعبر عنها خليل (Khalil, 2017, 134) من وجهة نظر أكاديمية بأنها "التوظيف الأمثل لإمكانات الجامعة وخبراتها ومواردها المختلفة في إنجاز أنشطتها ببراعة وبأفضل فاعلية وأقل تكلفة، وبشكل يحقق منافع متنوعة وقيمة مضافة لمخرجاتها نسبة إلى منافسيها، بما يعكس ثقة المجتمع فيها ويؤدي لتفردها بصورة كفؤة ومتجددة ومستدامة".

وتعرف هذه الدراسة الميزة التنافسية على أنها التفرد بما تملكه المنظمة ولا يملكه الآخرون عن طريق الكفاءة والقدرة، والاستغلال الأمثل للموارد ومن خلال التفوق القيادي.

الدراسات السابقة:

1- دراسة الحارثي (Al-Harthy, 2019) بعنوان القيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في جامعة الطائف.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإستراتيجية بجامعة الطائف ودرجة تحقيق الميزة التنافسية بهذه الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت التعرف على نوع وطبيعة العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الإستراتيجية ودرجة تحقيق الميزة التنافسية بهذه الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف بلغ عددها (209) من الأفراد، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف للقيادة الإستراتيجية– من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس– فيها وبأبعادها الأربعة (التوجه الاستراتيجي، وسمات امتلاك رأس المال البشري، والثقافة التنظيمية، وتطبيق نظام رقابي متوازن) كانت ممارسة متوسطة، كما أظهرت أن درجة تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف – من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس–فيها وبأبعادها الأربعة (موارد الجامعة وقدراتها، والجودة والابتكار، والتعلم التنظيمي والتحسين المستمر، والتكيف والاستدامة) كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الإستراتيجية ودرجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة الطائف على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد.

2 – دراسة عبد الرحيم (Abd Al-Rahim, 2019) بعنوان دور القيادة الإستراتيجية في تحقيق النضج المؤسسي في المنظمات العامة "رؤية مقترحة".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الكفاءات القيادية المطلوبة في القائد الاستراتيجي وتحديد المعايير التي يجب أن تتوافر في القيادة وتساعد على تحقيق النضج المؤسسي وذلك بالاعتماد على الأدب الإداري ونظريات القيادة الإستراتيجية لتوفير دراسه نظرية خاصة بتطبيق مفهوم النضج المؤسسي في المنظمات العامة العربية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث على الدراسات السابقة التي درست القيادة الإستراتيجية والكتابات التي تناولت النضج المؤسسي في المجالات المختلفة، ومن خلال دراستها وتحليلها تم صياغة رؤية مقترحة بهدف تطبيقها في المنظمات العامة لمساعدة القيادة على تحقيق النضج المؤسسي. وتوصلت الدراسة في النهاية إلى أن هناك ضعفا في توجه المؤسسات العامة نحو النضج المؤسسي، بالإضافة إلى أهمية الدور الذي تلعبه القيادة الإستراتيجية في تحسين الأداء وأهميته في تحقيق النضج المؤسسي، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد معايير خاصة لاختيار القيادات الإستراتيجية وإعداد قيادات الصف الثاني، كما قدمت الدراسة رؤية مقترحة حول كيفية اكتشاف القيادات الإستراتيجية وإعدادها وتجهيزها.

مع اقتراح مجموعة معايير يجب على المؤسسة أن تأخذها بعين الاعتبار عند إعداد وتدريب القيادات في المؤسسة، وكذلك استخدامها عند اختيار الأفراد لشغل المواقع القيادية .

3– دراسة الحنيطي والقعيد (Al-Hunaity & Al-qaed, 2019) بعنوان: "أثر الهياكل التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية في المؤسسات الصناعية في الأردن".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الهياكل التنظيمية وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها (التكلفة، الجودة، المرونة، الإبداع)، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مؤسسات القطاع الخاص الصناعية والخدمية التي فازت بجائزة الملك عبد الله الثاني للتميز للدورة 2014– 2015 وعددها(7) مؤسسات، وقد بلغ عدد الموظفين في هذه المؤسسات (1241) موظفا، تم استخدام الاستبانه كأداة لجمع البيانات، حيث وزعت على عينة الدراسة التي تكونت من جميع العاملين في المستويات الإدارية العليا والوسطى وعددهم (208) موظفاً، وبعد تدقيقها خضع للتحليل (175) استبانه، بنسبة استجابة بلغت (1.84%) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للهياكل التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية وبدرجة مرتفعة، واستناداً إلى النتائج فقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: الابتعاد قدر الإمكان عن المركزية في اتخاذ القرارات، وتفعيل قنوات

الاتصال بين جميع المستويات الإدارية، والتعامل البناء داخل المنظمة والسيطرة عليها لزيادة قدرتها على إحداث التغيير ومواجهة التحديات الداخلية.

4- دراسة الحدراوي وهادي (Al-Hadrawi & Hadi, 2018) بعنوان ممارسات القيادة الإستراتيجية كخارطة طريق لتحقيق استقرار رضا الزبون.

هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثير (ممارسات القيادة الإستراتيجية كخارطة طريق لتحقيق الاستقرار في رضا الزبون)، وذلك عبر دراسة استطلاعية في معمل إسمنت الكوفة، حيث ركزت الدراسة على عينة من العاملين في المعمل، سعيا لتحقيق الأهداف، وقد جرى تصميم الاستبانة بالاعتماد على عدد من المقاييس العالمية الرصينة بأبعاد القيادة الإستراتيجية كل من (الرؤية، الثقافة التنظيمية، رأس المال البشري، الممارسات الأخلاقية) ومتغير رضا الزبون بأبعاده الأربعة كل من (الجودة، السعر، الخدمة، الوقت)، واعتمد البحث برنامج (Amos, SPSS) للوصول إلى نتائج نهائية ومن خلالها توصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات ومن الاستنتاجات المهمة هو أن القيادة الإستراتيجية لها دور كبير في تنمية المهارات الشخصية للعاملين الذي يساهم في صنع المواقف الإيجابية وفق أساليب يتم اعتمادها تعكس الأداء العالي للعاملين وبالتالي يكون لها أثر إيجابي على رضا الزبون، أما التوصيات فهى ضرورة الاهتمام بممارسات القيادة الإستراتيجية الناجحة كأداة فاعلة في تحقيق رضا الزبون.

5- دراسة العواودة (Al- Awawda, 2019) بعنوان أثر نظم المعلومات الإستراتيجية في الميزة التنافسية لفروع البنوك الأردنية العاملة في مدينة إربد – الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر نظم المعلومات الإستراتيجية في الميزة التنافسية لفروع البنوك الأردنية العاملة في مدينة إربد- الأردن. وتناولت هذه الدراسة ثلاثة عناصر من عناصر نظم المعلومات الإستراتيجية، هي: الموارد البشرية، والبيانات والمعلومات، وتقنية المعلومات.

كما تناولت بعدين للميزة التنافسية هما: التكلفة والتمايز. تكون مجتمع الدراسة من جميع فروع البنوك الأردنية العاملة في مدينة إربد – الأردن وعددها (57) فرعاً. وقد اعتمد الباحث على أسلوب المسح الشامل لدراسة مجتمع الدراسة وتحليله، وقد استخدمت الاستبانة وسيلة للحصول على البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ايجابية قوية بين عناصر نظم المعلومات الإستراتيجية ومؤشرات للميزة التنافسية، وكانت العلاقة أقوى بين عناصر نظم المعلومات

الإستراتيجية وبين التكلفة بالمقارنة مع العلاقة بين عناصر نظم المعلومات الإستراتيجية وبين التمايز، حيث بلغ معامل الارتباط (0.779). وفيما يتعلق بأثر عناصر نظم المعلومات الإستراتيجية في مؤشرات الميزة التنافسية، فقد أظهرت النتائج أن متغير تقنية المعلومات كان الأكثر تأثيراً على الميزة التنافسية، ثم تلاه متغير البيانات والمعلومات، وتبعه أخيرا متغير الموارد البشرية.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Reed, 2019) بعنوان:

"Leadership Strategies For Improving Employee Engagement In The Information Technology."

"استراتيجيات القيادة لتحسين مشاركة الموظف في صناعة تكنولوجيا المعلومات"

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف استراتيجيات القيادة التي استخدمها قادة تكنولوجيا المعلومات لتحسين مشاركة الموظفين. وكانت نظرية القيادة التحويلية هي الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة. وجمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع ثلاثة من قادة شركات تكنولوجيا المعلومات في الينوي باستعراض وثائق الشركة وتم تحليل البيانات من خلال التحليل الموضوعي وباستخدام عملية بينز ذات الخمسة خطوات لتجميع وتفكيك وإعادة تجميع وتفسير البيانات الختامية وكانت المواضيع الثلاثة الناشئة من تحليل البيانات هي إستراتيجية التعويض، والاستحقاقات، وإستراتيجية إدارة الأداء، وإستراتيجية الاعتراف. وأشارت نتائج هذه الدراسة البحثية إلى أن التعويضات والمزايا، وإدارة الأداء، والاعتراف كانت استراتيجيات حاسمة الأهمية يستخدمها قادة تكنولوجيا المعلومات لتحسين مشاركة الموظفين، وتشمل الآثار المترتبة على التغيير الاجتماعي الإيجابي قدرة قادة تكنولوجيا المعلومات على تعزيز الاستقرار الاقتصادي المحلي، وخفض معدلات البطالة المحلية، وزيادة العمل التطوعي المجتمعي من خلال تحسين مشاركة الموظفين.

2- دراسة (Maziti & Chinyamurindi and Marange , 2018) بعنوان:

The Relationship Between Strategic Leadership, Innovation Performance And Competitive Advantage Amongst A Sample Of Small Businesses In South Africa.

"العلاقة بين القيادة الإستراتيجية وأداء الابتكار والميزة التنافسية بين عينة صغيرة من الشركات في جنوب أفريقيا"

هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في العلاقة بين المحددات التي تؤثر على أداء الأعمال الصغيرة في جنوب إفريقيا. وتكونت عينة الدراسة من 275 من أصحاب الأعمال التجارية الصغيرة الذين يمثلون شركاتهم، وكشفت النتائج عن وجود علاقه بين القيادة الإستراتيجية وأداء الابتكار والميزة التنافسية وعلاوة على ذلك وجد أن أداء الابتكار مرتبط بأسئلة من أجل الميزة التنافسية بناء على ذلك، يتم وضع ممارسات الإدارة للمجتمع المعاصر لتوفر أساس يمكن من خلاله استخدام تقنيات الاستشراق والتخطيط لغرض الذكاء التنافسي.

3- دراسة (Distanont & Khongmalai, 2018) بعنوان:

The Role Of Innovation In Creating A Competitive Advantage.

"دور الابتكار في خلق الميزة التنافسية"

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة عوامل الابتكار التي تؤدي إلى خلق ميزة تنافسية في صناعة الأغذية المجمدة على مستوى الشركات الصغيرة والمتوسطة في تايلاند. دراسة بحثية تجريبية باستخدام الاستبانات كأداة لجمع البيانات أظهرت النتائج أن الابتكار عزز مزايا المنافسة من خلال عوامل خارجية تم تقسيم هذه العوامل الخارجية إلى مجموعتين: العوامل ذات التوجه الجزئي والعوامل ذات التوجه الكلي وكان للعوامل الخارجية على المستوى الجزئي تأثير أكبر على تطوير ابتكار شركات الأغذية المجمدة أكثر من تلك الموجودة على المستوى الكلي. وأظهرت النتائج أن رواد الأعمال، وخاصة أصحاب المشاريع الصغيرة ومتوسطة الحجم يحتاجون إلى التكيف وإعداد أنفسهم لمواجهة التغيرات الاقتصادية القادمة، والتي على وشك الحدوث ليس فقط على المستوى العالمي ولكن أيضاً على المستوى الإقليمي والقطري بالإضافة إلى السياقات الداخلية داخل المنظمة، فإن العوامل الخارجية مهمة أيضاً، ولا سيما تلك التي ستؤدي إلى تطوير الابتكار حيث سيصبح الابتكار الأداة الإستراتيجية في هذه المنافسة المهمة لتحسين الأعمال التجارية وإبداعها وتعزيزها لخلق مزايا تنافسية مساوية أو أفضل من تلك الموجودة في البلدان الأجنبية من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

4- دراسة (Parvaneh et al., 2018) بعنوان:

"The Impact Of Enterprise Risk Management On Competitive Advantage By Moderating Role Of Information Technology"

"تأثير إدارة مخاطر المؤسسات على الميزة التنافسية من خلال دور الوسيط لتكنولوجيا المعلومات"

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير إدارة مخاطر المؤسسات (ERM) على الميزة التنافسية (CA) من خلال الإشراف على دور أبعاد تكنولوجيا المعلومات بما في ذلك استراتيجية تكنولوجيا المعلومات (IT) وهيكل تكنولوجيا المعلومات.تم الحصول على (84) استبياناً صالحاً من خلال استقصاء ذاتي تم إجراؤه في المؤسسات المالية الإيرانية. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن إدارة مخاطر المؤسسات كانت لها علاقة إيجابية مع الميزة التنافسية للشركات وأظهرت النتائج أيضا أن استراتيجية تكنولوجيا المعلومات وهيكل تكنولوجيا المعلومات كان لهما أثر مباشر على الميزة التنافسية بالإضافة إلى تأثير الوسيط في علاقة الميزة وإدارة مخاطر المؤسسات. تقدم هذه الورقة نظرة ثاقبة حول قيمة تنفيذ إدارة مخاطر المؤسسات بين المنظمات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين الميزة التنافسية بالإضافة إلى ذلك توفر هذه الدراسة الآثار من حيث تخطيط المدير ووضع القرار للنظر في تكنولوجيا المعلومات باعتبارها واحدة من عوامل النجاح الحاسمة في ممارسات إدارة مخاطر المؤسسات.

5- دراسة (Prodromos & Dimitrios, 2018) بعنوان:

"The Role Of Innovation In Building Competitive Advantages: An Empirical Investigation"

"دور الابتكار في بناء مزايا تنافسية بحث تجريبي"

وهدفت هذه الدراسة إلى تعزيز الأدبيات التجريبية الموجودة من خلال التركيز على سوابق الابتكار وتأثيرها على الميزة التنافسية. تم إجراء فحص الإطار المفاهيمي المقترح باستخدام استبيان منظم تم تطويره وتوزيعه على مجموعة من شركات التصنيع اليونانية وأوضحت النتائج إلى أن إدارة المعرفة ورأس المال الفكري والقدرات التنظيمية والثقافة التنظيمية لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة كبيرة على الابتكار مما يؤكد أهمية تعزيزها في وقت واحد. وأخيراً تم إثبات التأثير الإيجابي للابتكار على إنشاء مزايا تنافسية بشكل تجريبي، مما يسد الفجوة في الأدبيات ذات الصلة ويوفر طرقاً للبحث الإضافي في المستقبل للعلاقة السببية بين الابتكار والميزة التنافسية على الرغم من دعمها النظري الكبير إلا أنه لم يتم التحقق منها تجريبياً، وتضمنت النتائج أن لتحسين فعالية القيادة الإستراتيجية يجب على القائد أن يكون خبيرا استراتيجيا ثم خبيرا للتغيير، ولديه القدرة على صياغة رؤية ورسالة واضحة للتعليم العالي.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها ووصف الخصائص والمتغيرات المتعلقة بمشكلة الدراسة، والتي تتمثل في ممارسات القيادة الإستراتيجية متغيراً مستقلاً، والميزة التنافسية كمتغيراً تابعاً، كما تستخدم الدراسة المنهج التحليلي (السببي) بغرض تحديد تأثير ممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها في الميزة التنافسية، كما تتناول الدراسة البيانات المطلوبة ومصادرها، وأداة جمع البيانات، وتقسيم صلاحية النموذج وأساليب تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من البنوك التجارية الأردنية والبالغ عددها (13) بنكاً وتم استثناء البنوك الإسلامية حتى يتمكن الباحث من السيطرة على مجتمع الدراسة والإحاطة بمعطياته، شملت وحدة التحليل للدراسة الحالية على العاملين في الإدارتين العليا والوسطى (المديرين ونوابهم ومدراء الدوائر ومدراء الفروع والأقاليم) في البنوك التجارية الأردنية أو ما يعادل هذه المسميات الوظيفية بسبب اختلافها من بنك إلى آخر، حسب النشرات التي تم الحصول عليها من سجلات هذه البنوك والبنك المركزي لسنة (2018)، وبلغ عدد مجتمع الدراسة (853) فرداً، والجدول (1) يوضح الوصف الإحصائي لمجتمع الدراسة في البنوك التجارية الأردنية:

جدول (1) الوصف الإحصائي لمجتمع الدراسة موزعاً حسب المسمى الوظيفي

التسلسل	اسم البنك	المسمى الوظيفي			
		مدير عام	نائب مدير عام	مدير دائرة	مدير فرع
1	البنك العربي	1	1	12	78
2	بنك الاسكان	1	2	11	129
3	بنك الاردن	1	1	14	80
4	بنك القاهرة عمان	1	3	6	91
5	البنك الاهلي	1	1	14	55
6	البنك الأردني الكويتي	1	1	13	64
7	بنك الاستثمار العربي	1	0	9	34
8	بنك الاتحاد	1	1	12	47

التسلسل	اسم البنك	المسمى الوظيفي			
9	البنك التجاري	1	2	11	30
10	بنك المؤسسة العربية	1	0	17	27
11	البنك الاستثماري	1	0	10	12
12	بنك سوستيه جنرال	1	1	8	19
13	بنك المال الأردني	1	0	10	14
المجموع	13	13	13	147	680

المصدر: نشرات وتقارير البنك المركزي الأردني والبنوك التجارية كما هو الوضع بتاريخ 2018/12/31.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة وذلك لأنها تتناسب مع هذه الدراسة وتحقق أهدافها، مكونة من (309) مديراً، وكانت بنسبة (36%) من مجتمع الدراسة الكلي. وقد تم توزيع الاستبانات على كافة أفراد العينة واسترجع منها (256) أي بنسبة استرجاع (83%). كما تم استبعاد (20) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل. وبذلك خضع للتحليل (236) استبانة تشكل ما نسبته (92%) من الاستبانات المسترجعة، وما نسبته (76%) من عينة الدراسة وما نسبته (34.7%) من مجتمع الدراسة. وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي وكما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) أسماء البنوك التجارية محل الدراسة وإجمالي عدد الاستبانات الموزعة على كل بنك، وعدد الاستبانات المستردة، وعدد الاستبانات الصالحة من كل بنك

التسلسل	اسم البنك	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستردة	عدد الاستبانات الصالحة للتحليل
1	البنك العربي	30	25	24
2	بنك الإسكان	39	37	35
3	بنك الأردن	32	25	23
4	بنك القاهرة عمان	29	20	18
5	البنك الأهلي	27	22	20
6	البنك الأردني الكويتي	28	24	21

التسلسل	اسم البنك	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستردة	عدد الاستبانات الصالحة للتحليل
7	بنك الاستثمار العربي	17	14	13
8	بنك الاتحاد	23	20	17
9	البنك التجاري	20	15	14
10	بنك المؤسسة العربية	23	19	18
11	البنك الاستثماري	13	11	10
12	بنك سوستيه جنرال	14	12	11
13	بنك المال الأردني	14	12	12
المجموع	13	309	256	236

أساليب جمع البيانات:

تعتمد الدراسة الحالية على نوعين من البيانات اللازمة، وهي الدراسات السابقة المتعلقة بمفاهيم الدراسة الحالية من تقارير ونشرات صادرة عن البنك المركزي الأردني، والبنوك التجارية الأردنية، وكذلك المراجع العربية والأجنبية والمجلات والدوريات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. بالإضافة إلى البيانات الثانوية، حيث تم الاعتماد على البيانات الأولية التي تم استخراجها من الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة والموجهة إلى المسؤولين في البنوك التجارية الأردنية، وتضمنت الاستبانة النهائية (ملحق 1) أسئلة تحقق أهداف الدراسة الحالية.

أداة الدراسة:

اعتمد هذا البحث بصفة رئيسة على تصميم الاستبانة أداة للدراسة، وتم تخصيص الصفحة الأولى لتقديم الدراسة وأهدافها، أما الأقسام الأخرى فكانت كما يلي:

القسم الأول: تضمن القسم الأول الأسئلة المتعلقة بالعوامل الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة وشملت (النوع الاجتماعي، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

القسم الثاني: تضمن القسم الثاني بيانات عن المتغيرات والأبعاد التي اعتمدها الباحث لغايات هذه الدراسة لقياس اتجاهات المسؤولين في البنوك التجارية الأردنية محل الدراسة نحو مستوى ممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية وتأكيد الممارسات الأخلاقية)، وخصصت الأسئلة من (1– 24) لقياس هذا المتغير.

القسم الثالث: تضمن القسم الثالث بيانات عن المتغيرات والأبعاد التي اعتمدها الباحث لغايات هذه الدراسة لقياس اتجاهات المسؤولين في البنوك التجارية الأردنية محل الدراسة نحو مستوى تحقيق الميزة التنافسية (التكلفة، والتمايز)، وخصصت الأسئلة من (25–36) لقياس هذا المتغير وأبعاده.

الحكم المعياري للدراسة:

الأهمية المنخفضة	الأهمية المتوسطة	الأهمية المرتفعة
1– أقل من 2.33	3.66–2.33	3.67، فما فوق

أساليب التحليل الإحصائي:

للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها فقد استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:

1– مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive statistics)، وذلك لوصف خصائص مجتمع الدراسة اعتماداً على النسب المئوية والتكرارات.

2– بعد ذلك فقد تم استخدام معامل الانحدار المتعدد لتحديد قيمة/ وزن كل متغير من متغيرات ممارسات القيادة الإستراتيجية في التنبؤفي الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) باعتباره أكثر أساليب تحليل الاعتمادية دلالةً في تقسيم درجة التناسق الداخلي بين محتويات أو بنود المقياس المستخدم، وأن الحدود المقبولة بمعامل الارتباط ألفا (Alpha > 0.70) وفقاً لمستويات تحليل الاعتمادية في العلوم الاجتماعية (Hair et al., 2010)، وتم تطبيق هذا الأسلوب على مقياس ممارسات القيادة

الإستراتيجية، ومقياس الميزة التنافسية، وذلك بصورة إجمالية ككل ولكل متغير من المتغيرات التي يتكون منها المقياس على حده، ولقد أظهرت نتائج التحليل أن معامل ألفا لمقياس ممارسات القيادة الإستراتيجية ككل يمثل نحو (89.7)، ولمقياس الميزة التنافسية (90.1)، وهو مؤشر لدرجة عالية من الاعتمادية والجدول (3) يوضح درجة الاتساق الداخلي لمحتويات المقاييس المستخدمة في الدراسة حسب الآتي:

جدول (3) تقييم درجة معامل ثبات الاتساق الداخلي
بين محتويات المقاييس المستخدمة في الدراسة

الأسئلة	البُعد	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات (Alpha)
6 – 1	توجيه الرؤية الإستراتيجية	6	82.6
12 – 7	تطوير رأس المال البشري	6	78.8
18 – 13	تعزيز الثقافة التنظيمية	6	76.8
24 – 19	تأكيد الممارسات الأخلاقية	6	89.7
24 – 1	ممارسات القيادة الإستراتيجية	24	80.1
30 – 25	التكلفة	6	82.5
36 – 31	التمايز	6	80.3
36 – 25	الميزة التنافسية	12	90.1
36 – 1	جميع فقرات الاستبانة	36	91.3

وبناءً على نتائج التحليل السابق، فإن المقاييس المستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين محتوياتها، وبقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة والاعتماد عليها في المراحل اللاحقة من التحليل.

