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

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

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

رئيس التحرير

عميد البحث العلمي

الأستاذ الدكتور حسين فلاح الكساسبة

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن الطعاني — الأستاذ جعفـــــر المغربـــي

الأستاذ الدكتور خالد بني حمد — الأستاذ الدكتور مدحت الطراونة

الأستاذ الدكتور علي أبو زمــع — الدكتور علـــي الجعافـــــرة

أمين السر

رزان المبيضين

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور خليل الرفوع (اللغة العربية)

الدكتور عاطف الصرايرة (اللغة الإنجليزية)

مديرة المطبوعات

سهام الطراونة

الإشراف

د. محمود نايف قزق

التنضيد والطباعة

عروبة الصرايرة

المتابعة

سلامة الخرشة

بسم الله الرحمن الرحيم

مؤتة للبحوث والدراسات / سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

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

تصدر المجلة مجلداً سنوياً يضم ستة أعداد.

شروط النشر:

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

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

تعليمات النّشر:

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

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

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

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

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

الكتب المطبوعة:

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

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

الكتب المخطوطة:

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

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

الدوريات:

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

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

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

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

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

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

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

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

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

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

12- تتم المراسلات جميعها باسم:

رئيس تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات

ص.ب (19) الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن

Tel: (03-2372380) (4963)

Fax. ++962-3-2370706

Email: Darmutah@mutah.edu.jo

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

مؤتة للبحوث والدراسات

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

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

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

التاريخ : / / 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 عميد البحث العلمي

ص .ب (19) جامعة مؤتة

الرمز البريدي (61710) مؤتة/ الأردن

Tel: (03-2372380) (6117)

Fax. ++962-3-2370706

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

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

المحتويات

* ألفاظ الخلاف والاختلاف ودلالاتها في القرآن الكريم — 13- 36
نايل ممدوح أبو زيد

* محمد (صلى الله عليه وسلم) مخاطَباً في القرآن الكريم — 37–60
طالب محمد الصرايرة

* مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة — 61–90
بكر سليمان ذنيبات

* جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية — 91 –118
هيثم محمد النادر

* الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم — 119– 144
إياد نايف الحوارنة

* القروض المجمعة وأثرها على أرباح المصارف التجارية الأردنية (2000 – 2013) — 145– 176
هاني عماد صـــــلاح، جمعة محمـــود عباد

* المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية — 177– 220
عائدة مناور العبادي، أحمد محمد بطاح

* العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية — 221–256
ماجد محمد الخياط

* مدينــة مســقط (1900–1913م) — 257–282
محمود محمد الجبارات

* درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في ظل التقدم التكنولوجي في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها — 283–320
حمزة محمود درادكة، حسن علي بني دومي، مأمون محمود غوانمه

ألفاظ الخلاف والاختلاف ودلالاتها في القرآن الكريم

أستاذ دكتور نايل ممدوح أبو زيد *

ملخص

تعالج هذه الدراسة جمال استعمال القرآن الكريم للفظتي الخلاف والاختلاف حيث بينت مفهوم الخلاف والاختلاف وأرشدت إلى دلالاتهما في القرآن من خلال النظر في آياته وسوره موضحة أنواعهما والفروق الدقيقة بينهما والأسباب المؤدية لوقوعهما والضوابط لهما والآداب التي ينبغي أن يتحلى بهما المخالفون.

The Depressions ‘ikhtilaf’ and ‘ikhtilaf’ Meaning and their in the Noble Qur’an

Abstract

This study investigates how the Noble Qur’an elegantly differentiates between the words ‘khilaf’ (dispute, disagreement) and ‘ikhtilaf’ (difference, variance). The study highlighted the denotations and connotations of these two concepts through examining the Qur’anic verses in which they occur. Furthermore, the study explained the types of these concepts, the differences between them, the causes of their occurrence, the constraints of using them and the manners that scholars should enjoy in such cases.

* قسم أصول الدين، كلية الشريعة، جامعة الشارقة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/11/8م. تاريخ قبول البحث: 2016/6/6م.

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

تمهيد:

جاءت آيات الكتاب المبين تحث الناس على وحدة الصف ونبذ الفرقة والاختلاف، فقال تعالى: "وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا"(Al-Imran, 103) ، وبينت لنا أثر الفرقة والخلاف والتنازع فقال تعالى: "وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ (Anfal, 46).

ومن أعجب ما ينبع عن الاختلاف في بعض الأحيان العداوة، والشحناء، والحسد، والبغضاء، حتى يفضي إلى عظائم الأمور، وإلى غرائب الشرور، ويأتي على البقية المرجوة، وربما سرت العداوة بسببه في الأولاد(Al-Tawhidi , 2009). والاختلاف في بعض الآحيان آية من آيات الله قال تعالى: "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ"(Al-Roman, 22) .

وهو سنة كونية قال الله فيها: "وَلَوْ شاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً واحِدَةً وَلا يَزالُونَ مُخْتَلِفِينَ. إِلاَّ مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ" .(Hood, 118-119

فلو شاء سبحانه لخلق الناس على غريزة تميل إلى الحق، وفطرة يسطع فيها نور الهداية بدون حجاب من الهوى والشهوة أو ظلمة الفكر وستر الغواية، فكانوا جميعا على مثال الأنبياء والمرسلين ومن تبعهم بإحسان، وكانوا بذلك من أهل السعادة وسكان دار النعيم، ولكن قضى الله بحكمته أن يخلق الإنسان ويكله إلى فكره، ويدعه إلى سعيه وكسبه(Reda, 1990) ، يقول الرازي: "قال ابن عباس رضي الله عنه: "وللرحمة خلقهم ... ولا يجوز أن يقال: وللاختلاف خلقهم، ويدل عليه وجوه: الأول: أن عود الضمير إلى أقرب المذكورين أولى من عوده إلى أبعدهما، وأقرب المذكورين هاهنا هو الرحمة، والاختلاف أبعدهما. والثاني: أنه تعالى لو خلقهم للاختلاف وأراد منهم ذلك الإيمان، لكان لا يجوز أن يعذبهم عليه، إذ كانوا مطيعين له بذلك الاختلاف"(Al-Zazi, ND)

إن الله عز وجل خلق أهل الرحمة للرحمة وأهل الاختلاف للاختلاف، فالاختلاف واقع بيننا باختلاف الأفهام والعقول فما تراه جميلاً قد يراه غيرك خلاف ذلك، تماما كالألوان الأسود والأبيض،

ولذا أرسل الله عز وجل الرسل، وأنزل معهم الكتب لهداية الناس وإرشادهم ولأهمية هذا الموضوع في واقعنا وحياتنا اليومية رأيت أن أكتب فيه فكانت خطتي فيه على النحو الآتي:

- التمهيد وفيه أهمية البحث وخطته
- مقدمة التعريف بألفاظ الخلاف والاختلاف
- المبحث الأول: استعمال آيات القرآن للفظة الخلاف ودلالته
- المبحث الثاني: استعمال آيات القرآن للفظة الاختلاف ودلالته
- المبحث الثالث: أنواع وضوابط الخلاف والاختلاف
- الخاتمة وفيها نتائج البحث
- المقدمة
- التعريف بالخلاف والاختلاف
- مفهومه في اللغة والاصطلاح
- معناه في اللغة

الاختلاف والخلاف مصدر من الفعل خلف و الخاء واللام والفاء أصول ثلاثة: أحدها: أن يجيء شيء بعد شيء يقوم مقامه، والثاني خِلاف قُدَّام، والثالث التغيُّر. فالأوّل الخَلَف. والخَلَف: ما جاء بعد ومنه الخلافة، وإنَّما سُمِّيت خلافةً لأنَّ الثَّاني يَجيءُ بَعد الأوّلِ قائماً مقامَه،والأصل الآخر خَلْف، وهو غير قدام. وأما الثالث فقولهم خلف فوه، إذا تغير،ومنه الخلاف في الوعد وخلف الرجل عن خلق أبيه: تغير،(Bin Fares , 1979) ومن الثالث اختلف الشيئان لم يتفقا ولم يتساويا، والخلاف: المخالفة والخلاف المضادّة وقد خالفه مخالفة وخلافا. وخالفه إلى الشّيء عصاه إليه أو قصده بعد ما نهاه عنه (Mustafa, ND)وَتَخَالَفَ الْقَوْمُ وَاخْتَلَفُوا إِذَا ذَهَبَ كُلُّ وَاحِدٍ إِلَى خِلَافِ مَا ذَهَبَ إِلَيْهِ الْآخَرُ وَهُوَ ضِدُّ الِاتِّفَاقِ(Fayoumi, ND) والمعنى الثالث وهو موضع بحثنا في هذه الدراسة وفي صيغة فاعل خالف يفيد التّفاعل بين رأيين وبين سلوكين متضادّين وكذلك تخالف الأمران واختلفا: لم يتفقا وكلّ ما لم يتساو، فقد تخالف واختلف ومثله فعل اختلف على وزن افتعل وفعل تخالف على وزن تفاعل كلاهما مزيد بحرفين ويفيدان تشارك شخصين أو أكثر في الخلاف.

وأما في الاصطلاح: الخلاف منازعة تجري بين المتعارضين لتحقيق جواز إبطال باطل، فالمخالفة أن يأخذ كل واحد طريقا غير طريق الأول في فعله أو حاله(Al-Manawi, ND).

ويرى ابن عابدين في التفريق بين الخلاف والاختلاف أن الاختلاف عند الفقهاء يستعمل في قول بني على دليل والخلاف يستعمل فيما لا دليل له من الأقوال، فالقول المرجوح في مقابل الراجح يسمى خلافا لا اختلافا(Ibn Abidin, 1992). ويتضح لنا الفرق الدقيق بين اللفظتين بعد أن نستعرض كيفية استعمال القرآن لهما.

المبحث الأول: استعمال آيات القرآن للفظة الخلاف

إن من ينظر لأول وهلة في استعمال القرآن الكريم لفظتي "الخلاف والاختلاف" يظنهما مترادفتين وأن الخلاف والاختلاف بمعنى واحد فهما لفظتان تشيران إلى عدم الاتفاق على مسألة، بأن يأخذ كل واحد من المختلفين طريقاً غير طريق الآخر في حاله أو فعله.

وبعد النظر في آيات القرآن وجدت لفظة الخلاف في القرآن جاءت في عدة مواضع تدل على المعاني والدلالات الآتية:

1 – المخالفة بين الأعضاء في القطع" في حد الحرابة"

وذلك في قوله تعالى: "إِنَّمَا جَزَاء الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُواْ أَوْ يُصَلَّبُواْ أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلافٍ أَوْ يُنفَوْاْ مِنَ الأَرْضِ" (Al-Maida, 33) فتقطيع الأيدي والأرجل مِنْ خِلافٍ يعني أن تقطع إحداهما من جانب والأخرى من جانب آخر(Asfahani, ND) ، "وكلمة الفساد طوي فيها ألوان الفساد، نفس القتل، أو نفس تقتل مع مال يُسلب ويؤخذ، أو مال يُؤخذ دون نفس تقتل، أو تخويف وتفزيع"(Al-Sharaoui, ND). فالتقطيع من خلاف يكون لمن سرق على الطريق العام ولم يقتل، فُتقطَع يدُ المجرم اليُمنى في حد الحرابة ورجله اليسرى، يُخالَف بين قطعهما (Al-Jawzi, ND) ، وعليه فإن من توعدهم الله بهذه العقوبة هم طائفة خرجوا على النظام العام وارتكبوا حدا من حدود الله فقتلوا واعتدوا على المال فاختلفوا بذلك مع الأمة وولي أمرها يوضح ذلك ما أخرجه البخاري من حديث أنس رضي الله عنه "قدم على النبي صلى الله عليه وسلم نفر من عكل فأسلموا فاجتووا المدينة (Bin Hajar, ND) فأمرهم أن يأتوا

إبل الصدقة فيشربوا من أبوالها وألبانها ففعلوا فصحوا فارتدوا وقتلوا رعاتها واستاقوا فبعث في آثارهم فأتي بهم فقطع أيديهم وأرجلهم وسمل أعينهم ثم لم يحسمهم حتى ماتوا"(Al-Bukhaari, ND).

فهذه العقوبة تعتبر من الأحكام المشددة التي يواجه بها الإسلام جرائم الاعتداء على النفس والحياة والاعتداء على النظام العام والاعتداء على المال والملكية الفردية في ظل المجتمع الإسلامي القائم على منهج اللّه المحكوم بشريعته، وهي من الأحكام المتعلقة بحماية النفس والحياة في المجتمع المسلم المحكوم بمنهج اللّه وشريعته. وحماية النظام العام وصيانته من الخروج عليه وحدود هذه الجريمة التي ورد فيها هذا النص، هي الخروج على الإمام المسلم الذي يحكم بشريعة اللّه، والتجمع في شكل عصابة، خارجة على سلطان هذا الإمام، تروع الأمة وتعتدي على أرواحهم وأموالهم وحرماتهم (Qutb, ND).

وكذلك جاء التعبير بالخلاف في قوله تعالى مخبرا عن توعد فرعون للسحرة الذين آمنوا بموسى عليه الســـلام: "فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لأقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلافٍ وَلأصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ" (Al-Sharia', 49).

وقوله "فَلأقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلافٍ وَلأصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى"(Taha, 71).

وقوله "لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ ثُمَّ لَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ(Al-Aeraf, 124). وعلة هذا القطع "أن تقطيع الأيدي والأرجل من خلاف، لا يقضى على الكائن الحىّ فورا، بل تظل الحياة ممكنة به زمنا يعالج فيه آلام الموت وسكراته، فقطع اليد اليمنى، مع الرجل اليمنى، أو العكس، من شأنه أن يقضى على الإنسان في الحال، وليس كذلك إذا قطعت اليد اليمنى مع الرجل اليسرى أو اليد اليسرى مع الرجل اليمنى، فإن الإنسان يظل على الحياة وقتا أطول، حيث يحتفظ الإنسان بنصف نصفه العلوي، ونصف نصفه السفلى المخالف له، وبهذا الخلاف تتم الحركة الدموية، ويظل القلب عاملا بشريان واحد من شرياني الحياة. ولهذا اتبع فرعون هذه العملية الشنيعة بالصّلب، حتى يظل المصلوب قائما على خشبة الصلب زمنا أطول يعالج فيه آلام الموت وسكراته"(Al- Khatib, ND).

وقد عبر القرآن عن هذا الوعيد في قوله تعالى: "وَلأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النخل" (Taha, 71)."إن الصلب دائماً يكون على شيء، وتشاء الآية الكريمة أن تشرح لنا كيف يمكن أن يكون الصلب

متمكناً من المصلوب. فأنت إذا أردت أن تصلب شيئاً على شيء فأنت تربطه على المصلوب عليه، فإذا ما بالغت في ربطه كأنك أدخلت المصلوب داخل المصلوب

عليه "(Al-Shaarawi, ND) ، فالتعبير إذن ب "في" لبيان تمكن الصلب واستقرارهم على جذوع النخل، وهذا الصلب على الجذوع يومي إلى بقائهم على الصلب حتى يموتوا فهو قتل وتقطيع(Abu Zahra, ND) ، ومن تتحدث عنهم الآيات هم فتية آمنوا بربهم بعد أن تيقنوا من صدق موسى عليه السلام، فاختلفوا مع الطاغية فرعون فتوعدهم بهذه العقوبة وهي التقطيع من خلاف والصلب، فهو اختلاف بالحق أدى إلى خلاف لتعنت الظالم.

2- استعملت لفظة الخلاف في المخالفة بالتأخر عن الجهاد

وذلك في قوله تعالى: "فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلاَفَ رَسُولِ اللَّهِ"(Al-Tawbat,81) فهذه الآية تبيان لحال الذين تخلفوا عن القتال من المنافقين في غزوة تبوك وظلوا في المدينة(Reda, 1990) فقد فرح المنافقون الذين تخلفوا عن الغزو مع رسول الله والمؤمنين به وجهاد أعدائه بجلوسهم في منازلهم على الخلاف لرسول الله في جلوسه ومقعده، وذلك أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمرهم بالنفر إلى جهاد أعداء الله، فخالفوا أمره وجلسوا في منازلهم(Tabari, ND)

3- الخلاف بمعنى المجيء بعد الشيء

وذلك في قوله تعالى: "وَإِنْ كَادُوا لَيَسْتَفِزُّونَكَ مِنَ الأَرْضِ لِيُخْرِجُوكَ مِنْهَا وَإِذاً لا يَلْبَثُونَ خِلافَكَ إِلاَّ قَلِيلاً، سُنَّةَ مَنْ قَدْ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنْ رُسُلِنَا" (Al-'isra', 76 -77) والمعنى لا يقيم الكفار بعدك يا رسول الله حين أرادوا أن يستفزوه من أرض العرب باجتماعهم وتظاهرهم عليه فمنع الله عز وجل رسوله صلى الله عليه وسلم ولم ينالوا منه ما أملوا (Al-Baghawi , 1997) وقد جاء فيها قراءتان متواترتان فقرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو، "خلفك" ومعناه بعدك، وقرا ابن عامر وحفص وحمزة والكسائي" خِلافَكَ"(Al-Dimiati , 1998) وقال ابن الأنباري: معنى (خلافك): مخالفتك(ND ,Al-Shawkani & Al-Qurtubi)

المبحث الثاني: استعمال آيات القرآن للفظة الاختلاف

وأما لفظة الاختلاف فاستعملت في القرآن للدلالات الآتية.

1- الاختلاف بمعنى التنوع والتفاوت والتعاقب

وذلك في قوله تعالى: "إِنَّ فِي اخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَّقُونَ" (Younis, 6). والمراد باختلاف الليل والنهار تفاوتهما في أنفسهما بازدياد كل منهما بانتقاص الآخر وانتقاصه بازدياده وهو ناشئ من اختلاف حال الشمس بالنسبة إلينا قربا وبعدا بسبب حركتها الثانية التي بها تختلف الأزمنة، وتنقسم السنة إلى فصول وقد يتساوى الليل والنهار في بعض الأزمان، وذلك إنما يكون إذا اتفق حلول الشمس نقطة الاعتدال عند الطلوع أو الغروب، وقد يراد اختلافهما بحسب الأمكنة إما في الطول والقصر فإن البلاد القريبة من القطب الشمالي أيامها الصيفية أطول ولياليها الصيفية أقصر من أيام البلاد البعيدة منه ولياليها(Al-Ausi, ND). وقد يكون الاختلاف في حدوثهما وتعاقبهما بمجيء كل منهما خلفة للآخر وفى طولهما وقصرهما بحسب اختلاف مواقع الأرض من الشمس وهذا من الدلائل العظيمة على وجود الصانع ووحدانيته وحكمته في الإبداع والإتقان(Maraghi, ND).

وكذلك في قوله تعالى: "هُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اخْتِلافُ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلا تَعْقِلُونَ (Al-mumanun, 80) ، والاختلاف أيضا هنا التعاقب والمغايرة البينة، فالله له القدرة التي نتج عنها ذلك(Bin Attia, ND) وهذا الاختلاف دليل على عظيم قدرة الله.

2- واستعملت لفظة الاختلاف أيضاً في سلامة القرآن الكريم من التفاوت والاختلاف، وذلك في قوله تعالى: "أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ اخْتِلاَفًا كَثِيرًا (Al-Nsa ', 82)، حيث تتحدث الآية عن دلالة القرآن على صدق سيدنا محمد صلى اللَّه عليه وسلم بسلامته من الاختلاف والتفاوت فهو سالم من الاختلاف في رتبة الفصاحة، فلا يكون في جمله ما يعد في الكلام الركيك، بل بقيت الفصاحة فيه من أوله إلى آخره على نهج واحد(Al-Razi, ND).

3- جاء الحديث عن الاختلاف في سياق الفصل باختلاف الموحدين المخلصين والمشركين الذين اتخذوا الأنداد والأوثان مع الله وذلك في قوله تعالى: "قُلِ اللَّهُمَّ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ عَالِمَ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ أَنتَ تَحْكُمُ بَيْنَ عِبَادِكَ فِي مَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ"(Al-Zumar, 46). وذلك أن أكثر ما تقدم هذه الآية في سورة الزمر مشعر بالاختلاف بين المشركين والمؤمنين، وأن المشركين مصممون على باطلهم بالرغم مما غمرهم من حجج الحق فأمر الله الرسول صلى الله عليه وسلم عقب ذلك بأن يقول هذا القول إعذارا لهم بالنذارة، وإشعارا لهم بأن الحق في جانبهم مضاع، وأن

الأجدر بالرسول صلى الله عليه وسلم أن يفوض الحكم في خلافهم إلى الله، وفي هذا التفويض إشارة إلى أن الذي فوض أمره إلى الله هو الواثق المطمئن بأن التحكيم يظهر حقه وباطل خصمه... والإتيان بفعل الكون صلة بعد (ما) الموصولة ليدل على تحقق الاختلاف، وكون خبر "كان" مضارعا تعريض بأنه اختلاف متجدد (Ibn Ashour , 2000) ، ولذا كان النبي يسأل الله الهداية لما يختلف فيه الناس من الحق حين يفتتح صلاته في قيام الليل، مما يدل أنه قد يشكل على الناس التوصل للحق في بعض الأحيان للاشتباه فقد "سألت عائشة رضي الله عنها بأي شيء كان النبي صلى الله عليه وسلم يفتتح صلاته إذا قام من الليل؟ قالت كان إذا قام من الليل افتتح صلاته فقال اللهم رب جبريل وميكائيل وإسرافيل فاطر السموات والأرض وعالم الغيب والشهادة أنت تحكم بين عبادك فيما كانوا فيه يختلفون، اهدني لما اختلف فيه من الحق بإذنك إنك على صراط مستقيم"(Al-Tirmidhi, ND).

4- جاء استعمال القرآن الكريم للفعل اختلف بصيغ متعدّدة جاء بصيغة الماضي مفردا وجمعا يقول تعالى: "كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" (Al-Baqarah, 213) حيث ذكر الله في الآية نعمته العظيمة بإنزال الكتب على أهل الكتاب، وكان هذا يقتضي اتفاقهم عليها واجتماعهم، فأخبر تعالى أنهم بغى بعضهم على بعض، وحصل النزاع والخصام وكثرة الاختلاف. فاختلفوا في الكتاب الذي ينبغي أن يكونوا أولى الناس بالاجتماع عليه، فهدى الله للحق فيه هذه الأمة(Al-Sa'di , 2000) وهذا يدل أن الأهواء وميل النفوس إن وقع بين الناس فإنه يوجد الاختلاف بين الناس بالرغم من وجود الكتب السماوية التي أنزلها الله هدى ودلالة.

5- وجاء أيضا بصيغة الماضي جمعا في قوله تعالى "وما كان النّاس إلاّ أمّة واحدة فاختلفوا" (Younis, 19). فقد كان الناس أهل دين واحد وملة واحدة فاختلفوا في دينهم، فافترقت بهم السبل ولولا أنه سبق من الله أنه لا يهلك قوما إلا بعد انقضاء آجالهم لقضي بينهم فيما كانوا

فيه يختلفون بأن يهلك الله أهل الباطل منهم، وينجي أهل الحق(Al-Tabari, ND) فافترقوا بالرغم من وجود سبيل الهدى والرشاد.

6- وجاء بصيغة المضارع مع المخاطب الجمع في قوله تعالى: "إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى إِنِّي مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَيَّ وَمُطَهِّرُكَ مِنَ الَّذِينَ كَفَرُواْ وَجَاعِلُ الَّذِينَ اتَّبَعُوكَ فَوْقَ الَّذِينَ كَفَرُواْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ" (Al-Imran, 55)، والاختلاف في هذه الآية يشمل المسيح والمختلفين معه ويشتمل الاختلاف بين أتباعه والكافرين به، والله هو الذي يبين لهم جميعا يوم الحساب الحق في كل ما اختلفوا فيه بما يزيل شبه المشتبهين ومراء الجاحدين(Reda , 1990) " وأما أن اللّه جعل الذين اتبعوه فوق الذين كفروا إلى يوم القيامة.. فلا يصعب القول فيه. فالذين اتبعوه هم الذين يؤمنون بدين اللّه الصحيح.. الإسلام.. الذي عرف حقيقته كل نبي، وجاء به كل رسول، وآمن به كل من آمن حقا بدين اللّه.. وهؤلاء فوق الذين كفروا إلى يوم القيامة في ميزان اللّه "(Qutb, ND)

7- وجاءت لفظة الاختلاف بصيغة المضارع مع الغائب الجمع، وذلك في قوله تعالى: "وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ مِثْلَ قَوْلِهِمْ فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُون" (Al-Baqarah, 113). فيبين الله تعالى اختلاف اليهود والنصارى واغترارهم بما هم فيه، حيث ادعت كل طائفة من اليهود والنصارى أنه لن يدخل الجنة إلا من كان على ملتها. فأكذبهم الله تعالى بما أخبرهم أنه معذبهم بذنوبهم، ولو كانوا كما ادعوا لما كان الأمر كذلك(Ibn Katheer, ND)

8- كذلك استعمل فعل الاختلاف في صيغة المبنى للمجهول في قوله تعالى: "وَلَقَدْ آتَيْنا مُوسَى الْكِتابَ فَاخْتُلِفَ فِيهِ وَلَوْلا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ وَإِنَّهُمْ لَفِي شَكٍّ مِنْهُ مُرِيبٍ (Hood, 110) فقد اختلف أتباع موسى في الكتاب وهو التوراة فآمن به قوم وكفر به قوم فقال بعضهم: هو حق، وقال بعضهم: هو باطل، كما اختلف في القرآن ولولا كلمة الإنظار إلى يوم القيامة لقضي بينهم في الدنيا فالخصومات تفصل في يوم القيامة، ولولا ذلك لقضى بينهم في الدنيا(Al- Zamakhshri, ND) ولذا حذر النبي عليه الصلاة والسلام من الاختلاف في الكتاب المبين وبين أن هذا الاختلاف سبب من أسباب الهلاك فقال: "لا تختلفوا فإن من

كان قبلكم اختلفوا فهلكوا."(Al-Bukhaari , 1987) ، وجاء وصف عبد الله بن مسعود رضي الله عنه الخلاف بالشر فقد كان يرى الجمع والقصر بمنى مع أنها من مكة وعثمان رضي الله عنه وهو خليفة لا يرى القصر ويرى الجمع والإتمام لأنه من أهل مكة، وصلى ابن مسعود خلفه فأتم أربعا خلافا لرأيه منعا للخلاف، فعن عبد الرحمن بن يزيد قال: "صلى عثمان بمنى أربعا فقال عبد الله بن مسعود صليت مع النبي–صلى الله عليه وسلم–ركعتين ومع أبى بكر ركعتين ومع عمر ركعتين... قال الأعمش فحدثني معاوية بن قرة عن أشياخه أن عبد الله صلى أربعا قال فقيل له عبت على عثمان ثم صليت أربعا قال الخلاف شر"(Abu Dawood, ND).

9- كذلك ورد في القرآن لفظ الاختلاف بالمصدر معرّفا بالإضافة وذلك في قوله تعالى "إنّ في خلق السّماوات والأرض واختلاف الليل والنّهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها"(Al-Baqarah, 164) والاختلاف هنا هو التعاقب والمغايرة البينة الدالة على القدرة، فالله له القدرة التي نتج عنها ذلك

10- وجاء الاختلاف بصيغة المصدر نكرة موصوفة في قوله تعالى: "أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ اخْتِلاَفًا كَثِيرًا" (Al-Nisa', 82) وفي هذا الخطاب إثبات لسلامة القرآن من التناقض والتفاوت من خلال الأمر بالتدبر والنظر فقد أنزل الله عز وجل القرآن وأمر الناس بتدبره، معلنا أنهم لا يجدون فيه اختلافا، وفيه دليل على الأمر بالنظر والاستدلال وإبطال التقليد، وعلى إثبات القياس(Al-Qurtubi, ND).

11- وورد الاختلاف في القرآن أيضا باسم الفاعل مفردا في قوله تعالى "وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ (68) ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلاً يَخْرُجُ مِن بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاء لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)(Al-Aahul, 68- 69) فتحدث القرآن عن اختلاف تنوع في عظيم صنع الله بأن يخرج الله من بطون النحل عسلا متنوعا، منه أحمر، وأبيض، وأصفر، فيه شفاء للناس من كثيرٍ من الأمراض(Qutb, ND).

12-وورد الاختلاف في القرآن أيضا باسم الفاعل جمعا في قوله تعالى "عمّ يتساءلون عن النبأ العظيم الذي هم فيه مختلفون". (Al-Naba, 1-3) تبين الآيات وقوع التساؤل والاختلاف من المشركين في البعث مع وضوح الأدلة عليه(Hihazi, ND)

وممّا يلاحظ في هذه الآيات جميعها أنّ "الاختلاف" في جميع الصيغ والأفعال شمل مجالين مجال الطبيعة ومجال الإنسان فالآيات التي تناولت "الاختلاف" في الطبيعة والإنسان في هذا الكون شملت الليل والنهار، والجبال والدواب والأنعام والزرع والثمار والناس بألسنتهم وألوانهم فجاءت لترسيخ فكرة الوحدانية لله ببيان نعم الله وعظم صنعه في هذا الاختلاف والتنوع حتى كان ذلك آيات عظيمة، تدل دلالة قاطعه على الوحدانية وعظم القدرة الدلالة على إمكانية البعث ومن ذلك ما جاء في سورة الروم "وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ إِذَا أَنتُم بَشَرٌ تَنتَشِرُونَ (20) وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (21) وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ (22) وَمِنْ آيَاتِهِ مَنَامُكُم بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَابْتِغَاؤُكُم مِّن فَضْلِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ (23) وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاء مَاء فَيُحْيِي بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (24) وَمِنْ آيَاتِهِ أَن تَقُومَ السَّمَاء وَالأَرْضُ بِأَمْرِهِ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً مِّنَ الأَرْضِ إِذَا أَنتُمْ تَخْرُجُونَ (25) "(Al-Rawm, 20-25) فهذه الدلائل من علامات ربوبيته ووحدانيته فقد خلقنا من تراب وأوجد الألسنة فنتج عنها اختلاف اللغات من العربية والعجمية والتركية والرومية. واختلاف الألوان في الصور: من البياض والسواد والحمرة، ولا بد من فاعل، فعلم أن الفاعل هو الله تعالى، فهذا من أدل الدلائل على المدبر البارئ(Al-Qurtubi, ND).

"واختلاف لغات البشر آية عظيمة فهم مع اتحادهم في النوع كان اختلاف لغاتهم آية دالة على ما كونه الله في غريزة البشر من اختلاف التفكير وتنويع التصرف في وضع اللغات، وتبدل كيفياتها باللهجات والتخفيف والحذف والزيادة بحيث تتغير الأصول المتحدة إلى لغات كثيرة. فلا شك أن اللغة كانت واحدة للبشر حين كانوا في مكان واحد، وما اختلفت اللغات إلا بانتشار قبائل البشر في المواطن المتباعدة، وتطرق التغير إلى لغاتهم تطرقا تدريجيا؛ على أن توسع اللغات بتوسع الحاجة إلى التعبير عن أشياء لم يكن للتعبير عنها حاجة قد أوجب اختلافا في وضع الأسماء لها فاختلفت اللغات بذلك"(Ibn Ashoor, ND).

وإن وجود الاختلاف في الكون والإنسان مظهر من مظاهر الخشية لله قال تعالى "أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ. وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاء إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُور"(Fater, 27-28). فالاعتبار بمخلوقات الله، واختلاف ألوانها يغرس الخشية في عباد الله من العلماء فمن كان من الناس عالما بالله وعظيم صنعه كان أخشاهم له.

ونلاحظ أن القرآن في الآيات السابقة أورد آيات الاختلاف في ألوان الجبال والناس والدواب بالجملة الإسمية التي تفيد الاستمرارية وسبقها الحديث عن إخراج الثمر مختلفا في الوانه بالجملة الفعلية التي تفيد التجدد والحدوث" وإيراد الجملتين اسميتين مع مشاركتهما لما قبلهما من الجملة الفعلية في الاستشهاد بمضمونهما على تباين الناس في الأحوال الباطنة لما أن اختلاف الجبال والناس والدواب والأنعام فيما ذكر من الألوان أمر مستمر فعبر عنه بما يدل على الاستمرار. وأما إخراج الثمرات المختلفة فحيث كان أمرا حادثا عبر عنه بما يدل على الحدوث... بخلاف أحوال الجبال والناس وغيرهما فإنها مشاهدة غنية عن التأمل"(Abu Saud, ND).

وكذلك نجد من آيات الله في الكون الاختلاف فيما يؤكل من الثمرات في قوله تعالى: "وهو الذي أنشأ جنات معروشات وغير معروشات والنخل والزرع مختلفا أكله والزيتون والرمّان متشابها وغير متشابه" (Al-Aneam, 141) فتجده مختلفا ثمره الذي يؤكل منه في شكله ولونه وطعمه وريحه، فهذه الجنات المعروشات وغير المعروشات وهذه النخيل السابحة في عنان السماء، تحمل على رؤوسها ثمرا مختلف الألوان، متشاكل الطعوم، وهذه الزروع التي تفترش الأرض، التي تحمل على ظهرها الحبّ والثمر، وهذه الأشجار من الزيتون والرّمان، في صوره المختلفة، وأشكاله المتعددة . كل هذا الذي يملأ الأرض من حياة، وجمال، ومن خير عميم ورزق كريم، هو من صنع الخالق العظيم، ومن فيض كرمه وإحسانه(Al-Khatib, ND).

وأما الاختلاف في الناس فكان منه ما هو آية من آيات الخالق جل وعلا كالاختلاف في الألوان والألسنة والتفكير والجزء الآخر منه الذي يؤدي إلى العداوة والبغضاء والشقاق ذمه الله تعالى في كتابه فقال تعالى: "ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ نَزَّلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُواْ فِي الْكِتَابِ لَفِي شِقَاقٍ بَعِيدٍ" (Al-Baqarah, 176) كاختلاف أهل الكتاب فيما بينهم في التوراة والإنجيل أو اختلافهم مع المصطفى عليه السلام وكذلك اختلاف غيرهم من الكفار معه في شأن القرآن الكريم حسدا وبغيا قال تعالى: "وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلاَّ الَّذِينَ أُوتُوهُ مِن بَعْدِ مَا جَاءتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُواْ لِمَا اخْتَلَفُواْ فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَن يَشَاء إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ" (Al-Baqarah, 213) . وهذا الاختلاف يقتضي التنازع والتدافع والخروج عن جادة الطريق.

المبحث الثالث: أنواع وضوابط الخلاف والاختلاف

من خلال الدراسة لما سبق في المبحثين السابقين تبين لنا أن الاختلاف نوعان، نوع مذموم ونوع ممدوح أما الاختلاف المذموم، فهو الاختلاف الذي يؤدي إلى التنازع والشحناء والبغضاء والعدوة ويؤول إلى خلاف وقد حذر منه القرآن في قوله تعالى: "وَلاَ تَنَازَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ" (Al-Anfal, 46). وقولـــــه "وَلاَ تَكُونُواْ كَالَّذِينَ تَفَرَّقُواْ وَاخْتَلَفُـــواْ مِن بَعْدِ مَا جَاءهُـــمُ الْبَيِّنَاتُ" (Al-Imran, 105)، فالخلاف العائد إلى الهوى والخلاف الناتج عن التقليد الأعمى للموروثات الفاسدة خلاف غير السائغ ، وأما الاختلاف الممدوح كالاختلاف السائغ الذي لا يكون في المسائل

التي انعقد الإجماع عليها وإنما يكون بالاجتهاد والنظر في الأدلة الشرعية كاختلاف الفقهاء في المسائل الفقهية، وعليه فلا بد من ضوابط يؤسس الاختلاف على أساسها لتكون أرضيته صلبة تمنع من فتنة تمزق الصف، وهذه الأرضية هي المبادئ الأساسية التي لا يمكن بحال من الأحوال الاختلاف حولها، لضبط الأمور على أساس متين يبقي على اللحمة الاجتماعية متماسكة مترابطة والقرآن الكريم لم يترك أمر الاختلاف منفلتا دون ضوابط، بل لقد تعامل معه على أساس أنّه أمر جبليّ وأنّه كان في البشر لحكمة اقتضته فوجب تنظيمه والعمل على وضع أطر تحيط بالاختلاف وتوجّهه الوجهة الإيجابية حتّى تمنعه من أن يتحوّل إلى ظاهرة مدمّرة تنتج الفوضى.