عرض النتائج:

اختبار التوزيع الطبيعي:

يتم (Y) جراء هذا الاختبار باستخراج قيمة (Z Skewness) وقيمة (Z Kurtosis)، من خلال قسمة قيمة (Skewness) و (Kurtosis) على الانحراف المعياري لها، ووفقاً لهذا الأسلوب الإحصائي فإن البيانات تتوزع طبيعياً إذا كانت قيمة (Z) المحسوبة ضمن حدود (±1.96) عند مستوى دلالة معنوية ($P \leq 0.05$) (Hair et al., 2010)، وبما أن القيم الناتجة من المعادلتين وكما هو موضح في الجدول(4) تقع ضمن نطاق (±1.96)، فإن ذلك يدل على أن البيانات موزعة طبيعياً، أي أن العينة متماثلة لمجتمع الدراسة الأصلي بما يشير إلى كونها تتناسب مع أسلوب الإحصاء المعلمي، والجدول (4) يوضح اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

جدول (4) اختبار التوزيع الطبيعي

Skewness - Kurtosis

البُعد	Skewness	Kurtosis	الاستنتاج
توجيه الرؤية الإستراتيجية	−1.302	0.339	توزيع طبيعي للبيانات
تطوير رأس المال البشري	−1.348	0.788	توزيع طبيعي للبيانات
تعزيز الثقافة التنظيمية	−1.693	1.460	توزيع طبيعي للبيانات
تأكيد الممارسات الأخلاقية	−1.383	0.460	توزيع طبيعي للبيانات
التكلفة	−1.436	0.474	توزيع طبيعي للبيانات
التمايز	0.916	0.762	توزيع طبيعي للبيانات

خصائص عينة الدراسة:

جدول (5) خصائص العينة

المقياس		التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	142	%60
	أنثى	94	%40
العمر	أقل من 30 سنة	32	%14
	30 – أقل من 45سنه	48	%20
	45 سنه فاكثر	156	%66
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	16	%7
	بكالوريس	172	%73
	دراسات عليا	48	%20
المسمى الوظيفي	مدير عام / نائب مدير عام	32	%14
	مدير دائرة	64	%27
	مدير فرع/ إقليم	140	%59
الخبرة العملية	أقل من خمس سنوات	16	%7
	من 5 سنوات، أقل من 10 سنوات	48	%20
	من 10 سنوات وأقل من 15 سنة	64	%27
	أكثر من 15 سنة	108	%46
المجموع		236	% 100

يوضح الجدول (5) أنّ أغلبيّة العيّنة هم من الذكور حيث بلغ عددهم (142) بنسبة (60%) من مجموع أفراد عيّنة الدراسة، في حين بلغت نسبة الإناث (40%) من المجموع الكّليّ للعيّنة، ويعزى ذلك إلى أنّ المرأة تفضّل العمل في مجالات أخرى كالتعليم والصحة. بالنسبة لمتغيّر المؤهّل العلميّ، فكانت أعلى نسبة لفئة البكالوريوس، حيث بلغت نسبتهم (73%)، تلاهم في ذلك حَمَلَة الدراسات العليا بنسبة (20%)، وأخيراً جاءت فئة الدبلوم بنسبة (7%). وفيما يخص المستوى الإداريّ نجد أنَّ فئة مدراء الأفرع والأقاليم كانت أعلى نسبة من مجموع أفراد عينة الدراسة، وبلغت نسبتهم (59%)، في حين جاءت فئة المـــدراء ونوابهم بنســـبة(14%)، وهذا أمر طبيعي في أنَّ هذه الفئة تضم عدداً قليلاً ومحدوداً من الأفـراد أما فيما يتعلّق بمتغيّر الخبرة فقد كانت أعلى نـــسبة

هي فئة (11–15 سنة)، حيث بلغت هذه النسبة (34.2%)، وتلاها في ذلك فئة (16 سنة فأكثر)، حيث بلغت النسبة (31.6%)، ثم تلاهـــا في ذلك فئة (6–10 سنوات)، بنســـبة (20.7%)، وكانت فئة (5 سنوات فأقل)، هي أقل نسبة، حيث شكلت النسبة (13.6%) من عينة الدراسة. وبالنسبة لمتغيّر العمر فقد شكلت فئة أكثر من 15 سنة أعلى نسبة، حيث كانت النسبة (46%)، من عينة الدراسة، تلاها في ذلك الفئة من 10 سنوات وأقل من 15 سنة حيث كانت نسبتها (27%)، من عينة الدراسة، وهاتان الفئتان تشكلان الغالبية العظمى من المديرين في البنوك التجارية الأردنية، ثم تلا ذلك الفئة العمرية من 5 سنوات، أقل من 10 سنوات، بنسبة مقدارها (20%)، أما أقل فئة عمرية فكانت فئة أقل من خمس سنوات، حيث كانت نسبتها (7%)، من عينة الدراسة.

السؤال الأول: ما هي تصورات المديرين العاملين في البنوك الأردنية لأبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتصورات المديرين العاملين في التجارية الأردنية لأبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية وعلى النحو الآتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لأبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية

محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب النسبية	المستوى بالنسبة للمتوسط
توجيه الرؤية الإستراتيجية	2.79	0.98	1	متوسط
تطوير رأس المال البشري	3.41	0.93	4	متوسط
تعزيز الثقافة التنظيمية	3.39	0.96	2	متوسط
تأكيد الممارسات الأخلاقية	3.21	0.97	3	متوسط
المتوسط الكلي	3.18	0.66	-	متوسط

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول (6) إلى أن المتوسط الكلي لأبعاد المتغير المستقل (ممارسة القيادة الإستراتيجية) كان متوسطاً، حيث بلغ (3.18) وانحراف معياري(0.66) مما يعني أن القيم موزعة توزيعاً طبيعياً، فقد احتل بُعد تطوير رأس المال البشري المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري(0.93)، وتلاه في ذلك وفي المرتبة الثانية بعد تعزيز الثقافة التنظيمية بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.96)، وتلا ذلك وعلى التوالي بعد (تأكيد

الممارسات الأخلاقية) بمتوسطين حسابيين (3.21)، وانحراف معياري(0.97)، ثم جاء توجيه الرؤية الإستراتيجية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (0.98).

السؤال الثاني: ما هي تصورات المديرين العاملين في البنوك التجارية الأردنية لمستوى الميزة التنافسية؟

جدول (7) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لمستوى الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية.

اسم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الفقرة وفقاً للمتوسط الحسابي
التكلفة	3.94	0.62	2	مرتفع
التمايز	4.23	0.71	1	مرتفع
الميزة التنافسية	4.06	0.59	–	مرتفع

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين لمستوى الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وقد احتل بُعد التمايز الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد التكلفة بمتوسط حسابي بلغ (3.94). مما يدل على أنه يوجد حرص لدى البنوك الأردنية على تحقيق الميزة التنافسية.

اختبار الفَرَضِيّات:

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار لاختبار فَرَضِيّات الدراسة، قام الباحث بإجراء بعض الاختبارات، وذلك من أجل ضمان ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار، وذلك على النحو التالي:

تم التأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيّرات المستقلّة (Multicollinearity) باستخدام اختبار معامل تضخم التباين، (VIF) (Variance Inflation Factor) واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل متغيّر من متغيّرات الدراسة، مع مراعاة عدم تجاوز معامل تضخّم التباين (VIF) للقيمة(10) وقيمة اختبار التباين المسموح (Tolerance) أكبر من(0.05) وتم أيضاً التأكد من إتباع البيانات للتوزيع الطبيعيّ (Normal Distribution) باحتساب معامل

الإلتــواء (Skewness)، مراعين أنّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، إذا كانت قيمة معامل الإلتواء تنحصر بين (1 ,1-). والجدول (8) يبين نتائج هذه الاختبارات.

الجدول (8) اختبار معامل تضخّم التباين والتباين المسموح ومعامل الالتواء

الأبعاد المستقلة	VIF	Tolerance	Skewness
توجيه الرؤية الإستراتيجية	4.209	0.403	0.437
تطوير رأس المال البشري	2.530	0.395	0.348
تعزيز الثقافة التنظيمية	2.416	0.706	0.289
تأكيد الممارسات الأخلاقية	2.671	0.238	0.441

نــلاحظ أن قيم اختبار معامــل تضخّم التباين (VIF) لجميع المتغيّرات تقل عن (10)، وتتــراوح بين (2.416–4.209)، وأن قيم اختبــار التباين المســموح (Tolerance) تراوحــت بين (0.238– 0.706)، وهي أكبر من (0.05) ويعد هذا مؤشراً على عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيّرات المستقلّة (Multicollinearity)، وقد تمّ التأكد من البيانات التي تتبع التوزيع الطبيعي باحتساب معامل الالتواء (Skewness)، حيث كانت القيم أقل من (1)، وسيتم التأكد من صلاحيّة النموذج لكل فرضيّة منفرده .

جدول (9) نتائج تحليل التباين للانحدار

(Analysis Of variance) للتأكد من صلاحيّة النموذج لاختبار فَرَضِيّات الدراسة

المتغيّر التابع	المصدر	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
التكلفة	الانحدار	0.418	281.438	93.813	*219.38	0.000
	الخطأ		391.283	0.428		
التمايز	الانحدار	0.52	349.584	116.528	*329.96	0.00
	الخطأ		323.136	0.353		

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α =0.01).

يوضّح الجدول(9) صلاحيّة نموذج اختبار فَرَضِيّات الدراسة، ونظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدوليّة على مستوى دلالة (α =0.01)، حيث إنّ أبعاد القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) تفسّر (41.8%) من التباين في الميزة التنافسية (التكلفة، التمايز)، وتُفسّر أيضاً (52%) من التباين في المتغيّر التابع (التكلفة)، وتُفسر أيضاً (41.8%) من التباين في بُعد (التمايز). وبناء على ذلك نستطيع اختبار فَرَضِيّات الدراسة على النحو التالي:

الفرضية الرئيسية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها (التكلفة، التمايز) في البنوك التجارية الأردنية.

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار أثر ممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في تحقيق الميزة التنافسية بأبعادها (التكلفة، التمايز)

البعد المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
توجيه الرؤية الإستراتيجية	0.297	0.037	0.319	*8.031	0.000
تطوير رأس المال البشري	0.0273	0.038	0.035	0.724	0.469
تعزيز الثقافة التنظيمية	0.190	0.027	0.207	* 6.900	0.000
تأكيد الممارسات الأخلاقية	0.129	0.037	0.133	*3.487	0.001

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α =0.01)

يتّضح من النتائج الإحصائيّة الواردة في الجدول (10)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أنّ أبعاد ممارسات القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) لها تأثير في تحقيق الميزة التنافسية، حيث بلغت قيم(t) المحسوبة

والبالغة (8.031، 6.90، 8.329، 3.487) علـــى التوالـــي، وهي قيم معنوية عند مســـتوى دلالـــة (α= 0.01). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية (تطوير رأس المال البشري) ليس له أثر في تحقيق الميزة التنافسية، حيث كانت قيم(t) المحسوبة غير دالـــة إحصائيـــاً عند مســـتوى دلالـــة ($\alpha \leq 0.05$). وممّا سبق يقتضي ما يلي: رفض الفَرَضِيّة الصفريّة التي تنصّ على أنّه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأبعاد القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في تحقيق الميزة التنافـــسية. وقبول الفَرَضِيّة البديلة. وقبـــول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر هام بدلالـــة إحصائية لمتغير (تطوير رأس المال البشـــري) في تحقيق الميزة التنافســـية. وعند إجـــراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر أبعاد القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في تحقيق الميزة التنافسية، يتّضح من الجدول (11) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإن توجيه الرؤية الإستراتيجية قد احتلّت المرتبة الأولى، وفسّرت ما مقداره (35.3%) من التباين في المتغيّر التابـــع، تـــلاه متغيّر تعزيز الثقافة التنظيمية، وفسّـــر مع متغيّر توجيه الرؤيـــة الإســـتراتيجية (39.8%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تأكيد الممارسات الأخلاقية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (41.8%) من التباين في تحقيق الميزة التنافسية كمتغيّر تابع.

(جدول11) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ

"Stepwise Multiple Regressio" للتنبُّؤ بتحقيق الميزة التنافسية من خلال أبعاد القيادة الإستراتيجية كمتغيّرات مستقلّة

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
توجيه الرؤية الإستراتيجية	0.353	*8.03	0.000
تعزيز الثقافة التنظيمية	0.398	*6.90	0.000
تأكيد الممارسات الأخلاقية	0.418	*5.60	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى(α= 0.01)

* خرج من معادلة الإنحدار المتعدد المتدرج متغير(تطوير رأس المال البشري)

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية.

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار أثر أبعاد المتغير (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية

البعد المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
توجيه الرؤية الإستراتيجية	0.168	0.041	0.196	*4.112	0.000
تطوير رأس المال البشري	0.0917	0.051	0.088	**1.788	0.074
تعزيز الثقافة التنظيمية	0.299	0.037	0.341	* 8.137	0.000
تأكيد الممارسات الأخلاقية	0.237	0.049	0.221	*4.819	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α =0.01)، ** غير دالة على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (12)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن أبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) لها تأثير في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية، حيث بلغت قيم(t) المحسوبة والبالغة (4.112، 8.137، 4.819) على التوالي، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وأشارت النتائج أن بعد (تطوير رأس المال البشري) ليس له أثر في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية، حيث كانت قيم(t) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وممّا سبق يقتضي ما يلي: رفض الفَرَضِيّة الصفريّة التي تنصّ على أنّه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية. وقبول الفَرَضِيّة البديلة. وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر هام بدلالة إحصائية لأبعاد

ممارسة القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية.

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريجيّ (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهميّة كلّ متغيّر مستقلّ على حدة في المساهمة في النموذج الرياضيّ، الذي يمثلّأثرّ أبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التكلفة، يتّضح من الجدول (13) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإن توجيه الرؤية الإستراتيجية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّرت ما مقداره (46.4%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر تعزيز الثقافة التنظيمية وفسرّ مع متغيّر توجيه الرؤية الإستراتيجية (51.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تأكيد الممارسات الأخلاقية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (52%) من التباين فيالتكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية كمتغيّر تابع.

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ ببعد التكلفة من خلال أبعاد القيادة الإستراتيجية كمتغيّرات مستقلّة

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبّؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
توجيه الرؤية الإستراتيجية	0.464	*8.025	0.000
تعزيز الثقافة التنظيمية	0.513	*8.329	0.000
تأكيد الممارسات الأخلاقية	0.520	* 3.487	0.001

* ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

* خرج من معادلة الإنحدار المتعدد المتدرج متغير (تطوير رأس المال البشري)

الفرضية الفرعية الثانية لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التمايز كبعد من أبعاد الميزة التنافسية في البنوك التجارية الأردنية.

جدول (14) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار أثر أبعاد المتغير (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في التمايز كبعد من أبعاد الميزة التنافسية

البعد المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
توجيه الرؤية الإستراتيجية	0.131	0.021	0.147	*6.211	0.000
تطوير رأس المال البشري	0.160	0.022	0.169	*7.377	0.000
تعزيز الثقافة التنظيمية	0.022	0.026	0.021	**0.839	0.401
تأكيد الممارسات الأخلاقية	0.050	0.029	0.050	**1.931	0.051

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α =0.01)

** غير دالة على مستوى دلالة (α =0.05)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (14)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن أبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري) لها تأثير في التمايز، حيث بلغت قيم(t) المحسوبة والبالغة (6.211، 7.377) على التوالي، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة (α= 0.01). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية (تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الاخلاقية) ليس له أثر في التمايز، حيث كانت قيم(t) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وممّا سبق يقتضي ما يلي: رفض الفَرَضِيّة الصفريّة التي تنصّ على أنّه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري) في التمايز. وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر هام بدلالة إحصائية لمتغير (تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الاخلاقية) في التمايز. وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر أبعاد ممارسة القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تطوير رأس المال البشري) لها تأثير في التمايز، يتّضح من الجدول(15) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإن توجيه الرؤية

الإستراتيجية قد احتلّت المرتبة الأولى، وفسّرت ما مقداره (42.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر تطوير رأس المال البشري، وفسّر مع متغيّر توجيه الرؤية الإستراتيجية (48.3%) من التباين في المتغيّر التابع التمايز.

جدول (15) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ ببعد التمايز من خلال أبعاد القيادة الإستراتيجية كمتغيّرات مستقلّة

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
توجيه الرؤية الإستراتيجية	0.426	*9.221	0.000
تطوير رأس المال البشري	0.483	*5.406	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى(α= 0.01)

* خرج من معادلة الإنحدار المتعدد المتدرج متغير (تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الاخلاقية)

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تستحق الدراسة والاهتمام من جانب الإدارة في البنوك التجارية في المملكة الأردنية الهاشمية، وتتلخص أهم النتائج فيما يأتي:

1. دلت نتائج الدراسة على وجود أثر معنوي لأبعاد ممارسات القيادة الإستراتيجية (توجيه الرؤية الإستراتيجية، تعزيز الثقافة التنظيمية، تأكيد الممارسات الأخلاقية) في البنوك التجارية محل الدراسة في الميزة التنافسية، كما أن أبعاد ممارسات القيادة الإستراتيجية أعلاه تتمتع بقدرة تفسيرية للتباين في الميزة التنافسية، وهذا يعني أن البنوك التجارية الأردنية محل الدراسة يمكنها تحقيق الميزة التنافسية من خلال الاهتمام بممارسات القيادة الإستراتيجية بجذب واستقطاب القادة الاستراتيجيين القادرين على تبني ممارسات القيادة الإستراتيجية والاهتمام أكبر بالعنصر البشري كونة الأقل تأثيراً من خلال إعداده وتمكينه لمواكبة التقدم والتطور

التكنولوجي عالمياً ومحلياً، وتشجيع أسلوب العمل الجماعي من خلال التوجه الاستراتيجي وتعزيز الثقافة التنظيمية والتأكيد على الممارسات الأخلاقية، لتوليد الأفكار الجديدة، ودعم وتشجيع الإبداع والابتكار لتحقيق الميزة التنافسية، والتعرف على التجارب الناجحة للمؤسسات المثيلة، وتطبيقها، وتحسين جودة الخدمات المقدمة من البنوك، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة عبدالرحيم (Abd Al-Rahim, 2019). في أهمية الدور الذي تلعبه القيادة الإستراتيجية في تحسين الأداء وأهميته في تحقيق النضج المؤسسي، والتي أثبتت بوجود علاقة إيجابية بين أبعاد ممارسات القيادة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية. ومع دراسة (Distanont & Khongmalai, 2018) في حاجة رواد الأعمال إلى التكيف والاستعداد لمواجهة التغييرات الاقتصادية المستقبلية كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ريد (Reed, 2019) بأن استراتيجيات القيادة تلعب دورا حاسما في تحسين مشاركة الموظفين والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات القيادة في تحقيق الميزة التنافسية، كما التقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة مازيتي وآخرون (Maziti et al., 2018) والتي دلت على وجود علاقه بين القيادة الإستراتيجية وأداء الابتكار والميزة التنافسية.

2. دلت النتائج أنّ المتوسط العام لتصوّرات المدراء في البنوك التجارية الأردنية لممارسات القيادة الإستراتيجية جاءت بدرجة متوسطة، وقد احتل بُعد (تطوير رأس المال البشري) المرتبة الأولى، في حين جاء بُعد (توجيه الرؤية الإستراتيجية) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المجال.

وهذه النتيجة تفسر عدم الإلمام الكافي للمدراء في البنوك التجارية الأردنية لأهمية ممارسات القيادة الإستراتيجية، الأمر الذي يحتم على الإدارة زيادة الاهتمام لممارسات القيادة الإستراتيجية وصولاً إلى تحقيق الميزة التنافسية التي تصبو إليها البنوك التجارية في الأردن. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Harthy, 2019) التي أشارت أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف للقيادة الإستراتيجية جاءت بدرجة متوسطة، بينما خالفت هذه النتيجة دراسة الحدراوي وهادي (Al-Hadrawi & Hadi, 2018) والتي أشارت إلى أن مستوى تطبيق ممارسات القيادة الإستراتيجية جاء بدرجة مرتفعة في تحقيق رضا الزبون.

3. دلت النتائج أنّ المتوسط العام لتصوّرات المدراء في البنوك التجارية الأردنية عن بُعد الميزة التنافسية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد احتل بُعد (التمايز) المرتبة الأولـــى، في حين جاء بُعد (التكلفة) في المرتبة الأخيرة في فقرات هذا المجال. وتُفسر هذه النتيجة إجابات المبحوثين في البنوك التجارية الأردنية محل الدراسة، أنهـــا تعي أهمية ممارســـات القيادة الإســـتراتيجية بأبعادها المختلفة والتي اتفقت مع دراسة العواودة (Al-Awawda, 2019)، التي توصـــلت إلى أن مســتوى الميزة التنافســـية جـــاءت بدرجة مرتفعة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراســـة الحنيطـــي والقعـــيد (Al-Hunaity & Al-Aqaed, 2019) ودراســـة (Prodromos & Dimitrios, 2018). حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للهياكل التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية وبدرجة مرتفعة ووجود أثر للابتكار في الميزة التنافسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، جاءت التوصيات الاتية:

1. بما أن تصوّرات المدراء في البنوك التجارية الأردنية عن بُعد الميزة التنافسية جاءت بدرجة مرتفعة وكما جاء في النتيجة رقم (3) مما يتطلب المحافظة على الميزة التنافسية وتعزيز الاهتمام بها لما لها دور كبير في نمو واستقرار المنظمة ولا سيما أن البنوك تعمل في عصر العولمة الذي يتسم بالمنافسة.
2. بما أن تصوّرات المدراء في البنوك التجارية الأردنية لممارسات القيادة الإستراتيجية جاءت بدرجة متوسطه وكما جاء في النتيجة رقم (2) لذا يجب تدعيم دور ممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها وزيادة اهتمام الإدارة بتلك الممارسات وصولاً إلى تحقيق الميزة التنافسية.
3. بينت النتائج (نتيجة رقم 1) ضرورة الاهتمام بالموارد البشرية عن طريق تدريبها، وتطويرها والإبقاء على الموارد البشرية الكفؤة من خلال تحفيزها وتحسين دورها الضعيف.
4. أظهرت النتائج ضرورة تدعيم السلوك المتميز وتأكيد الميزة التنافسية من خلال تخفيض عدد اللوائح والقوانين المقيدة للأداء المتميز.

5. ضرورة تبني البنوك التجارية التوجه الاستراتيجي لدورها الهام في تعزيز ممارسات القيادة الإستراتيجية.
6. ضرورة الإطلاع على بعض تجارب المؤسسات المثيلة في الدول والتي تهتم بممارسات القيادة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية.

المراجع

الحارثي، سعود عبد الجبار. (2019). القيادة الإستراتيجية وعلاقتها في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف. المجلة التربوية، العدد (66).

الحدراوي، حامد كريم، هادي، جلال. (2018). ممارسات القيادة الإستراتيجية كخارطة طريق لتحقيق استقرار رضا الزبون. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد الخامس عشر، العدد (3).

الحنيطي، احمد يوسف والقعيد، مرزوق عايد. (2019). أثر الهياكل التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميداني في المؤسسات الصناعية في الأردن، المجلة الأردنية في أدارة الأعمال، المجلة 15 العدد 1.

خليل، ياسر احمد. (2017). القيادة الإستراتيجية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع18، ج5، ص144-123.

سهام، موفق. (2013). مساهمة القيادة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة. ابحاث اقتصادية وإدارية، العدد الرابع عشر. ISSN 7902-1112،
http://revues.univ-biskra.dz/index.php/rem/article/view/1031

عبد، ضرغام حسن. (2016). أثر ممارسات القيادة الإستراتيجية في تحقيق ريادة الأعمال: دراسة استطلاعية في بعض المعارف التجارية في محافظة النجف الاشرف. مجلة العربي للعلوم الاقتصادية والادارية العدد (39).

عبدالرحيم، محمد عبدالرحيم. (2019). دور القيادة الإستراتيجية في تحقيق النضج المؤسسي في المنظمات العامة، المجلة العربية للإدارة، مجلد(39) العدد (1).

العواودة، وليد مجلي. (2019). أثر نظم المعلومات الإستراتيجية في الميزة التنافسية لفروع البنوك الأردنية العاملة في مدينة إربد – الأردن. المجلة العربية للإدارة، مجلد (39) العدد (1).

الفيحان، ايثار وجلاب احسان. (2006). ممارسات القيادة الإستراتيجية وعلاقتها بخدمة الزبون: دراسة تحليلية لآراء عينة من مديري المصارف الأهلية، مجلة الإدارة والاقتصاد العدد(59).

القطب، محيي. (2002). "الخيار الاستراتيجي وأثره في تحقيق الميزة التنافسية"، دراسة تطبيقية في عينة من شركات التأمين الأردنية، رسالة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، العراق، ص 44.

Reference:

Allahar, H. (2019). Towards a Development-Oriented Sustainable Entrepreneurial Leadership Style for Caribbean Countries. Journal of Management Research 19(2), 79-92.

Al-Najjar, F. (2016). Social Responsibility & its Impact on Competitive Advantage (An Applied Study on Jordanian Telecommunication Companies). International Journal of Business and Social Science. 7. 114-125.

Attiany M. (2014). Competitive Advantage Through Benchmarking: Field Study of Industrial Companies Listed in Amman Stock Exchange. Journal of Business Studies Quarterly, 5 (4), 41-51. available on: subversion. assembla. com /svn/.../ plan_1.pd. 1.10.2012.

Bass, B. (2007). Executive and Strategic Leadership. International Journal of Business, 12(1), 33 – 52

Bettis, R. & Hitt, M. (1995). The new competitive landscape. Strategic management journal, 16(S1), 7-19.

Boal, K. & Hooijberg, R. 2001. Strategic Leadership Research: Moving on. Leadership Quarterly, 11(4), 515 – 549.

Cegliński, P. (2017). The Concept of Competitive Advantages. Logic, Sources and Durability. Journal of Positive Management. Vol. 7. 57-70. 10.12775/JPM.2016.016

David, R. Fred. (2011). "Strategic Management: Concept & Cases" 13ed. Pearson Education Inc., Publishing as Prentice-Hall Upper Saddle River, New Jersey, 07458, USA.

Davies, Barbara J. & Davies, Brent (2004). Strategic leadership School Leadership &Management, Vol. 24, No. 1, February 2004 1Washingborough Foundation Primary and Nursery School, UK; 2University of Hull, UK.

Distanont, A., & Khongmalai, O., (2018). The role of innovation in creating a competitive advantage, Kasetsart Journal of Social Sciences https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.07.009

Elijah, A. & Millicent, A. (2018). The Impact of a Sustainable Competitive Advantage on A Firm's Performance: Empirical Evidence from Coca-Cola Ghana Limited. Global Journal of Human Resource Management Vol.6, No.5, pp.30-46.

Funda Özera, Cihan Tınaztepe (2014). Effect of Strategic Leadership Styles on Firm Performance: A study in a Turkish SME

Hair, J. Black, W. C., Babin, B. & Anderson, R. (2010). Multivariate Data Analysis. 7th ed., Pearson prentice Hall.

Hambrick, D. & Pettigrew, A. (2001). Upper echelons: Donald Hambrick on executives and strategy. Academy of Management Executive. Vol.15. No:3. 36-44.

Hassan, A. Ibrahim Saeed. (2017). The Impact of Total Quality Management Practices on Achieving Competitive Advantage: A Field Study in Jordanian Pharmaceutical Companies by Company Size. (Master's thesis). Middle East University, Jordan https://search.emarefa.net/detail/BIM-762775

Hill, Charles W. & Jones, G. (2001). Strategic Management Theory: An Integrated Approach, 5th ed., Houghton Mifflin, Co.