لذا كان لا بد من ضوابط للاختلاف أرشد إليها القرآن الكريم ومن هذه الضوابط التي أرشدنا إليها للإحاطة بالاختلاف الأمور الآتية:

الضابط الأول: الرفض المطلق لكل أشكال الإكراه حال الاختلاف المبني على الدليل لقوله تعالى: "لا إكراه في الدّين قد تبيّن الرّشد من الغيّ"(Al-Baqarah, 256)، فبين الله في هذه الآية أنّه لا إكراه على الدخول في الإسلام. عن قتادة في الآية قال: "لا يكره اليهود ولا النصارى والمجوس إذا أعطوا الجزية"(Al-Suyuti, ND) فالإسلام لا يكره العرب ولا غيرهم على الدين لكن العرب لم يبق لهم عذر، فالنبي عليه السلام منهم وعرفوا صدقه، والقرآن نزل بلسانهم وهم أهل الفصاحة والبلاغة واللسان فأي شبهة وأي عذر لهم بعدم الإيمان بالرحمن ويؤكد ما قررته قوله تعالى: "ولو شاء ربّك لآمن من في الأرض كلهم جميعا أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين" (Yunus, 99) فلم يجر اللّه عز وجل أمر الإيمان على الإجبار والقسر، ولكنه أجراه على التمكين والاختيار(Al-Zamakhshari, ND) .

فالله خلق الإنسان وأوجد فيه الاستعداد للخير والشر،

وللإيمان وللكفر وتركه بلا إلجاء وقسر بل جعل له الحرية الكاملة لاختيار إحدى الطريقتين بعد أن هداه النجدين وأبان له الأمرين(Hijazi, ND) وهذا غاية الجمال في إعمال جانب الحوار ونبذ الخلاف والاختلاف، فإن وقع بعد ذلك اختلاف فهو لهوى.

الضابط الثاني: المجادلة بالتي هي أحسن لقوله تعالى: "ادع إلى سبيل ربّك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن" (Al-Nahl, 125) .

فينبغي أن يتضمن الخطاب حال الاختلاف لين القول والموعظة في الدعاء إلى عبادة الله عز وجل، وحسن الاستعطاف والاستلطاف من غير أن يتضمن سبا ولا لعنا، فلا نستعمل من الألفاظ ما يغير النفس، وهذا منهج الرسل في الدعوة إلى الله عز وجل، فالمجادلة تكون بالاحتجاج لتصويب الرأي وإبطال ما يخالفه بالدليل والحجة الباهرة، والمجادلة الحسنة لا تنفر الناس ولا تحملهم على إيذاء المخلف.

وأمر الله لنبيه ونحن من بعده بقوله " وجادلهم بالتي هي أحسن "فيه حث على الإنصاف في المناظرة، واتباع الحق، والرفق والمداراة، على وجه يظهر منه أن القصد إثبات الحق وإزهاق الباطل(Al-Qasimi, ND).

الضابط الثالث: ضرورة الالتزام بآداب الحوار وأخلاقه الاختلافات بين البشر أمر طبيعي، فيحدث الاختلاف أحيانا لاختلاف الأفكار والأمزجة وأساليب التربية والمجتمعات وهذه ظاهرة صحية ما دام المختلفون ملتزمين بآداب منها:

1- الالتزام بتقوى الله حال حوار المختلفين لقوله تعالى "وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (Al-Baqarah, 282)، فالمتقي يكون منصفا في القول بين ما يحب وما يكره، ويحاول أن يصيب الحق في قوله وفعله.

2- البعد عن التجريح والتوبيخ حال الخلاف وأن نفرق بين الانتقاد والتجريح، وبين نقد القول ونقد الشخص حال الاختلاف فالنقد البناء للأقوال والأفعال يؤدي في الغالب إلى حلول منطقية للأمر المختلف فيه.

3- تحلي كلا المختلفين بالصبر وضبط النفس وبغير الصبر يتحول الاختلاف إلى مشاقة وعداوة " فالصبر وسيلة لنوال الأمور العظيمة لاحتياج السعي لها إلى تجلد لما يعرض من مصاعب وعقبات فإن لم يكن المرء متخلقا بالصبر خارت عزيمته".(Ben Ashour, ND)

4- الحرص على دوام الإخوة بين المختلفين لقوله تعالى: "إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ "(Al-Hijarat, 9) فبالرغم من وجود الاختلاف لا ينبغي أن يخرجنا الاختلاف عن المودة والرحمة فيما بيننا، ويكون ذلك بالقضاء على أسباب الخلاف والفرقة وترضيه الطرفين بما هو حق وخير وليس هذا بصعب مع وجود قلوب مؤمنة وهداية ربانية في المجتمع(Al-Jazairi, ND)

5- على المخالف أن يسمع الحجة والرأي بالمحاورة محترما الرأي الآخر ولذا بين الله أهمية ذلك في قوله "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ" (Al-Imran, 159) فالاحترام للرأي الآخر يؤدي إلى الإقناع وعدم النفور والفرقة.

6- التزام الهدوء في الرد وعدم رفع الصوت حال المجادلة من أطراف الاختلاف في الأمر المختلف عليه وقد بين القرآن ذلك من خلال خلاف وقع بين أبي بكر وعمر رضي الله عنهما فارتفعت أصواتهما بحضور المصطفى فجاء التوجيه في قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لا تَشْعُرُونَ" (Al-Hijarat,2) فعن ابن أبي مليكة قال كاد الخيران أن يهلكا – أبا بكر وعمر، رضي الله عنهما رفعا أصواتهما عند النبي صلى الله عليه وسلم حين قدم عليه ركب بني تميم فأشار أحدهما بالأقرع بن حابس أخي بني مجاشع وأشار

الآخر برجل آخر– قال نافع لا أحفظ اسمه – فقال أبو بكر لعمر ما أردت إلا خلافي قال ما أردت خلافك فارتفعت أصواتهما في ذلك فأنزل الله: (يا أيها الذين آمنوا لا ترفعوا أصواتكم)"(Al-Bukhari, ND).

7- التزام الإنصاف مع المخالف حتى ولو كان عدوّا، يوضحه قوله تعالى" وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (Saba, 24) وهذا الأسلوب من حسن المخاطبة والتقرير في إظهار البراهين وتبين الحق(Al-Nahhaa, ND).

8- **الضابط الرابع:** النظر بأسباب الاختلاف وعلاج ما أمكن منها، وذلك أن من هذه الأسباب ما هو ممدوح ومنها ما هو مذموم وهذا يحتاج إلى جهد أكبر للحل.

أ. أما أسباب الاختلاف المذموم الذي يتحول إلى خلاف وعداوة فمنها:

1- سوء القصد النية من بعض أطراف الخلاف فبعض النفوس تعودت على البغي والحسد والعلو في الأرض والفساد، ولذلك يحب أحدهم أن يذم قول غيره أو فعله، أو غلبته ليتميز علي.

2- اتباع الهوى: وذلك عندما يكون الخلاف وليد رغبات نفسية لتحقيق غرض ذاتي أو أمر شخصي، قال تعالى "وَلا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ "(Sad, 26) والهوى في الآية كناية عن الباطل والجور والظلم لما هو متعارف من الملازمة بين هذه الأمور وبين هوى النفوس، فإن العدل والإنصاف للخصم ثقيل على النفوس فلا تهواه غالبا، ومن صارت له محبة للحق فقد أوتي العلم والحكمة وأيد بالحفظ، والنهي عن اتباع الهوى فيه إيقاظ للنفس لكي لا تنقاد إلا للحق بعد التأمل والتثبت(Ibn Ashour, ND) ، وقد بين أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه خطورة اتباع الهوى بقوله: "إنما أخشى عليكم اثنين طول الأمل واتباع الهوى، فإن طول الأمل ينسي الآخرة، وإن اتباع الهوى يصد عن الحق"(Al-Baghawi, 1983) وهذا النوع من الخلاف مذموم بكل أشكاله ومختلف صوره لأن حظ الهوى فيه يمنع من تحري الحق، والهوى لا يأتي بخير .

3- جهل بعض المختلفين بالدليل الذي يرشد إلى الحق ومن كان فيه خلة من الجهل كان من الجاهلين، والجهل سبب عظيم لإضاعة الدين والدنيا، "وهو موضع الضلال، فمن جهل ضل الطريق(Tabari, ND)

4- وجود الرغبات الخاصة عند بعض المختلفين والتي لا تتفق مع الحق والعدل، وهذه أمور تفسد الآراء، وتبعد أصحابها عن الحق

5- التعصب الأعمى للرأي لأن التعصب يمنع من إدراك الحقيقة، وحيثما كان التعصب لزمته المجادلة والمكابرة، "فالتعصب الأعمى يجعلهم لا يدركون الأمور على وجهها، وينسيهم البدهيات التي لا تختلف فيها المدارك والعقول، حتى يكون أصل العقل عندهم موضع إنكار"(Abu Zahra, ND) .

6- تقليد السابقين ومحاكاتهم من غير نظر إلى الدليل والبرهان فقد يتعصب البعض لآراء الأقدمين، ويذهب إلى عدم مخالفتها والحيد عنها، وقد ذم القرآن المقلدين للباطل فقال تعالى: "وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ" (Al-Baqarah, 170) (Al-Zukhrf, 23) فهؤلاء المقلدون تغلق قلوبهم على هذه المحاكاة، وتطمس عقولهم دون التدبر لأي جديد. ولو كان أهدى. ولو كان أجدى. ولو كان يصدع بالدليل(Qutb, ND) وطبيعي أن يدفع ذلك إلى الاختلال والمشاحنة، والمجادلة غير المنتجة، لأن كل واحد يناقش وهو مغلول بقيود السابقين.

7- اختلاف المدارك والأفهام بين الناس فمنهم من آتاه الله عقلاً، وبصيرة، وفكرًا، يدرك الموضوع من كل نواحيه، ومنهم من عنده قصور نظر، فلابد من أن يختلفا. قال تعالى: "قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الأَلْبَابِ " (Al-zamar, 9) فلا يستوي من ثبتت له حقيقة العلم ومن لم تثبت له(Al- Darwis, ND) فمن ثبتت له المعرفة والعلم كان على الدليل أقدر لنزع فتيل الاختلاف أما أسباب الاختلاف الممدوح فإننا نجد هذا الاختلاف في غالبه رحمة، كالاختلاف بين الفقهاء. ويكون هذا الاختلاف في المسائل الفرعية لا في الأصول، فعلماء الأمه لا يختلفون في الأصول والعقيدة لكن يكون الاختلاف بينهم بمسائل فرعيه قد ورد فيها آيه تفهم بأكثر من وجه أو حديث عن الرسول عليه الصلاة والسلام يفهم على أكثر من وجه أو ورد أكثر من حديث عنه صلى الله عليه وسلم فيه أكثر من حكم وهكذا فمن أسباب هذا الاختلاف(Al-Zuhaili, ND):

1. اختلاف معاني الألفاظ العربية: كالاشتراك في الألفاظ كلفظ القُرْء الذي يطلق على الأطهار وعلى الحيضات، ولفظ الأمر: هل يحمل على الوجوب أو على الندب، ولفظ النهي: هل يحمل على التحريم أو الكراهية؟
2. الاختلاف في الرواية :كأن يصل الحديث إلى أحدهم ولا يصل إلى غيره، أو يصل من طريق ضعيف لا يحتج به، ويصل إلى آخر من طريق صحيح.
3. الاختلاف في المصادر: فالعلماء إن اتفقوا على الكتاب والسنة والإجماع فقد اختلفوا في مدى الاعتماد على بعضها، كالاستحسان والمصالح المرسلة وقول الصحابي والاستصحاب، وسد الذرائع
4. اختلاف القواعد الأصولية أحياناً :كقاعدة العام المخصوص ليس بحجة، والمفهوم ليس بحجة.
5. الاجتهاد بالقياس: هو من أوسع الأسباب اختلافاً، فإن له أصلاً وشروطاً وعلة، وللعلة شروطاً ومسالك، وفي كل ذلك مجال للاختلاف وهذا النوع من الاختلاف يعمل الأذهان وينشط الفكر ولا يغرس الحقد والبغضاء بل هو أية من آيات الله تعالى ومعرفة هذه الأسباب يعين على وضع الحلول الناجعة للاختلاف مع المخالف بعد توفيق من الله عز وجل.

الضابط الخامس: أن تكون المرجعية عند الاختلاف الى الله ورسوله فالواجب على المسلم في حال الاختلاف أن يكون تحاكمه إلى الله ورسوله، لا إلى غيرهما فقد أمرنا الله تعالى بطاعة الله ورسوله و أولياء أمورنا من العلماء والحكام، ثم أمر الجميع حكاما ومحكومين إن تنازعوا في شيء أن يردوه إلى كتاب الله، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وجعل ذلك شرطاً في الإيمان، فقال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُوْلِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا)(Al-Nsa ', 59) ، فهذه الآيات وأمثالها نصوص صريحة في أن دين الله تعالى الذي شرعه على ألسنة رسله ينافي الاختلاف والتفرق، وأن الله ورسوله بريئان من المختلفين، وقد أرشدنا إلى المخرج مما فطر عليه الناس من الاختلاف في الفهم والتنازع في الأمر فقال تعالى: "يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلا"(Al-Nsa ', 59) .

فإطاعة الله هي الأخذ بكتابه كله، وفيه من النهي عن الاختلاف والتفرق في الدين ما لا يخفى، وإطاعة رسوله بعد وفاته هي الأخذ بسنته، وإطاعة أولي الأمر هي العمل بما يتفق عليه أهل الحل والعقد وأولو الشأن من علمائنا ورؤسائنا بعد المشاورة بينهم في أمر اجتهادي، على أنه هو الأصلح لنا الذي يستقيم به أمرنا، فإن وقع التنازع والاختلاف وجب رده إلى الله ورسوله، وتحكيم الكتاب والسنة فيه، ولا يجوز أن يتمادى المسلمون في التفرق والاختلاف (Reda, ND)[1].

لقد أمر الله برد كل ما تنازع الناس فيه من أصول الدين وفروعه إلى الله وإلى رسوله فكتاب الله وسنة رسوله فيهما الفصل في جميع المسائل الخلافية، إما بصريحهما أو عمومهما؛ أو إيماء، أو تنبيه، أو مفهوم، أو عموم معنى يقاس عليه ما أشبهه(Al-Sa'di, ND). والدليل على رد الاختلاف والتنازع إلى هذين الأصلين قول الله تعالى" فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً" (Al-Nsa ', 59) وقوله سبحانه" وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِنْ شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبِّي عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ (Al-Shiwraa, 10).

فما حكم به كتاب الله وسنة رسوله وشهدا له بالصحة فهو الحق، وماذا بعد الحق إلا الضلال(Bin Katheer, ND) ، وعليه فمتى كان الحكم في الاختلاف والمنازعات كتاب الله وسنة رسوله، كانا العاصمين من الضلال والهوى، لن يضل من جعلهما حكمين حال التنازع.

فإن خالفهما الإنسان تعرض للمحن والأحزان، ومن الشواهد على ذلك نتيجة المخالفة لأمر النبي صلى الله عليه وسلم في غزوة أحد التي وقعت من بعض الصحابة الكرام المرابطين على جبل الرماة التي قلبت النصر إلى هزيمه مع أن النبي عليه السلام بينهم ومع هذا لم يشفع لهم وجوده من نتيجة المخالفة من وقوع الغم والأحزان وتقديم قوافل الشهداء وتحول النصر في الغزوة عنهم إلى غيرهم قال تعالى "وَلَقَدْ صَدَقَكُمُ اللَّهُ وَعْدَهُ إِذْ تَحُسُّونَهُم بِإِذْنِهِ حَتَّى إِذَا فَشِلْتُمْ وَتَنَازَعْتُمْ فِي الأَمْرِ وَعَصَيْتُم مِّن بَعْدِ مَا أَرَاكُم مَّا تُحِبُّونَ مِنكُم مَّن يُرِيدُ الدُّنْيَا وَمِنكُم مَّن يُرِيدُ الآخِرَةَ ثُمَّ صَرَفَكُمْ عَنْهُمْ

لِيَبْتَلِيَكُمْ وَلَقَدْ عَفَا عَنكُمْ وَاللَّهُ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ. إِذْ تُصْعِدُونَ وَلاَ تَلْوُونَ عَلَى أَحَدٍ وَالرَّسُولُ يَدْعُوكُمْ فِي أُخْرَاكُمْ فَأَثَابَكُمْ غُمَّاً بِغَمٍّ لِّكَيْلاَ تَحْزَنُواْ عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلاَ مَا أَصَابَكُمْ وَاللَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ (Al-Imran, 153-152) لقد صدق الله وعده للصحابة الكرام ونصرهم على عدوهم مع قلتهم وكثرة المشركين، واستمر هذا النصر إلى أن حل محله الفشل والتنازع والمعصية فحلت النكسة بسبب المخالفة له عليه السلام"وكان اختلافهم أن الرماة اختلفوا حين انهزم المشركون فقال بعضهم: انهزم القوم فما مقامنا؟ وأقبلوا على الغنيمة وقال بعضهم: لا تجاوزوا أمرَ رسول الله صلى الله عليه وسلم وثبت عبد الله بن جُبير في نفر يسير دون العشرة. فلما رأى خالد بن الوليد وعكرمة بن أبي جهل ذلك حملوا على الرماة فقتلوا عبد الله بن جبير وأصحابه"(Al – Bagawi, ND) وكان هذا درسا للمؤمنين ليحذروا مخالفته عليه السلام على مر السنين والأيام ليكون كتاب الله وسنة نبيه مرجعهم في هذه الحياة.

الخاتمة:

الخلاف والاختلاف مسألتان موجودتان بين الناس قد تؤديان إلى عظائم الأمور، وقد تؤديان إلى أخطار وشرور، وقد توصلت من خلال هذه الدراسة حولهما إلى النتائج الآتية:

1. الاختلاف بين البشر في بعض الأحيان يكون أمرا طبيعيا، يحدث لاختلاف الأفكار والأمزجة وأساليب التربية والمجتمعات
2. الخلاف والاختلاف كلمتان تبدوان متشابهتين، لكنهما في واقع الامر بينهما فروق دقيقة، فالاختلاف منه المذموم والممدوح فهو أعم من الخلاف فما كان منه مذموما سمي خلافا وما كان منه ممدوحا سمي اختلافا.
3. الاختلاف الممدوح في غالبه رحمه، كالاختلاف بين الفقهاء في المسائل الفرعية.
4. الواجب على المسلم في حال الاختلاف أن يكون تحاكمه إلى الله ورسوله لا إلى غيرهما.
5. القرآن الكريم لم يترك أمر الاختلاف منفلتا دون ضوابط، بل تعامل معه على أنّه أمر جبليّ، وأنّه في البشر لحكمة اقتضته فنظمه ووضع أطرا تحيط به وتوجّهه الوجهة الإيجابية.
6. الاختلاف المذموم الذي يتحول إلى خلاف وعدوة يعود الى أسباب منها: سوء القصد النية من بعض أطراف الخلاف، واتباع الهوى، وجهل المختلفين، والتعصب الأعمى، والتقليد المطلق.
7. الاختلاف الممدوح يعود إلى أسباب منها: اختلاف معاني الألفاظ العربية والاختلاف في الرواية والاختلاف في المصادر كالاستحسان والمصالح المرسلة والاختلاف في القواعد الأصولية كقاعدة العام المخصوص ليس بحجة، والمفهوم ليس بحجة والاجتهاد بالقياس.
8. إذا كان الحكم في الاختلاف والمنازعات كتاب الله وسنة رسوله كان حكمه معصوما من الضلال والهوى، ولن يضل من جعلهما حكمين حال التنازع.

الهوامش

1- انظر الهوامل والشوامل، أبو حيان علي بن محمد بن العباس التوحيدي، مكتبة الأسرة، بيروت، 2009م، (29/1).
2- انظر تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، محمد رشيد بن علي رضا' الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990 م، (157/12).
3- التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، محمد بن عمر الفخر الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (410/18).
4- انظر معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، دار الفكر، بيروت، 1979م، باب خلف (210/2).
5- انظر المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وزملاؤه، دار الدعوة، تركيا، (باب الخاء)، (250/1).
6- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي، باب الخاء مع اللام وما يثالثهما)، (116/2).
7- التوقيف على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي، دار الفكر – بيروت، (222/1).
8- رد المحتار على الدر المختار، محمد أمبن بن عمر ابن عابدين، دار الفكر، بيروت، 1992م، (331/4).
9- انظر المفردات في غريب القرآن الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب الأصفهاني أبو القاسم، دار العلم الدار الشامية، دمشق. (395/1).
10- تفسير الشعراوي (الخواطر)، محمد متولـــي الشـــعراوي، مطابع أخبار اليوم، القاهرة، (2/ 2129).
11- انظر زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (204/2)
12- معنى اجتووا المدينة كرهوا الإقامة بها يقال اجتويت البلد إذا كرهت المقام فيه وإن كنت في نعمة، انظر فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر، دار المعرفة، بيروت، (337/1).
13- أخرجه البخاري في كتاب المحاربين من أهل الكفر والردة، صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، دار الشعب، القاهرة، (201/8).
14- انظر في ظلال القرآن، سيد قطب إبراهيم، دار الشروق، القاهرة، (872/2).
15- التفسير القرآني للقرآن، عبد الكريم الخطيب، دار الفكر العربي– القاهرة (457/5).
16- تفسير الشعراوي، محمد متولي الشعراوي، (542/1).
17- زهرة التفاسير، محمد أبو زهرة . دار الفكر العربي، بيروت، (4752/1).
18- تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، محمد رشيد بن علي رضا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990 م، (490/10).
19- انظر جامع البيان في تفسير القرآن، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، دار هجر. (602/11)

20- معالم التنزيل، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، دار طيبة للنشر والتوزيع، 1997 م، (113/5).
21- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998، (360/1).
22- الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، دار الكتب المصرية، القاهرة، (202/10) وانظر فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني، (338/4).
23- انظر روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود ابن عبد الله الحسيني الآلوسي، دار الكتب العلمية . بيروت(56/6)
24- انظر تفسير المراغي، أحمد مصطفى المراغي، مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، مصر) (69/11).
25- انظر المحرر الوجيز/ أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي (27/5).
26- انظر مفاتيح الغيب، محمد بن عمر الفخر الدين الرازى، دار إحياء التراث العربى، بيروت (152/10).
27- انظر التحرير والتنوير (تفسير ابن عاشور)، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 2000م، (205/24).
28- أخرجه الترمذي في باب الدعاء عند افتتاح الصلاة بالليل سنن الترمذي (مذيل بأحكام الألباني عليه)، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي، دار إحياء التراث العربي– بيروت، (484/5) حيث قال الشيخ الألباني في الحكم عليه: صحيح،
29- انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي، مؤسسة الرسالة، 2000 م، (95/1).
30- انظر جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير الطبري، مؤسسة الرسالة، بيروت، (48/5).
31- تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، محمد رشيد بن علي رضا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990 م، (362/3).
32- في ظلال القرآن، سيد قطب إبراهيم . دار الشروق . القاهرة (403/1).
33- انظر تفسير القرآن العظيم أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، دار طيبة للنشر والتوزيع، (384/1).
34- انظر الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، دار الكتاب العربي بيروت، (422/2).
35- أخرجه البخاري في كتاب بدء الوحي، الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل البخاري، دار الشعب – القاهرة، 1987، (158/3).

36- أخرجه أبوداود في باب الصلاة بمنى، سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، دار الكتاب العربي، بيروت، (145/2) قال فيه الألباني: إسناده صحيح على شرط الشيخين، محمد ناصر الدين الألباني، صحيح أبي داود، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الكويت، (204/6).
37- الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، دار الكتب المصرية، القاهرة (390/5).
38- انظر في ظلال القرآن، سيد قطب، (113/3).
39- التفسير الواضح، محمد محمود حجازي، دار الجيل، بيروت، (809/3).
40- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، (16/14).
41- التحرير والتنوير، محمد ا لطاهر بن عاشور(34/21).
42- إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، أبو السعود العمادي، (395/5).
43- التفسير القرآني للقرآن، عبد الكريم الخطيب، دار الفكر العربي، القاهرة، (322/4).
44- الدر المنثور في التفسير بالمأثور، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار هجر، مصر (199/3)
45- انظر الكشاف، جار الله محمود بن عمر الزمخشري، (303/1).
46- انظر التفسير الواضح، محمد محمود حجازي، (89/2).
47- انظر محاسن التأويل، محمد جمال الدين القاسمي، (135/1).
48- التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور (112/20).
49- أيسر التفاسير، أبو بكر الجزائري، (122/4).
50- أخرجه البخاري في كتاب بدء الوحي، الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل البخاري، (171/1).
51- انظر معاني القرآن الكريم، أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل، جامعة أم القرى- مكة المكرمة، (417/5).
52- انظر التحرير والتنوير، ابن عاشور، (142/12).
53- شرح السنة، الحسين بن مسعود البغوي، المكتب الإسلامي، دمشق، 1983، (286/14).
54- انظر جامع البيان في تفسير القرآن، الطبري، (556/4).
55- زهرة التفاسير، محمد أبو زهرة، دار الفكر العربي، بيروت، (1262/1).
56- في ظلال القرآن، سيد قطب إبراهيم، (2182/5).
57- انظر إعراب القرآن وبيانه، محي الدين الدرويش، دار الإرشاد . دمشق، (384/8).
58- انظر الفقه الإسلامي وأدلته، وهبة الزحيلي، دار الفكر، دمشق، (67/1).
59- انظر تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، محمد رشيد بن علي رضا، (9/3).
60- انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي، مؤسسة الرسالة، بيروت، (183/1).
61- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير، (345/2).
62- معالم التنزيل، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، (119/2).

Referance

Abu Al-Saud, A. (2015). guidance of the sound mind to the merits of the Holy Book. Cairo: Dar Al-Mushaf.

Abu Hayyan, M. (1993). The Surrounding Sea in Interpretation. Beirut: Dar Al Fikr.

Al-Albani, M. (ND). Saheeh Abi Dawood. Kuwait: The Grass Foundation for Publishing and Distribution.

Al-Alusi, M. (1994). The spirit of meanings in the interpretation of the Great Qu'ran and the sevenfold. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Al-Baghawi, A. (1983). Explain the year. Damascus: Islamic Office.

Al-Baghawi, H. (1997) Download features. Kingdom of Saudi Arabia: Dar Tayba for Publishing and Distribution.

Al-Fayoumi, A. (1987). The illuminating lamp in Gharib al-Sharh al-Kabeer. Beirut: Scientific Library..

Al-Jawzi, A. (2002). increased the path in the science of interpretation. Beirut : Arab Thought House.

Al-Manawi, M. (1990). Detention on the duties of definitions. Beirut: Dar Al Fikr.

Al-Qasimi, M. (ND) Beautification of the interpretation of Beirut: Scientific books.

Al-Qurtubi, M. (2006) the whole of the provisions of the Koran. Cairo.

Al-Sijistani, S. (2009). Sunan Abi Dawood. Beirut.

Al-Suyuti, A. (2003). Al-Durr Al-Manthour in Tafseer by Al-Muthura. Egypt: House deserted.

Al-Tabari, M. (2000). The mosque of the statement in the interpretation of the Koran. Beirut: Resalah Publishers.

Al-Tawhidi, A. (2000). Al-Hawamil and Al-Shammawil S., Beirut: Family Library,.

Al-Zuhaili, W. (ND). Islamic jurisprudence and its evidence. Thought Management, Damascus.

Ben Ashour, M. (2000). Liberation and Enlightenment (Tafsir Ibn Ashour). Beirut: Arab History Foundation..

Ben Katheer, I. (1999). Interpretation of the Great Koran.

Bukhari, M. (1987). The right mosque. Cairo: People's House..

Bukhari, M. (1993). Sahih Bukhari. Cairo: People's House..

Damietta, S. (1998). The defiance of human virtues in the fourteen readings. Beirut: Library science.

Darwish, M. (1992). The interpretation of the Koran and its statement, House of guidance Damascus.

Hijazi, M. (2007). Clear Interpretation.

Ibn Abidin, M. (1992) The response of the hypocrite to the chosen Dir. Beirut: Dar El Fikr.

Ibn Attia, A. (2004) short editor. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Ibn Fares, A. (1979). Dictionary of Language Standards. Beirut: Dar Al Fikr.

Ibn Hajar, A. (ND). Fath al-Bari Sharh saheeh al-Bukhaari. Beirut: Dar al-marefah.

Ibn Ismail, A. (ND). meanings of the Holy Quran. Makkah: Umm Al Qura University.

Ibrahim, S. (ND) In the shadow of the Qur'an. Cairo.

Khatib, A. (1970). The Koranic interpretation of the Koran. Cairo: Arab Thought House.

Maraghi, A. (1946). Interpretation of the Maraghi. Egypt: Mustafa Al - Babi Al - Halabi Printing Press.

Mustafa, I. (ND). The lexicon of the mediator. Turkey.

Ragheb A. (1991). Vocabulary in the strange Koran. Damascus: Dar Al Alam Al Dar Al Shamiya..

Razi, M. (1981). The great interpretation and the keys of the unseen. Beirut: Arab Heritage Revival House.

Reda, M. (1990). Interpretation of the Holy Quran (interpretation of Al-Manar). Cairo: Egyptian General Book Authority.

Saadi, A. (2000). Tayseer Al-Rahman Al-Rahman in the interpretation of the words of manna. Beirut: Resalah Publishers.

Shaarawi, M. (1997). Interpretation of the Sharaoui (thoughts). Today's News Press.

Shawkani, M. (2007). The opening of the omnipotent between the art of novel and know-how of the science of interpretation. Beirut: Dar al-marefah.

The Algerian, A. (1990). Acer interpretations.

Tirmidhi, M. (2001). Sunan al-Tirmidhi (the provisions of the Albanian). Dar Iihya' alturath alarabi.

Zamakhshari, M. (1998). The search for facts that obscure the download and the eyes of the words in the faces of interpretation. Beirut: Arab Book House.

محمد (صلى الله عليه وسلم) مخاطَباً في القرآن الكريم

طالب محمد الصرايرة*

ملخص

إن القرآن الكريم بحاجة ماسة إلى قراءة مقاصده باعتباره خطاباً باللغة العربية الفصيحة في وقت هيمن الجهل على الفهم للقرآن الكريم عند كثير من المسلمين اليوم، فصارت هنالك فجوة تفصل المسلم عن الفقه والفهم للخطاب القرآني الكريم في جميع سوره وآياته، وسنسعى في هذا البحث إلى بيان ما تميز به الخطاب الإلهي للرسول –صلى الله عليه وسلم– بالتصريح باسمه تارة، ومناداته بصفاته –عليه الصلاة والسلام– لعلنا نصل إلى بيان الدلالة في ذكر اسم الرسول محمد – صلى الله عليه وسلم– والإحاطة بأبعادها في القرآن الكريم، حيث تبين الفضل والعظمة وعلو الشأن للرسول – صلى الله عليه وسلم– في كتاب الله تعالى.

Muhammad (peace be upon him) as Addressed in the Holy Quran

Abstract

The Holy Quran is in need of reading its purposes as a speech in the standard Arabic language at a time dominated by ignorance of the understanding of the Quran among many Muslims today resulting in a gap separating the Muslim from the jurisprudence and understanding of the Quran discourse in all its verses. We will seek in this research to indicate the distinctive character of the divine speech of the Prophet - peace be upon him declaring his name and his merits for the purpose of reaching the statement of significance in mentioning the name of the Prophet.

.

* كلية الشريعة، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/10/12م. تاريخ قبول البحث: 2016/6/28م.

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

أهمية الدراسة:

جاءت أهمية الدراسة لبيان الاعتناء القرآني بمخاطبة الرسول –صلى الله عليه وسلم– بصيغ متنوعة، على خطاب غيره من الأنبياء عليهم الصلاة والسلام.

مشكلة الدراسة:

1– لماذا نوّع الخطاب القرآني في مخاطبة الرسول –صلى الله عليه وسلم– تارة (يا أيها النبي) وتارة (يا أيها الرسول)؟

2– لماذا لم يخاطب سيدنا محمد –صلى الله عليه وسلم– باسمه كغيره من الأنبياء عليهم السلام؟

3– لماذا لم يذكر اسم (محمد) في القسم المكي في القرآن الكريم؟

4– لماذا ذكر عليه الصلاة والسلام باسمه أربع مرات فقط في القرآن الكريم؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التدقيق في الخطاب القرآني للرسول –صلى الله عليه وسلم– محاولة لفهم النص والوصول إلى دلالته، وفهم مقاصد ذلك الخطاب.

الدراسات السابقة:

بحدود اطلاعي ومعرفتي في هذا الموضوع لم أجد من تناول خطاب القرآن للرسول –صلى الله عليه وسلم– بدراسة مستقلة.

على مستوى البحوث العلمية المحكمة في الدراسات العليا أو غيرها، بل وردت كتب عامة في خطاب الأنبياء في القرآن الكريم كبعض المصادر التي ذكرت في مراجع الدراسة.

المقدمة:

عنيت الدراسات القرآنية بدراسة صور الإعجاز القرآني الكريم، بكل حرف ومفردة فيه، في حقول التفسير والبلاغة وغيرهما، فجاء هذا البحث في سياق خطاب القرآن الكريم لسيدنا محمد –

صلى الله عليه وسلم– إذ أن كلّ اسم ورد في القرآن الكريم لابُدَّ أن تكون له دلالات وظلال، لقوله سبحانه: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ﴾ (السجدة: 7)، حيث يقول الجاحظ رحمه الله: "إن معرفة اللفظ ووضوح دلالته هي أول الطريق لمعرفة النظم" (Al-Jahiz, ND) ، وهذا ما أكده الجرجاني رحمه الله بقوله: "أن دلالة التركيب من الأمور الكاشفة لأسرار الألفاظ".(Al-Jarjani, ND)

ومن اللافت للانتباه أنّ اسم العلم "محمد" لم يرد في القرآن سوى في أربع مواضع سأذكرها فيما بعد بعون الله تعالى، بل غاب اسم "محمد" في كامل القسم المكيّ، وفيما يناهز الثلث الأول من القسم المدني في القرآن الكريم، مع وصفه تارة (يا أيها النبي) و (يا أيها الرسول) وغيرهما في كتاب الله تعالى.

ومن خلال هذه الدراسة نطلق عنان القلم محاولة منا إلى إخراج بعض مكامن هذا الخطاب الكريم، حيث خاطبه الله تعالى بقوله تعالى:﴿ وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: 4)، واقتضت الدراسة أن يقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، على النحو الآتي:

التمهيد: ذكرت فيه أنواع الخطاب القرآني الكريم.

المبحث الأول: ذكر سيدنا محمد باسمه الصريح صلى الله عليه وسلم.

المبحث الثاني: ذكره بصفاته صلى الله عليه وسلم.

التمهيد:

أنواع الخطاب القرآني

المتتبع لكتاب الله العزيز يجد أنواعاً من الخطاب، وكل نوع من هذه الأنواع يتسم بميزات يفترق فيها عن غيره، ويمكن أن نتلمس الأنواع الآتية:

1- خطاب الناس: ويمكن أن نلحظ هذا الضرب من الخطاب في الآيات المكية، إذ أن القارئ لهذا النمط يجد أنه لا يخص فئة معينة من الناس، إنما هي للناس كل الناس، دون استثناء صنف أو طائفة منهم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا

الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الْأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (الأعراف: 158).

(وظاهر في هذا النص أي مضمونه يعم الناس جميعاً؛ لأنه دعوة إلى الإيمان بالقضية الأولى من قضايا دعوة الرسول محمد –صلى الله عليه وسلم– وهي الإيمان به رسولاً من عند الله الذي لا إله إلا هو)(Almidani, 2004) ، وهذا النص يمثل النداء الأول للناس جميعاً.

ومن هذا الضرب من النداء ما جاء في سورة فاطر﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ﴾ (فاطر: 3). والخطاب للناس جميعاً يذكرهم بنعمته تعالى عليهم، ويقول لهم بصيغة الاستفهام: لا خالق غير الله يرزقكم، فهو الخالق الوحيد، وهو الذي يرزقكم.