Hitt, M. Iereland, R. Hoskisson, Robert. (2007). Strategic Management: Competitiveness and Globalization. 7 Ed. Thompson South-Western. USA.

Ireland, R. & Hitt, Michael. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21 st century: The role of strategic leadership. Academy of Management Perspectives. 13.

10.5465/AME.1999.1567311.

Jaleha, A. & Machuki, V. (2018). Strategic Leadership and Organizational Performance: A Critical Review of Literature. European Scientific Journal, vol (14) No (35), 124-148

Lear, L. (2012). The relationship between strategic leadership and strategic alignment in high-performing companies in South Africa. Doctoral dissertation, University of South Africa.

Macmillan, H. & Tampoe, M. 2000. "Strategic Management", Oxford University Press Inc.

Maziti, L. & Chinyamurindi, Willie & Marange, Chioeso. (2018). The relationship between strategic leadership, innovation performance and competitive advantage amongst a sample of small businesses in South Africa Journal of Contemporary Management. Volume 15.

Moses, T. (2017). Knowledge management strategies for competitive advantage in the convenience foods franchise industry (Order No. 10688733). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1984326031). Retrieved from

https://regweb.mutah.edu.jo:2090/docview/1984326031?accountid=36459

Naliaka, V. & Namusonge, G. (2015). Role of Inventory Management on Competitive Advantage among Manufacturing Firms in Kenya: A Case Study of UNGA Group Limited. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 5(5): 87-104.

Parvaneh, Saeidi, Sayyedeh Parisa Saeidi, Saudah Sofian, Sayedeh Parastoo Saeidi, Mehrbakhsh Nilashi, Abbas Mardani, The Impact of Enterprise Risk Management on Competitive Advantage by Moderating Role of Information Technology, Computer Standards & Interfaces (2018). doi: https://doi.org/10.1016/j.csi.2018.11.009

Paulus, A. & M., Petrus. (2017). The Utilization of Resource-Based View Theory on Minimarket Retail: Its Implication toward Strategy and Competitive Advantage. SSRN Electronic Journal.

10.2139/ssrn.2894121.

Pisapia, J. (2009). The Strategic Leader – New Tactics for a Globalizing Word. USA: Information Age Publishing.

Pitts, R. & Lei, D., (1996). Strategic management: building and sustaining competitive advantage, USA: West Publication.

Porter, M. (1985). Competitive Advantage, The Free Press, New York, NY.

Prodromos Chatzoglou, Dimitrios Chatzoudes, (2018). "The role of innovation in building competitive advantages: an empirical investigation", European Journal of Innovation Management, Vol. 21 Issue: 1, pp.44-69, https://doi.org/10.1108/EJIM-02-2017-0015

Reed, G. (2019). Leadership strategies for improving employee engagement in the information technology industry (Order No. 13898890). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2243875408). Retrieved from

https://regweb.mutah.edu.jo:2090/docview/2243875408?accountid=36459

Rowe, W. (2001). Creating wealth in organisations: The role of strategic leadership. Academy of Management Executive, 15(1): 81 – 95.

Thomas. T, schermerhorn, John & Dienhart. John, (2004). Strategic leadership of ethical behavior in business, academe of management executive, vol,18, No.2.

Tracey, M., Vonder embse, & J. Lim. (1999). Manufacturing technology and strategy formulation: the keys to enhancing competitiveness and improving performance. Journal of Operations Management, 17(4):411–428.

Wang, H. (2014). "Theories for competitive advantage", in: Hasan, H. (Ed.), Being Practical with Theory: A Window into Business Research, Wollongong, Australia: THEORI, Australia, pp. 33 – 43.

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-009

آراء أبي مسلم الأصفهاني في تفسيره لسورة طه دراسة مقارنة مع الفخر الرازي

عهد عيسى آل علي *

نايل ممدوح أبو زيد

ملخص

تعالج هذه الدراسة تفسير أبي مسلم الأصفهاني من المعتزلة للآيات من سورة طه. حيث كان منهجي في هذه الدراسة منهجا نحوياً استقرائيا، ذكرت فيه أقوال أبي مسلم الأصفهاني ثم قارنت بين أقواله وأقوال الإمام فخر الدين الرازي وغيره من المفسرين في سورة طه. ويهدف البحث إلى بيان المسائل التي خالف فيها أبو مسلم الأصفهاني غيره من المفسرين في سورة طه مرجحاً ما أراه صواباً في ذلك. وكذلك بيان المسائل التي عارض فيها فخر الدين الرازي قول أبي مسلم الأصفهاني في تفسيره لسورة طه مرجحاً ما أراه صوابا في ذلك. وتكمن أهمية البحث في أنها تجلي فهم الدارسين معاني القرآن فهماً صحيحاً وذلك بمقارنة أقوال المفسرين وترجيح ما ذهب إليه أغلب المفسرين. وقد تضمن البحث مبحثين، حيث تناول الأول: ترجمة للإمامين: أبي مسلم الأصفهاني، والرازي، وتناول الثاني: نقد أقوال أبي مسلم.

وقد توصل الباحث إلى أن الفخر الرازي وافق أبا مسلم الأصفهاني في أربعة عشر موضعاً من السورة وخالفه في مسألة واحدة.

الكلمات الدالة: الأصفهاني، سورة طه، الرازي.

* قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

تاريخ تقديم البحث: 2020/2/17م. تاريخ قبول البحث: 2020/5/11م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

The Views of Abu Muslim Al-Asfahani in His Interpretation to Surat Taha: A Comparative Study With Al-Fakhr Al-Razi

Ahed Essa Al Ali*
al-ali-99@hotmail.com
Nayel mamdouh Abu Zaid

Abstract

The study examines the interpretation of Abu Muslim Al Asfahani's from mu'tazila to the verses from Surat Taha. The method of this study is the inductive critical method. The words of Abu Musallam Al Asfahani are compared with the words of Fakhr Al- Din al-Razi and other interpretations of Surat Taha. The research aims to clarify the issues that Fakhr al- Din al-Razi contrasts Abu Muslim Al-Asfahani in his interpretation of Surat Taha, most likely what he thinks right. The importance of this research is that it enables the researchers to understand Quran in the right way, by comparing the interpretation words and distinguishing the most likely meaning. The research includes two approaches, the first one translation for both Abu Muslim Al- Asfahani and Fakhr Al- Din al-Razi. The second approach is the criticism of Abu Muslim Al-Asfahani. The research concludes that Fakhr Al- Din al-Razi agrees with Abu Muslim Al-Asfahani in fourteen points in Surat Taha and disagrees in only one point.

Keyword: Al-Asfahani's, Surat Taha, Alrazi.

* Department of Fundamentals of Religion, College of Sharia and Islamic Studies, University of Sharjah, United Arab Emirates.
Research: 17/2/2020. Accepted: 11/5/2020.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

المقدمة:

الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

تعالج هذه الدراسة تفسير أبي مسلم الأصفهاني من المعتزلة للآيات من سورة طه. وذلك عن طريق ذكر أقوال أبي مسلم الأصفهاني من كتاب فخر الدين الرازي (مفاتيح الغيب) المتعلقة بآيات من سورة طه ثم المقارنة بينها وبين أقوال الإمام فخر الدين الرازي وغيره من المفسرين.

إشكاليات البحث:

إن هذا البحث يجيب عن الأسئلة الآتية:

1- ما المسائل التي تكلم أبو مسلم الأصفهاني وخالف فيها غيره من المفسرين؟
2- ما المسائل التي عارض فيها الرازي قول أبي مسلم الأصفهاني؟

أهداف البحث:

1- بيان المسائل التي خالف فيها أبو مسلم الأصفهاني غيره من المفسرين في سورة طه مرجحا ما أراه صواباً في ذلك.
2- بيان المسائل التي عارض فيها الرازي قول أبي مسلم الأصفهاني.

أهمية البحث:

تمكين الدارسين من فهم المعاني القرآنية في سورة طه فهماً صحيحاً وذلك بمقارنة أقوال المفسرين وترجيح ما ذهب اليه أغلب المفسرين.

أسباب اختيار البحث:

1- الرغبة في إفادة طلبة العلم في معرفة آراء المعتزلة وكيفية نقدها بالرجوع إلى أقوال المفسرين.
2- مما لا ريب فيه أن الباعث الأكبر للشروع في عمل هذا البحث هو رغبتي في معرفة تفسير المعتزلة للآيات ومنهم: أبي مسلم الأصفهاني، واختلاف المفسرين في معاني هذه السورة الكريمة وبيان وجه الحق في ذلك.

1- الدراسات السابقة:

بعد البحث في مصادر المكتبات العامة والجامعية وعبر مواقع الانترنت العلمية، لم أجد حسب علمي من قام بمقارنة أقوال أبي مسلم الأصفهاني بغيره من المفسرين في سورة طه. فأحببت أن يكون لي شرف السبق في دراسة خاصة بذلك والله الموفق.

2- خطة البحث:

فيتكون هذا البحث من مقدمة ومبحثين وخاتمة على النحو الآتي:

المقدمة: وقد اشتملت على إشكاليات البحث، وأهدافه، وأهميته، وأسبابه، والدراسات السابقة، وخطة البحث.

المبحث الأول: ترجمة للإمامين: أبي مسلم الأصفهاني، والرازي.

المبحث الثاني: نقد أقوال أبي مسلم.

الخاتمة: وفيها ما توصل إليه الباحث من نتائج، وتوصية.

التمهيد

بين يدي السورة:

سورة طه

مكية، وهي مائة وخمس وثلاثون آية. (Al-Zuhaili, W. D, 174/16) وَهِي مئة وَثَلَاثُونَ وآيتان بَصرِي وَأَرْبع مدنيان ومكي وَخمْس كُوفِي وَأَرْبَعُونَ شَامي (Al-Dani, W.D, 183/1).

اسم السورة:

الاسم التوقيفي للسورة: اسم السورة التوقيفي هو (طه) لما دلت عليه الأحاديث والآثار. وهو الاسم الذي أطلق عليها في المصحف، وبه بدئت السورة، وهو من الأحرف المقطعة، وقد جاءت تسمية بعض السور بما بدئت به من أحرف التهجي مثل: (يس) (ص) (ق).

الاسم الاجتهادي: ذكر السيوطي في الإتقان عن كتاب (جمال القراء) للسخاوي (Al-Skhawi, W.D, 91/1). أنها تسمى سورة (الكليم)، وعن كتاب الكامل للهذلي أنها تسمى سورة (موسى)، ثم علق عليه بقوله: (وذلك يحتاج إلى مستند من الأثر) (Musalam, W.D, 485/4) .

أغراضها:

احْتَوَتْ مِنَ الْأَغْرَاضِ عَلَى:

- التَّحَدِّي بِالْقُرْآنِ بِذِكْرِ الْحُرُوفِ الْمُقَطَّعَةِ فِي مُفْتَتَحِهَا.
- وَالتَّنْوِيهِ بِأَنَّهُ تَنْزِيلٌ مِنَ اللَّهِ لِهَدْيِ الْقَابِلِيْنَ لِلْهِدَايَةِ فَأَكْثَرُهَا فِي هَذَا الشَّأْنِ.
- وَالتَّنْوِيهُ بِعَظَمَةِ اللَّهِ تَعَالَى، وَإِثْبَاتُ رِسَالَةِ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِأَنَّهَا تُمَاثِلُ رِسَالَةَ أَعْظَمِ رَسُولٍ قَبْلَهُ شَاعَ ذِكْرُهُ فِي النَّاسِ، فَضَرَبَ الْمَثَلَ لِنُزُولِ الْقُرْآنِ عَلَى مُحَمَّدٍ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِكَلَامِ اللَّهِ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ "(Ibn-Ashour, W.D, 181/ 16).
- البيان الجلي لقصة موسى وتكليم الله له، وإلقائه صغيرا في اليم في صندوق، وإرساله مع أخيه هارون إلى فرعون الطاغية الجبار، وجداله بالحسنى لإثبات ربوبية الله وحده، ومبارزته السحرة، وتأييد الله له وانتصاره المؤزر، وإيمان السحرة بدعوته، ومعجزة انفلاق البحر وعبور بني إسرائيل فيه، وإهلاك فرعون وجنوده، وكفران بني إسرائيل بنعم الله الكثيرة عليهم، وحديث السامري وإضلاله بني إسرائيل باتخاذ العجل إلها لهم، وغضب موسى من أخيه هارون.
- الإشارة لفائدة القصص القرآني، وتوضيح جزاء من أعرض عن القرآن. (Alzuhaili, W.D, 175/ 16) .

المبحث الأول: ترجمة للإمامين: أبي مسلم الأصفهاني، والرازي.

احتوى هذا المبحث على مطلبين اثنين، تضمن الأول: ترجمة الإمام أبي مسلم الأصفهاني، وتضمن الثاني: ترجمة الإمام فخر الدين الرازي.

المطلب الأول: ترجمة أبي مسلم الأصفهاني

اسمه وكنيته: أَبُو مُسْلِم الأَصْفَهاني (254–322هـ –868–934م) محمد بن بحر الأصفهاني، أبو مسلم: وال، من أهل أصفهان. معتزلي. "(Alzarkali, W.D, 50/6).

شخصيته وكتبه: من كبار الكتاب .كان عالما بالتفسير وبغيره من صنوف العلم، وله شعر. ولي أصفهان وبلاد فارس، للمقتدر العباسي، واستمر إلى أن دخل ابن بويه أصفهان سنة 321 هـ فعزل. من كتبه (جامع التأويل) في التفسير، أربعة عشر مجلدا، جمع سعيد الأنصاري الهندي نصوصا منه وردت في (مفاتيح الغيب) المعروف بتفسير الفخر الرازيّ، وسماها (ملتقط جامع التأويل لمحكم التنزيل – ط) في جزء صغير. ومن كتبه (الناسخ والمنسوخ) وكتاب في (النحو). و(مجموع رسائله) (Alzarkali, W.D, 50/6).

كان ابن أبي البغل وُلّي في سنة ثلاثمائة ديوان الخراج والضياع بأصبهان وهو ببغداد، فورد كتاب على أبي مسلم ابن بحر بأن يخلفه على ديوان الضياع بها، ثم ورد ابن أبي البغل إلى أصبهان فأقره على خلافته، ثم مات أبو علي محمد بن أحمد بن رستم في سنة إحدى وعشرين وثلاثمائة، فرتب مكانه أبو مسلم ابن بحر وذلك في شوال، ثم ورد علي بن بويه في خمسمائة فارس فهزم المظفر بن ياقوت في خمسة آلاف فارس ودخل ابن بويه أصبهان في منتصف ذي القعدة فعزل أبو مسلم.

فيما ذكره حمزة في (تاريخه) في آخر سنة اثنتين وعشرين وثلاثمائة ومولده سنة أربع وخمسين ومائتين، وكان الوزير أبو الحسن علي بن عيسى بن داود بن الجراح يشتاقه ويصفه (Alhamawi, W.D, 2438/6).

المطلب الثاني: ترجمة الإمام فخر الدين الرازي

اسمه وكنيته:

هو محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي البكري (Alzarkali, W.D, 323/6)، الملقب بالإمام فخر الدين الرازي، ابن خطيب الري (Alsobki, W.D, 81/8) (10)، ويكنى بأبي المعالي وأبو عبدالله (Ibn-Kathir, W. D, 55/13) (11) وهو من ذرية أبي بكر الصديق رضي الله عنه (Alsoyoti, W. D, 115/1) (12)، أصله من

طبرستان (Alhamawi, W. D, 121/4)(13) ولد في الري (Alhamawi, W. D, 166/3) (14) وإليها نسبته (Nowaihedh, W. D, 596/2) (15).

نشـــأته:

نشأ الرازي في بيت علم، فقد كان والده الإمام ضياء الدين عمر أحد كبار علماء الشافعية، وكان خطيب الري وعالمها، وله مؤلفات في الفقه والكلام من أهمها "غاية المرام في علم الكلام". ذكره ابن السبكي وقال: "إنه من أنفس كتب أهل السنة وأشدها تحقيقا."

وقال عن مؤلفه الإمام ضياء الدين – والد الإمام الفخر: "كان فصيح اللسان، قوي الجنان، فقيها أصوليا، خطيباً محدثاً أديباً، له نثر في غاية الحسن تكاد تحكي ألفاظه مقامات الحريري من حسنه وحلاوته ورشاقة سجعه".

وقد نشأ الفخر في حجر والده الامام ضياء الدين عمر فكان له الوالد والأستاذ – الذي كفاه عن طلب العلم على يد سواه – حتى انتقل إلى جوار ربه سنة تسع وخمسين وخمسمائة هـ وكان الفخر يقر لوالده بالفضل في الكثير من علومه، ويطلق عليه في كتبه "الشيخ الوالد، والأستاذ الوالد، والإمام السعيد " (Alrazi, W. D, 30-31) (16).

المبحث الثاني: نقد أقوال أبي مسلم.

احتوى هذا المبحث على أقوال أبي مسلم الأصفهاني المتعلقة بآيات من سورة طه من خلال كتاب فخر الدين الرازي (مفاتيح الغيب)، ويليها نقد الباحث على هذه الأقوال.

1- قال الله تعالى: "إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيها لِتُجْزى كُلُّ نَفْسٍ بِما تَسْعى" (Taha, 15).

❖ معنى "أكاد": ذكر الرازي في تفسيره أربعة أوجه:

الوجه الأول: وهو قول الرازي أيضا: وقيل: إِنَّ "كَادَ" مَوْضُوعٌ لِلْمُقَارَبَةِ فَقَطْ مِنْ غَيْرِ بَيَانِ النَّفْيِ وَالْإِثْبَاتِ فَقَوْلُهُ: "أَكادُ أُخْفِيها" مَعْنَاهُ قَرُبَ الْأَمْرُ فِيهِ مِنَ الْإِخْفَاءِ وَأَمَّا أَنَّهُ هَلْ حَصَلَ ذَلِكَ الْإِخْفَاءُ أَوْ مَا حَصَلَ فَذَلِكَ غَيْرُ مُسْتَفَادٍ مِنَ اللَّفْظِ بَلْ مِنْ قَرِينَةِ قَوْلِهِ: "لِتُجْزى كُلُّ نَفْسٍ بِما تَسْعى" (Taha, 15) فَإِنَّ ذَلِكَ إِنَّمَا يَلِيقُ بِالْإِخْفَاءِ لَا بِالْإِظْهَارِ.

الوجه الثاني: إِنَّ "كَادَ" مِنَ اللَّهِ وَاجِبٌ فَمَعْنَى قَوْلِهِ: "أَكادُ أُخْفِيها" أَيْ أَنَا أُخْفِيهَا عَنِ الْخَلْقِ كَقَوْلِهِ: "عَسى أَنْ يَكُونَ قَرِيباً" (Al-Isra, 51) أَيْ هُوَ قَرِيبٌ قَالَهُ الْحَسَنُ.

الوجه الثالث: قَالَ أَبُو مُسْلِمٍ: "أَكادُ" بِمَعْنَى أُرِيدُ وَهُوَ كَقَوْلِهِ: "كَذلِكَ كِدْنا لِيُوسُفَ" (Yusuf, 76) وَمِنْ أَمْثَالِهِمُ الْمُتَدَاوَلَةِ لَا أَفْعَلُ ذَلِكَ وَلَا أَكَادُ أَيْ وَلَا أُرِيدُ أَنْ أَفْعَلَهُ.

الوجه الرابع: معناه: أكاد أخفيها من نفسي وقيل إنها كذلك في مصحف أبي وفي حرف ابن مسعود: أكاد أخفيها من نفسي فكيف أعلنها لكم (Alrazi, W.D, 21/22) .

✓ الراجح في معنى "أكـــاد أخفيها" هو الوجه الرابـــع أي أكاد أخفيها من نفســـي، وهو ما قاله أكثر المفـــسرين ومنهم الواحـــدي (Alwahdi, W. D, 203/3) والطـــبري (Altabari, W. D, 24/16) والزمخشري (Alzamakhshari, W. D, 56/3) والبغوي (Albaghawi, W. D, 276/5) والسعدي (Alsa'adi, W. D, 203/1) وغيرهم.

فقد قال الطبري: والذي هو أولى بتأويل الآية من القول: قول من قال معناه: أكاد أخفيها من نفسي... لِأَنَّ الْمَعْرُوفَ مِنْ مَعْنَى الْإِخْفَاءِ فِي كَلَامِ الْعَرَبِ: السَّتْرُ. يُقَالُ: قَدْ أَخْفَيْتُ الشَّيْءَ: إِذَا سَتَرْتُهُ... وَأَمَّا وَجْهُ صِحَّةِ الْقَوْلِ فِي ذَلِكَ، فَهُوَ أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى ذِكْرُهُ خَاطَبَ بِالْقُرْآنِ الْعَرَبَ عَلَى مَا يَعْرِفُونَهُ مِنْ كَلَامِهِمْ وَجَرَى بِهِ خِطَابُهُمْ بَيْنَهُمْ، فَلَمَّا كَانَ مَعْرُوفًا فِي كَلَامِهِمْ أَنْ يَقُولَ أَحَدُهُمْ إِذَا أَرَادَ الْمُبَالَغَةَ فِي الْخَبَرِ عَنْ إِخْفَائِهِ شَيْئًا هُوَ لَهُ مُسِرٌّ: قَدْ كِدْتُ أَنْ أُخْفِيَ هَذَا الْأَمْرَ عَنْ نَفْسِي مِنْ شِدَّةِ اسْتِسْرَارِي بِهِ، وَلَوْ قَدَرْتُ أُخْفِيهِ عَنْ نَفْسِي أَخْفَيْتُهُ، خَاطَبَهُمْ عَلَى حَسَبِ مَا قَدْ جَرَى بِهِ اسْتِعْمَالُهُمْ فِي ذَلِكَ مِنَ الْكَلَامِ بَيْنَهُمْ، وَمَا قَدْ عَرَفُوهُ فِي مَنْطِقِهِمْ... إِنَّمَا اخْتَرْنَا هَذَا الْقَوْلَ عَلَى غَيْرِهِ مِنَ الْأَقْوَالِ لِمُوَافَقَةِ أَقْوَالِ أَهْلِ الْعِلْمِ مِنَ الصَّحَابَةِ وَالتَّابِعِينَ (Altabari, W. D, 37/16).

2–قال الله تعالى: "فَلا يَصُدَّنَّكَ عَنْها مَنْ لا يُؤْمِنُ بِها وَاتَّبَعَ هَواهُ فَتَرْدى" (Taha, 16).

معنى "فلا يصدنك عنها" و "من لا يؤمن بها"

في هذين الضميرين ذكر الرازي في تفسيره وجهان:

أحدهما: قَالَ أَبُو مُسْلِمٍ "لَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا" أَيْ عَنِ الصَّلَاةِ الَّتِي أَمَرْتُكَ بِهَا "مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَا" أَيْ بِالسَّاعَةِ فَالضَّمِيرُ الْأَوَّلُ عَائِدٌ إِلَى الصَّلَاةِ وَالثَّانِي إِلَى السَّاعَةِ وَمِثْلُ هَذَا جَائِزٌ فِي اللُّغَةِ فَالْعَرَبُ تَلُفُّ الْخَبَرَيْنِ ثُمَّ تَرْمِي بِجَوَابِهِمَا جُمْلَةً لِيَرُدَّ السَّامِعُ إِلَى كُلِّ خَبَرٍ حَقَّهُ.

ثانيهما: وقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ "فَلَا يَصُدَّنَّكَ" عَنِ السَّاعَةِ أَيْ عَنِ الْإِيمَانِ بِمَجِيئِهَا "مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَا" فَالضَّمِيرَانِ عَائِدَانِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ. قَالَ الْقَاضِي أبو بكر الباقلاني: وَهَذَا أَوْلَى لِأَنَّ الضَّمِيرَ يَجِبُ

عَوْدُهُ إِلَى أَقْرَبِ الْمَذْكُورَيْنِ وهاهنا الْأَقْرَبُ هُوَ السَّاعَةُ وَمَا قَالَهُ أَبُو مُسْلِمٍ فَإِنَّمَا يُصَارُ إِلَيْهِ عِنْدَ الضَّرُورَةِ وَلَا ضَرُورَةَ هاهنا (Alrazi, W. D, 22/22).

وقال الطبري: فَـــلَا يَرُدَّنَّكَ يَا مُوسَى عَنِ التَّأَهُّبِ لِلسَّـــاعَةِ، "مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَـــا" يَعْنِي: مَنْ لَا يُقِرُّ بِقِيَامِ السَّـــاعَةِ، وَلَا يُصَدِّقُ بِالْبَعْثِ بَعْدَ الْمَمَاتِ، وَلَا يَرْجُـــو ثَوَابـــاً، وَلَا يَخَـــافُ عِقَابـــاً (Altabari, W. D, 41/16).

وقال الزمخشري: أي: لا يصدنك عن تصديقها والضمير للقيامة. ويجـــوز أن يكون للصـــلاة (Alzamakhshari, W. D, 56/3).

✓ فالراجح هو ما نقله الرازي عن القاضي أبوبكر الباقلاني من أن الضمير يجب عوده إلى أقرب المذكورين وهنا الأقرب هو الساعة.

3- قال الله تعالى: "إِذْ تَمْشِي أُخْتُكَ فَتَقُولُ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلى مَنْ يَكْفُلُهُ فَرَجَعْناكَ إِلى أُمِّكَ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُها وَلا تَحْزَنَ وَقَتَلْتَ نَفْساً فَنَجَّيْناكَ مِنَ الْغَمِّ وَفَتَنَّاكَ فُتُوناً فَلَبِثْتَ سِنِينَ فِي أَهْلِ مَدْيَنَ ثُمَّ جِئْتَ عَلى قَدَرٍ يَا مُوسى" (Taha, 40).