ونتابع ما ورد في سورة فاطر ونقف عند الآيتين الخامسة والسادسة فيها قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُمْ بِاللَّهِ الْغَرُورُ (5) إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا إِنَّمَا يَدْعُو حِزْبَهُ لِيَكُونُوا مِنْ أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ (فاطر: 5–6). فالنداء هنا للناس جميعاً، إذ تدعوهم الآية إلى الالتزام بالنهج المستقيم والابتعاد عن إغراءات الدنيا، فهي زائلة بكل ما فيها.

وقد يغتر الناس بأموالهم التي رزقهم الله تعالى بها، فيذكرهم الله أنهم جميعاً فقراء إلى الله تعالى، وحاجتهم الدائمة إلى فضله فتقول لهم سورة فاطر ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنْتُمُ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ (15) إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ (16) وَمَا ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ بِعَزِيزٍ﴾ (فاطر: 15–17).

ويطول بنا المقام حين نستعرض أكثر الآيات التي خاطبت الناس عامة والتي وردت في القرآن الكريم، وحسبنا ما ضربنا من أمثلة على هذا النوع من أنواع الخطاب، ويمكن أن ننتقل إلى نوع آخر من أنواع الخطاب.

2– خطاب المؤمنين: وهذا الخطاب لا يشمل الناس كافة، إنما يختص بالمؤمنين وحدهم، (والمتتبع للنصوص القرآنية المصدرة بخطاب المؤمنين (يا أيها الذين آمنوا) يلاحظ أن مضمون هذه النصوص يشتمل على معانٍ تخصّ الذين آمنوا، وما يؤمرون به، وما ينهون

عنه، وما يحذرون منه، وما يوجهون له، وما يوصون به ونحو ذلك، ونداءات الله للذين آمنوا كثيرة جداً بلغت (89) نداءً(Abdul Baqi, 1988) ، مصدرة بقوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا) والذي يلفت النظر أنها جميعاً مدنية، أوائلها ما جاء في سورة البقرة... وآخرها ما جاء في سورة التوبة)(Almidani, 2004).

مثال ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ (البقرة: 153).

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾ (البقرة: 172)، وتستمر هذه الآيات في تبيان ما يحل للمؤمن أكله، وما يحرم عليه أكله، كما تشير إلى الحالات الاضطرارية التي يباح فيها أكل المحرم(Al-Qurtubi, 1988).

وآيات أخرى يوحّد فيها الخطاب للمؤمنين قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأُنْثَى بِالْأُنْثَى﴾(البقرة: 178)، والخطاب هنا للمؤمنين وهو من الأمور التشريعية التي تخص المنازعات، والحقوق بين أفراد المجتمع-Al) (Qurtubi, 1988. وما ذكرناه أمثلة مما ورد في القرآن الكريم، ومن سورة واحدة، ويطول بنا المقام لو أردنا أن نستعرض أغلب ما ورد وحسبنا ما ذكرنا من أمثلة لننتقل إلى خطاب آخر.

3-خطاب النبي صلى الله عليه وسلم: (خطاب الله عز وجل في القرآن شامل للمؤمنين، ما لم يكن في النّص أو في غيره، ما يدل دلالة صريحة على الخصوصية، كوصال الصيام، وما يتعلق بشؤون الوحي أو الرسالة، وكالزيادة في تعدد الزوجات على الأربع، وكذلك كلُّ تربية موجهةٍ للرسول هي موجّهةٌ تبعاً لأمته، ولا سيما الدعاة وقادة الأمة)(Almidani, 2004) . فخطاب المفرد في القرآن، هو خطاب لكل فرد يصلح للخطاب، وهو أسلوب من أساليب التعميم الذي هو بمثابة النص على العموم وتأكيده بخلاف ألفاظ العموم فإنها تحتمل أن يراد بها الخصوص، وحين يراد بها العموم فيلاحظ أن توجيه الخطاب لكل فرد مكلف ضمن خطاب الجماعة(Almidani, 2004)

فالقرآن الكريم خاطب محمداً -صلى الله عليه وسلم- كما خاطب النبي -صلى الله عليه وسلم- قومه، ومن أمثلة خطاب الله تعالى نبيه صلى الله عليه وسلم قوله تعالى: ﴿فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آَثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهَذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا﴾ (الكهف: 6). والآية كما ترى تخاطب محمداً -

صلى الله عليه وسلم-، الذي كان يتألم أشد الألم حين كان يدعو قومه إلى توحيد الله تعالى، والالتزام بالإسلام منهج حياة فيصدون عن هذه الدعوة، وحين ذلك يصيبه ما يصيبه من الأذى النفسي، والألم على تلك العقول التي لا تذعن إلى الحق، ولا تهتدي إلى سواء السبيل.

ومما ورد في هذه السور الكريمة، وفيه توجيه للأمة من خلال نبيها صلى الله عليه وسلم قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا (23) إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَاذْكُرْ رَبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا﴾ (الكهف: 23-24).

ومن ذلك ما ورد في مطلع سورة طه قوله تعالى: ﴿مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى (2) إِلَّا تَذْكِرَةً لِمَنْ يَخْشَى﴾ (طه: 2-3).

ومن الأمثلة التي جاء فيها خطاب للمفرد في سياق خطاب الله للرسول. والغرض تعميم الخطاب لكل مؤمن، قوله عز وجل: ﴿فَلَا تُعْجِبْكَ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ بِهَا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَتَزْهَقَ أَنْفُسُهُمْ وَهُمْ كَافِرُونَ﴾(التوبة: 55)، أي: فلا تعجبك أيها الرسول، أيها المؤمن كائناً من كنت أموال المنافقين ولا أولادهم، إنما يريد الله إمدادهم بها ضمن سنته في امتحان الناس المبين في قوله تعالى: ﴿كُلًّا نُمِدُّ هَؤُلَاءِ وَهَؤُلَاءِ مِنْ عَطَاءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَاءُ رَبِّكَ﴾ (الإسراء: 20). ليتموا مدة امتحانهم بحرية دون وسائل إلْجاء أو إكْراه، مع تعذيبهم في الحياة الدنيا بألوان من العذاب، منها القلق والخوف والكد وغيرها، ولتزهق أنفسهم عند آجالهم وهم كافرون إذا لم يتوبوا بعد إمهالهم طوال مدّة حياتهم(Abdullah, 1998).

المبحث الأول: ذكر سيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم- باسمه الصريح

لم يرد التصريح باسم نبينا محمد -صلى الله عليه وسلم- في القرآن الكريم سوى أربع مرات(Abdul Baqi, 1998) ، في السياقات القرآنية الآتية:

1- ﴿وَلَقَدْ كُنْتُمْ تَمَنَّوْنَ الْمَوْتَ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَلْقَوْهُ فَقَدْ رَأَيْتُمُوهُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ (143) وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ أَفَإِنْ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ وَمَنْ يَنْقَلِبْ عَلَى عَقِبَيْهِ فَلَنْ يَضُرَّ اللَّهَ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ﴾ (آل عمران:143-144).

2- ﴿مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ وَلَكِنْ رَسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾ (الأحزاب: 40).

3- ﴿الَّذِينَ كَفَرُوا وَصَدُّوا عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ أَضَلَّ أَعْمَالَهُمْ (1) وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَآمَنُوا بِمَا نُزِّلَ عَلَى مُحَمَّدٍ وَهُوَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ كَفَّرَ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَأَصْلَحَ بَالَهُمْ﴾ (محمد: 1-2).

4- ﴿هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا (28) مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا﴾ (الفتح: 28-29).

وذكره سبحانه باسمه أحمد في الآية السادسة من سورة الصافات في قوله تعالى: ﴿وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ﴾ (الصف: 6).

إن شخصية الحبيب -صلى الله عليه وسلم- ظهرت بتلوينات مختلفة في القرآن الكريم في جوانب حياته كافة عليه الصلاة والسلام، ناهيك عما ذكره القرآن الكريم من الصفات التي نعته بها المشركون وهو منزه عنها: كالشاعر والمجنون إلى غيرهما من التصورات التي جسّدت عجز المشركين عن إدراك سرّ لسان الرسول وفصاحته مما جعلهم يوزعونه إلى السحر والشعر ونحوهما.

إن الله تعالى أكرم نبيه عليه الصلاة والسلام بهاتين التسميتين (محمد، أحمد)، "أحمد إشارة إلى النبي-صلى الله عليه وسلم- باسمه وفعله تنبيهاً أنه كما وجد اسمه أحمد يوجد وهو محمود في أخلاقه وأحواله، وخصّ الذين من قبله، ومحمد وإن كان من وجه اسماً له علماً، ففيه إشارة إلى وصفه بذلك وتخصيصه بمعناه"(Asfahani, 2002) ، فصاره أمره كله إلى الحمد (Alfiruz 'abadi, 1991)

إذن كلمة (محمد) وكلمة (أحمد) مشتركان في أصل المادة؛ لأنهما من (الحاء والميم والدال) فالمادة هي الحمد، إلا أن التوجيه الاشتقاقي في (محمد) غير التوجيه في (أحمد)؛ لأن الاسم قبل أن يكون علماً إذا خرجت به عن معناه الأصلي، انحل عن معناه الأصلي، وصار علماً على الشخص، ولذلك قد نجد رجلاً له جارية سوداء فيسميها (قمراً)، وقد يكون للرجل عبد شقي فيسميه (سعيداً)، فإذا صار الاسم علماً على شيء فإنه ينتقل من معناه الأصلي ويصير علماً على المسمّى، لكن الناس حين تُسمي أبناءها تلمح التفاؤل في أن يصير المعنى الأصلي واقعاً، وكلمة

(محمد) حين ننظر إليها في الاشتقاق نجد أنها ذاتٌ يقع عليها الحمد من غيرها، وكلمة أحمد نجدها ذاتاً وقع عليها الحمد لغيرها.

إن للرسول اسمين في القرآن الكريم وكلاهما من مادة (الحمد) فـ (محمد) ملحوظ فيه أن الحمد وقع عليه كثيراً من غيره، لكن لو كان المراد أن الحمد وقع عليه دون الكثرة فيه لكان اسم (محمود) هو الذي يطلق عليه فقط.

أما (أحمد) فقد قلنا إنه ملحوظ فيها أن الحمد وقع منه لغيره، و(أحمد) تتطابق مع أفعل التفضيل فنحن نقول: (فلان كريم وفلان أكرم من فلان)، إذن فـ (أحمد) أي وقع منه الحمد لغيره كثيراً، فلو كان الحمد قد وقع منه بقدر محدد لقلنا (حامد). إذن فـ (أحمد) مبالغة في (حامد) وقع منه الحمد لغيره كثيراً فصار أحمد. و (محمد) مبالغة في (محمود)، وقع عليه الحمد من غيره كثيراً فصار محمداً. إذن فرسول الله –صلى الله عليه وسلم– جمع الله له بين الأمرين؛ فهو محمد من الله وحامد لله؛ لأن الرسول –صلى الله عليه وسلم– جمع الله له بين مقامين: مقام الاصطفاء ومقام المجاهدة، فبالاصطفاء كان (محمداً) و (محموداً)، وبالمجاهدة كان (حامداً) و (أحمد).

إن النصوص القرآنية سابقة الذكر ذكرت اسم (محمد) صراحة، فورد في قوله تعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ أَفَإِنْ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ وَمَنْ يَنْقَلِبْ عَلَى عَقِبَيْهِ فَلَنْ يَضُرَّ اللَّهَ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ﴾(آل عمران: 144). فالقرآن الكريم يفصح في هذا النص المبارك عن أمر عظيم، وهو أمر واقع لا محال يمثل حالة الانقلاب التي حدثت بعد رسول الله وهو أمر خطير على الأمة الإسلامية؛ لذا جاء الإنباء به مقدماً للتنبيه ولأجل استعداد الأمة لهذا الأمر الفظيع فاستوجب المقام ذكر اسم الرسول محمد–صلى الله عليه وسلم– وفي ذكر اسمه إثبات لأمر الرسالة له؛ كي لا يشكك المشككون في الخطاب القرآني فيما لو جاء الخطاب دون ذكر اسم الرسول محمد–صلى الله عليه وسلم–كي تتمسكوا بدينه بعد خلوه؛ لأن الغرض من بعثة الرسل تبليغ الرسالة وإلزام الحجة، لا وجودهم بين أظهر قومهم أبداً(Al-Razi, 2000).

وإن الناظر لسبب نزول النص ينكشف ملياً لما ذكر اسم النبي في هذا الموضع بالصريح دون التلميح، فالمقام هنا يستوجب التصريح باسمه، ففي معركة أحد أن الرسول قتل وهو ما أشاعه قوم من أهل الارتياب والشرك؛ إذ جرح النبي–صلى الله عليه وسلم– وكسرت رباعيته فكثر على المسلمين ذلك، حتى قال بعضهم لو كان محمد نبياً لما قتل فجاء النص موبخاً لهم مبيناً لهم أمراً

مهماً وهو أن النبي شأنه شأن بقية الأنبياء السابقين، يتعرض لما تعرض له إخوته من قبل من قتل أو موت فاحتاج المقام إلى التصريح(Abu Saud, ND) ؛ فالأمر منحصر في شخصه –عليه الصلاة والسلام– فبين النص أن ظاهرة الانقلاب هي ظاهرة غير صحية يتعرض لها المجتمع حينما يكون إيمانه ضعيفاً بالمعتقد الذي يقاتل من أجله، فهو يكشف حقيقة المجتمع في عصر النبوة ويعدُّ درساً في الدعوة إلى الإيمان والتثبت على الشدائد.

وكذلك قوله تعالى: ﴿ مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ وَلَكِنْ رَسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾ (الأحزاب: 40)، وإن المتطلِّع في سبب نزول النص يجد أن السياق يستلزم ذكر الاسم الصريح للنبي محمد –صلى الله عليه وسلم– فالنص يشير إلى حقيقة واقعة، تدفع كل باطل، وتفضح كل زيف، وهي أن محمداً–عليه الصلاة والسلام– لم يكن أباً لأحد، أبوّة نسب، والمنفي هنا وصف الأبوّة المباشرة، فقد كان له –عليه الصلاة والسلام– أولاد، ولكنهم ماتوا صبياناً، ولم يبلغ أحد منهم مبلغ الرجال، وزيد بن حارثه –رضي الله عنه– الذي بلغ مبلغ الرجال، ليس ابناً للرسول –عليه الصلاة والسلام– تلك حقيقة واقعة لا يماري فيها أحد(Ibn Ashour, 2000) ، فلو لم يذكر اسم الرسول–صلى الله عليه وسلم– بالصريح، فإن أهل الباطل سوف يؤولون الكلام ويتخذون منه لأنفسهم أغراضاً في الطعن بشخص الرسول محمد –صلى الله عليه وسلم– إلاّ أن القرآن الكريم قطع الطريق عليهم إذ ذكر اسم الرسول –عليه الصلاة والسلام– صراحةً فلا مراء من ذلك ولا شكّ في قول الله تعالى، وعلى هذا النحو يمكن القول بصورة جازمة أن الله تعالى ذكر رسوله تصريحاً باسمه ليزيده تثبيتاً على الحق وليدفع عنه ما حاك في صدور ضعاف العقول(Al-Qasimi, 2002)

فالقصة هي ليست بالأمر السهل، فهي مسألة تهمُّ الأمة فالأمر الذي قام به النبي –صلى الله عليه وسلم– يعدُّ تشريعاً، وأن لا حرج في الاقتران بزوجة من ربيب الشخص بعد الطلاق بينهما، وهو حال ما حصل بين زوجة زيد وهو ربيب النبي وبين النبي –عليه الصلاة والسلام– ما أفاده توظيف اسم الرسول صراحة من دلالة التخصيص الذي لا يتأتى إلاّ من التعبير به، فضلاً عن ما يفضي إليه من دلالة العموم لتشمل المسلمين جميعاً.

ومنه قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَآمَنُوا بِمَا نُزِّلَ عَلَى مُحَمَّدٍ وَهُوَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ كَفَّرَ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَأَصْلَحَ بَالَهُمْ﴾(محمد: 2)، يخبرنا القرآن الكريم عن شيء عظيم يتعلق

بمصير الإنسان المسلم الذي جاهد الشيطان في الحياة الدنيا حتى أصبح من أهل الإيمان، والخطاب هنا عام وليس خاصاً لفردٍ بعينه؛ بل يشمل كل من قال إني مسلم وآمن بما جاء به الرسول محمد –صلى الله عليه وسلم– فجاء ذكر اسم الرسول صراحةً تكريماً لهؤلاء الثُّلة الصالحة من الأمة وتثبيتاً لأنفسهم بأنهم مع رسول الله، وإبطال قول كل من يؤذيهم بكلام من المنافقين، فجاء النص ليحدد موقف بأن من كان مع الرسول (محمد) –صلى الله عليه وسلم–في كل شيء، فإن الله سوف يجزيه الجزاء الأوفى، ويصلح باله، فهذا الموقف استوجب حضور اسم الرسول (محمد)–عليه الصلاة والسلام– بالصريح، ولو ألمح إلماحاً لكان أقلّ وقعاً في النفوس، ويمكن القول أيضاً إنما خصه بالذكر، مع دخوله فيما قبله، تعظيماً لشأنه وتعليماً؛ لأنه لا يصح الإيمان ولا يتم إلاّ به؛ إذ يفيد بعطفه أنه أعظم أركانه، لإفراده بالذكر، وقد تأكَّد ذلك بالجملة الاعتراضية التي هي قوله تعالى: (وهو الحق من ربهم)، أي الثابت بالواقع والأمر نفسه(Qutb, 1994)

ويوجه سيد قطب –رحمه الله– أيضاً هذا النص توجيهاً جميلاً فيقول: "والإيمان الأول يشمل الإيمان بما نزل على محمد، ولكن السياق يبرزه ويظهره ليصفه بصفته (وهو الحق من ربهم) ويؤكد هذا المعنى ويقرره، وإلى جوار الإيمان المستكن في الضمير، العمل الظاهر في الحياة، وهو ثمرة الإيمان الدالة على وجوده وحيويته وانبعاثه"(Qutb, 1994)

وتختتم سورة الفتح التصريح باسم رسولنا الكريم –عليه الصلاة والسلام– في قوله تعالى: ﴿مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا﴾ (الفتح: 29)، حيث يجسد النص صورة إيمانية للرسول –صلى الله عليه وسلم– وأصحابه وما هم به عليه من قوة إيمان وثبات عقيدة، تتمثل في شدتهم مع الكفار وفيما بينهم تسودهم الرحمة، وحضور الرسول بإسمه الشريف ما يزيد من قوتهم وثباتهم، فضلاً عن تكريمه وتفضيله، ففي ذكره تسلية لقلوب المؤمنين، وذلك أنهم تأذوا من قول الكفار لو نعلم أنه رسول الله ما صددناه عن البيت فقال الله تعالى: (وكفى بالله شهيداً) أي في أنه رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ثم قال تعالى: (محمد رسول الله) فشهد سبحانه وتعالى له بالرسالة، ثم ذكر صفات أصحابه –صلى الله عليه وسلم– ومن اللطائف التفسيرية لهذه الآية الكريمة أن المخلص بعمله لله يطلب أجره من الله تعالى، والمرائي بعمله لا يبتغي له أجراً(Wahidi, 1998)

ويضيف الإمام البقاعي–رحمه الله– التفاته جميلة في بيان تفسيره لهذا النص جاء فيها "ولما ختم سبحانه بإحاطة العلم بالخفايا والظواهر في الإخبار بالرسالة، عينها في قوله جواباً لمن يقول: من الرسول المنوه بإسمه: (محمد رسول الله) أي الملك الذي لا كفء له، فهو الرسول الذي لا رسول يساويه؛ لأنه رسول إلى جميع الخلق ممن أدرك زمانه بالفعل في الدنيا، ومن تقدمه بالقول فيها وبالفعل في الآخرة يوم يكون الكل تحت لوائه، وقد أخذ على الأنبياء كلهم الميثاق بأن يؤمنوا به إن أدركوه، وأخذ ذلك الأنبياء على أممهم، لا يكتب الرحمة التي وسعت كل شيء إلا لمن وقع العلم بالمحيط بأنه يؤمن به، فما عمل عامل عملاً صالحاً إلا كان له مثل أجره، تقدم ذلك العامل أو تأخر، كان من أهل السماء أو من أهل الأرض، وهذا أمر لا يحصيه إلا الله سبحانه وتعالى، وأشار بذلك إلى هذا الاسم بخصوصه في سورة محمد إلى أنه –صلى الله عليه وسلم– هو الختام، بما أشارت إليه الميم التي مخرجها ختام المخارج، وهي محيطة بما أشارت إليه صورته" (Bekaai, 1415AH)

وقد ورد اسم الرسول محمد –صلى الله عليه وسلم– صريحاً بـ (أحمد) في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ فَلَمَّا جَاءَهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا هَذَا سِحْرٌ مُبِينٌ﴾ (الصف: 6).