قال الرازي في تفسيره: قال أَبُو مُسْلِمٍ عن مدة اللبث في قوله تعالى: "فَلَبِثْتَ سِنِينَ فِي أَهْلِ مَدْيَنَ ثُمَّ جِئْتَ عَلى قَدَرٍ يا مُوسى" (Taha, 40): إِنَّهَا مَشْرُوحَةٌ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: "وَلَمَّا تَوَجَّهَ تِلْقاءَ مَدْيَنَ" – إِلَى قَوْلِهِ: "فَلَمَّا قَضى مُوسَى الْأَجَلَ" (Al-Qasas, 40) وَهِيَ إِمَّا عَشَرَةٌ وَإِمَّا ثَمَانٍ لِقَوْلِهِ تَعَالَى: "عَلى أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمانِيَ حِجَجٍ فَإِنْ أَتْمَمْتَ عَشْراً فَمِنْ عِنْدِكَ" (Al-Qasas, 17).

- وقال الرازي في تفسيره أيضا: قَالَ وَهْبٌ: لَبِثَ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ عِنْدَ شُعَيْبٍ عَلَيْهِ السَّلَامُ ثَمَانِيًا وَعِشْرِينَ سَنَةً مِنْهَا عَشْـــرُ سِنِينَ/ مَهْرُ امْرَأَتِهِ، وَالْآيَةُ تَدُلُّ عَلَى أَنَّهُ عَلَيْهِ السَّلَامُ لَبِثَ عِنْدَهُ عَشْرَ سِنِينَ وَلَيْسَ فِيهَا مَا يَنْفِي الزِّيَادَةَ عَلَى الْعَشْـــرِ، وَاعْلَمْ أَنَّ قَوْلَهُ: "فَلَبِثْتَ سِـــنِينَ فِي أَهْلِ مَدْيَنَ" بَعْدَ قَوْلِهِ: "وَفَتَنَّاكَ فُتُوناً" كَالدَّلَالَةِ عَلَى أَنَّ لُبْثَهُ فِي مَدْيَنَ مِنَ الْفُتُونِ وَكَذَلِكَ كَانَ، فَإِنَّهُ عَلَيْهِ السَّـــلَامُ تَحَمَّلَ بِسَـــبَبِ الْفَقْرِ وَالْغُرْبَةِ مِحَنًا كَثِيرَةً، وَاحْتَاجَ إِلَـــى أَنْ آجَـــرَ نَفْسَـــهُ. (Alrazi, W. D, 50/22) (27) وهذه الرواية تعد من الإسرائيليات وقد ذكرها الرازي في تفسيره.

وقال البغوي: "فَلَبِثْتَ" فَمَكَثْتَ، أَيْ: فَخَرَجْتَ مِنْ مِصْرَ فَلَبِثْتَ، "سِنِينَ فِي أَهْلِ مَدْيَنَ" يَعْنِي تَرْعَى الْأَغْنَامَ عَشْرَ سِنِينَ، وَمَدْيَنُ بَلْدَةُ شُعَيْبٍ عَلَيْهِ السَّلَامُ عَلَى ثَمَانِ مَرَاحِلَ مِنْ مِصْرَ، هَرَبَ إِلَيْهَا مُوسَى (Albaghawi, W. D, 273/5) (28).

✓وعند تتبعي في تفسير الطبري والزمخشري وابن عاشور والبغوي لمدة اللبث وجدت أن أغلب المفسرين لم يذكروا مدة اللبث لشهرته واعتماداً منهم على معرفته من قبل السامعين، بخلاف ما قام به أبو مسلم من تفسير مدة اللبث بآية أخرى وذلك لتوضيحها.

4- قال الله تعالى: "فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ بِجُنُودِهِ فَغَشِيَهُمْ مِنَ الْيَمِّ مَا غَشِيَهُمْ" (Taha,78) كلمة "فأتبعهم":

قال الرازي في تفسيره:

- قَالَ أَبُو مُسْلِمٍ: زَعَمَ رُوَاةُ اللُّغَةِ أَنَّ أَتْبَعَهُمْ وَتَبِعَهُمْ وَاحِدٌ وَذَلِكَ جَائِزٌ وَيُحْتَمَلُ أَنْ تَكُونَ الْبَاءُ زَائِدَةً وَالْمَعْنَى أَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ جُنُودَهُ كَقَوْلِهِ تَعَالَى: "لا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلا بِرَأْسِي" (Taha, 94) أَسْرَى بِعَبْدِهِ (Alrazi, W. D, 81/22).
- وقال الزجاج: ويقرأ فاتبَعَهُمْ فرعَونُ بجنوده، فمن قرأ "فَأَتْبَعَهُمْ" ففيه دليل أنه أتبَعَهُم ومعه الجنود، ومن قرأ "فاتَّبَعَهُمْ" فرعون بجنوده فمعناه أَلْحَقَ جُنُودَهُ بِهِم. وجائز أن يكون معهم على ذا اللفظ وجائز ألا يكون إلَّا أنه قد كان معهم (Alzajaj, W. D, 370/3).

وقال ابن درويش: الفاء عاطفة واتبعهم فعل ماض متعد لاثنين حذف ثانيهما والتقدير فأتبعهم فرعون عقابه والهاء هو المفعول الأول وقيل الباء زائدة في المفعول الثاني والتقدير فأتبعهم فرعون جنوده فهو كقوله تعالى: "وَلا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ" (Al-Baqarah, 19) واتبع قد جاء متعديا الى اثنين مصرح بهما قال: وَأَتْبَعْناهُمْ ذرياتهم، وقيل هو بمعنى تبع يتعدى لواحد فتكون بجنوده في محل نصب على الحال فغشيهم الفاء عاطفة وغشيهم فعل ماض والهاء مفعوله أي غمرهم وما فاعل وجملة غشيهم صلة وهو من الإبهام (Darwish,W. D, 225/6).

✓والراجح في وجهة نظري: هو ما ذهب إليه الزجاج في أن كلمة "فأتبعهم" تأتي بمعنى تبعهم ومعه الجنود وتأتي بمعنى ألحق جنوده بهم وهو ما ذكره الرازي في تفسيره نقلاً عن الزجاج.

5- قال الله تعالى: "قالَ فَما خَطْبُكَ يَا سامِرِيُّ" (Taha, 95) "قالَ بَصُرْتُ بِما لَمْ يَبْصُرُوا بِهِ فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِنْ أَثَرِ الرَّسُولِ فَنَبَذْتُها وَكَذلِكَ سَوَّلَتْ لِي نَفْسِي" (Taha, 96).

قال الرازي: "فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِنْ أَثَرِ الرَّسُولِ" (Taha, 96) المراد بالرسول:

عَامَّةُ الْمُفَسِّرِينَ قَالُوا: الْمُرَادُ بِالرَّسُولِ جِبْرِيلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ وَأَرَادَ بِأَثَرِهِ التُّرَابَ الَّذِي أَخَذَهُ مِنْ مَوْضِعِ حَافِرِ دَابَّتِهِ ثُمَّ اخْتَلَفُوا أَنَّهُ مَتَى رَآهُ فَقَالَ الْأَكْثَرُونَ: إِنَّمَا رَآهُ يَوْمَ فُلِقَ الْبَحْرُ. وَعَنْ عَلِيٍّ عَلَيْهِ السَّلَامُ أَنَّ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ لَمَّا نَزَلَ لِيَذْهَبَ بِمُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ إِلَى الطُّورِ أَبْصَرَهُ السَّامِرِيُّ مِنْ

بَيْنِ النَّاسِ، وَاخْتَلَفُوا فِي أَنَّ السَّامِرِيَّ كَيْفَ اخْتَصَّ بِرُؤْيَةِ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ وَمَعْرِفَتِهِ مِنْ بَيْنِ سَائِرِ النَّاسِ، فَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّه عَنْهُمَا فِي رِوَايَةِ الْكَلْبِيِّ: إِنَّمَا عَرَفَهُ؛ لِأَنَّهُ رَآهُ فِي صِغَرِهِ وَحَفِظَهُ مِنَ الْقَتْلِ حِينَ أَمَرَ فِرْعَوْنُ بِذَبْحِ أَوْلَادِ بَنِي إِسْرَائِيلَ، فَكَانَتِ الْمَرْأَةُ تَلِدُ وَتَطْرَحُ وَلَدَهَا حَيْثُ لَا يَشْعُرُ بِهِ آلُ فِرْعَوْنَ فَتَأْخُذُ الْمَلَائِكَةُ الْوِلْدَانَ فَيُرَبُّونَهُمْ حَتَّى يَتَرَعْرَعُوا وَيَخْتَلِطُوا بِالنَّاسِ فَكَانَ السَّامِرِيُّ مِمَّنْ أَخَذَهُ جِبْرِيلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ وَجَعَلَ كَفَّ نَفْسِهِ فِي فِيهِ وَارْتَضَعَ مِنْهُ الْعَسَلَ وَاللَّبَنَ فَلَمْ يَزَلْ يَخْتَلِفُ إِلَيْهِ حَتَّى عَرَفَهُ، فَلَمَّا رَآهُ عَرَفَهُ، قَالَ ابْنُ جُرَيْجٍ: فَعَلَى هَذَا قَوْلُهُ: {بَصُرْتُ بِما لَمْ يَبْصُرُوا بِهِ } مَعْنَى رَأَيْتُ مَا لَمْ يَرَوْهُ وَمَنْ فَسَّرَ الْكَلِمَةَ بِالْعِلْمِ فَهُوَ صَحِيحٌ وَيَكُونُ الْمَعْنَى عَلِمْتُ أَنَّ تُرَابَ فَرَسِ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ لَهُ خَاصِّيَّةُ الْإِحْيَاءِ. (Alrazi, W. D, 95/22) ممن ذهب إلى هذا القـــول ابن كثير (Ibn-Kathir, W. D, 275/5) (33)، الزمخشري (Alzamakhshari, W. D, 84/3)، ابن عاشور (Ibn-Ashour, W. D, 296/16)، وغيرهم من المفسرين).

قال الرازي في تفسيره: وقَالَ أَبُو مُسْلِمٍ الْأَصْفَهَانِيُّ: لَيْسَ فِي الْقُرْآنِ تَصْرِيحٌ بِهَذَا الَّذِي ذَكَرَهُ الْمُفَسِّرُونَ فَهَهُنَا وَجْهٌ آخَرُ وَهُوَ أَنْ يَكُونَ الْمُرَادُ بِالرَّسُولِ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ وَبِأَثَرِهِ سُنَّتَهُ وَرَسْمَهُ الَّذِي أُمِرَ بِهِ فَقَدْ يَقُولُ الرَّجُلُ: فُلَانٌ يَقْفُو أَثَرَ فُلَانٍ وَيَقْبِضُ أَثَرَهُ إِذَا كَانَ يَمْتَثِلُ رَسْمَهُ وَالتَّقْدِيرُ أَنَّ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ لَمَّا أَقْبَلَ عَلَى السَّامِرِيِّ بِاللَّوْمِ وَالْمَسْأَلَةِ عَنِ الْأَمْرِ الَّذِي دَعَاهُ إِلَى إِضْلَالِ الْقَوْمِ فِي بَابِ الْعِجْلِ، فَقَالَ: "بَصُرْتُ بِمَا لَمْ يَبْصُرُوا بِهِ"، أَيْ عَرَفْتُ أَنَّ الَّذِي أَنْتُمْ عَلَيْهِ لَيْسَ بِحَقٍّ وَقَدْ كُنْتُ قَبَضْتُ قَبْضَةً مِنْ أَثَرِكَ أَيُّهَا الرَّسُولُ أَيْ شَيْئًا مِنْ سُنَّتِكَ وَدِينِكَ فَقَذَفْتُهُ أَيْ طَرَحْتُهُ، فَعِنْدَ ذَلِكَ أَعْلَمَهُ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ بِمَا لَهُ مِنَ الْعَذَابِ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، وَإِنَّمَا أَوْرَدَ بِلَفْظِ الْإِخْبَارِ عَنْ غَائِبٍ كَمَا يَقُولُ الرَّجُلُ لِرَئِيسِهِ وَهُوَ مُوَاجِهٌ لَهُ مَا يَقُولُ الْأَمِيرُ فِي كَذَا وَبِمَاذَا يَأْمُرُ الْأَمِيرُ، وَأَمَّا دُعَاؤُهُ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ رَسُولًا مَعَ جَحْدِهِ وَكُفْرِهِ فَعَلَى مِثْلِ مذهب من حكى الله عنه قوله: "يَا أَيُّهَا الَّذِي نُزِّلَ عَلَيْهِ الذِّكْرُ إِنَّكَ لَمَجْنُونٌ" (Al-hijr, 6) وَإِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِالْإِنْزَالِ. (Alrazi, W. D, 95/22).

ذهب الفخر الرازي إلى ترجيح قول أبي مسلم فقال:

"وَاعْلَمْ أَنَّ هَذَا الْقَوْلَ الَّذِي ذَكَرَهُ أَبُو مُسْلِمٍ لَيْسَ فِيهِ إِلَّا مُخَالَفَةُ الْمُفَسِّرِينَ وَلَكِنَّهُ أَقْرَبُ إِلَى التَّحْقِيقِ لِوُجُوهٍ.

أَحَدُهَا: أَنَّ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ لَيْسَ بِمَشْهُورٍ بَاسِمِ الرَّسُولِ وَلَمْ يَجْرِ لَهُ فِيمَا تَقَدَّمَ ذِكْرٌ حَتَّى تُجْعَلَ لَامُ التَّعْرِيفِ إِشَارَةً إِلَيْهِ فَإِطْلَاقُ لَفْظِ الرَّسُولِ لِإِرَادَةِ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ كَأَنَّهُ تَكْلِيفٌ بِعِلْمِ الْغَيْبِ.

وَثَانِيهَا: أَنَّهُ لَا بُدَّ فِيهِ مِنَ الْإِضْمَارِ وَهُوَ قَبْضَةٌ مِنْ أَثَرِ حَافِرِ فَرَسِ الرَّسُولِ وَالْإِضْمَارُ خِلَافُ الْأَصْلِ.

وَثَالِثُهَا: أَنَّهُ لَا بُدَّ مِنَ التَّعَسُّفِ فِي بَيَانِ أَنَّ السَّامِرِيَّ كَيْفَ اخْتَصَّ مِنْ بَيْنِ جَمِيعِ النَّاسِ بِرُؤْيَةِ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ وَمَعْرِفَتِهِ ثُمَّ كَيْفَ عَرَفَ أَنَّ لِتُرَابِ حَافِرِ فَرَسِهِ هَذَا الْأَثَرَ وَالَّذِي ذَكَرُوهُ مِنْ أَنَّ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ هُوَ الَّذِي رَبَّاهُ فَبَعِيدٌ، لِأَنَّ السَّامِرِيَّ إِنْ عَرَفَ جِبْرِيلَ حَالَ كَمَالِ عَقْلِهِ عَرَفَ قَطْعًا أَنَّ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ نَبِيٌّ صَادِقٌ فَكَيْفَ يُحَاوِلُ الْإِضْلَالَ وَإِنْ كَانَ مَا عَرَفَهُ حَالَ الْبُلُوغِ فَأَيُّ مَنْفَعَةٍ لِكَوْنِ جِبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ مُرَبِّيًا لَهُ فِي الطُّفُولِيَّةِ فِي حُصُولِ تِلْكَ الْمَعْرِفَةِ.

وَرَابِعُهَا: أَنَّهُ لَوْ جَازَ اطِّلَاعُ بَعْضِ الْكَفَرَةِ عَلَى تُرَابٍ هَذَا شَأْنُهُ لَكَانَ لِقَائِلٍ أَنْ يَقُولَ: فَلَعَلَّ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ اطَّلَعَ عَلَى شَيْءٍ آخَرَ يُشْبِهُ ذَلِكَ فَلِأَجْلِهِ أَتَى بِالْمُعْجِزَاتِ وَيَرْجِعُ حَاصِلُهُ إِلَى سُؤَالِ مَنْ يَطْعَنُ فِي الْمُعْجِزَاتِ وَيَقُولُ: لِمَ لَا يَجُوزُ أَنْ يُقَالَ إِنَّهُمْ لِاخْتِصَاصِهِمْ بِمَعْرِفَةِ بَعْضِ الْأَدْوِيَةِ الَّتِي لَهَا خَاصِّيَّةُ أَنْ تُفِيدَ حُصُولَ تِلْكَ الْمُعْجِزَةِ، أَتَوْا بِتِلْكَ الْمُعْجِزَةِ، وَحِينَئِذٍ يَنْسَدُّ بَابُ الْمُعْجِزَاتِ بِالْكُلِّيَّةِ." (Alrazi, W. D, 96/22).

✓والراجح: هو ما ذهب إليه أكثر المفسرين، من أن المقصود بالرسول في الآية هو جبريل عليه السلام، فإن قال قائل: لم سماه الرسول دون جبريل وروح القدس؟ قلت: حين حل ميعاد الذهاب إلى الطور أرسل الله إلى موسى جبريل راكب حيزوم فرس الحياة ليذهب به، فأبصره السامري فقال: إنّ لهذا شأنا، فقبض قبضة من تربة موطئه، فلما سأله موسى عن قصته قال: قبضت من أثر فرس المرسل إليك يوم حلول الميعاد، ولعله لم يعرف أنه جبريل. (Alzamakhshari, W. D, 84/3). وأما ما ذكره الرازي فهو مخالف لما عليه الجمهور فقد رد الإمام الألوسي على الإمام الرازي فقال:

1- عهد في القرآن العظيم إطلاق الرسول على جبريل عليه السلام فقد قال سبحانه: "إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ" [الحاقة: 40، التكوير: 19] وعدم جريان ذكر له فيما تقدم لا يمنع من أن يكون معهودا، ويجوز أن يكون إطلاق الرسول عليه السلام شائعا في بني إسرائيل.
2- تقدير المضاف في الكلام أكثر من أن يحصى وقد عهد ذلك في كتاب الله تعالى غير مرة.
3- أن رؤيته جبريل عليه السلام دون الناس كان ابتلاء منه تعالى ليقضي الله أمرا كان مفعولا. وبأن معرفته تأثير ذلك الأثر ما ذكر كانت لما ألقى في روعه أنه لا يلقيه على شيء فيقول

كن كذا إلا كان كما في خبر ابن عباس أو كانت لما شاهد من خروج النبات بالوطء كما في بعض الآثار.

4- ويبدو لي أن ما ذهب إليه أبو مسلم، أقرب إلى ما يفيد ظاهر القرآن الكريم، إذا ما استبعدنا تلك الروايات التي ذكرها المفسرون في شأن السامري وفي شأن رؤيته لجبريل. ولا أرى حرجاً من استبعادها، لأنها عارية عن السند الصحيح إلى النبي صلى الله عليه وسلم أو إلى أصحابه، ويغلب على الظن أنها من الإسرائيليات والله أعلم. (Al-Alusi, W.D, 564/8).

5- قال الله تعالى: "قالَ فَاذْهَبْ فَإِنَّ لَكَ فِي الْحَياةِ أَنْ تَقُولَ لَا مِساسَ وَإِنَّ لَكَ مَوْعِداً لَنْ تُخْلَفَهُ وَانْظُرْ إِلى إِلهِكَ الَّذِي ظَلْتَ عَلَيْهِ عاكِفاً لَنُحَرِّقَنَّهُ ثُمَّ لَنَنْسِفَنَّهُ فِي الْيَمِّ نَسْفاً (97)" (Taha, 97).

قال الرازي في قوله تعالى: "فاذهب فإن لك في الحياة أن تقول لا مساس" وفيه وجوه:

أحدها: أن المراد: أني لا أمس ولا أمس قالوا: وإذا مسه أحد حم الماس والمسوس فكان إذا أراد أحد أن يمسه صاح خوفا من الحمى وقال لا مساس.

وثانيها: أن المراد بقوله: "لا مساس" المنع من أن يخالط أحدا أو يخالطه أحد وقال مقاتل: إن موسى عليه السلام أخرجه من محلة بني إسرائيل وقال له: اخرج أنت وأهلك فخرج طريدا إلى البراري، اعترض الواحدي عليه فقال الرجل: إذا صار مهجورا فلا يقول هو لا مساس وإنما يقال له ذلك، وهذا الاعتراض ضعيف لأن الرجل إذا بقي طريدا فريدا فإذا قيل له: كيف حالك فله أن يقول لا مساس أي لا يماسني أحد ولا أماس أحدا، والمعنى إني أجعلك يا سامري في المطرودية بحيث لو أردت أن تخبر غيرك عن حالك لم تقل إلا أنه لا مساس وهذا الوجه أحسن وأقرب إلى نظم الكلام من الأول.

وثالثها: ما ذكره أبو مسلم وهو أنه يجوز في حمله ما أريد مسي النساء فيكون من تعذيب الله إياه انقطاع نسله فلا يكون له ولد يؤنسه فيخليه الله تعالى من زينتي الدنيا اللتين ذكرهما بقوله: "المال والبنون زينة الحياة الدنيا" (Al kahf, 46) (Alrazi, W. D, 96/22).

وقال الطبري: يَقُولُ تَعَالَى ذِكْرُهُ: قَالَ مُوسَى لِلسَّامِرِيِّ: "فَاذْهَبْ فَإِنَّ لَكَ" فِي أَيَّامِ حَيَاتِكَ أَنْ تَقُولَ: "لَا مِسَاسَ": أَيْ لَا أَمَسُّ، وَلَا أُمَسُّ، وَذُكِرَ أَنَّ مُوسَى أَمَرَ بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنْ لَا يُؤَاكِلُوهُ، وَلَا يُخَالِطُوهُ، وَلَا يُبَايِعُوهُ، فَلِذَلِكَ قَالَ لَهُ: إِنَّ لَكَ فِي الْحَيَاةِ أَنْ تَقُولَ لَا مِسَاسَ، فَبَقِيَ ذَلِكَ فِيمَا ذُكِرَ فِي قَبِيلَتِهِ.

وقال القرطبي: قال قتادة: بَقَايَاهُمْ إِلَى الْيَوْمِ يَقُولُونَ ذَلِكَ–لَا مِسَاسَ–وَإِنْ مَسَّ وَاحِدٌ مِنْ غَيْرِهِمْ أَحَدًا مِنْهُمْ حُمَّ كِلَاهُمَا فِي الْوَقْتِ (Alqortobi, W. D, 241/11).

✓ والقول الراجح: في معنى "لا مساس" هو الوجه الثاني فيما ذكره الرازي، وهو ما ذهب إليه أكثر المفسرين، ومنهم الطبري (Altabari, W. D, 298/16). ابن كثير (Ibn-Kathir, W. D, 276/5) (42) والسعدي وغيرهم من المفسرين، حيث قال السعدي في تفسير قوله تعالى: "فَإِنَّ لَكَ فِي الْحَيَاةِ أَنْ تَقُولَ لا مِسَاسَ" أي: تعاقب في الحياة عقوبة، لا يدنو منك أحد، ولا يمسك أحد، حتى إن من أراد القرب منك، قلت له: لا تمسني، ولا تقرب مني، عقوبة على ذلك، حيث مس ما لم يمسه غيره. (Alsa'adi, W. D,512).

4- قال الله تعالى: "يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ وَنَحْشُرُ الْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقاً (102)" (Taha, 102)
اخْتَلَفُوا فِي الْمُرَادِ {بِالزُّرْقَةِ}

قال الرازي في تفسيره: اخْتَلَفُوا فِي الْمُرَادِ بِالزُّرْقَةِ عَلَى وُجُوهٍ:

أَحَدُهَا: قَالَ الضَّحَّاكُ وَمُقَاتِلٌ: يَعْنِي زُرْقَ الْعُيُونِ سُودَ الْوُجُوهِ وَهِيَ زُرْقَةٌ تَتَشَوَّهُ بِهَا خِلْقَتُهُمْ وَالْعَرَبُ تَتَشَاءَمُ بِذَلِكَ، فَإِنْ قِيلَ: أَلَيْسَ أَنَّ اللَّه تَعَالَى أَخْبَرَ أَنَّهُمْ: يُحْشَرُونَ عُمْيًا فَكَيْفَ يَكُونُ أَعْمَى وَأَزْرَقَ؟ قُلْنَا: لَعَلَّهُ يَكُونُ أَعْمَى فِي حَالٍ وَأَزْرَقَ فِي حَالٍ.

وَثَانِيهَا: الْمُرَادُ مِنَ الزُّرْقَةِ الْعَمَى. قَالَ الْكَلْبِيُّ: زُرْقًا أَيْ عُمْيًا، قَالَ الزَّجَّاجُ: يَخْرُجُونَ بُصَرَاءَ فِي أَوَّلِ مَرَّةٍ وَيَعْمُونَ فِي الْمَحْشَرِ. وَسَوَادُ الْعَيْنِ إِذَا ذَهَبَ تَزْرَقُّ فَإِنْ قِيلَ: كَيْفَ يَكُونُ أَعْمَى، وَقَدْ قَالَ تَعَالَى: "إِنَّما يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الْأَبْصارُ"(Ibrahim, 41) وَشُخُوصُ الْبَصَرِ مِنَ الْأَعْمَى مُحَالٌ، وَقَدْ قَالَ فِي حَقِّهِمْ: "اقْرَأْ كِتابَكَ" (Al-Isra, 14) وَالْأَعْمَى كَيْفَ يَقْرَأُ. فَالْجَوَابُ: أَنَّ أَحْوَالَهُمْ قَدْ تَخْتَلِفُ.

وَثَالِثُهَا: قَالَ أَبُو مُسْلِمٍ: الْمُرَادُ بِهَذِهِ الزُّرْقَةِ شُخُوصُ أَبْصَارِهِمْ وَالْأَزْرَقُ شَاخِصٌ؛ لِأَنَّهُ لِضَعْفِ بَصَرِهِ يَكُونُ مُحَدِّقًا نَحْوَ الشَّيْءِ يُرِيدُ أَنْ يَتَبَيَّنَهُ وَهَذِهِ حَالُ الْخَائِفِ الْمُتَوَقِّعِ لِمَا يَكْرَهُ وَهُوَ كَقَوْلِهِ: "إِنَّما يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الْأَبْصارُ" (Ibrahim, 41).

وَرَابِعُهَا: زُرْقًا عِطَاشًا هَكَذَا رَوَاهُ ثَعْلَبٌ عَنِ ابْنِ الْأَعْرَابِيِّ قَالَ: لِأَنَّهُمْ مِنْ شِدَّةِ الْعَطَشِ يَتَغَيَّرُ سَوَادُ عُيُونِهِمْ حَتَّى تَزْرَقَّ وَيَدُلُّ عَلَى هَذَا التَّفْسِيرِ قَوْلُهُ تَعَالَى: "وَنَسُوقُ الْمُجْرِمِينَ إِلَى جَهَنَّمَ وِرْداً" (Maryam, 86).

وَخَامِسُهَا: حَكَى ثَعْلَبٌ عَنِ ابْنِ الْأَعْرَابِيِّ قَالَ: طَامِعِينَ فِيمَا لَا يَنَالُونَهُ. (Alrazi, W. D, 98/22).

قال ابن عاشور: الزُّرْقُ: جَمْعُ أَزْرَقٍ، وَهُوَ الَّذِي لَوْنُهُ الزُّرْقَةُ. وَالزُّرْقَةُ: لَوْنٌ كَلَوْنِ السَّمَاءِ إِثْرَ الْغُرُوبِ، وَهُوَ فِي جِلْدِ الْإِنْسَانِ قَبِيحُ الْمَنْظَرِ لِأَنَّهُ يُشْبِهُ لَوْنَ مَا أَصَابَهُ حَرْقُ نَارٍ. وَظَاهِرُ الْكَلَامِ أَنَّ الزُّرْقَةَ لَوْنُ أَجْسَادِهِمْ فَيَكُونُ بِمَنْزِلَةِ قَوْلِهِ: "يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ" (Al Imran, 106)، وَقِيلَ: الْمُرَادُ لَوْنُ عُيُونِهِمْ، فَقِيلَ: لِأَنَّ زُرْقَةَ الْعَيْنِ مَكْرُوهَةٌ عِنْدَ الْعَرَبِ.

وَالْأَظْهَرُ عَلَى هَذَا الْمَعْنَى أَنْ يُرَادَ شِدَّةُ زُرْقَةِ الْعَيْنِ لِأَنَّهُ لَوْنٌ غَيْرُ مُعْتَادٍ، فَيَكُونُ كَقَوْلِ بِشَارٍ: وَلِلْبَخِيلِ عَلَى أَمْوَالِهِ عِلَلٌ ... زُرْقُ الْعُيُونِ عَلَيْهَا أَوْجُهٌ سُودُ وَقِيلَ: الْمُرَادُ بِالزُّرْقِ الْعُمْيُ، لِأَنَّ الْعَمَى يُلَوِّنُ الْعَيْنَ بِزُرْقَةٍ" (Ibn-Ashour, W.D, 304/ 16).

✓ قال النيسابوري وفي الزرق وجوه كما قال الرازي، وذكر من هذه الوجوه قول الضحاك وقول الكلبي وقول ثعلب عن ابن الأعرابي. واختلف الرازي عن النيسابوري في إضافة المعنى الذي ذكره أبو مسلم. (Alnisabori, W.D, 571/4).

5- قال الله تعالى: "وَيَسْئَلُونَكَ عَنِ الْجِبالِ فَقُلْ يَنْسِفُها رَبِّي نَسْفاً(105) فَيَذَرُها قَاعًا صَفْصَفاً(106) لَا تَرى فِيها عِوَجاً وَلا أَمْتاً (107)" (Taha, 105-107).

قال الرازي في تفسيره: أَنَّهُ تَعَالَى وَصَفَ الْأَرْضَ ذَلِكَ الْوَقْتَ بِصِفَاتٍ.

أَحَدُهَا: كَوْنُهَا قَاعًا وَهُوَ الْمَكَانُ الْمُطْمَئِنُّ وَقِيلَ مُسْتَنْقَعُ الْمَاءِ.

وَثَانِيهَا: الصَّفْصَفُ وَهُوَ الَّذِي لَا نَبَاتَ عَلَيْهِ. وَقَالَ أَبُو مُسْلِمٍ: الْقَاعُ الْأَرْضُ الْمَلْسَاءُ الْمُسْتَوِيَةُ وَكَذَلِكَ الصَّفْصَفُ.

وَثَالِثُهَا: قَوْلِهِ: "لَا تَرى فِيها عِوَجاً وَلا أَمْتاً". وَقَالَ صَاحِبُ «الْكَشَّافِ»: قَدْ فَرَّقُوا بَيْنَ الْعِوَجِ وَالْعَوَجِ فَقَالُوا: الْعِوَجُ بِالْكَسْرِ فِي الْمَعَانِي وَالْعَوَجُ بِالْفَتْحِ فِي الْأَعْيَانِ، فَإِنْ قِيلَ: الْأَرْضُ عَيْنٌ فَكَيْفَ صَحَّ فِيهَا الْمَكْسُورُ الْعَيْنِ؟ قُلْنَا: اخْتِيَارُ هَذَا اللَّفْظِ لَهُ مَوْقِعٌ بَدِيعٌ فِي وَصْفِ الْأَرْضِ بِالِاسْتِوَاءِ وَنَفْيِ الِاعْوِجَاجِ، وَذَلِكَ لِأَنَّكَ لَوْ عَمَدْتَ إِلَى قِطْعَةِ/ أَرْضٍ فَسَوَّيْتَهَا وَبَالَغْتَ فِي التَّسْوِيَةِ فَإِذَا قَابَلْتَهَا الْمَقَايِيسَ الْهَنْدَسِيَّةَ وَجَدْتَ فِيهَا أَنْوَاعًا مِنَ الْعِوَجِ خَارِجَةً عَنِ الْحِسِّ الْبَصَرِيِّ قَالَ فَذَاكَ الْقَدْرُ فِي الِاعْوِجَاجِ لَمَّا لَطُفَ جِدًّا أُلْحِقَ بِالْمَعَانِي فَقِيلَ فِيهِ: عِوَجٌ بِالْكَسْرِ، وَاعْلَمْ أَنَّ هَذِهِ الْآيَةَ

تَدُلُّ عَلَى أَنَّ الْأَرْضَ تَكُونُ ذَلِكَ الْيَوْمَ كُرَةً حَقِيقِيَّةً لِأَنَّ الْمُضَلَّعَ لَا بُدَّ وَأَنْ يَتَّصِلَ بَعْضُ سُطُوحِهِ بِالْبَعْضِ لَا عَلَى الِاسْتِقَامَةِ بَلْ عَلَى الِاعْوِجَاجِ وَذَلِكَ يُبْطِلُهُ ظَاهِرُ الْآيَةِ.

وَرَابِعُهَا: الْأَمْتُ النُّتُوءُ الْيَسِيرُ، يُقَالُ: مَدَّ حَبْلَهُ حَتَّى مَا فِيهِ أَمْتٌ وَتَحَصَّلَ مِنْ هَذِهِ الصِّفَاتِ الْأَرْبَعِ أَنَّ الْأَرْضَ تَكُونُ ذَلِكَ الْيَوْمَ مَلْسَاءَ خَالِيَةً عَنِ الِارْتِفَاعِ وَالِانْخِفَاضِ وَأَنْوَاعِ الِانْحِرَافِ وَالِاعْوِجَاجِ . (Alrazi, W.D, 100/22)

✓ وعند بحثي عن أقوال المفسرين في معنى القاع والصفصف وجدت أن الْجَوْهَرِيُّ قال: وَالْقَاعُ الْمُسْتَوِي مِنَ الْأَرْضِ وَالْجَمْعُ أَقْوُعٌ وَأَقْوَاعٌ وَقِيعَانٌ صَارَتِ الْوَاوُ يَاءً لِكَسْرِ مَا قَبْلَهَا. وَقَالَ الْفَرَّاءُ: الْقَاعُ مُسْتَنْقَعُ الْمَاءِ وَالصَّفْصَفُ الْقَرْعَاءُ. وقال الْكَلْبِيُّ: هُوَ الَّذِي لَا نَبَاتَ فِيهِ. وَقِيلَ: الْمُسْتَوِي مِنَ الْأَرْضِ كَأَنَّهُ عَلَى صَفٍّ وَاحِدٍ فِي اسْتِوَائِهِ، قَالَهُ مُجَاهِدٌ. وَالْمَعْنَى وَاحِدٌ فِي الْقَاعِ وَالصَّفْصَفِ، فَالْقَاعُ الْمَوْضِعُ الْمُنْكَشِفُ، والصفصف المستوي الأملس. (Alqortobi, W. D, 246/11).

6- قال الله تعالى: "وَخَشَعَتِ الْأَصْواتُ لِلرَّحْمنِ فَلا تَسْمَعُ إِلَّا هَمْساً (108)" (Taha,108).

معنى "همساً" قال الرازي في تفسيره: وَفِيهِ وُجُوهٌ:

أَحَدُهَا: خَشَعَتِ الْأَصْوَاتُ مِنْ شِدَّةِ الْفَزَعِ وَخَضَعَتْ وَخَفِيَتْ فَلَا تَسْمَعُ إِلَّا هَمْسًا وَهُوَ الذِّكْرُ الْخَفِيُّ، وهو ما ذهب إليه الرازي (Alrazi, W.D, 101/22) والزمخشري (Alzamakhshari, W. D, 89/3).

قَالَ أَبُو مُسْلِمٍ: وَقَدْ عَلِمَ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ بِأَنْ لَا مَالِكَ لَهُمْ سِوَاهُ فَلَا يُسْمَعُ لَهُمْ صَوْتٌ يَزِيدُ عَلَى الْهَمْسِ وَهُوَ أَخْفَى الصَّوْتِ وَيَكَادُ يَكُونُ كَلَامًا يُفْهَمُ بِتَحْرِيكِ الشَّفَتَيْنِ لِضَعْفِهِ. وَحُقَّ لِمَنْ كَانَ اللَّه مُحَاسِبَهُ أَنْ يَخْشَعَ طَرْفُهُ وَيَضْعُفَ صَوْتُهُ وَيَخْتَلِطَ قَوْلُهُ وَيَطُولَ غَمُّهُ (Alrazi, W. D, 101/22).

وَثَانِيهَا: قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّه عَنْهُمَا وَالْحَسَنُ وَعِكْرِمَةُ وَابْنُ زَيْدٍ: الْهَمْسُ وَطْءُ الْأَقْدَامِ، فَالْمَعْنَى أَنَّهُ لَا تَسْمَعُ إِلَّا خَفْقَ الْأَقْدَامِ وَنَقْلَهَا إِلَى الْمَحْشَرِ (Alrazi, W. D, 101/22).

✓والراجح الوجهان كلاهما وهو ما قاله السعدي: في قوله تعالى: "فَلا تَسْمَعُ إِلا هَمْسًا" أي: إلا وطء الأقدام، أو المخافتة سراً بتحريك الشفتين فقط، يملكهم الخشوع والسكون والإنصات، انتظاراً لحكم الرحمن فيهم. (Alsa'adi, W. D, 513). فأما قول أبي مسلم فهو فصّل فيه معنى الهمس بشكل أوضح.

7- قال الله تعالى: "وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلا يَخافُ ظُلْماً وَلا هَضْماً (112)" (Taha, 112).

قال الرازي في تفسيره في شرح هذه الآية: واعلم أنه تعالى لما شرح أحوال يوم القيامة ختم الكلام فيها بشرح أحوال المؤمنين فقال: "ومن يعمل من الصالحات وهو مؤمن فلا يخاف ظلما ولا هضما" يعني ومن يعمل شيئا من الصالحات، والمراد به الفرائض، فكان عمله مقرونا بالإيمان وهو قوله: "ومن يأته مؤمنا قد عمل الصالحات" (Taha, 75) فقوله: فلا يخاف في موضع جزم لكونه في موضع جواب الشرط والتقدير فهو لا يخاف ونظيره: "ومن عاد فينتقم الله منه" (Al-Maaida, 95)، "فمن يؤمن بربه فلا يخاف بخسا ولا رهقا" (Al-Jin, 13).

وقرأ ابن كثير: فلا يخف على النهي وهو حسن لأن المعنى فليأمن والنهي عن الخوف أمر بالأمن والظلم هو أن يعاقب لا على جريمة أم يمنع من الثواب على الطاعة، والهضم أن ينقص من ثوابه، والهضيمة النقيصة ومنه هضيم الكشح أي ضامر البطن ومنه: "طلعها هضيم" (Ash-Shuara, 148) أي لازق بعضه ببعض ومنه انهضم طعامي.

وقال أبو مسلم: الظلم أن ينقص من الثواب والهضم أن لا يوفى حقه من الإعظام لأن الثواب مع كونه من اللذات لا يكون ثوابا إلا إذا قارنه التعظيم وقد يدخل النقص في بعض الثواب ويدخل فيما يقارنه من التعظيم فنفى الله تعالى عن المؤمنين كلا الأمرين. (Alrazi, W. D, 103/22).

قال القرطبي: "ظُلْماً" أَيْ نَقْصًا لِثَوَابِ طَاعَتِهِ، وَلَا زِيَادَةَ عَلَيْهِ فِي سَيِّئَاتِهِ. "وَلا هَضْماً" بِالِانْتِقَاصِ مِنْ حَقِّهِ. وَالْهَضْمُ النَّقْصُ وَالْكَسْرُ، يُقَالُ: هَضَمْتُ ذَلِكَ مِنْ حَقِّي أَيْ حَطَطْتُهُ وَتَرَكْتُهُ. وَهَذَا يَهْضِمُ الطَّعَامَ أَيْ يُنْقِصُ ثِقَلَهُ. وَامْرَأَةٌ هَضِيمُ الْكَشْحِ ضَامِرَةُ الْبَطْنِ. الْمَاوَرْدِيُّ: وَالْفَرْقُ بَيْنَ الظُّلْمِ وَالْهَضْمِ أَنَّ الظُّلْمَ الْمَنْعَ مِنَ الْحَقِّ كُلِّهِ، وَالْهَضْمُ الْمَنْعُ مِنْ بَعْضِهِ، وَالْهَضْمُ ظُلْمٌ وَإِنِ افْتَرَقَا مِنْ وَجْهٍ (Alqortobi, W. D, 498/11) .

قال ابن عاشور: وَالْهَضْمُ: النَّقْصُ، أَيْ لَا يُنْقَصُونَ مِنْ جَزَائِهِمُ الَّذِي وُعِدُوا بِهِ شَيْئًا كَقَوْلِهِ: "وَإِنَّا لَمُوَفُّوهُمْ نَصِيبَهُمْ غَيْرَ مَنْقُوصٍ" (Hud, 109) وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ الظُّلْمُ بِمَعْنَى النَّقْصِ الشَّدِيدِ كَمَا فِي قَوْلِهِ: "وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئاً" (Al-Kahf, 33)، أَيْ لَا يَخَافُ إِحْبَاطَ عَمَلِهِ، وَعَلَيْهِ يَكُونُ الْهَضْمُ بِمَعْنَى النَّقْصِ الْخَفِيفِ، وَعَطْفُهُ عَلَى الظُّلْمِ عَلَى هَذَا التَّفْسِيرِ احتراس. (Ibn-Ashour, W. D, 313/ 16).

✓يرى الباحث بأنه لا يوجد خلاف جليَ بين المفسرين في هذه المسألة، فما ذكره الرازي في تفسيره بنقل قول أبي مسلم في معنى الظلم والهضم هو ما ذهب إليه المفسرون.

10- قال الله تعالى: "فَتَعالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ، وَلا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً (114)" (Taha, 114).

قال الرازي في تفسيره: في الآية وجهان:

الوجه الأول: قال أبو مسلم: إن من قوله: "ويسئلونك عن الجبال" (Taha, 105) إلى هاهنا يتم الكلام وينقطع ثم قوله: ولا تعجل بالقرآن خطاب/ مستأنف فكأنه قال: "ويسألونك" "ولا تعجل بالقرآن".

الوجه الثاني: روي أنه عليه السلام كان يخاف من أن يفوته منه شيء فيقرأ مع الملك فأمره بأن يسكت حال قراءة الملك ثم يأخذ بعد فراغه في القراءة، فكأنه تعالى شرح كيفية نفع القرآن للمكلفين وبين أنه سبحانه متعال عن كل ما لا ينبغي وأنه موصوف بالإحسان والرحمة ومن كان كذلك وجب أن يصون رسوله عن السهو والنسيان في أمر الوحي، وإذ حصل الأمان عن السهو والنسيان قال: "ولا تعجل بالقرآن" (Alrazi, W. D, 104/22).

قال ابن عاشور: عَطْفٌ عَلَى جُمْلَةِ "كَذلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْباءِ مَا قَدْ سَبَقَ" (Taha, 99)، وَالْغَرَضُ وَاحِدٌ، وَهُوَ التَّنْوِيهُ بِالْقُرْآنِ. فَابْتُدِئَ بِالتَّنْوِيهِ بِهِ جُزْئِيًّا بِالتَّنْوِيهِ بِقَصَصِهِ، ثُمَّ عُطِفَ عَلَيْهِ التَّنْوِيهُ بِهِ كُلِّيًّا عَلَى طَرِيقَةٍ تُشْبِهُ التَّذْيِيلَ لِمَا فِي قَوْلِهِ: "أَنْزَلْناهُ قُرْآناً عَرَبِيًّا" (Taha, 113) مِنْ مَعْنَى عُمُومِ مَا فِيهِ. وَالْإِشَارَةُ بِ كَذلِكَ نَحْوَ الْإِشَارَةِ فِي قَوْلِهِ: "كَذلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ" (Taha, 99)، أَيْ كَمَا سَمِعْتَهُ لَا يُبَيَّنُ بِأَوْضَحَ مِنْ ذَلِكَ (Ibn-Ashour, W.D, 314/ 16).

قال الصابوني: "فتعالى الله الملك الحق" (Taha, 114) أي جلَّ الله وتقدَّس الملك الحق الذي قهر سلطانه كل جبار عمّا يصفه به المشـــركون من خلقه "وَلاَ تَعْجَلْ بالقرآن مِن قَبْلِ أَن يقضى إِلَيْكَ وَحْيُهُ" أي إذا أقراك جبريل القرآن فلا تتعجل بالقـــراءة معه، بل اســـتمعْ إليهِ واصبر حتى يفرغَ من تلاوتـــه وحينئذٍ تقرأه أنت. قال ابن عباس: كان علـــيه الســـلام يبادر جبريل فيقرأ قبل أن يفرغ جبريل من الوحـــي حرصـــاً على حفظ القرآن ومخافة النســـيان فنهـــاه الله عن ذلك (Al Alsaboni,, W.D, 228/2).

قال القرطبي: وهذا كقوله تعالى: "لاَ تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ" (Al-Qiyamah, 16) وقال "وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً" (Taha, 114) أَيْ فَهْمًا (Alqortobi, W. D, 250/11).

عَنْ قَتَادَةَ "وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ" (Taha, 114) قَالَ: تِبْيَانُهُ (Altabari, W. D, 181/16).

وقال الطبريَ قَوْلُهُ: "وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا" (Taha, 114) يَقُولُ تَعَالَى ذِكْرُهُ: وَقُلْ يَا مُحَمَّدُ: رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا إِلَى مَا عَلَّمْتَنِي، أَمْرَهُ بِمَسْأَلَتِهِ مِنْ فَوَائِدِهِ الْعِلْمُ مَا لَا يَعْلَمُ. (Altabari, W. D, 181/16).

✓ الراجح من وجهة نظر الباحث هو الوجه الثاني حيث إن أبا مسلم اكتفى بذكر المناسبة فقط ولم يذكر معنى الآية، فالوجه الثاني هو ما ذهب إليه أكثر المفسرين من أن معنى "ولا تعجل بالقرآن" أي لا تتعجل قراءاته كما فسره القرطبي بقوله تعالى: "لاَ تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ" (Al-Qiyamah, 16) ولا علاقة لها بيسألونك عن الجبال كما ذكر أبو مسلم.

11- قال الله تعالى: "فَأَكَلا مِنْها فَبَدَتْ لَهُما سَوْآتُهُما وَطَفِقا يَخْصِفانِ عَلَيْهِما مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوى (121)" (Taha,121).

قال الرازي في تفسيره: نقلاً عن أبي مسلم في قوله تعالى: "وَعَصى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوى" بِأَنَّهُ عَصَى فِي مَصَالِحَ الدُّنْيَا لَا فِيمَا يَتَّصِلُ بِالتَّكَالِيفِ وَكَذَلِكَ الْقَوْلُ فِي غَوَى. (Alrazi, W.D, 109/22).

وقال الرازي: وَهَذَا أَيْضًا بَعِيدٌ لِأَنَّ مَصَالِحَ الدُّنْيَا تَكُونُ مُبَاحَةً، وَمَنْ يَفْعَلُهَا لَا يُوصَفُ بِالْعِصْيَانِ الَّذِي هُوَ اسْمٌ لِلذَّمِّ وَلَا يُقَالُ: "فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ" (Alrazi, W. D, 109/22).

قال الزمخشري: عن ابن عباس: لا شبهة في أنّ آدم لم يمتثل ما رسم الله له، وتخطى فيه ساحة الطاعة، وذلك هو العصيان.

ولما عصى خرج فعله من أن يكون رشدا وخيرا، فكان غيا لا محالة، لأنّ الغى خلاف الرشد، ولكن قوله: "وَعَصى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوى" بهذا الإطلاق وبهذا التصريح، وحيث لم يقل: وزل آدم وأخطأ وما أشبه ذلك، مما يعبر به عن الزلات والفرطات: فيه لطف بالمكلفين ومزجرة بليغة وموعظة كافة، وكأنه قيل لهم: انظروا واعتبروا كيف نعيت على النبي المعصوم حبيب الله الذي لا يجوز عليه إلا اقتراف الصغيرة غير المنفرة زلته بهذه الغلطة وبهذا اللفظ الشنيع، فلا تتهاونوا بما يفرط منكم من السيئات والصغائر، فضلاً أن تجسروا على التورّط في الكبائر. (Alzamakhshari, W. D, 94/3).

قال ابن عاشور: وَقَوْلُهُ "وَعَصى آدَمُ رَبَّهُ" عَطْفٌ عَلَى فَأَكَلا مِنْها، أَيْ أَكَلَا مَعًا، وَتَعَمَّدَ آدَمُ مُخَالَفَةَ نَهْيِ اللَّهِ تَعَالَى إِيَّاهُ عَنِ الْأَكْلِ مِنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ. وَإِثْبَاتُ الْعِصْيَانِ لِآدَمَ دُونَ زَوْجِهِ يَدُلُّ عَلَى أَنَّ آدَمَ كَانَ قُدْوَةً لِزَوْجِهِ فَلَمَّا أَكَلَ مِنَ الشَّجَرَةِ تَبِعَتْهُ زَوْجُهُ، وَفِي هَذَا الْمَعْنَى قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارا" (At-Tahrim, 6).

وَالْغِوَايَةُ: ضِدُّ الرُّشْدِ، فَهِيَ عَمَلٌ فَاسِدٌ أَوِ اعْتِقَادٌ بَاطِلٌ، وَإِثْبَاتُ الْعِصْيَانِ لِآدَمَ دَلِيلٌ عَلَى أَنَّهُ لَمْ يَكُنْ يَوْمَئِذٍ نبيئا، ولأنّه كَانَ فِي عَالَمٍ غَيْرِ عَالَمِ التَّكْلِيفِ وَكَانَتِ الْغَوَايَةُ كَذَلِكَ، فَالْعِصْيَانُ وَالْغِوَايَةُ يَوْمَئِذٍ: الْخُرُوجُ عَنِ الِامْتِثَالِ فِي التَّرْبِيَةُ كَعِصْيَانِ بَعْضِ الْعَائِلَةِ أَمْرَ كَبِيرِهَا، وَإِنَّمَا كَانَ شَنِيعًا لِأَنَّهُ عِصْيَانُ أَمْرِ اللَّهِ. وَلَيْسَ فِي هَذِهِ الْآيَةِ مُسْتَنَدٌ لِتَجْوِيزِ الْمَعْصِيَةِ عَلَى الْأَنْبِيَاءِ وَلَا لِمَنْعِهَا، لِأَنَّ ذَلِكَ الْعَالَمَ لَمْ يَكُنْ عَالَمَ تَكْلِيفٍ (Ibn-Ashour, W. D, 327/16).

الراجح من وجهة نظر الباحث هو ما ذكره الرازي من أن العصيان لا يكون في مصالح الدنيا؛ لأنها من المباحات.

12- قال الله تعالى: "قالَ اهْبِطا مِنْها جَمِيعاً بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدىً فَمَنِ اتَّبَعَ هُدايَ فَلا يَضِلُّ وَلا يَشْقى (123)" (Taha, 123).

توجيه الخطاب في قوله: "فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ":

قال الرازي في تفسيره أن في الآية وجهان:

أحدها: قال أبو مسلم: الخطاب لآدم ومعه ذريته ولإبليس ومعه ذريته فلكونهما جنسين صح قوله: اهبطا ولأجل اشتمال كل واحد من الجنسين على الكثرة صح قوله: فإما يأتينكم.

ثانيها: قال صاحب «الكشاف»: لما كان آدم وحواء عليهما السلام أصلا للبشر والسبب اللذين منهما تفرعوا جعلا كأنهما/ البشر أنفسهم فخوطبا مخاطبتهم فقال: "فإما يأتينكم" على لفظ الجماعة (Alrazi, W. D, 110/22) (67).

قال ابن عاشور: وَالْخِطَابُ فِي قَوْلِهِ بَعْضُكُمْ خُطَّابٌ لِآدَمَ وَإِبْلِيسَ. وَخُوطِبَا بِضَمِيرِ الْجَمْعِ لِأَنَّهُ أُرِيدَ عَدَاوَةُ نَسْلَيْهِمَا، فَإِنَّهُمَا أَصْلَانِ لِنَوْعَيْنِ نَوْعِ الْإِنْسَانِ وَنَوْعِ الشَّيْطَانِ (Ibn-Ashour, W. D, 328/16).