أي أن صفاته عليه الصلاة والسلام تستجلب الحمد في أقوى صوره، وأجلاها، وأفضلها، فهو إذن يحمد أكثر من غيره؛ لأن صفاته تجعله يُحمد من الناس أكثر(Bassam, 2003) ، وقال ابن عطاء في قوله (أحمد) قال: "أحمد الحامدين له حمداً، وأحمد المطيعين له طاعة، وأحمد العارفين له معرفة، وأحمد المشتاقين إليه شوقاً على نسق قوله أحمد"(Salami, 2001) ، ومما ورد عن السلف في بيان العلة وراء ذكر الرسول محمد – صلى الله عليه وسلم– بالقرآن الكريم على لسان عيسى (عليه الصلاة والسلام) بصفة أحمد الذي لا يذم، وفيه وجهان:

أحدهما: أن الأنبياء كلهم حامدون ورسولنا صلى الله عليه وسلم أحمد أي أكثر حمداً لله منهم.

والثاني: أن الأنبياء كلهم محمودون ونبينا أحمد أي أكثر مناقباً وأجمع للفضائل(Talebi, 2002)

وقد يكون توريةً من اليهود الذين أرادوا التخلص من نبي آخر الزمان بأي طريقة وكانوا يتتبعون أخباره؛ وذلك لأنهم يعتقدون أن النبوة في ذرية إسماعيل فقط، وهم شعب الله المختار، فإرادة

الله شاءت أن تحفظ شخص الرسول –صلى الله عليه وسلم– لذا اشتق له اسمه (تعالى) في الإنجيل اسماً وهو أحمد الذي يعني غاية الفضل في الحمد.

وجاء في تفسير الماوردي إن في تسمية الله له بأحمد وجهان(Mawardi, ND):

أحدهما: لأنه من أسمائه فكان يسمى أحمد ومحمداً كما قال حسان بن ثابت رضي الله عنه:

صلى الإله ومن يحف بعرشه والطيبون على المبارك أحمد(Thabet, 1994)

الثاني: أنه مشتق من اسمه محمود، فصار الاشتقاق اسماً، كما قال أبو طالب:

وشق له من اســـمه ليجلـــه فذو العرش محمود وهذا محمد(Abu Taleb, 1994)

وذكر صاحب كتاب روح البيان قوله: "إن تقدم الاسم أحمد على الاسم محمد من حيث أنه – صلى الله عليه وسلم– كان إذ ذاك في عالم الأرواح متميزاً يقتضيه موطن عالم الأرواح ثم إنه لما تشرف بالظهور في عالم العين الخارج، وخلع الله عليه من الحكمة خلعة أخرى زائدة على الخلع التي قبلها ضوعف حروف اسمه الشريف؛ فقيل محمد على ما يقتضيه موطن العين ونشأة الوجود الخارجي، ولا نهاية للأسرار والحمد لله تعالى، والمناسبة موجودة في كل الأشياء حتى بين الاسم والمسمّى"(Abu al-Fida, ND) .

وما ورد في كتاب الله تعالى من ألفاظ مثل: ﴿يس﴾ (يس: 1)، و(طه) في قوله تعالى: ﴿طه(1) مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى﴾ (طه: 1–2)، ذهب المفسرون إلى أن هذه الحروف المقطعة ليست أسماء للرسول –صلى الله عليه وسلم– بل قيل فيها يا رجل، وقيل يا إنسان، وقيل يا عبد الله(Fara, ND & Abu Hayyan, 1990) وغيرهما، وفي اسمية (طه) اختلاف بين المفسرين، ولكن رغم ذلك فإن فيه من الرمزية التي تستوقف السامع والقارئ وتجعله يتفكر ويبحث، وقد يكون فيه إشارة إلى حالة الصلة بين رسول الله وربه في عبادته، بحيث كانت تتورم قدماه من العبادة، حيث يرفع واحده ويضع أخرى، فجاء النداء يا طه إنّا لا نريد لك الشقاء، إلا أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– كان يعد حالة العبادة هذه جزءاً من الشكر إلى الباري عز وجل (Thaalabi, 1418AH)

مما تقدم نرى أن هذه الآيات السابقة صرحت باسم رسول الله –صلى الله عليه وسلم– (محمد) لغاية قرآنية، فلم نجد آيات في كتاب الله تعالى خاطبته باسمه (يا محمد) بل جاءت هذه الآيات

بقوله: (يا أيها النبي) و (يا أيها الرسول)، تعظيماً لشخص رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ومما ورد تصريحاً باسمه كان من باب الإخبار، كالآية في سورة آل عمران السابقة جاءت بأسلوب القصر؛ لأنه سبحانه قصر الرسالة على محمد –صلى الله عليه وسلم– فإذا قصر محمد –صلى الله عليه وسلم على الرسالة فهذا يعني أن بعض المعاصرين كانوا يعتقدون أن محمداً أكبر من رسول ولا يموت، فأوضح الله سبحانه أن محمداً رسول، وقد خلت من قبله الرسل، ولن يخلد الله أحداً(Al-Sha'rawi, ND)

المبحث الثاني: ذكره بصفاته صلى الله عليه وسلم:

ورد وصف النبي –صلى الله عليه وسلم– في القرآن الكريم محصوراً بعد النداء بـ (يا أيها) في أربعة مواضع، وصفه بالنبي في اثني عشر موضعاً ووصفه بالرسول في موضعين، ووصفه بالمزمل والمدثر في موضع واحد(Abdul Baqi, 1988)

ويذكر القرطبي –رحمه الله– في تفسيره قوله: "إن اسم الرسول يقع على الكافة، واسم الرسول –صلى الله عليه وسلم– يستحقه إلاّ الأنبياء –عليهم السلام– وإنما فضل المرسلون من الأنبياء؛ لأنهم جمعوا النبوة والرسالة"(Al-Qurtubi, 1988)

أولاً: وصفه بـ ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ﴾:

إن من أكثر ما وصف الله تعالى بها نبيه هو لفظ (النبي)، ولفظ (النبي) في اللغة مأخوذ من النبأ أو من النبوَة والنَباوة وهي ما ارتفع من الأرض وشرف(Mohamed, 1986) ، وذهب الجوهري –رحمه الله– إلى أن النبأ بمعنى الخبر(Jeweleri, 1997) ، ورجح الراغب الأصفهاني النبأ: خبر ذو فائدة عظيمة يحصل به علم أو غلبة ظن(Asfahani, 2002) ، ونبينا –عليه الصلاة والسلام– منبئ عن ربه –عز وجل– وشرف على الخلق بعلو منزلته، وعظيم برسالته. وعرّف الجرجاني النبي بقوله: "من أوحي إليه بملك أو ألهم في قلبه أو نبه بالرؤيا الصالحة"(Al-Jarjani, ND)

وأول خطاب للنبي –صلى الله عليه وسلم– بهذه الصيغة ورد في سورة الأنفال في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَسْبُكَ اللَّهُ وَمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾(الأنفال: 64)، وسبب نزول هذه الآية: أن الله تعالى يريد أن يقول لنبيه إن الله تعالى وحده كافيك وكافي أتباعك فلا يحتاجون إلى أحد، سواء أسلم أربعون من الرجال أو ثلاثون فإن الله هو حسبك(Al-Suyuti, ND)

والنص الكريم هنا لم يأتِ بالذكر الصريح لاسم الرسول –صلى الله عليه وسلم– وهنا في موقف يتطلب التيقظ والانتباه فيناديه ربه–عز وجل– بأكرم نداء وأشرف خطاب ملاحظاً إياه يا رفيع القدر حسبك الله(Al-Baradsoi, ND) ، ويدل على ذلك مناداته بصيغة (يا أيها النبي) التي هي من الألقاب المشرفة، وقد سمى ابن الجوزي ذلك بنداء الكرامة(Ibn al-Jawzi, 1973)

وخطاب الله تعالى بصيغة النبي لا يكون إلا في مقام خاص إذ أن (النبوة تكليف القيام بالرسالة فيجوز إبلاغ الرسالات ولا يجوز إبلاغ النبوات)(Al-Suyuti2, ND) ، أما في مقام العام فيكون آنذاك بقرينة تخرجه من دلالة الخصوص إلى دلالة العموم كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ﴾ (الطلاق: 1)، ولم يقل (طلقت) فأضاف إلى لفظه (طلقت) قرينة لفظية هي (م) الدالة على الجماعة للمخاطبين، فانتقل المراد من نداء المفرد إلى إرادة الجماعة بالقرينة اللفظية(AlSakari, ND)

إن ذكر الله تعالى لرسوله بقوله (يا أيها النبي) دلالة على التشريف له والتعظيم لشأنه، بالإضافة إلى أن المجتمع آنذاك كان قليلاً وكان يمثل مكة فقط، ولكنهم ماضون في طريق إعلاء كلمة التوحيد مهما كان الأمر صعباً، وفيه تخفيف على الرسول –صلى الله عليه وسلم– فيما يعانيه من المصائب والمحن.

وتوالت الآيات الكريمة بخطاب رسولنا الكريم –عليه الصلاة والسلام– بقوله تعالى: (يا أيها النبي) كما ورد في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِمَنْ فِي أَيْدِيكُمْ مِنَ الْأَسْرَى إِنْ يَعْلَمِ اللَّهُ فِي قُلُوبِكُمْ خَيْرًا يُؤْتِكُمْ خَيْرًا مِمَّا أُخِذَ مِنْكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (الأنفال: 70)، فالخطاب هنا لمجتمع معين كمجتمع الأسرى مما استوجب أن يأتي بذكر النبي دون الرسول؛ لأن الرسالة أشمل من النبوة، والمقام لا يتوجب أن يؤتى بلفظ الرسول فيه، فلفظ النبي يوفي بالغرض وهو أكثر بياناً ودلالة من غيره(Ibn Attia, 2000)

ثم جاء الخطاب بـ (أيها النبي) في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (الممتحنة: 12)، فإن الخطاب موجه للنبي في مجتمع يمثل النساء من أهل مكة عام الفتح، ولا

يشمل جميع المسلمين؛ لذا يكون مختصراً على فئةٍ من المجتمع وهو الحال فالقرآن يخاطب مجتمع نساء مكة فقط وهن جزء من المجتمع المسلم(Wahidi, 1994)

وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّ أَوْلَى النَّاسِ بِإِبْرَاهِيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ وَهَذَا النَّبِيُّ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَاللَّهُ وَلِيُّ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (آل عمران: 68)، فيشير النص إلى أنه كما كان إبراهيم نبياً بين قومه، وقد لاقى الأذى منهم كذلك كان رسول الله فقد لاقى الأذى هو الآخر من أبناء قومه؛ لذا نجد ذكر النبي هنا جاء موافقاً الغرض ولا تتكشف معالم الصورة التي أراد القرآن الكريم بيانها إلاّ من خلال هذا النص.

ثانياً: وصفه بـ ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ﴾:

خاطب الله تعالى نبيه في القرآن الكريم بهذه الصيغة مرتين فقال في الآية الأولى: ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ لَا يَحْزُنْكَ الَّذِينَ يُسَارِعُونَ فِي الْكُفْرِ مِنَ الَّذِينَ قَالُوا آمَنَّا بِأَفْوَاهِهِمْ وَلَمْ تُؤْمِنْ قُلُوبُهُمْ وَمِنَ الَّذِينَ هَادُوا سَمَّاعُونَ لِلْكَذِبِ سَمَّاعُونَ لِقَوْمٍ آخَرِينَ لَمْ يَأْتُوكَ يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ مِنْ بَعْدِ مَوَاضِعِهِ يَقُولُونَ إِنْ أُوتِيتُمْ هَذَا فَخُذُوهُ وَإِنْ لَمْ تُؤْتَوْهُ فَاحْذَرُوا وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ فِتْنَتَهُ فَلَنْ تَمْلِكَ لَهُ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا أُولَئِكَ الَّذِينَ لَمْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يُطَهِّرَ قُلُوبَهُمْ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾(المائدة: 41)، وقال في الثانية: ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ (المائدة: 67).

الراء والسين واللام أصل واحد مطرد منقاس يدل على الانبعاث والامتداد (Ibn Fares, 2001) ، وقال العسكري: "والإرسال لا يكون إلا بتحميل، والرسالة تضاف إلى الله؛ لأنه المرسل، والرسول يقتضي إطلاق لسانه بالرسالة(AlSakari, ND) ، والرسول في الاصطلاح: إنسان بعثه الله إلى الخلق لتبليغ الأحكام(Al-Jarjani, ND)

وقد وضح الإمام الرازي إشارات هاتين الآيتين فقال: "إن الله تعالى لما بيّن بعض التكاليف والشرائع وكان قد علم –صلى الله عليه وسلم– من بعض الناس كونهم متسارعين إلى الكفر لا جرم صبرّ رسوله على تحمل ذلك وأمره بأن لا يحزن من أجل ذلك"(Al-Razi, 2000)

لقد كانت هذه الآية (ولا يحزنك.... الآية) بما فيها من صفة الرسالة من رب العالمين وكغيرها من الآيات تتضمن خطاباً من الله تعالى، تنبيهاً ونهياً له –صلى الله عليه وسلم– عن الحزن لمسارعة المنافقين عن الكفر، واليهود بنقض عهودهم معه، إذ أن الآية نزلت في إرسال اليهود أناساً

من المنافقين ليختبروا رأي رسول الله –صلى الله عليه وسلم– في حد الزاني، وقول بعضهم لبعض إذا قضى بالجلد فخذوه، وإذا قضى بالرجم فاحذروا(Al-Suyuti, ND & Saidi, ND) ، فكانت الآية تسلية للرسول عليه الصلاة والسلام.

وأما الآية الثانية (يا أيها الرسول بلغ...) فمعناها يتضح أكثر حينما نعلم سبب نزولها، ونقف على دلالتها في سياقها، فقد روي في ذلك أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال: "إن الله وعدني برسالة فضقت بها ذرعاً وعرف أن الناس مكذبي فوعدني لأبلغن"(Al-Bukhari) ، فنزلت الآية تسلية له، وفي ندائه بـ (يا أيها الرسول) شهادة له بالرسالة.

و(أل) في الرسول للعهد الحضوري أي الرسول الحاضر وقت نزولها وهو محمد صلى الله عليه وسلم(Al-Suyuti, ND) ؛ لذلك فإن هذا النوع من التركيب يناسب الخطاب لشخص الرسول –صلى الله عليه وسلم– وتجلى ذلك من خلال ما في (يا) من التأكيد وما في (ها) من التنبيه، وفي التدرج من الإبهام في (أي) إلى التوضيح، والمقام يناسب المبالغة والتأكيد؛ لأن كل ما نادى الله عباده بأوامره ونواهيه وعظاته وزواجره ووعده ووعيده أمور عظام وخطوب جسام ومعانٍ واجب عليهم أن يتيقضوا له، ويميلوا إليه بقلوبهم وبصائرهم وهم غافلون، اقتضى الحال بأن ينادوا بالآكد الأبلغ(Al-Suyuti, ND)

ولهذه التسلية يخاطب الله تعالى حبيبه –صلى الله عليه وسلم– بقوله: ﴿فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهَذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا﴾ (الكهف: 6)، وبخع: قتل النفس غما (Asfahani, 2002) ، فهذا الألم النفسي كان يأخذ منه –صلى الله عليه وسلم– كل مأخذ، فيقول له ربه تعالى: ﴿فَلَا تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسَرَاتٍ﴾(فاطر:8)، وقال: ﴿وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ﴾(الحجر: 88)، فالله –جل جلاله– شبهه وإياهم حين تولوا عنه ولم يؤمنوا به، وما تداخله من الوجد والأسف على توليهم برجل فارقته أحبته وأعزته، فهو يتساقط حسرات على آثارهم، ويجدع نفسه وجداً عليهم وتلهفاً على فراقهم(Zmakhshari, 1954). فورد هذا الخطاب الكريم "تحذير للرسول –صلى الله عليه وسلم– من الاغتمام والحزن على عدم إيمان من لم يؤمن من قومه، وذلك في معنى التسلية لقلة الاكتراث بهم(Ibn Ashour, 2000)

ثالثاً: وصفه بـ ﴿يَا أَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ﴾:

وردت (يا أيها المزمل) مرة واحدة خاطب الله تعالى رسوله الكريم –صلى الله عليه وسلم– في القرآن كله، وكان ذلك في بداية البعثة الشريفة.