✓ الراجح في الخطاب هو ما ذهب إليه الشنقيطي في أضواء البيان:

قال في قَوْلِهِ تَعَالَى: "قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ" (Taha,123).

الظَّاهِرُ أَنَّ أَلِفَ الِاثْنَيْنِ فِي قَوْلِهِ اهْبِطَا رَاجِعَةٌ إِلَى آدَمَ وَحَوَّاءَ الْمَذْكُورَيْنِ فِي قَوْلِهِ: "فَأَكَلَا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا"، خِلَافًا لِمَنْ زَعَمَ أَنَّهَا رَاجِعَةٌ إِلَى إِبْلِيسَ وَآدَمَ، وَأَمْرُهُ إِيَّاهُمَا بِالْهُبُوطِ مِنَ الْجَنَّةِ الْمَذْكُورِ فِي آيَةِ «طه» هَذِهِ جَاءَ مُبَيَّنًا فِي غَيْرِ هَذَا الْمَوْضِعِ. كَقَوْلِهِ فِي سُورَةِ «الْبَقَرَةِ»: "وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ (Al-Baqarah, 36) ، وَقَوْلِهِ فِيهَا أَيْضًا: "قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنْ تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ"، وَقَوْلِهِ فِي «الْأَعْرَافِ»: "قَالَ اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ" (Al- A'raaf, 24)، وَفِي هَذِهِ الْآيَاتِ سُؤَالٌ مَعْرُوفٌ، وَهُوَ أَنْ يُقَالَ: كَيْفَ جِيءَ بِصِيغَةِ الْجَمْعِ فِي قَوْلِهِ {اهْبِطُوا}، فِي «الْبَقَرَةِ» وَ «الْأَعْرَافِ» وَبِصِيغَةِ التَّثْنِيَةِ فِي «طه» فِي قَوْلِهِ: اهْبِطَا مَعَ أَنَّهُ أَتْبَعَ صِيغَةَ التَّثْنِيَةِ فِي «طه» بِصِيغَةِ الْجَمْعِ فِي قَوْلِهِ: "فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى" وَأَظْهَرُ الْأَجْوِبَةِ عِنْدِي عَنْ ذَلِكَ: أَنَّ التَّثْنِيَةَ بِاعْتِبَارِ آدَمَ وَحَوَّاءَ فَقَطْ، وَالْجَمْعَ بِاعْتِبَارِهِمَا مَعَ ذُرِّيَّتِهِمَا. خِلَافًا لِمَنْ زَعَمَ أَنَّ التَّثْنِيَةَ بِاعْتِبَارِ آدَمَ وَإِبْلِيسَ، وَالْجَمْعَ بِاعْتِبَارِ ذُرِّيَّتِهِمَا مَعَهُمَا، وَخِلَافًا لِمَنْ زَعَمَ أَنَّ الْجَمْعَ فِي قَوْلِهِ: "اهْبِطُوا" مُرَادٌ بِهِ آدَمُ وَحَوَّاءُ وَإِبْلِيسُ، وَالْحَيَّةُ. وَالدَّلِيلُ عَلَى أَنَّ الْحَيَّةَ لَيْسَتْ مُرَادَةً فِي ذَلِكَ هُوَ أَنَّهَا لَا تَدْخُلُ فِي قَوْلِهِ: "فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى"؛ لِأَنَّهَا غَيْرُ مُكَلَّفَةٍ (Alshanqiti, W. D, 120/4).

13- قال الله تعالى: "فَاصْبِرْ عَلى مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِها وَمِنْ آناءِ اللَّيْلِ فَسَبِّحْ وَأَطْرافَ النَّهارِ لَعَلَّكَ تَرْضى (130)" (Taha,130).

الاختلاف في التسبيح:

قال الرازي: اخْتَلَفُوا فِي التَّسْبِيحِ عَلَى وَجْهَيْنِ، فَالْأَكْثَرُونَ عَلَى أَنَّ الْمُرَادَ مِنْهُ الصَّلَاةُ وَهَؤُلَاءِ اخْتَلَفُوا عَلَى ثَلَاثَةِ أَوْجُهٍ.

أَحَدُهَا: أَنَّ الْآيَةَ تَدُلُّ عَلَى أَنَّ الصَّلَوَاتِ الْخَمْسَ لَا أَزْيَدَ وَلَا أَنْقَصَ، فَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّه عَنْهُمَا: دَخَلَتِ الصَّلَوَاتُ الْخَمْسُ فِيهِ، فَ "قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ" هُوَ صَلَاةُ الْفَجْرِ، "وَقَبْلَ غُرُوبِهَا" هُوَ الظُّهْرُ وَالْعَصْرُ لِأَنَّهُمَا جَمِيعًا قَبْلَ الْغُرُوبِ، "وَمِنْ آنَاءِ اللَّيْلِ فَسَبِّحِ" الْمَغْرِبُ وَالْعِشَاءُ الْأَخِيرَةُ وَيَكُونُ قَوْلُهُ: "وَأَطْرافَ النَّهارِ" كَالتَّوْكِيدِ لِلصَّلَاتَيْنِ الْوَاقِعَتَيْنِ فِي طَرَفَيِ النَّهَارِ وَهُمَا صَلَاةُ الْفَجْرِ وَصَلَاةُ الْمَغْرِبِ كَمَا اخْتَصَّتْ فِي قَوْلِهِ: "وَالصَّلاةِ الْوُسْطى" (Al-Baqarah, 238) بِالتَّوْكِيدِ.

الْقَوْلُ الثَّانِي: أَنَّ الْآيَةَ تَدُلُّ عَلَى الصَّلَوَاتِ الْخَمْسِ وَزِيَادَةٍ، أَمَّا دَلَالَتُهَا عَلَى الصَّلَوَاتِ الْخَمْسِ فَلِأَنَّ الزَّمَانَ إِمَّا أَنْ يَكُونَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ أَوْ قَبْلَ غُرُوبِهَا، فَاللَّيْلُ وَالنَّهَارُ دَاخِلَانِ فِي هَاتَيْنِ الْعِبَارَتَيْنِ، فَأَوْقَاتُ الصَّلَوَاتِ الْوَاجِبَةِ دَخَلَتْ فِيهِمَا، بَقِيَ قَوْلُهُ: "وَمِنْ آناءِ اللَّيْلِ فَسَبِّحْ وَأَطْرافَ النَّهارِ لَعَلَّكَ تَرْضى" (Taha,130) وَأَطْرَافُ النَّهَارِ لِلنَّوَافِلِ.

الْقَوْلُ الثَّالِثُ: أَنَّهَا تَــدُلُّ عَلَى أَقَلِّ مِنَ الْخَمْــــسِ، فَقَوْلُــهُ: "قَبْلَ طُلُــــوعِ الشَّمْـسِ" لِلْفَجْــرِ، "وَقَبْلَ غُرُوبِهَا" لِلْعَصْــــرِ، "وَمِنْ آنَــــــاءِ اللَّيْلِ" لِلْمَغْرِبِ وَالْعَتَمَةِ، فَيَبْقَى الظُّهْرُ خَارِجًــا (Alrazi, W. D, 113/22).

وَالْقَوْلُ الْأَوَّلُ أَقْوَى وَبِالِاعْتِبَارِ أَوْلَــى. هَذَا كُلُّهُ إِذَا حَمَلْنَا التَّسْبِيحَ عَلَى الصَّــلَاةِ، قال الرازي في تفسيره: " قَالَ أَبُو مُسْلِمٍ: لَا يَبْعُدُ حَمْلُهُ عَلَى التَّنْزِيهِ وَالْإِجْلَالِ، وَالْمَعْنَى اشْتَغِلْ بِتَنْزِيهِ اللَّه تَعَالَى فِي هَذِهِ الْأَوْقَــاتِ، وَهَذَا الْقَوْلُ أَقْرَبُ إِلَى الظَّاهِرِ وَإِلَى مَا تَقَدَّمَ ذِكْرُهُ، وَذَلِكَ لِأَنَّهُ تَعَالَــى صَبَّرَهُ أَوَّلًا عَلَى مَــا يَقُولُونَ مِنْ تَكْذِيبِهِ وَمِنْ إِظْهَــارِ الشِّــرْكِ وَالْكُفْرِ، وَالَّذِي يَلِيقُ بِذَلِكَ أَنْ يَأْمُــرَ بِتَنْزِيهِهِ تَعَالَــــى عَنْ قَوْلِهِمْ حَتَّى يَكُونَ دَائِمًا مُظْهِرًا لِذَلِكَ وَدَاعِيًا إِلَيْــهِ فَلِذَلِكَ قَــالَ مَا يَجْمَعُ كُلَّ الْأَوْقَــاتِ" (Alrazi, W. D, 113/22).

✓فالقول الراجح هو القول الأول كما ذكر الرازي وأكثر المفسرين، قال القرطبي: قالَ أَكْثَرُ الْمُتَأَوِّلِينَ: هَذَا إِشَارَةٌ إِلَى الصَّلَوَاتِ الْخَمْسِ " قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ"صَلَاةِ الصُّبْحِ. "وَقَبْلَ غُرُوبِها" صَلَاةِ الْعَصْرِ. "وَمِنْ آناءِ اللَّيْلِ" الْعَتَمَةِ. "وَأَطْرافَ النَّهارِ" الْمَغْرِبَ وَالظُّهْرَ، لِأَنَّ الظُّهْرَ فِي آخِرِ طَرَفِ النَّهَارِ الْأَوَّلِ، وَأَوَّلُ طَرَفِ النَّهَارِ الْآخِرِ، فَهِيَ فِي طَرَفَيْنِ مِنْهُ، وَالطَّرَفُ الثَّالِثُ غُرُوبُ الشَّمْسِ وَهُوَ وَقْتُ الْمَغْرِبِ (Alqortobi, W. D, 261/11).

أما بالنسبة لقول أبي مسلم فهو يوافق قول أبي حيان فقد قال:

وَالظَّاهِرُ أَنَّهُ أَمَرَ بِالتَّسْبِيحِ مَقْرُونًا بِالْحَمْدِ، وَإِمَّا أَنْ يُرَادَ اللَّفْظُ أَيْ قُلْ سُبْحَانَ اللَّهِ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ، أَوْ أُرِيدُ الْمَعْنَى وَهُوَ التَّنْزِيهُ وَالتَّبْرِئَةُ مِنَ السُّوءِ وَالثَّنَاءُ الْجَمِيلِ عَلَيْهِ (Abu-Hayan, W. D, 398/7).

14- قال الله تعالى: "وَلا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلى مَا مَتَّعْنا بِهِ أَزْواجاً مِنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَياةِ الدُّنْيا لِنَفْتِنَهُمْ فِيهِ وَرِزْقُ رَبِّكَ خَيْرٌ وَأَبْقى (131)" (Taha,131).

ما المراد من قوله تعالى: "لا تمدن عينيك":

قال الرازي في تفسيره: في قوله تعالى: "ولا تمدن عينيك" وجهان:

أحدهما: المراد منه نظر العين وهؤلاء قالوا: مد النظر تطويله وأن لا يكاد يرده استحسانا للمنظور إليه إعجابا به كما فعل نظارة قارون حيث قالوا: "يا ليت لنا مثل ما أوتي قارون إنه لذو حظ عظيم" (Al-Qasas, 79) حتى واجههم أولو العلم والإيمان بقولهم: "ويلكم ثواب الله خير لمن آمن وعمل صالحا" (Al-Qasas, 80) وفيه أن النظر غير الممدود معفو عنه وذلك كما إذا نظر الإنسان إلى شيء مرة ثم غض، ولما كان النظر إلى الزخارف كالمركوز في الطباع قيل: ولا تمدن عينيك أي لا تفعل ما أنت معتاد له. ولقد شدد المتقون في وجوب غض البصر عن أبنية الظلمة وعدد الفسقة في اللباس والمركوب وغير ذلك لأنهم اتخذوا هذه الأشياء لعيون النظارة، فالناظر إليها محصل لغرضهم وكالمقوي لهم على اتخاذها.

ثانيها: قال أبو مسلم الذي نهي عنه بقوله: "ولا تمدن عينيك" ليس هو النظر، بل هو الأسف أي لا تأسف على ما فاتك مما نالوه من حظ الدنيا (Alrazi, W. D, 115/22).

قال الطبري: يَقُولُ تَعَالَى ذِكْرُهُ لِنَبِيِّهِ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: وَلَا تَنْظُرْ إِلَى مَا جَعَلْنَا لِضُرَبَـــاءِ هَؤُلَاءِ الْمُعْرِضِينَ عَنْ آيَاتِ رَبِّهِمْ وَأَشْكَالِهِمْ مُتْعَةً فِي حَيَاتِهِمُ الدُّنْيَا، يَتَمَتَّعُونَ بِهَا، مِنْ زَهْرَةِ عَاجِـــلِ الدُّنْيَا وَنَضْرَتِهَا "لِنَفْتِنَهُمْ فِيهِ" (Taha, 131) يَقُولُ: لِنَخْتَبِرَهُمْ فِيمَا مَتَّعْنَاهُمْ بِهِ مِنْ ذَلِكَ، وَنَبْتَلِيهِمْ، فَإِنَّ ذَلِكَ فَانٍ زَائِلٌ، وَغُرُورٌ وَخِدَعٌ تَضْمَحِلُّ "وَرِزْقُ رَبِّكَ" (Taha, 131) الَّذِي وَعَدَكَ أَنْ يَرْزُقَكَـــهُ فِي الْآخِرَةِ حَتَّى تَرْضَـــى، وَهُوَ ثَوَابُهُ إِيَّـــاهُ "خَيْرٌ" (Al-Baqarah, 54) لَكَ مِمَّـــا مَتَّعْنَاهُمْ بِهِ مِنْ زَهْرَةِ الْحَيَـــاةِ الدُّنْيَا "وَأَبْقَى" (Taha, 71) يَقُولُ: وَأَدْوَمُ، لِأَنَّـــــهُ لَا انْقِطَـــاعَ لَـــهُ وَلَا نَفَاذَ. (Altabari, W. D, 213/16).

قال ابن عاشور: أُعْقِبَ أَمْرُهُ بِالصَّبْرِ عَلَى مَا يَقُولُونَهُ بِنَهْيِهِ عَنِ الْإِعْجَابِ بِمَا يَنْعَمُ بِهِ مِنْ تَنَعَّمَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ فِي حِينِ كُفْرِهِمْ بِاللَّهِ بِأَنَّ ذَلِكَ لِحِكَمٍ يَعْلَمُهَا اللَّهُ تَعَالَى، مِنْهَا إِقَامَةُ الْحُجَّةِ عَلَيْهِمْ، كَمَا قَالَ تَعَالَى: "أَيَحْسَبُونَ أَنَّما نُمِدُّهُمْ بِهِ مِنْ مالٍ وَبَنِينَ نُسارِعُ لَهُمْ فِي الْخَيْراتِ بَلْ لَا يَشْعُرُونَ" [الْمُؤْمِنُونَ: 55، 56] (Ibn-Ashour, W. D, 340/16).

قال البغوي: "وَلا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ"، لَا تَنْظُرْ، إِلى مَا مَتَّعْنا بِهِ، أَعْطَيْنَا، أَزْواجاً، أَصْنَافًا، مِنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَياةِ الدُّنْيا، أَيْ زِينَتَهَا وَبَهْجَتَهَا (Albaghawi, W. D, 218/3).

✓ الراجح هو الوجه الأول الذي ذكره الرازي، وهو ما ذهب إليه أكثر المفسرين من أن معنى "لاتمدن عينيك" أي على ما تنعم به المشركين في الدنيا من الأموال والبنين وغيره من متاع الدنيا. أما ما ذكره أبو مسلم لم يذهب إليه أحد من المفسرين إنما ذكره الرازي أنه وجه من وجوه التعريف.

15- قال الله تعالى: "وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْها لا نَسْئَلُكَ رِزْقاً نَحْنُ نَرْزُقُكَ وَالْعاقِبَةُ لِلتَّقْوى (132)" (Taha,132).

ما المراد من قوله تعالى: {لا نَسْئَلُكَ رِزْقاً نَحْنُ نَرْزُقُكَ}:

قال الرازي في تفسيره: أن قوله تعالى {لا نَسْئَلُكَ رِزْقاً نَحْنُ نَرْزُقُكَ} فيه وجوه:

أحدها: قال أبو مسلم: المعنى أنه تعالى إنما يريد منه ومنهم العبادة ولا يريد منه أن يرزقه كما تريد السادة من العبيد الخراج، وهو كقوله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون" (Adh-Dhariyat, 57-56)

وثانيها: لا نسألك رزقا لنفسك ولا لأهلك بل نحن نرزقك ونرزق أهلك، ففرغ بالك لأمر الآخرة، وفي معناه قول الناس: من كان في عمل الله كان الله في عمله.

وثالثها: المعنى أنا لما أمرناك بالصلاة فليس ذلك لأنا ننتفع بصلاتك. فعبر عن هذا المعنى بقوله: لا نسألك رزقا بل نحن نرزقك في الدنيا بوجوه النعم وفي الآخرة بالثواب (Alrazi, W.D, 116/22).

- قال الصابوني: "لا نَسْئَلُكَ رِزْقاً نَحْنُ نَرْزُقُكَ" أي لا نكلفك أن ترزق نفسك وأهلك بل نحن نتكفل برزقك وإياهم (Alsaboni, W.D, 230/2).
- قال البغوي: "لا نَسْئَلُكَ رِزْقاً"، لَا نُكَلِّفُكَ أَنْ تَرْزُقَ أَحَدًا مِنْ خَلْقِنَا، وَلَا أَنْ تَرْزُقَ نَفْسَكَ وَإِنَّمَا نُكَلِّفُكَ عَمَلًا، "نَحْنُ نَرْزُقُكَ" وَالْعاقِبَةُ، الْخَاتِمَةُ الْجَمِيلَةُ الْمَحْمُودَةُ، لِلتَّقْوى، أَيْ لِأَهْلِ التَّقْوَى. (Albaghawi, W.D, 281/3).
- قال الطبري: "لا نَسْئَلُكَ رِزْقاً" يَقُولُ: لَا نَسْأَلُكَ مَالًا، بَلْ نُكَلِّفُكَ عَمَلًا بِبَدَنِكَ، نُؤْتِيكَ عَلَيْهِ أَجْرًا عَظِيمًا وَثَوَابًا جَزِيلًا "نَحْنُ نَرْزُقُكَ" يَقُولُ: نَحْنُ نُعْطِيكَ الْمَالَ وَنُكْسِبُكَهُ، وَلَا نَسْأَلُكَهُ (Altabari, W. D, 216/16).

✓يرى الباحث أنه لا يوجد خلاف جذري في المسألة السابقة، فما ذهب إليه أبو مسلم هو قريب من المعنى الذي ذهب إليه المفسرون.

الخاتمة:

تم في هذا البحث بفضل الله جمع أقوال أبي مسلم الأصفهاني ومقارنتها بأقوال فخر الدين الرازي وغيره من المفسرين، وقد توصلت من خلال هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

وافق الفخر الرازي أبا مسلم الأصفهاني في:

معنى: "أكاد".

عنى: "فَلا يَصُدَّنَّكَ عَنْها مَنْ لا يُؤْمِنُ بِها وَاتَّبَعَ هَواهُ فَتَرْدى".

مدة اللبث في قوله تعالى: "فلبثت سنين في أهل مدين".

في معنى "فأتبعهم فرعون بجنوده".

المراد في الرسول في قوله تعالى: "فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِنْ أَثَرِ الرَّسُولِ".

عنى "لا مساس" في قوله تعالى: فَاذْهَبْ فَإِنَّ لَكَ فِي الْحَياةِ أَنْ تَقُولَ لَا مِساسَ".

عنى "زرقاً" في قوله تعالى: "يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ وَنَحْشُرُ الْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقاً".

عنى "قاعاً صفصفاً".

عنى "همساً".

عنى "ظلماً وهضماً".

في قوله تعالى: "فَتَعالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً".

في قوله تعالى: "فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ".

عنى التسبيح في قوله تعالى: "فَاصْبِرْ عَلى مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِها وَمِنْ آناءِ اللَّيْلِ فَسَبِّحْ وَأَطْرافَ النَّهارِ لَعَلَّكَ تَرْضى".

المراد من قوله تعالى: "لا نَسْئَلُكَ رِزْقاً نَحْنُ نَرْزُقُكَ".

خالف الفخر الرازي أبا مسلم الأصفهاني في:

في قوله تعالى: "وَعَصى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوى"

قال أبو مسلم: إنه عصى في مصالح الدنيا لا فيما يتصل بالتكاليف فرد عليه الرازي في هذا المسألة فقال إن هذا المعنى بعيد؛ لأن مصالح الدنيا تكون مباحة ومن يفعلها لا يوصف بالعصيان الذي هو اسم للذم . وكان الصواب من وجهة نظري هو ما ذهب إليه فخر الدين الرازي.

التوصية: أوصي بالبحث عن آراء أبي مسلم الأصفهاني في تفسيره لباقي سور القرآن ثم المقارنة بينها وبين أقوال فخر الدين الرازي؛ وذلك لمعرفة آراء المعتزلة وكيفية نقدها.

المراجع

الألوسي، شهاب الدين محمود. (المتوفى: 1270هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، المحقق: علي عبد الباري عطية، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1415 هـ، عدد الأجزاء: 16.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. (المتوفى: 510هـ). معالم التنزيل في تفسير القرآن، حققه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر –عثمان جمعة ضميرية –سليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض– السعودية، ط 4، 1417 هـ –1997 م، عدد الأجزاء: 8.

الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (المتوفى: 626هـ)، معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 1414هـ – 1993م، عدد الأجزاء: 7.

الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي. (المتوفى: 626هـ)، معجم البلدان، الناشر: دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، عدد الأجزاء: 7.

الداني، عثمان بن سعيد. (المتوفى: 444هـ). المحقق: غانم قدوري، الناشر: مركز المخطوطات والتراث – الكويت، الطبعة: الأولى، 1414هـ– 1994م، عدد الأجزاء: 1.

الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي. (المتوفى: 606هـ). المحصول، تحقيق: طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة، 1418 هـ– 1997م.

الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي. (المتوفى: 606هـ)، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، الطبعة الثالثة، 1420 هـ.

الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق. (المتوفى: 311هـ)، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب – بيروت، الطبعة الأولى، 1408هـ –1988م، عدد الأجزاء: 5.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر – دمشق، الطبعة الثانية، 1418 هـ، عدد الأجزاء: 30.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد الدمشقي (ت:1396هـ)، **الأعلام**، الناشر: دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، الطبعة الخامسة، عشر–2002م، عدد الأجزاء:8.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (المتوفى: 538هـ)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الثالثة، 1407 هـ، عدد الأجزاء:3.

السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (المتوفى: 771هـ)، طبقات الشافعية الكبرى، المحقق: د. محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة –مصر، الطبعة الثانية، 1413هـ، عدد الأجزاء: 10.

السخاوي، علي بن محمد بن عبد الصمد الهمداني (المتوفى: 643هـ)، جمال القراء وكمال الإقراء، تحقيق: مروان العطيَّة ومحسن خرابة، الناشر: دار المأمون للتراث – دمشق – بيروت، الطبعة: الأولى 1418 هـ – 1997 م، عدد الأجزاء: 1.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله (المتوفى: 1376هـ)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1420هـ –2000 م.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (ت: 911هـ)، طبقات المفسرين العشرين، المحقق: علي محمد عمر، الناشر: مكتبة وهبة – القاهرة، الطبعة الأولى، 1396، عدد الأجزاء: 1.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني (المتوفى: 1393هـ)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت – لبنان، بدون طبعة، 1415 هـ –1995 مـ.

الصابوني، محمد علي، صفوة التفاسير، دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة، الطبعة الأولى، 1417 هـ –1997 م.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر (المتوفى: 310هـ)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة، دار هجر للطباعة

والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، 1422 هـ -2001 م، 26 مجلد 24 مجلد ومجلدان فهارس.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين (المتوفى: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة الثانية، 1384هـ-1964 م، 20 جزءا (في10 مجلدات).

النيسابوري، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي (المتوفى: 850هـ)، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، 1416 هـ.

الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي، النيسابوري، الشافعي (المتوفى: 468هـ)، الوسيط في تفسير القرآن المجيد، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، وآخرون، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 1415 هـ -1994 م، عدد الأجزاء: 4.

أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف (المتوفى: 745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت، بدون طبعة، 1420 هـ.

درويش، محيي الدين بن أحمد مصطفى (المتوفى: 1403هـ)، إعراب القرآن وبيانه، دار الإرشاد للشئون الجامعية -حمص-سورية، (دار اليمامة – دمشق – بيروت)، (دار ابن كثير – دمشق – بيروت)، الطبعة الرابعة، 1415 هـ.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر (المتوفى: 1393هـ)، التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، الدار التونسية للنشر – تونس، 1984 هـ، 30 (والجزء رقم 8 في قسمين).

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت:774هـ)، البداية والنهاية، الناشر: دار الفكر، بيروت- لبنان، عام النشر: 1407هـ- 1986م، عدد الأجزاء:15.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (المتوفى: 774هـ) تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون – بيروت– لبنان، الطبعة الأولى، 1419 هـ.

مسلم، مصطفى، إعداد نخبة من علماء التفسير وعلوم القرآن، التفسير الموضوعي لسور القرآن الكريم، جامعة الشارقة، المجلد الرابع، سورة إبراهيم–طه، الطبعة الأولى، 1431هـ–2010م.

نويهض، عادل، معجم المفسرين من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر، تحقيق: الشيخ حسن خالد، الناشر: مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، الطبعة: الثالثة، عام النشر: 1409 هـ – 1988 م، عدد الأجزاء: 2.

References:

Al-Alusi, S. A-D- M, (1270) AH, Spirit of meanings in the interpretation of the holy Qur'an.The Seven Mathani, the investigator Ali Atiyah .. Publisher: Dar Al-Kutub Al-Alalmiah - Beirut First Edition 1415 AH Number of parts: 16.

Albaghawi, A.-M. A.-M. (1997). Signs of Inspiration in the Interpretation of the Quran (4 ed.). (M. A. Al-Nimr, O. J. Dhamariah, & S. M. Al-Harsh, Eds.) Riyadh: Dar-Tiba Publishers.

Alhamawi, S.-D. A.-A.-A. (1993). The Literary Encycolopedia: Guiding the Suspicious to Know the Scholar. (I. Abbas, Ed.) Beirut: Dar Algharb Alislami.

Alhamawi, S.-D. A.-A.-A. (n.d.). The Atlas (2 ed.). Beirut: Darul-Fikr.

AlDani,O-B-S (444) AH,The checker, Ghanim Qadouri…Publisher: The center of manuscript and Heritage-Kuwait.

Alrazi, A.-A. M.-O. (1997). The Harvest (3 ed.). (T. J. Alalwani, Ed.) Beirut, Lebanon: Arresalah Foundation.

Alrazi, A.-A. M.-O. (1999). The Key to the Unknown: The Grand Interpretation of the Quran.

Alzajaj, I. B.-A.-S. (1988). The Meaninbg and Parsing of Quran (1 ed.). (A. A. Shalabi, Ed.) Beirut: Alem Alketab Publishers.

Alzuhaili, W. B.-M. (1997). The Guiding Interpretation in Faith, Jurisprudence and the Path (2 ed.). Damascus: Darul-Fik Almoasir.

Alzarkali, K.-D. B.-M. (2002). Scholary Figures (15 ed.). Beirut: Darul-Elm Lelmalaeen.

Alzamakhshari, A.-Q. M. (1987). The Explorer of the Mysteries of Devine Inspiration (3 ed.). Beirut: Darul-ketab Alarabi Publishers.

Alsobki, T.-D. A.-W. (1992). The Grand Levels of Shafi'i School (2 ed.). (M. M. Altanahi, & A.-F. M. Alhelow, Eds.) Giza, Egypt: Hajr Publishers.

Al Skhawi A b M b (643) The beauty of the readers and the beauty of the readers, an investigation: Marwan Al-Attiyah and Mohsen Al-Kharabeh .. Publisher: Dar Al-Mamoun - Damascus First Edition 1418 AH - 1997 .

Alsa'adi, A. B.-N. (2000). The Gift of Interpreting the Quran by Allah, the Most Generous, Most Merciful (1 ed.). (A. B.-M. Aluwaihiq, Ed.) Beirut: Arresalah Publishers.

Alsoyoti, A. B.-A.-B. (1976). The Twenty Ranks of Quran Interpreters (1 ed.). (A. M. Omar, Ed.) Cairo: Wahba Publishers.

Alshanqiti, M. A.-M. (1995). The Enlightenment: Interpreting Quran through Quran. Beirut, Lebanon: Darul-Fikr Publishers and Distributors.

Alsaboni, M. A. (1997). The Finest Interpretations of the Quran (1 ed.). Cairo, Egypt: Dar-Alsaboni Publishers and Distributers.

Altabari, M. B.-J.-Y. (2001). The Comprehensive Collection of Quran Interpretations (1 ed.). (A. B.-A. Alturki, & A. H. Yamamah, Eds.) Cairo: Dar Hajr.

Alqortobi, A.-A. M.-A. (1964). A Comprehensive Collection of Quranic Laws (2 ed.). (A. Abardoni, & I. Atfish, Eds.) Cairo, Egypt: Dar Alkotob Almasryah.

Alnisabori, N.-D. A.-M. (1976). The Mysteries of Quran and Our Desire to Deffirentiate Right from Wrong (1 ed.). (Z. Omairat, Ed.) Beirut: dar Alkoton Alelmeyah.

Alwahdi, A.-H. A.-A. (1994). The Moderate: On Interpreting of the Quran (1 ed.). (A. A. Abdul-Maowjood, & e. al, Eds.) Beirut: Dar Alkotob Alelmeyah.

Abu-Hayan, M. B.-Y.-A.-Y. (1999). The Comprehensive Interpretation of the Quran. (S. M. Jamil, Ed.) Beirut: Darul-Filr.

Darwish, M.-D. B.-A. (1975). Grammatical Parsing and Interpretation of the Quran (4 ed.). Homs, Syria: Darul-Irshad for University Affairs.

Ibn-Ashour, M. A.-M.-M. (1984). Emancipation and Enlightenment: Emancipation of the Tue Meaning and Enlightening our Brains through the Interpretation of the Holy Quran (30 ed., Vol. 8). Tunis: Aldar Altunisiyah Publishers.

Ibn-Kathir, A.-f. I.-O. (1986). The Beginning and the End. Beirut: Darul-Fikr Publishers.

Ibn-Kathir, A.-f. I.-O. (1998). Interpretation of the Magnificint Quran (1 ed.). (M. H. Shamsul-Din, Ed.) Beirut, Lebanon: dar Alkotob Alelmeyah.

Musalam, M. (2010). An Objective Interpretation of the Verses of the Quran (1 ed., Vol. 4). Sharjah: University of Sharjah.

Nowaihedh, A. (1988). An Encyclopedia of Quran Interpreters from the Dawn of Islam to the Present (3 ed.). (H. Khaled, Ed.) Beirut: Nowaihedh Foundation Publishers and Translators.

Jude, C. (2019). Does FDI crowd out domestic investment in transition countries?. Economics of Transition and Institutional Change, Volume 27(1) 2019, 163–200, DOI: 10.1111/ecot.12184.

Khamayseh, S. & AL Quran, A. (2012). The Relationship Between Foreign Direct Investment & Domestic Investment in Jordan. Master Thesis. Department of Economic, Yarmouk University.

Mackinnon, J. (1996). Numerical distribution functions for unit root and Cointegration Tests. *Journal of Applied Econometrics*, Vol.11, pp.601–618..

Martin, F. (1994). Tax policy & international capital flows. *Review of World Economics* (Weltwirts chaftliches Archiv), Springer, Vol. 130 (4), pp. 675-697.

Nachum, L, & W. C. (2002). Firm-Specific attributes and MNE location Choice: Financial and Professional Service FDI to New York and London. *ESRC Center for Business Research*, University of Cambridge, P.223.

Pesaran, M. Shin, Y. & Smith, R. (2001), Bounds testing approaches to the analysis of level relationships. *Journal of Applied Econometrics*, Vol.16, pp. 289-326.

Pesaran, M. & Shin, Y. (1998), An autoregressive distributed-lag modelling approach to cointegration analysis. *Econometric Society Monographs*, Vol. 31, pp. 371-413.

Resmini L, Siedschlag L. (2008). Is FDI into China Crowding Out the FDI into the European Union?, ESRI Working Paper No. 231. (http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20080331103552/WP231.pdf diaksestanggal Mei .

Stevens, G. & Lipsey, R. (1992). Interactions between domestic and foreign investment. *Journal of International Money and Finance*, 11, 40–62.

Sukirno S. (1999). Makroe konomi Modern: Perkem bangan Pemikirandari Klasik Hingga Keynesian Baru. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

UNCTAD 2012.World Investment Report. New York: United Nations.

Coase, R. (1937). The Nature of the Firm *Economica* (new series), Vol. 4, Issue 16, p. 386-405 1937.

Cushman, D. (1985). "Real Exchange Rate Risk, Expectations and the Level of Direct Investment" in Review of Economics and Statistics, 67 (2), 297-308.

Denisia,V. (2010). Foreign direct investment theories: An overview of the main FDI theories. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, P.P,53-59.

Dickey, D. & Fuller, W. (1979). Distribution of the Estimators for Autoregressive Time Series with a Unit Root. *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 74, (366) (Jun), pp. 427-431.

Djokoto, J. Srofenyoh, F. & Gidiglo, K. (2014). Domestic and foreign direct investment in Ghanaian agriculture, Department agriculture, Department of Agribusiness Management, Central University College, Accra, Ghana, *Agricultural Finance Review*, Vol. 74(3), pp. 427-440.

Dritsakis, N. (2011). Demand for Money in Hungary: An ARDL Approach. *Review of Economics & Finance*, Vol. 1, 01-16.

Dunning, J. H. (1988). The eclectic paradigm of international production: A restatement and some possible extensions'. *Journal of International Business Studies*. 19 (1), 1-31.

Gungo, H. & Ringim, S. (2017). Linkage between foreign direct investment, domestic investment and economic growth: Evidence from Nigeria. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 7(3), 97-104.

Hymer, S., (1976). (1960 dissertation): "The International Operations of Nation Firms: A Study of Foreign Direct Investment", Cambridge, MLT Press.

Itagaki, T. (1981). The theory of the multinational firm under exchange rate uncertainty, *Canadian Journal of Economic*, Vol. 14, pp. 276-297.

Jude, C. (2014). Does FDI crowd out domestic investment in transition countries?,* Laboratoired'économied'Orléans, UMR 7332, Universitéd 'Orléans, Rue de Blois - BP 26739, 45067 Orléans, France. ; Email : cristina.jude@univ-orleans.fr.

References:

Acar, S., Eriş B. & Tekçe M. (2012). The Effect of Foreign Direct Investment on Domestic Investment: Evidence from MENA Countries, Conference: European Trade Study Group (ETSG) 14th Annual Conference.

Agosin, M. & Machado, R. (2005). "Foreign Investment in Developing Countries: Does it Crowd in Domestic Investment?", *Oxford Development Studies*, 33 (2): 149-162.

Agosin, M., & Mayer, R. (2000). Foreign investment in developing countries does it crowd in domestic investment?, No. 146, UNCTAD/OSG/DP/146Agosin MR, Mayer R. 2000. Foreign Investment in Developing Countries, does it Crowd in Domestic Investment? UNCTAD Discussion Paper No.146 (http://www.unctad.org/en/docs/dp_146.en.pdf diaksestanggal 29 Oktober2007).

Ahmad, N. & Hdia, M. & Li, Hong-Zhou, Wang, J. & Tian, X. (2018). Foreign Investment, Domestic Investment and Economic Growth in China: Does Foreign Investment Crowd in or Crowd out Domestic Investment? Economics Bulletin, 2018, 38, 3, 1279. Access Econ.

Ameer, W. Xu, H. & Alotaish, M. S. M. (2017). Outward foreign direct investment and domestic investment: evidence from China, Economic REsEaRch-Ekonomskaist Raživanja, voL. 30, no. 1, 777–788, https://doi.org/10.1080/1331677X.2017.1314824.

Ang, J. (2007). Financial deepening & economic development in Malaysia. Economic Papers, *The Economic Society of Australia*. 26 (3): 249-260.

Anyanwu, J. (1998). An Econometric Investigation of the Determinants of Foreign Direct Investment in Nigeria: In Investment in the Growth Process. Proceedings of the Nigerian Economic Society Conference 1998, pp. 219–40. Ibadan, Nigeria.

Borensztein, E., De Gregorio, J., & Lee, J.-W. (1998). How does foreign direct investment affect economic growth? *Journal of International Economics*, 45(1), 115–135.

Buckley M. &, Casson, P.J. (1976). *The future of the multinational enterprise*, Homes & Meier: London.

especially because of superior technology that gives foreign investors a competitive advantage over the domestic counterpart. Still, this feature of the FDI inflow to the Jordan needs further research, especially on the dynamics and the characteristics of domestic investment in the region.

Based on these results, it is recommended that the government introduce a policy of preferential treatment regarding attracting foreign investors to the country. For sectors where foreign direct investment is linked to the effect of crowding out, there should be safety measures in place to protect domestic investors from leaving the business, while those associated with the effect of crowding out should be opened and encouraged for more FDI inflows.

6.7 Diagnostic Tests:

To ensure the efficiency of the model used in the analysis and the absence of any standard problems, diagnostic tests were performed as follows:

Table (7) Estimated Diagnostic Tests

Test	Test- Statistics	Prob.
ARCH	F -statistics = 0.670676	Prob. F(1,32) = 0.4189
Breusch-Godfrey (LM Test):	F-statistic = 1.160424	Prob. F(2,20) = 0.3336
Ramsey RESET Test	F-statistic = 1.093897	Prob. F(1,21) = 0.3075
Heteroskedasticity Test	F-statistic = 0.601385	Prob. F(12,22) = 0.8182

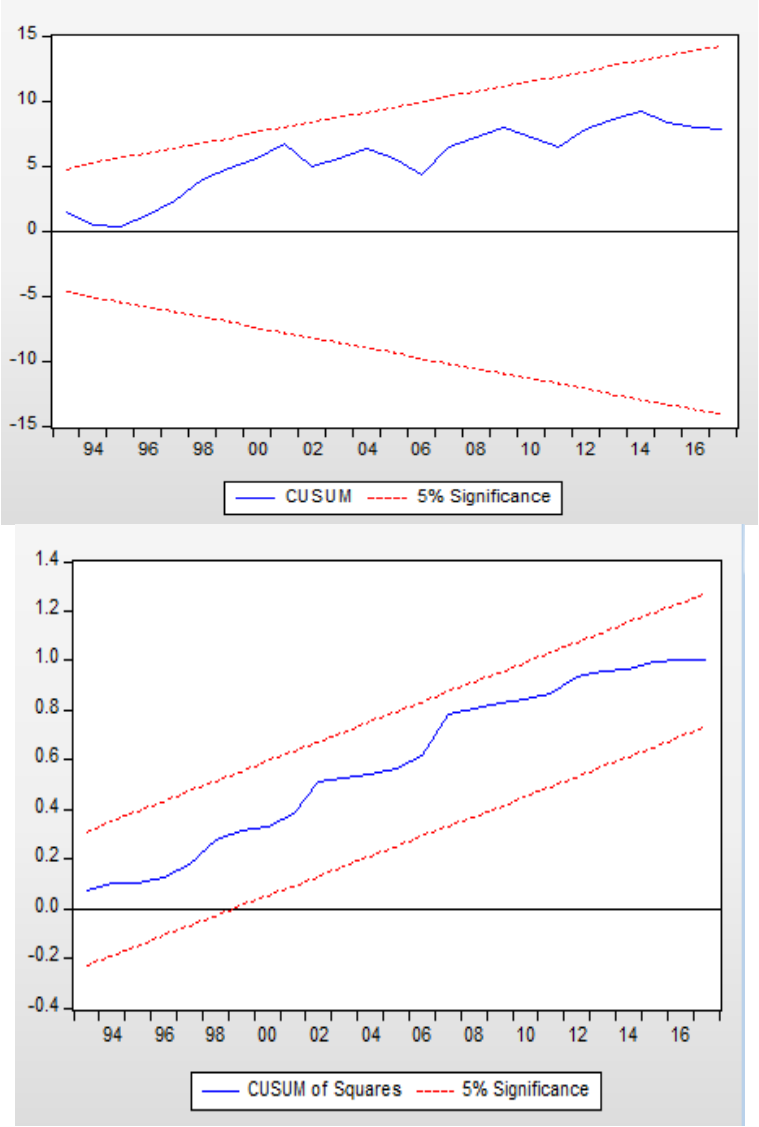
The results appeared in Table (7) show that the model is free from the problem of sequential correlation between random errors, as the probability (F-statistic) is greater than 5%, and therefore the null hypothesis can be accepted that there is no serial correlation between random errors. Also, the results show the F-statistic probability for testing the stability. The variance of the error term is greater than 5%, so the null hypothesis can be accepted for the error term variance.

7. Conclusion

Over the past thirty-seven years, FDI has increased dramatically, which is reflected in the world's share of FDI inflows in GDP. Jordan has attracted higher levels of FDI, especially in recent years. This study seeks to investigate the effect of those trends in FDI inflows on domestic investment outcomes in Jordan. The theoretical literature indicates that foreign direct investment may lead to crowding out domestic investment in the short term, our analysis shows that FDI crowds out domestic investment in Jordan. FDI may also crowd out domestic investment when MNCs enter sectors previously dominated by state-owned firms. This effect is probably due to the fact that foreign investors can easily compete with local investors,

significance level, it can be considered that the model is stable. The results of CUSUM and CUSUMQ in figure 1. As a result, related values appear in critical values in CUSUM and CUSUMQ graphs. However, although there are some deviations in certain periods, consequently, values return the critical borders. Thus, it can be said that estimated parameters are stable.

Graph (1) CUSUM and CUSUMQ Stability Tests (1980-2017)



6.5 Short-run Estimation:

The results indicated in table 6 show consistency with long-term coefficients of variables. In this context, it is seen that coefficients of, FDI, LNGDP and ECM(-1) are statistically significant. In addition, error correction coefficient is -0.67 which shows that it is significant and negative as expected. We conclude from this result that 67% of short-term deviations can be solved, and we will reach a long-term equilibrium quickly.

Table (6) Estimated Short Run ARDL

Approach (1,1,3,0) based on AIC

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
D(FDI)	-0.374102	0.09384	-3.986586	0.0006
D(LGDP)	37.76757	7.128318	5.298245	0.0000
D(LGDP(-1))	25.85288	8.304762	3.113019	0.0051
D(LGDP(-2))	20.5797	7.778883	2.645585	0.0148
ECM(-1)	-0.671975	0.07502	-8.95729	0.0000

Source: Authors' calculations using EViews 10.0

The results are shown in Table (6) the estimated coefficients of the explained variables and the dependent variable in the short term, as these coefficients show the modification of all the variables in the model (Dritsakis, 2011). Where the error correction limit coefficient (cointEq (-1)) is the most important coefficient in the results of short-term coefficients in the ARDL model. The results of the error correction limit factor in the first model indicate that its value (0.671975) has a significant value of 0.000, which means that the short-term equilibrium approaches the equilibrium in the long term and that the long-term changes take one and a half years to be corrected in the short term.

6.6 CUSUM and CUSUM of Squares test for Stability test

CUSUM and CUSUMQ stability tests are utilized in order to test long term stability of the estimated coefficients. These tests are graphical applications applied on the error terms represented in equation. According to the test results, if error terms rank among critical values at 5%

6.4 Long-run Estimation:

It seems that there is a long-term relationship among the variables. As a result of this, the long-term relationship can be estimated, and Table 5 shows that the variables are of long-term statistical significance, as it shows that the gross domestic product, FDI and the volume of trade have a negative impact during the study period 1980-2017 on domestic investment in Jordan. It can be said that long run Crowd-out domestic investment in Jordan from Foreign direct investment. The number of periods has been set at three intervals to slow down based on a standard basis on the (AIC) standard as shown in Table (2) and the optimal ARDL model selected is (1,1,2,0).

Table (5) Estimated Long Run ARDL Approach (1,1,2,0) based on AIC

Dependent variable (GFCF)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	-39.4436	13.383	-2.94729	0.0074
GFCF	-0.67198	0.100544	-6.6834	0.0000
FDI	-0.63767	0.127731	-4.99226	0.0001
LGDP	4.281005	1.284383	3.333123	0.0030
TRD	0.130547	0.024881	5.246794	0.0000

Source: Authors' calculations using E-Views 10.0

It is clear from the previous results, that each of the model's transactions is statistically acceptable at the 1% level of significance, where the results showed that the volume of foreign direct investment effect negative on domestic investment for the period of 1980-2017 in Jordan, while the gross domestic product and volume of trade effect positive domestic investment, and all variable is statistically significant.

Table (3) Lag Length Selection Test

Lag	FPE	AIC	SC
0	14436.9	23.76685	23.98904
1	17.62831	17.0418	18.37495*
2	19.15591	17.03192	19.47603
3	14.96636*	16.52969*	20.08477

Source: Authors' calculations using EViews 10.0

6.3 Cointegration Bound Test

As the first stage in the ARDL methodology, the long-term relationship of integration should be tested in the Fisher test. The FDI index was determined as a variable of other independent variables (FDI volume, exchange rate, trade volume (exports and imports) and Gross Domestic Product (GDP).

Through the table, it appears that the calculated value of 10.90 is greater than the values of the upper I(I) and lowest I(0) at all probability levels, which indicates that there is a long-term balance relationship between the study variables, from here we move to a short and long-term test, as the table shows. Following is the results obtained from the Cointegration bound test:

Table (4) Cointegration bound Test

Test Statistic	Value	Signif.	I(0)	I(1)
F-statistic	10.89584***	10%	2.2	3.09
k	4	5%	2.56	3.49
		2.50%	2.88	3.87
		1%	3.29	4.37

***: There is a long-term relationship at 1%.

Source: Authors' calculations using EViews 10.0

Table 2 summarizes the analysis of the unit root of the underlying variables and levels and first difference, thus:

Table (2) Augmented Dickey-Fuller (ADF) Test with Intercept

Variables	Levels		First Difference		Remarks
	t-Statistic	Probability value	t-Statistic	Probability value	
GFCFSHR	-2.476	(0.1293)	-5.5618	(0.0000*)	I(1)
FDISHR	-2.0409	(0.2689)	-6.3103	(0.0000*)	I(1)
TRDSHR	-3.05088	(0.0396**)	-	-	I(0)
LNGDP	0.543224	(0.9859)	-5.09362	(0.0002*)	I(1)

Note: Δ denotes first differences. Significant at * 1%; , **5%

Source: Authors' calculations using EViews 10.0

6.2 Lag Length Selection Test

To get rid of the self-correlation problem, we used Lag Length Selection Test, to determine the number of periods appropriate for this model, and to reduce the error, many criteria have been used (standard Akaike Information Criterion (AIC)), (Final prediction error (FPE)) and (Schwarz Information Criterion (SIC)) (Ang, 2007) , but the criterion (AIC) has been relied upon, and It was found through the test that the optimum number set at three intervals to slow down on a standard basis.

Gross fixed capital formation is used as a proxy to domestic investment which is widely used in the literature. about the FDI variable, inward FDI flows are taken and analyzed yearly of FDI inflows to the host country. Moreover, the flow variable rather than the stock variable is selected since the effect of FDI entering each year is important in terms of analyzing its effect on domestic investment. Total trade volume is the sum of exports from and imports to the country. Except for GDP, the share of each variable in GDP is included as an explanatory variable to avoid the biases potential to arise from different GDP levels of the country. Interest rate is accepted as a determinant of domestic investment; however, it is not included as an explanatory variable into the model. Interest rate is excluded as an explanatory variable following the vast literature finding insignificant effects on domestic investment (Agosin, 2005).

An extension of tests of co-integration (concurrent) is through my methodology Angel-Granger and Johansen. It is necessary to have the strings understudy integrated of the same degree, and these methods result in the case of the sample of the small study results are inaccurate and as a result of these problems. ARDL methodology has become more used recently, which was developed by Pesaran and Shin (1998), Pesaran et al (2001), because this methodology does not require the variables to be integrated of the same degree and less then I(2). This methodology can be used if there is a small sample, and this method also separates the effects in the short and long terms.

6.1 Unit root test

It is required that the stationarity property of the time series be investigated. This action is due to the fact that most of the macroeconomic variables are nonstationary, and hence, the estimation of parameters using OLS obtains a very high R^2, and the rise of spurious regression problem may be generated by a non-stationary process: the augmented Dickey-Fuller (ADF) unit root test is extensively used in research (Dickey and Fuller 1979). The ADF test was also determined by Mackinnon (1996).

The unit root test results are shown in table (1). As it is shown that the variables (GFCFSHR, FDISHR, and LNGDP) are stationary in I(1) and the variable TRDSHR is stationary at level, Therefore, the application of the Autoregressive distributed lag (ARDL) model is applicable.

It appears through the drawing, that the volume of domestic investment and foreign direct investment over time goes upward, as foreign direct investment is less than domestic investment, and this indicates one fact, that local investment controls the capital market in Jordan, however, some researchers still question this statistic.

6. Methodology and Model

To check if FDI crowds-out domestic investment in Jordan, the (ARDL) method has been applied to investigate the relationship between FDI and domestic investment proxied by gross fixed capital formation (GFCF) in Jordan is. Due to the lack of recent data in Jordan, the analysis is limited to the period 1980-2017.

The functional equations specified to the study are based on the model by ACAR, et al. (2012). The linear formulation of GFCFSHR is given as follows:

$$GFCFSHR_t = \alpha_t + \alpha_1 FDISHR_t + \alpha_2 TRDSHR_t + \alpha_3 LNGDP_t + \alpha_4 IR_t + u_t$$

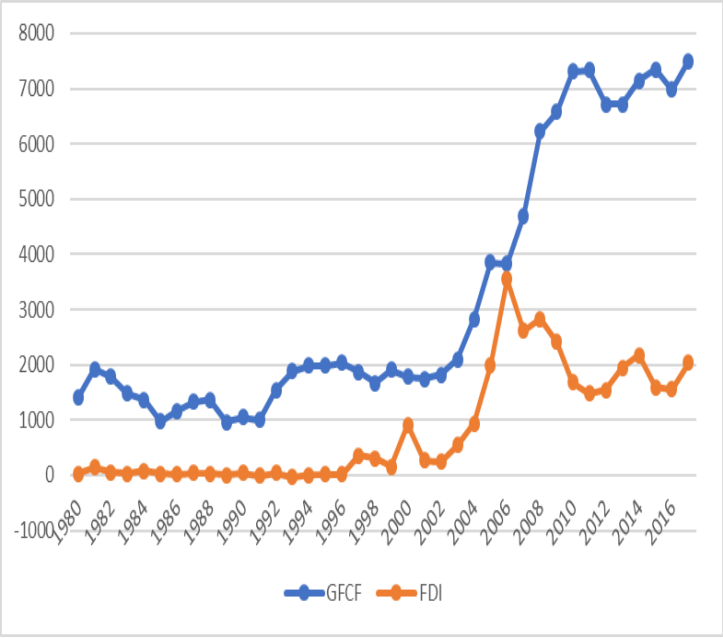
Where:

Table (1) Description Variable

Variable	Description	Source	Unite
GFCFSHR	Gross fixed capital formation share in GDP	World Bank	USD
FDISHR	FDI flow share in GDP	UNCTAD	USD
TRDSHR	Total trade volume share in GDP	UNCTAD	USD
LNGDP	Natural logarithm of GDP	UNCTAD	USD
IR	Interest rate	UNCTAD	%

On the other hand, some studies such as (Stevens and Lipses, 1992) and (Feldslein, 1994) were based on the relationship between local investment and foreign direct investment, and the results signals that there is an inverse relationship in investment, and this is from the fact that some studies may be discouraged by the fact that foreign direct investment generates concerns with the host country, from the disappearance of competition between local and multinational companies, and the loss of local companies' shares in the local market, because of the power of multinational companies.