وقد وردت لفظة المزمل في المعاجم اللغوية بأنها مأخوذة من (زمل يزمِل، ويزمِل زمالاً–أي عدا معتمداً في أحد شقيه رافعاً جنبه الآخر، وأخذه بأزمله أي جميعه والزملة الرفقة، والتزميل الإخفاء واللف في الثوب، وتزمل تلفف)(Alfiruz 'abadi, 1991)

فهنالك علاقة مشتركة بين المعنى اللغوي للمزمل والصورة التي كان عليها رسول الله –صلى الله عليه وسلم– فحيث أراد الله تعالى أن يعد نبيه الكريم –صلى الله عليه وسلم– لتحمل أكبر رسالة في الوجود، الرسالة العامة إلى جميع الخلق، وحيث أنه بشر بينه وبين الملك تنافر في الطبيعة المادية؛ لذلك اضطرب وخاف عند أول لقاء وذهب إلى أم المؤمنين خديجة –رضي الله عنها– كأنه محموم وقال: زملوني، زملوني(Muslim, ND) ، وكان ذلك إعداداً لنبيه بأن الدعوة هي خروج من حالة العزلة والإنكماش، وأنها مسيرة شاقة، ولا يكون ذلك إلا إذا تهيأ الإنسان لتحملها، بتوزيع الأعمال على الأوقات فيقوم في وقت للعمل الذي فيه ينضج، فالليل للعبادة والقراءة والذكر، والنهار للدعوة والتقلب بين الناس للإرشاد والتعليم(Shaltout, ND)

فحالة التلفف وهيأة المتلبب تجاه أمر كان لابد من توجيه من الله تعالى له فخاطبه باسم مشتق من حالته، فإن العرب إذا قصدت ملاطفة المخاطب سموه باسم مشتق من حالته التي هو عليها، وقد ورد عنه –صلى الله عليه وسلم– حينما خاطب حذيفة–رضي الله عنه– وكان نائماً (قم يا نومان)(Muslim, ND) ، ولعلي –كرم الله وجهه (يا أبا تراب)(Muslim, ND) ، حينما اضطجع على التراب، فكان النداء من الله إشعاراً لذلك العتاب(Al-Qurtubi, 1988)

وقد وردت إشارات من المفسرين حول هذا الخطاب كما في قول أبي حيان "بأن مناسبة هذه الآية "يا أيها المزمل" لآخر ما قبلها، أن في آخر تلك الآيات فأتبعه بقوله "يا أيها المزمل" إعلاماً بأنه عليه الصلاة والسلام ممن ارتضاه من الرسل وخصصه بخصائص وكفاه شرَّ أعدائه" Abu) Hayyan, 1990)

وقد أضاف ابن المنير تعليقاً لطيفاً حول مقام الرضا لحضرة النبي –صلى الله عليه وسلم– (أنه لم يخاطب باسمه نداء وأن ذلك من خصائصه دون سائر الرسل إكراماً وتشريفاً)-Ibn al) Munir, ND)

رابعاً: وصفه بـ ﴿يَاأَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ ﴾:

حينما تتكاثر المعاني وتتعدد، تلاحقها ألفاظ مناسبة الدلالة عليها فالله تعالى حينما نظر إلى حاله –صلى الله عليه وسلم– الذي كان عليه الخطاب من صيغة المتزمل إلى صيغة المتدثر لمزيد من العناية والملاطفة، فالقرآن نزل بلغة العرب، وما تجده العرب باعثاً روح الدعابة والأنس، فإن خطاباتها ونداءاتها ستجري على ذلك النمط، وكان ذلك الحال في القرآن الكريم مع ما فيه من روعة البيان، وإعجاز في النظم.

وقد نبه أهل اللغة إلى أن الأصل اللغوي للفظة المدثر بأنه من (الدِثار: بالكسر) وهو كل ما كان من الثياب فوق الشعار، وقد تدثر أي تلفظ في الدثار(Sabki, 1992)

ولما أعد الله نبيه لتحمل المشاق في مسيرة الدعوة ونبهه لذلك وناداه بالمزمل أراد بيان المنهج الذي ينبغي أن يسير عليه، فخاطبه ﴿يَاأَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ (1) قُمْ فَأَنْذِرْ﴾ (المدثر: 1–2).

والنداء بهذا الوصف ينهض الهمم ويوقظ النفس ويحرك بواعث العمل، ويضاعف التهيؤ لما يلقى من تعاليم(Ibn Kneir, 1986) ، فكأنه قيل له (يا أيها المدثر بأثواب العلم العظيم والخلق الكريم والرحمة الكاملة، قم فأنذر عذاب ربك)(Al-Razi, 2000)

وقد تأكدت العناية الإلهية في مخاطبة الرسول –صلى الله عليه وسلم– بصيغة هي أفضل صيغ النداء، وفي ذلك إشعار إلى أن النبوة والرسالة تبليغ ودعوة ظاهرة ويدل عليه قوله –صلى الله عليه وسلم– (الأنصار شعار والناس دثار)(Muslim, ND) ، وفيه إشارة إلى أن الولاية كالشعار من حيث تعلقها بالباطن، والنبوة كالدثار من حيث تعلقها بالظاهر؛ ولذلك خوطب –صلى الله عليه وسلم– بمقام الإنذار والمدثر(Al-Baradsoi, ND) ، ليسير وفق المنهج المرسوم له من قبل الله تعالى.

ويمكن القول بناءً على ما تقدم أن نداء الله تعالى حبيبه صلى الله عليه وسلم بهذه الصفات الأربع المسبوقة بـ (يا أيها)، وهو أحد التراكيب القرآنية التي تساق في مقام التشريف (يا أيها النبي)، (يا أيها الرسول)، (يا أيها المزمل)، (يا أيها المدثر)، بألقاب مشرفة تدل على علو جنابه–صلى الله عليه وسلم–وليمتاز النبي عن بقية الأنبياء قدراً ورفعة، حيث خاطب سبحانه وتعالى الأنبياء

بأسمائهم مثل: يا آدم، ويا نوح، ويا موسى، ويا زكريا، ويا يحيى، ولم يقل يا محمد، بل ناداه بهذه النداءات الأربع(Al-Madars, 1986)

وفي ندائه إشارة أخرى وهي تأدب المؤمنين عند مخاطبة الرسول –صلى الله عليه وسلم– والمؤمنون يجب أن يقتدوا بالقرآن الكريم في مخاطبته –عليه الصلاة والسلام– قال صاحب تفسير المنار موضحاً هذه الإشارة اللطيفة في الخطاب بأنه: (يتضمن النهي عن مخاطبته باسمه، والأمر بأن يخاطبوه بوصفه، وكذلك كان يدعوه أصحابه "يا رسول الله")(Reza, ND)

بل إن الله تعالى نهى عن رفع الصوت بحضرته؛ لأن ذلك يؤذي النبي –صلى الله عليه وسلم– وتلك الأذية هي أدنى مرتبة من النهي عن مناداته باسمه، وذلك أن وصف الرسول –صلى الله عليه وسلم– بالرسالة والنبوة جامعة لكل صفة هي تحتها.

ومن هنا فإن معرفة المنادى أمر ضروري؛ لأنه من سيوكل إليه الأمر بعد التنبيه، وفي صيغة (يا أيها +الوصف) قد يتوهم أن المنادى (أي) أو (ها)؛ لذلك صرح العلماء بأن "المقصود بالنداء إنما هو النعت لا لـ (أي) لكن لما كان لا يمكن مناداته لما فيه من الجمع بين (يا) و (أل) أتى بـ (أي) توصلاً لندائه"(Dessouki, ND)

ولذلك أخذ الرسول –صلى الله عليه وسلم– خطاب ربه له بكامل الجديّة، فمثلاً عندما نقرأ مطلع سورة الإخلاص وسورة الكافرون فضلاً عن المعوذتين، فالمأمور بالقول عادة مطالب بنطق مقول القول، لا عبارة الأمر بالقول، ومن ذلك مثلاً، أن الأب الذي يطلب من ابنه أن يستقبل الناس بأدب عند الصباح قد يقول له "قل صباح الخير" فيجيب الطفل مبدئياً "صباح الخير" ولا ينتظر منه أن يعيد عبارة "قل صباح الخير"، ولو فعل ذلك لاعتبر ساذجاً أو غير مدرك لسنن التواصل الاجتماعي، فماذا تعني إذن تلاوة رسول الله –صلى الله عليه وسلم–﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ (الإخلاص: 1)، ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ﴾ (الكافرون:1) وغيرهما، أن الرسول عليه الصلاة والسلام تلقى الوحي في سنّ الأربعين، ومردّ ذلك إلى كونه تلقى الأمر بالقول بكامل الجدية أو بكل صدقيّة وبما أن هذا الأمر صادر عن الذات الإلهية التي توجهت إليه بأمر القراءة، أي التلاوة والترديد، فلم يكن أمامه سوى الامتثال الكامل، ونقل ما سمعه كما هو بكل حذافيره، ولا غرابة في ذلك ألبتّة؛ لأن المقول له ثقيل: ﴿يَا أَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ (1) قُمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا (2) نِصْفَهُ أَوِ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا (3) أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ (المزمل: 1–4). بل هو أثقل من الجبل لقوله تعالى: ﴿لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا

الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ﴾ (الحشر: 21)، إذن هو أدب المخاطِب وهو ربنا –جل وعلا– مع المخاطَب الحبيب صلى الله عليه وسلم.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن الدراسة للخطاب القرآني للرسول –صلى الله عليه وسلم– تشير إلى أنه أفضل الأنبياء والرسل. وهذا الذي تبين من خلال البحث حيث نادى الأنبياء بأسمائهم ولم يناد محمداً إلاّ بأوصافه المسبوقة بـ (يا أيها).

3- إن معرفة أهمية دلالات أسماء الأعلام في القرآن؛ لأنها صادرة عن وحي رباني وإن لكل اسم أهمية وكلمة نقف عندها أثناء التفسير.

4- بيان المواضع التي خاطب بها الله تعالى الرسول –صلى الله عليه وسلم– بصورة صريحةٍ بلفظ (محمد) في أربعة مواضع في القرآن الكريم حيث تجسد التشريف والتعظيم لشخص الرسول الكريم.

5- إن الخطاب القرآني كان دقيقاً في وصف النبي –صلى الله عليه وسلم– ففي المواطن التي فيها شيء من العمومية والشمولية وصف بالرسالة، وفي المواطن التي فيها شيء من الخصوصية أو ما لزم المقام ذلك خاطبه بالنبوة، وهذا يدل على التناسق للمقام الذي خاطب الله نبيه –صلى الله عليه وسلم– فالرسول في مقام التشريع العام والنبي في مقام التشريع الخاص، والمدثر والمزمل في مقام الملاطفة.

6- إن التنوع في الخطاب القرآني للرسول صلى الله عليه وسلم تارة بـ (يا أيها النبي) وتارة أخرى (يا أيها الرسول) دليل على عظمة رسالته، وما اشتملت عليه من مخاطبة الخاصة والعامة.

7- عدم ذكر اسمه (محمد) صلى الله عليه وسلم في القسم المكي فيه إشارة إلى التوجيه الإلهي للرسول –صلى الله عليه وسلم– للاهتمام والانشغال بالتوحيد لله –عزّ وجلّ– الذي بعث لأجله في معالجة الجاهلية التي عاشتها مكة.

المراجع

السبكي، علي (1992). صحاح اللغة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
ابن الجوزي، علي (1973). المدهش. بيروت: المؤسسة العالمية.
ابن المنير، أحمد (د.ت). الانتصاف. مطبعة مصطفى محمد.
ابن عاشور، محمد (2000). التحرير والتنوير. بيروت: مؤسسة التاريخ العربي
ابن عطية عبدالحق (2000). المحرر الوجيز. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن فارس، أحمد (2001). مقاييس اللغة. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن قنير، عمرو (1986) الكتاب. القاهرة: دار الكتاب العربي.
أبو السعود، محمد (د.ت). إرشاد العقل السليم . بيروت: دار الكتب العلمية
أبو الفداء، إسماعيل (د.ت). روح البيان. بيروت: دار الفكر
أبو حيان، محمد (1990). النهر المار. بيروت: دار إحياء التراث العربي
أبو طالب، عبدالمضاف (1994). ديوان أبي طالب. دار الكتاب العربي
الأصفهاني، الراغب (2002). المفردات. دمشق: دار القلم.
البخاري، محمد (د.ت). صحيح البخاري. بيروت: دار ابن كثير
البردسوي، إسماعيل (د.ت). تفسير روح البيان. بيروت: دار إحياء التراث العربي
بسام، جرار (2003). من أسرار الأسماء في القرآن الكريم، فلسطين: البيرة.
البقاعي، إبراهيم (1415هـ). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. بيروت: دار الكتب العلمية
ثابت، حسان (1994). ديوان حسان بن ثابت. بيروت: دار الكتب العلمية
الثعالبي، عبدالرحمن (1418هـ). الجواهر الحسان. بيروت: دار إحياء التراث العربي
الثعلبي، أحمد (2002). الكشف والبيان، بيروت: دار إحياء التراث العربي
الجاحظ، عمرو (د.ت). البيان والتبيين. بيروت
الجرجاني، عبد القاهر (د.ت). دلائل الإعجاز. القاهرة: المطبوعات العربية للنشر
الجرجاني، علي (د.ت). التعريفات. دار الشؤون الثقافية: آفاق عربية.
الجواهري، إسماعيل (1979). الصحاح. بيروت: دار العلم للملايين
الدسوقي، محمد (د.ت). حاشية الدسوقي على مغني اللبيب. القاهرة: مطبعة المشهد الحسيني
الرازي، محمد (2000). التفسير الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية.

رضا، محمد (د.ت). المنار. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الزمخشري، أبو القاسم (1995). الكشاف. بيروت: دار الكتب العلمية. ابن كثير، إسماعيل (1998). تفسير القرآن العظيم. الجزائر: دار ابن باديس.
السلمي، محمد (2001). تفسير السلمي أو حقائق التفسير. بيروت
السيوطي، عبدالرحمن (د.ت). الإتقان في علوم القرآن. بيروت: دار الكتب العلمية
السيوطي، عبدالرحمن (د.ت). لباب النقول. بيروت: دار إحياء التراث العربي
السيوطي، عبدالرحمن (د.ت). معترك الأقران. بيروت: دار الفكر العربي.
الشعراوي، محمد (د.ت). تفسير الشعراوي. القاهرة: دار اخبار اليوم
شلتوت، محمد (د.ت). تفسير القرآن الكريم. القاهرة: دار الشروق
الصعيدي، عبد المتعال (د.ت). النظم الفني في القرآن. مصر: مكتبة الآداب
عبد الباقي، محمد (1988). المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. القاهرة: دار الحديث.
عبد الله، عبد الصمد (1998). خطاب الأنبياء في القرآن الكريم. القاهرة: مكتبة الزهراء .
العسكري، الحسن (د.ت). الفروق في اللغة. القاهرة.
الفراء، يحيى (د.ت). معاني القرآن. مصر: الدار المصرية. أبو عبيدة، معمر (د.ت). مجاز القرآن. القاهرة: مكتبة الخانجي. أبو حيان، محمد (1990). البحر المحيط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الفيروز أبادي، محمد (1991). القاموس المحيط. لبنان: دار إحياء التراث العربي.
القاسمي، محمد (2002). محاسن التأويل. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
قطب، سيد (1994). الظلال. القاهرة: دار الشروق
الماوردي، علي (د.ت). النكت والعيون. بيروت: دار الكتب العلمية.
محمد محي الدين (1986). المختار من صحاح اللغة. القاهرة: مطبعة الاستقامة
المدرس، عبد الكريم (1986). مواهب الرحمن في تفسير القرآن. بغداد: دار الحرية
مسلم، مسلم بن الحجاج (د.ت). صحيح مسلم. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الميداني، عبدالرحمن (2004). قواعد التدبر الأمثل لكتاب الله عز وجل. دمشق: دار القلم.
الواحدي، عبدالله (1998). الوسيط في تفسير القرآن. لبنان: المكتبة العلمية.
الواحدي، محمد (1994). الوسيط في تفسير القرآن المجيد. بيروت: المكتبة العلمية.

Reference

Abdul Baqi, M. (1988). Almuejam almufaharis li'alfaz alquran alkariima. Cairo: Modern House.
Abdullah, A. (1998). Khitab al'anbia' fi alquran alkarim. Cairo: Zahra Library.
Abu al-Fida, I. (DT). Ruh albayan. Beirut: Dar al-Fikr
Abu Hayyan, M. (1990). Alnahr almar. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab..
Abu Saud, M. (ND). 'Iirshad aleaql alsalim. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
Abu Taleb, A. (1994). Diwan Abu Talib. Arabic Book House.
Al-Baradsoi, I. (ND). Tafsir ruh albayan. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.
Al-Bukhari, M. (ND). Sahih Bukhari. Beirut: Dar Ibn Katheer
Alfiruz 'abadi, M. (1991). Alqamus almahayt. Lebanon: Dar Iihya' alturath alarab.
Al-Jahiz, A. (ND). Albayan waltabayiyn. Beirut.
Al-Jarjani, A. (ND). Dalayil al'iiejazu. Cairo: Arabic publications for publication.
Al-Jarjani, Ali (ND). Altaerifat. Cultural Affairs House: Arab Horizons.
Almidani, A. (2004). Qawaeid altadabur al'amthal likitab allah eaz wajl. Damascus: Dar Al-Qalam.
Al-Mudars, A. (1986). Muahib alrahmun fi tafsir alquran. Baghdad: Dar Alhuria
Al-Qasimi, M. (2002). Muhasin altaawil. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.
Al-Qurtubi, M. (1988). Aljamie li'ahkam alqurani. Beirut: Dar al-Fikr.
Al-Razi, M. (2000). Altafsir alkabiru. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah
Alsakari, H. (ND). Alfuruq fi allugha. Cairo.
Al-Sha'rawi, M. (ND). Tafsir alsherawy. Cairo: Dar Akhbar Al Youm
Al-Suyuti, A. (ND). Al'iitqan fi eulum alquran. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
Al-Suyuti, A. (ND). Libab alnqul. biruta. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.
Al-Suyuti, A. (ND). Muetarik al'aqran. Beirut: Arab Thought House
Asfahani, R. (2002). Almufaradat. Damascus: Dar Al-Qalam
Bassam, J. (2003). Min 'asrar al'asma' fi alquran alkarimi, Palestine: Beer.
Bekaai, I. (1415 AH). Nazamu aldarar fi tanasab alayat walsuwr. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah..
Dessouki, M. (ND). Hashiat aldasuqi ealaa mghny allbyb. Cairo: Al-Mashhad al-Husseini Press
Fara, Y. (ND). Meanings of the Quran. Egypt: Egyptian House. Abu Obeida, Muammar (ND). The Quran. Cairo: Al-Khanji Library. Abu Hayyan, Muhammad (1990). Albahr almahit. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.
Ibn al-Jawzi, A. (1973). Almadahsh. Beirut: The Global Foundation.
Ibn al-Munir, A. (ND). Alaintisaf. Mustafa Mohamed Printing Press.
Ibn Ashour, M. (2000AD). Altahrir waltanwir. Part 236. Beirut: muasasat alttarikh alearabi
Ibn Attia, A.(2000). Almuharir alwajiz. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
Ibn Fares, A. (2001). Maqayis allagha. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
Ibn Kneir, A. (1986) Alkitab. Cairo: Arab Book House.