(Khamaysh and Qaraan, 2012) Studied the effect of the relationship between domestic investment and foreign direct investment in Jordan, and concluded that foreign direct investment has a negative impact, that is, the entry of foreign direct investment leads to a decrease in the volume of domestic investment in Jordan, in the long term, but has a positive effect, in the short term, This means that the relationship between domestic investment and foreign direct investment is crowding out, as the following graph shows:



Graph (1) Relationship between FDI and domestic investment in Jordan

VECM result and the speed of adjustment of the variables towards their long-run equilibrium path was 52.55%. Furthermore, Granger causality test reveals a uni-directional causality running from FDI to economic growth that is, FDI is an important predictor of economic growth. Ahmad (2018) examined the effects of foreign direct investment (FDI) on domestic investment and economic growth, in addition to the extent to which foreign investment either crowds in or crowds out domestic investment in China. Yearly data from 30 Chinese provinces for the period 2000-2014 has been used. Pedroni and Kao tests confirmed the existence of long-run relations. We found positive and significant effects of FDI and domestic investment on the economic growth of China using DOLS, FMOLS and GMM estimators; however, domestic investment made a higher contribution to the growth and development of the Chinese economy. As regards to crowding in or crowding out, FMOLS showed a neutrality hypothesis, while DOLS and GMM demonstrated that FDI crowded out domestic investment. We conclude that the effects of FDI on domestic investment (in other words, on the economy) are not always favorable. Jude (2019) investigated the relationship between foreign direct investment (FDI) and domestic investment in a sample of 10 Central and Eastern European countries over the period 1995–2015, and found that short-term crowding out effect on domestic investment, followed by a long-term crowding in. Greenfield FDI develops stronger long-run complementarities with domestic investment, while mergers and acquisitions do not show a significant effect on domestic investment. Financial development seems to mitigate crowding out pressures and even foster a crowding in for mergers and acquisitions.

5. Relationship between FDI and Domestic Investment in Jordan

Since the 1990s and the conclusion of trade agreements, Jordan has started great attention to attract foreign investors. Jordan became a favorable environment for investors after the government carried out many measures that serve foreign investors through trade agreements, tax cuts and facilitating procedures. With regard to local investment and foreign direct investment, many foreign and Arab studies have been conducted, particularly in the direction of foreign direct investment to the host country, and this does not mean that there is no reciprocal relationship between domestic investment and foreign direct investment, or that they are separate from some, in fact, That domestic investment affects foreign direct investment significantly as (Anyanwu, 1998) has proven in his study that domestic investment is one of the important elements that attract foreign direct investment.

panel Generalized Method of Moments (GMM) technique and concluded that FDI crowds out domestic investment in the region (specifically in the 13 countries chosen for analysis) as well as in the oil-poor and oil-rich countries of the MENA. (Jude 2014) tested the hypothesis of FDI led capital accumulation in Central and Eastern European countries. More precisely, investigate the relationship between FDI and local investment, using a sample of 10 CEEC over the period 1990-2010, and find FDI to crowd out domestic investment, while the effect decreases with time. Results also indicate that green field FDI may develop long run complementary with domestic investment, while mergers and acquisitions do not prove any significant effect on domestic investment. Finally, financial development seems to foster a certain crowding-in effect. (Djokoto, et al., 2014) investigated the effects of foreign direct investment (FDI) into agriculture on domestic investment in agriculture. Time series data from 1976 to 2007 was fitted to a derived model. Estimation results show foreign direct investment in agriculture crowd-in domestic investment into agriculture. A targeted approach that will attract foreign direct investment into agriculture is required as to complement existing efforts at boosting domestic agricultural investment. However, the evidence for this relationship has been conflicting, that for agriculture is rare. For Ghana, a developing agrarian economy that has promoted foreign direct investment for some decades now, it is imperative to establish the relationship between foreign direct investments and domestic investment. Also, the estimation was based on a theoretically derived model. (Ameer, et al., 2017) examined the relationship between outward foreign direct investment (OFDI) and domestic investment (DI) in China using cointegration and Granger causality analyses (including bivariate and multivariate Granger causality models). The results suggest that the conclusions drawn from a bivariate model may not be valid because of the omission of important control variables. The results of the multivariate model show that there is a positive long-run unidirectional causal relationship running from OFDI to DI In the short run, DI and OFDI do not show Granger causality. (Gungo and Ringim, 2017) tested this study is conducted to empirically analyze the linkage between FDI, domestic investment (DI) and economic growth for the case of Nigeria. To this end, annual time series data for the period of 1980-2015 was employed. The study employs Johansen multivariate cointegration test and vector error correction model (VECM) as estimation techniques. The Johansen cointegration result of the study reveals that, FDI DI and economic growth have a long-run equilibrium relationship. According to the

The talk about the impact of crowding out and domestic investment from FDI is the same as talking about FDI on domestic investment. Because as mentioned earlier, crowding out occurs if FDI cannot stimulate the formation of domestic investment; on the contrary, crowding in occurs if FDI can stimulate the formation of domestic investment. Borensztein et al.,(1998) found through their study, that there is a crowded-in effect of foreign direct investment on domestic investment, for 69 a non-developed country, both through complementarity to production and via higher efficiency from advanced technology. FDI may crowd-out domestic investment if instead of increase capital accumulation in the recipient country, it displaces domestic investors through channels such as competition in the product market, financial market or via superior technology, Borensztein et al., (1998) tested the effect of FDI on domestic investment for 69 developing countries and found a crowding-in effect both through complementarity to production and via higher efficiency from advanced technology. Agosin and Mayer (2000) researched whether domestic investment crowds out foreign direct investment in 32 countries on three continents (Asia, Africa, and Latin America) during the 1970-1996 period. The researcher, concluded that there is a crowding-in effect on domestic investment on foreign direct investment in the Asian continent in the long term from 1970-1996, and there is a neutral effect in African countries, while some Latin American countries are crowding out and others are crowding in. Whereas if the period is divided into two, in the 1976-1985 period in Africa and Asia there was crowding in investment, only in Latin America investment crowding out occurred. The same thing also happened in the period 1986-1996. Resmini and Siedschlag (2008) examine whether FDI inflows to China crowd out FDI inflows to European Union countries. They used panel data analysis of 35 countries (OECD and non-OECD members). Based on the results of their research they found that FDI inflows into China are complementary (crowding in) to inflows to 15 major European countries and are substitutable (crowding out) to new EU countries located in Central and South Europe. The substitution effect is due to small economies such as Bulgaria and the Baltic countries which compete with China in terms of efficiency-seeking FDI being affected by the wave of FDI into China. FDI inflows to their countries decreased because FDI mostly flow to China (ACAR et al., 2012). The effect of Foreign Direct Investment on Domestic Investment: Evidence from MENA Countries, the analysis is limited to the period 1980-2008. 13 countries, among which seven of them are classified as oil-rich 5 and six are classified as oil-poor 6 countries, are analyzed. Three different estimations are executed using the

2. Importance of the study:

Jordan as a developing country faces many economic obstacles in the form of limited domestic savings that are not sufficient to work on all existing investment opportunities, as well as the scarcity of foreign exchange that does not allow them to import capital goods and intermediate goods important to its development efforts. FDI and domestic investment are considered very important for financing economic growth and development, and it is important to check if these two kinds of investment complete each other or if there is a crowding out effect.

3. Objectives of the study:

This study aims to:

1. Provide an overview of the foreign direct investment inflows (FDI) in Jordan during the period 1985-2017.
2. Provide an overview of the gross fixed capital formation (GFCF) in Jordan during the period 1985-2017.
3. Show the relationship between (FDI) and Domestic Investment in Jordan during the period 1985-2017.
4. Investigate if there was a crowd out/in Domestic Investment in Jordan during the period 1985-2017.

4. Literature Review

There are several theories that tried to explain FDI. Firstly; the Neoclassical investment theory, which focuses on the factors that affect the company's spending on capital and investment under the neoclassical investment theory are interest rates, depreciation rates, national income levels, the difference between currently available capital stock and required capital stock, and government policies. Secondly; the exchange rates theory on Imperfect capital markets, which attempts to explain foreign direct investment, as it works on analyzing foreign exchange from the point of international trade. Thirdly; the theory of selective, which sees that foreign direct investment depends on three main variables: monopolistic advantages owned by the firm; advantages the place enjoyed by the host country; and advantages of internal use of monopolistic advantages. And fourthly; the internalization theory, which explains the growth of transnational corporations and their motives for achieving foreign direct investment.

1. Introduction

One of the recent methods used to supplement local investment fund, with the aim of carrying out economic projects that seek to reach economic growth and development, is foreign direct investment (FDI); which is considered as one of the most important cases on the international scene. So, this leads to answer the following question: Does foreign direct investment crowd out local investment or not?

Jordan is facing a lot of great difficulties in creating capital for small amounts of savings, due to the lack of economic resources and the lack of foreign exchange reserves. In any country in the world, the formation of capital does not require any external or internal loan, as long as it requires external sources such as: foreign direct investment or economic grants. In order to build local capacity, Jordan has adopted special policies and measures that attract foreign investors, since it has adopted programs to reform the trading system and remove restrictions on the inflow of capital and foreign direct investment, and work on the issuance of several laws and legislation, the most important of which is the Investment Promotion Law of 2014 in order to provide a suitable investment environment.

The benefits that may arise from the inflow of FDI, can be shown through stimulating and increasing the volume of investment by the participation of foreign companies in production processes, or foreign companies buy homemade inputs or that FDI works to increase the country's export capacity, this results in an increase in the volume of foreign exchange in the country, then it promotes capital formation in the recipient country and mobilizes and directs domestic savings to create domestic investments, creating new jobs, promoting technology transfer and thus promoting economic growth. On the contrary, encouraging FDI and opening local markets to foreign companies create risks that may not be observed in the short term such as and exposing local companies for difficulties to sell their products, or the monopolizing to of local markets and the uniqueness of those companies to produce distinctive items or goods for which there are no alternatives in the local markets, so that congestion in domestic investment occurs.

هل الاستثمار الأجنبي المباشر يزاحم أم يكمل الاستثمار المحلي في الأردن؟

أحمد النواصرة
أحمد إبراهيم ملاوي*

ملخص

حاولت هذه الدراسة استقصاء فيما إذا كان الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI) يزاحم داخل/خارج في الاستثمار المحلي في الأردن. حيث نقوم بتحليل التأثير على الاقتصاد الكلي باستخدام البيانات من عام 1980 إلى عام 2017. وتم استخدام نموذج الانحدار الموزع التلقائي (ARDL) للعلاقات القصيرة والطويلة الأجل. حيث يظهر من خلال تحليلنا أن الاستثمار الأجنبي المباشر يزاحم الاستثمار المحلي في الأردن. قد تكون قنوات تأثير الازدحام هذا متعددة. إذا تم توجيه الاستثمار الأجنبي المباشر إلى المشاريع القائمة من خلال الخصخصة ولا يخلق استثمارات جديدة، فقد يحدث ازدحام. وقد يؤدي الاستثمار الأجنبي المباشر أيضًا إلى ازدحام الاستثمار المحلي عندما تدخل الشركات المتعددة الجنسيات إلى قطاعات كانت تسيطر عليها سابقًا الشركات المملوكة للدولة.

الكلمات الدالة: الاستثمار الأجنبي المباشر، المزاحمة، الازدحام، الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، الانحدار الموزع التلقائي (ARDL).

* **قسم الاقتصاد، جامعة اليرموك.**

تاريخ تقديم البحث: 2020/6/27م. تاريخ قبول البحث: 2020/10/5م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat, Humanities and Social Sciences Series, Vol. 37 No.4 , 2022.
http: 10. 35682/0062-037-004-001

Does FDI Crowd Out/in Domestic Investment in Jordan

Ahmed Al-Nawasrah
alnawaserha@gmail.com

Ahmed Ibrahim Malawi[*]

Abstract

This paper investigates whether foreign direct investment (FDI) crowds-out/in domestic investment in Jordan. We analyze the effect on the aggregate economy using data from 1980 to 2017. The Autoregressive Distributed Lag (ARDL) model was used for short and long term relationships. The analysis shows that FDI crowds out domestic investment in Jordan. The channels of this crowding-out effect may be manifold. If FDI is directed to existing projects through privatization and does not create new investment, crowding out may occur. FDI may also crowd out domestic investment when MNCs enter sectors previously dominated by state-owned firms.

Keywords: Foreign Direct investment, Crowding out, Crowding in, Real gross domestic product, Autoregressive distributed lag (ARDL).

[*] Department of Economics, Yarmouk University.
Received: 27/6/2020. Accepted: 5/10/2020.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

Contents

*	Monitoring E-learning Systems at the Official Jordanian Universities and the Degree of the Use of LCMS Requirements by Faculty Members **Mahmoud Nayef Qazaq**	13-56
*	Obstacles of Blending Life Skills in the Teaching Curricula From the Perspectives of Sport Science Colleges' Students in Mutah University **Lubna Gaze Al-Frigat**	57-92
*	Effect of an Instructional Program Based on Mayer and Salovey's Model on Improving of Creative Writing Skills among Female Students of the Seventh Grade and their Attitudes toward it **Rasha Al Hurani, Mohammad Fu'ad Al Hawamdeh, Kamil Ali Otoum**	93-136
*	Personality Types and Their Relationship to Decision Making Among Educational Counselors in Jordan **Rami Abdallah Tashtoush**	137-176
*	Perceptions of Physical Education Teachers About the Obstacles They Face During Their Teaching in Mafraq Governorate **Suliman M. Qazaqzeh, Mohammad A. Al-Omari, Rashad T. Alzoubi**	177-208
*	The Effect of Strategic Orientation in Achieving Competitive Advantage: A Field Study in Jordanian Public Universities **Sami Almawadyeh, Ghazi Abu- Qaoud**	209-246
*	The Thematic Order of Hadith in Jame' Al Osoul for Ibn Al Atheer A Critical Study **Khaled Mohammed Al-Shurman**	247-278
*	The Impact of Strategic Leadership Practices on Achieving Competitive Advantage in Jordanian Commercial Banks **Nabeel Abdelmajeed Al-Assasfeh, Samer Abdelmajeed Al-Bashabsheh**	279-320
*	The Views of Abu Muslim Al-Asfahani in His Interpretation to Surat Taha: A Comparative Study With Al-Fakhr Al-Razi **Ahed Essa Al Ali, Nayel mamdouh Abu Zaid**	321-352
*	Does FDI Crowd Out/in Domestic Investment in Jordan **Ahmed Al-Nawasrah, Ahmed Ibrahim Malawi**	13-32

Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt
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
Prof Dr. Abdullah Odienat
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.

Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

study; 2) critically contribute to the manuscript writing and revision or 3) have seen and approved the final version of the manuscript and agreed to submit it for publication.

6. Disclosure and Conflict of Interest: Authors must report any conflict of interest that can have an impact on the manuscript and its reviewing process. Examples of potential conflicts of interest to be disclosed such as personal or professional relationships, affiliations, and knowledge of the subject or material discussed in the manuscript.
7. Hazards of Material, Human, or Animal Data: If the research involves the use of chemicals, procedures, or equipment that may have any unusual risks, the authors must clearly identify them in their work. In addition, if it involves the use or experimentation of humans or animals, the authors must ensure that all actions have been carried out in accordance with the relevant laws and regulations and that the authors have obtained prior approval of these contributions. Moreover, the privacy rights of human must also be considered.
8. Cooperation: Authors must fully cooperate and respond promptly to the requests of the Editorial Board for clarifications, corrections, proof of ethical approvals, patient approvals, and copyright permissions.
9. Fundamental Errors in Submitted or Published Work: If authors find significant errors or inaccuracies in their submitted or published manuscripts, they must immediately notify the Editorial Board to take the action of correcting or withdrawing their work.

Editorial Correspondence
Editor-in-Chief
Prof Dr. Abdullah Odienat
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

7. The author must make the suggested corrections of the reviewers within a maximum period of two weeks. Failing to meet this requirement will stop the procedure of publishing the manuscript.
8. If the reviewer rejects the required corrections, the author will be given a period of two weeks to make the necessary corrections, otherwise, the paper will be rejected.
9. Even if the reviewers approve the required corrections, the author(s) must abide by completing the essential technical specifications to be eligible to obtain the letter of acceptance.
10. The accepted manuscripts in the Journal are arranged for publication in accordance with the policy of the Journal.
11. What is published in the journal reflects the point of view of the author(s) and does not necessarily represent the views of Mutah University or the Editorial Board.

4. Publication Ethics

First: Duties of the Editorial Board

1. Justice and independence: the Editorial Board evaluates the manuscripts submitted for publication on the basis of importance, originality, validity, clarity and relevance of the journal, regardless of the gender of the authors, their nationality or religious belief, so that they have full authority over the entire editorial content and timing of publication.
2. Confidentiality: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the confidentiality of any information about the submitted manuscripts and not to disclose this information to anyone other than the author, reviewers, and publishers, as appropriate.
3. Disclosure and Conflicts of Interest: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the non-use of unpublished information contained in the research submitted for publication without the written consent of the authors. The Editorial Board themselves avoid considering research with which they have conflict of interest, such as competitive, cooperative, or other relationships with any of the authors.
4. Publishing Decisions: the Editorial Board shall ensure that all manuscripts submitted for publication are subject to reviewing by at least two reviewers who are experts in the field of manuscript. The Board is responsible for determining which of the research papers will be published, after verifying their relevance to researchers and readers, and the comments of the reviewers.

Second: Duties of the Reviewers

1. Contributing to the decisions of the Editorial Board.
2. Punctuality: Any reviewer who is unable to review the submitted manuscript for any reason should immediately notify the Editorial Board, so that other reviewers can be contacted.
3. Confidentiality: Any manuscript received by the Journal for reviewing and publishing is confidential; it should not appear or discussed with others unless authorized by the Editorial Board. This also applies to the invited reviewers who have rejected the invitation for reviewing.
4. Objectivity: The reviewing process of the submitted manuscript should be objective and the reviewer comments should be clearly formulated with the supporting arguments so that the authors can use them to improve the quality of their manuscript away from the personal criticism of the author(s).
5. Disclosure and Conflict of Interests: Any invited reviewer must immediately notify the Editorial Board that he/she has a conflict of interest resulting from competitive, cooperative or other relations with any of the authors so that other reviewers may be contacted.
6. The confidentiality of information or ideas that are not published and have been disclosed in the manuscript submitted for reviewing should not be used without a written permission from the author(s). This applies also to the invited reviewers who refuse the reviewing invitation.

Third: Duties of the Authors

1. Manuscript preparation: Authors should abide by publishing rules, technical specifications, publication procedures, and publication ethics available at the Journal website.
2. Plagiarism: Authors must not in any case steal the rights of other authors in any manner, as doing so is considered plagiarism, which entails burdening the legal and ethical responsibilities.
3. Originality: Authors must ensure that their work is original and relevant work of other authors is documented and referenced. Absence of documentation is unethical and represents plagiarism which takes many forms, as mentioned at https://www.elsevier.com/editors/perk/plagiarism-complaints
4. The author(s) should not send or publish the manuscript to different journals simultaneously. Also, authors should not submit a manuscript that has already been published in another journal, because submitting the manuscript simultaneously to more than one journal is unethical and unacceptable.
5. Authorship of the Manuscript: Only persons who meet the following authorship criteria should be listed as one of the authors of a manuscript as they should be responsible for the manuscript content: 1) present significant contributions to the design, implementation, data acquisition, analysis or interpretation of the

1. Publishing Rules

In accordance with the Strategic Plan of Mutah University and its vision to meet the international standards of world university rankings and classifications, and following the Strategic Plan and the Vision of the Deanship of Scientific Research, which states "Towards a Deanship of Scientific Research, which promotes the classification of the university locally, regionally and globally," and its Mission of "Creating an environment capable of producing scientific research that contributes to enhancing the role of the university in research and innovation locally, regionally and globally." The Deanship of Scientific Research has decided to develop the journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt to be indexed and included in international databases such as Scopus, ISI and PubMed, and to improve its Impact Factor (IF) so as to internationalize its research product.

Subsequently, when submitting a manuscript for publication in the Journal, the followings shall be considered:

1. Adopting the American Psychological Association (APA) Style, for more information visit https://www.apa.org or https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. All Arabic references should be written in English in the body of the article and in the bibliography.
3. Translation of all Arabic references into English, keeping the original Arabic list available for peer reviewing and technical checking.
4. If the Arabic reference has a popular English translation, it must be adopted, otherwise a reference that does not have an English translation (such as فقه السنة) it should be transliterated, i.e., writing the reference as is in English (Fiqih Alsunah).
5. Rearrange all references (which have supposedly become in English) in an alphabetical order, in accordance with APA Style.
6. The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.
7. All required documents and forms should be submitted online at https://ejournal.mutah.edu.jo/, as shown in the table below.
8. Violating any of the above mentioned requirements will lead to rejecting the submitted manuscript.

Num	File Name
1.	Cover Letter
2.	Title Page
3.	Abstract
4.	Research Document
5.	References
6.	Pledge

2. Technical Specifications

The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website https://ejournal.mutah.edu.jo/) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.

3. Publication Procedures

1. The author(s) submit the research manuscript to the Deanship of Scientific Research at Mutah University at the Journal's website https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. The author(s) signs a publication pledge in an official form available at the Journal's website.
3. The manuscript is registered in the Journal special records.
4. The submitted manuscript is technically checked and initially reviewed by the Editorial Board to determine its eligibility for peer review. The board is entitled to assign peer reviewers or to reject the manuscript without giving reasons.
5. If initially accepted by the Editorial Board, the manuscript will be sent to two reviewers, who should reply within a maximum period of one month. In case of failure to reply within the specified time, the manuscript shall be sent to another reviewer. Once receiving the reports of the reviewers, the Editorial Board decide the following:

a. The manuscript will be accepted for publication if receiving positive reports from the two reviewers, and after the author(s) make(s) the required corrections, if any.
b. If negative reports are received from both reviewers, the manuscript is rejected.
c. If a negative report is received from one reviewer, and a positive one from the other, the manuscript will be sent to a third reviewer to decide its validity for publication.

6. The manuscript should not be reviewed by a peer who works at the same institution.

The Journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt; Humanities and Social Sciences Series, is a scholarly, peer reviewed, and an indexed scientific journal. It has been published regularly by the Deanship of Scientific Research since 1986 in one volume each year since its establishment. The volume contains (6) issues; each issue consists of (10) articles. It is supervised by a local Editorial Board and an International Advisory Board that have specialized academians in different fields of Humanities and Social Sciences. It has an International Standard Serial Number (ISSN 1021-6804).

The Journal publishes original articles that contribute to promoting knowledge in all disciplines of Humanities and Social Sciences. All submitted manuscripts are subject to strict criteria that include technical editing and peer reviewing by two reviewers to assure research originality and validity.

The Journal has enjoyed a leading reputation locally and regionally over the past three decades. It has become an accredited Journal for the purpose of promotion of researchers in all public and private universities, in Jordan in particular, and in Arab World in general. This justifies the large number of submitted papers to the Journal from various local and regional universities and institutions.

To ensure the quality of research published in the Journal, it follows strict criteria and procedures that guarantee the quality of the research product. This includes the following:

1. Publishing rules
2. Technical specifications for publication
3. Publishing Procedures
4. Publishing Ethics

Dean of Scientific Research
Editor-in-Chief

Prof. Dr. Abdullah Odienat

International Advisory Board

Prof. Adel Tweissi, Minister of Higher Education and Scientific Research, Jordan. (Ex. Minister).
Prof. Arafat Awajan, President of Mutah University, Jordan.

Prof. Nedal Al- Hawamdeh, Mutah University, Jordan.

Prof. Abdullah Odienat, Mutah University, Jordan.

Prof. Yafei Li, University of Wisconsin-Madison, USA.

Prof. Teresa Franklin, Ohio University, USA.

Prof. Enam Al-Wer, University of Essex, England.

Prof. George Grigori, University of Bucharest, Romania.

Prof. Mohammed Mujtaba Khan, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India.

Prof. Dr. Rosni Bakar, University of Malaysia Perlis, Malaysia.

Prof. Khaled Dahawy,The American University in Cairo, Egypt.

Prof. Talal Al-Ameen, Prince Mohamad Bin Fahad University, KSA.

Prof. Ahmed Falah Alomosh, University of Sharjah, UAE.

Prof. Moha Ennaji, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco.

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof Dr. Abdullah Odienat

Members

Prof Dr. Abdul-Qader Khattab
Prof Dr. Mahmoud AL.Rwaidi
Prof. Dr. Basem Hwamdeh
Prof. Dr. Hamad Azzam
Prof. Dr. Abdussalam Abu-Tapanjeh

Journal Secretary
Mrs. Razan Mubaydeen

Director of Scientific Journal Department
Dr. Khalid Ahmad Al-Sarairah

Technical Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Deposit Number at the Directarate of Libraries and
National Docuents
(1986/5/201)

License Number at the Department of
Print and Publications
(3353/15/6)
22/10/2003

Contents:

© 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.

Volume (37) Number (4) 2022 ISSN 1021 - 6804

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by Mu'tah University