Jeweler, I. (1979). Sahih. Beirut: Dar Al Malayin.
Mawardi, Ali (ND). Alnakt waleyun. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
Mohamed, M.(1986). Almukhtar min sihah allughata. Cairo: Al-Istiqama Printing Press.
Muslim, M. (ND). Sahih Muslim. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.
Qutb, S. (1994). Alzalal. Cairo: Dar Al Shorouk.
Reza, M. (ND). Al Manar. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.
Sabki, A. (1992). Sahah alligha. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab..
Saidi, A. (ND). Alnazam alfaniyu fi alquran. Egypt: Library of Arts
Salami, M. (2001). Tafsir alsilmii 'aw haqayiq altafsir. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah
Shaltout, M. (ND). Tafsir alquran alkariima. Cairo: Dar Al Shorouk.
Taleb, A. (2002). Alkashf walbayan. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab.
Thaalabi, A. (141AH). Aljawahir alhusan. Beirut: Dar Iihya' alturath alarab
Thabet, H. (1994). Diwan Hassan bin Thabit. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
Wahidi, A. (1998). Alwasit fi tafsir alquran. Lebanon: Scientific Library
Wahidi, M. (1994). Alwasit fi tafsir alquran almajid. Beirut: Scientific Library.
Zmakhshari, A (1995). Alkishaf. Beirut: Dar Alkitab Alarabe & Ibn Katheer, I. (1998). Tafsir alquran aleazim. Algeria: Dar Ibn Badis

مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة

بكر سليمان ذنيبات *

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى "مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة"، حيث تكونت عينة الدراسة من (49) من طلبة مساق جمباز (1و2) في كلية علوم الرياضة – جامعة مؤتة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والطريقة المسحية بخطواته وإجراءاته العلمية نظر لتناسبه مع طبيعة هذه الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمستوى المساق بين مساق جمباز1 ومساق جمباز2 عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) على جميع الأبعاد، (بعد القلق النفسي، بعد القلق الجسمي، وبعد القلق الذهني)، كما وتشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز، تبعاً لسنة الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) .

الكلمات الدالة: قلق الامتحان، جمباز.

* قسم التأهيل الرياضي، كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/11/29م. تاريخ قبول البحث: 2016/6/28م.

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

The Level of Test Anxiety Among the Students of Gymnastics Course in the Faculty of Sports Sciences at the University of Mu'tah

Baker Suleiman Mohammed Thunaibat

Abstract

This study aimed to identify the level of test anxiety among the students of Gymnastics course in the Faculty of Sports Science at the University of Mu'tah. The study sample consisted of 49 students from the students of Gymnastics (1) and (2) from the faculty of sports at Mu'tah university. The researcher used the descriptive approach by following the method of survey study as well as its scientific procedures due to its compatibility with the nature of the study.

The results showed that there are no statistically significant differences regarding the level of test anxiety among the students of Gymnastics course in the Faculty of Sports Sciences at the University of Mu'tah according to the level of the course between Gymnastics course (1) and Gymnastics course (2) at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) on all the dimensions, (psychological anxiety, physical anxiety, and mental anxiety). The study results also showed that there are no statistically significant differences in the level of the test anxiety for the Gymnastics course students, depending on the academic year (first year, second year, third year, fourth year) at the level of significance ($\alpha = 0.05$) .

Keywords: test anxiety, gymnastics

مقدمة الدراسة وأهميتها:

المقدمة:

يعد القلق من الموضوعات ذات الأهمية في علم النفس بفروعه المختلفة،ويعتبر متغيرا مركزيا في نظريات الشخصية، وقد ازداد الاهتمام بدراسته في السنوات الأخيرة مع ازدياد الضغوط الحياتية التي يتعرض لها الإنسان المعاصر حيث يرتبط القلق الناتج عن الضغوط بكثير من المشكلات السلوكية، بل والأمراض العضوية أيضا (Saihi, 2004)

ويعتبر القلق من المظاهر السلبية في الحياة العصرية، ويتمثل القلق في الشعور بالخوف والحذر والتوتر وعدم الارتياح، ويتفق العديد من الباحثين في وصفهم للعصر الحديث بأنه عصر القلق؛ وذلك لتعقد الحياة فيه، وزيادة متطلباته، وتنوع مثيراته، لهذا احتل موضوع القلق موقعًا مهما في الدراسات النفسية؛ وذلك لما يسببه القلق من ضغوط نفسية على الأفراد في مختلف مراحلهم النمائية سواء أكان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية. (Attallah, 2010)

ويشير (Fawzi, 2003) إلى أن القلق حالة الاستثارة التي يستعد بها الفرد للدفاع عن نفسه والمحافظة عليها، ويقصد بحالة الاستثارة ذلك التنشيط الفسيولوجي والنفسي الذي يودي إلى انتاج ما لدى الفرد من طاقة حركية أو فكرية كامنة تنبعث من داخله للدفاع عن ذاته المهددة أو المتوقعة للخطر.

وتنامى الاهتمام بدراسة القلق وأصبح عنوانا للعديد من الدراسات النفسية، سواء تلك التي تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد، أو تلك التي ترتبط بالتحصيل والامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف الامتحانات والتقويم، وأكدت الكثير من هذه الدارسات بأن القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان، ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان. (Saihi, 2004).

ويعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق، وهو ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشار ظاهرة قلق الامتحان بين طلاب المدارس والجامعات؛ الأمر الذي يؤدي إلى هروب وتسرب الكثير من الطلاب بصورة واضحة، وأن قلق الامتحان يمثل جانبًا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان، وهو يعبر عن مشكلة نفسية

انفعالية ذاتية مؤقتة غير ثابتة يمر بها الطلاب خلال فترة الامتحان تتمثل في الخوف من المجهول ومن الشيء غير المتوقع حدوثه، إضافة إلى الخوف من عدم النجاح والشعور بعدم الكفاءة، كما تؤثر فيه خبرات الطلاب السابقة في مواقف شبيهة بتلك المواقف كانوا قد مروا بها قبل دخولهم المدرسة. (Attallah, 2010)

"فقد أشار (Kazem, 2010) أن الكثير من طلاب الجامعة يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة الامتحانات التي يتقدمون لها، وما يصاحب هذه المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرة الطالب على التكيف المناسب مع موقف الامتحان.

تعتبر رياضة الجمباز واحدة من الرياضيات التي تمتاز بخصوصيتها لتعدد أجهزتها واختلاف مهاراتها على جميع الاجهزة وصعوبة تركيب هذه المهارات الأمر الذي فرض على طلبة الجمباز مواصفات جسمية وبدنية ومهارية خاصة، ويرى الباحث ضرورة قياس مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بغية وضع برامج واليات خاصة يستطيع من خلالها مدرس المساق مساعدة الطلبة على تجاوز حالة القلق التي تترافق مع أجواء الخوف التي تسيطر على طلبة هذا المساق مما يحسن حالة الاعداد النفسي لديهم ويمكنهم من وصول إلى المستوى المناسب وبالتالي رفع التحصيل الأكاديمي لهم.

وتلعب دقة وطبيعة التقويم في منافسات الجمباز دورا هاما يزيد من مستوى القلق، حيث ان عشر الدرجة قد يحدد أو يغير مستوى اللاعب وحتى يمكن أن يفقد النتيجة الذهبية وينزع منه شهرته وهذا العشر من الدرجة يحصل من خطأ بسيط جداً في ثبات الجسم أو لثني بسيط في ذراع أو الرجل اللاعب، وهذه الحالات تخلق أجواء توتر نفسي وخوف من احتمالات الوقوع بمثل هذه الاخطاء وغيرها، وبالتالي تنعكس على الوضع النفسي للاعب ويحصل له انفعالات نفسية واضطرابات فسيولوجية تؤثر على مستوى أداء اللاعب (Al-Naimi, 2007).

ففي درس الجمباز وامتحانات مادة الجمباز يهيمن جو الخوف والقلق لدى الطلبة وبالتالي يؤثر ذلك سلبياً على مستوى الأداء والتحصيل الجيد لديهم، وهذا ما أكدته دراسة (Al-Khasawneh, 2007) ، التي هدفت إلى التعرف على مستويات القلق لدى طالبات كلية التربية الرياضية جامعة اليرموك في مساق الجمباز، والتي أظهرت نتائج الدراسة فيها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات في فئتي البحث في قلق الحالة قبل الامتحان، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق

بين الطالبات في فئتي البحث في قلق السمة قبل الامتحان، ويستنتج من ذلك أن قلق الامتحان في مساق الجمباز ظهر على شكل قلق حالة يختفي بمجرد الإنهاء من الامتحان ويظهر عند مواقف مشابهه.

لهذا ارتأ الباحث أن يتناول هذا الجانب المهم وتسليط الضوء على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة كزاوية من الزوايا التي تخدم تطور مادة الجمباز كرياضة أكاديمية لإعداد الكفاءات المتخصصة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها:

1. المحاولة الأولى في حدود علم الباحث التي تحاول دراسة حالة قلق الامتحان ومعرفة مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة في مساق أكاديمي (مادة الجمباز) في المجال الرياضي.
2. توجيهها لاهتمام القائمين على التدريس والتدريب إلى أهمية استخدام البيانات والمعلومات التي توجد فيها للاستفادة منها في التطوير المستقبلي لخدماتها وبرامجها.
3. النتائج التي توصل إليها الباحث قد تتيح تساؤلات علمية حول أهمية دراسة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، بحيث يكون هذا البحث ركيزة لبحوث أخرى تبنى على نتائجه في مؤسسات رياضية مختلفة.

مشكلة الدراسة:

أن مادة الجمباز تعتبر من المساقات الإجبارية في خطة التربية الرياضية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، مما يعني تعلم ممارسة هذه الرياضة بشكل إجباري ونظرا لما تتطلبه طبيعة هذه الرياضة من قدرات بدنية ومهارية ونفسية عالية، وهي غير متوفرة لدى معظم الطلبة وشعورهم بأن ما لديهم من قدرات بدنية وإمكانات جسدية وما يمكن تحسينه لن يكون بالقدر الكافي الذي يمكنهم من أداء المهارات على الأجهزة، دون الشعور بالقلق والخوف وذلك لعدم توفر الخبرة السابقة لديهم في هذا النوع من الرياضة تحديداً في المراحل الدراسة السابقة، ومما ينمي شعور القلق لدى طلبة هذا المساق تحديدا خصوصية هذه اللعبة حيث يعتبر العمر عنصرا حاسما في

اكتساب مهارتها ولا يخفى أن العمر المناسب لهذه اللعبه هو عمر صغير مقارنة مع أعمار طلبة كليات الرياضة المختلفة مما يعني عدم توافر الاستعداد البدني المناسب لديهم مما يؤدي إلى انخفاض قدرتهم على التعلم الحركي لمهارات هذه اللعبة.

كما يرى الباحث أن القلق يزداد لدى الطلبة في وقت الاختبار العملي وذلك خوفا من أداء المهارات بشكل خاطئ مما يقلل مع علامة الطالب ويتضاعف القلق لدى طلبة هذا المساق تحديدا نظرا لضرورة تعامل الطالب مع أجهزة مختلفة تتطلب كماً عالياً ومستوى أداء مناسب لتجاوز هذه الاجهزة بشكل سليم دون حدوث الإصابات فالشعور بالتوتر هنا يرتبط ليس فقط بعامل درجات التحصيل لدى الطالب بل بشعور الطالب بالقلق من تعرضه للإصابات التي تترافق مع الأداء غير السليم.

ومما عزز شعور الباحث بمشكلة الدراسة أن بعض الطلبة الذين يتمتعون بقدرات بدنية ملائمة للعبة الجمباز يخفقون أحيانا في تنفيذ مهاراتها اثناء الاختبار بالرغم من مستواهم الجيد أثناء تعلمهم خلال الفصل الدراسي وهذا الاخفاق يعزى إلى حالة القلق الذي ينتاب الطالب عند الاختبار الذي يؤثر بطبيعة الحال على أدائه، حيث أن تأثير القلق لا ينحصر على الناحية النفسية فحسب بل يتعدى ذلك إلى النواحي الجسمية والتي بدورها تنعكس على الأداء المهاري خلال الامتحان لذا ارتأى الباحث أن يتطرق لدراسة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف إلى:

1. مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
2. الفروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمستوى المساق (جمباز1، جمباز2).
3. الفروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمستوى المساق (جمباز1، جمباز2)؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية؟

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

1. اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة المسجلين في مادة جمباز 1، جمباز 2 في كلية علوم الرياضة للفصل الدراسي الثاني.
2. ترتبط نتائج هذه الدراسة بالخصائص العلمية للمقياس المستخدم فيها والتي صممها الباحث وبالأبعاد المحددة للمقياس.
3. نتائج هذه الدراسة مرتبطة بعينة الدراسة والاستبانة التي تم تطويرها.

مجال الدراسة:

- المجال البشري: اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة المسجلين في مادة جمباز 1، جمباز 2 في كلية علوم الرياضة للفصل الدراسي الثاني.
- المجال الزماني: تم جميع البيانات المرتبطة بالدراسة خلال الفترة مابين 12 / 4 ولغاية 4/22 /2014 م.
- المجال الجغرافي: كلية علوم الرياضة – جامعة مؤتة.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية

قام (Al-Batashi, 2014) بدراسة هدفت للتعرف إلى قلق المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم في أندية سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة (133) لاعباً تم اختيارهم بالطريقة (العشوائية الطبقية) وقد استخدم الباحث مقياس (قلق المنافسة الرياضية) من اعداد راين ماتينز وبيرتون وفيلي 1990، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الثقة بالنفس لدى لاعبي أندية النخبة في سلطنة عمان مرتفعة جدا، أما قلق المعرفي والقلق البدني فجاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الخوف من الخسارة جاء من أكثر مؤشرات القلق المعرفي، أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية بين لاعبي اندية النخبة في سلطنة عمان في القلق المعرفي وفقا لمتغير عمر اللاعب لصالح مجموعة للاعبين (من 23 سنة فأعلى) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق البدني اللاعبين الذين سبق لهم الاحتراف الداخلي، ووجود فروق في الثقة بالنفس بين فرق القاع وفرق الوسط، لصالح فرق الوسط.

أجرى (Salam, 2013) دراسة هدفت للتعرف إلى واقع قلق المنافسة الرياضية وعلاقة بدافعية الإنجاز لدى لاعبي التنس في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (18) لاعي ولاعبة للتنس معتمدين من قبل الاتحاد الأردني للتنس، تم استخدام الاستبيان لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعدي إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وبعد القلق المعرفي، وأظهرت النتائج ايضا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعدي إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وبعد القلق المعرفي.

أجرت (Abdah, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف قلق المنافسة الرياضية في لعبة كرة السلة عند طلبة فرق المدارس الثانوية، واشتـملت عينة الدراسة على (88) لاعباً ولاعبة في كرة الســلة (41 ذكراً، 47 أنثى) تنافسوا في التصفيات النهائية لبطولة المدارس الثانوية في الأردن، واستخدمت الباحثه المنهج الوصفي باتباع أسلوب الدراسة المسحية بخطواته وإجراءاته العلمية نظراُ لتناسبه مع طبيعة هذه الدراسة، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاه مستوى قلق حالة المنافسة تعزى للجنس. في حين، أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق

المنافسة عند الإناث، وذلك أن الأكثر خبرة هن الأقل مستوى في ارتفاع قلق حالة – المنافسة. بالإضافة، إلى أن النتائج أشارت إلى وجود علاقة إيجابية وبسيطة بين كل من قلق المنافسة واقتراب موعد المباراة.

قامت (Ahmed, 2010)، هدفت هذه الدراسة لمعرفة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب جامعة السودان كلية التربية ومدى معرفة الفروق بين كل من الطلاب والطالبات في كل من قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمى، قامت الباحثة باستخدام منهج البحث الإحصائي على عينة بلغ حجمها 200 موزعة على 100 طالب و 100 طالبة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وفي سبيل تحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام قلق الامتحان للعالم اسبيرجر وبعد التحليل الإحصائي والتي استخدمت فيه الباحثة الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبارات دلالات الفروض توصلت الدراسة إلى وجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب وطالبات جامعة السودان كلية التربية، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في قلق الامتحان تعزى لمتغير النوع الجنس، أظهرت نتائج الدراسة أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في قلق الامتحان تعزى لمتغير العمر، وتبين الدراسة عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في قلق الامتحان تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

كما أجرى كل من (Kazem, 2010) دراسة هدفت للتعرف إلى القلق المتعدد وعلاقته بأداء حركة القفز المتكررة داخلاً على جهاز حصان القفز في الجمناستك، على عينة تكونت من (88) طالبة استخدمت الباحثه المنهج الوصفي بإتباع أسلوب الدراسة المسحية بخطواته وإجراءاته العلمية نظراُ لتناسبه مع طبيعة هذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً معنوياً بين القلق متعدد الأبعاد وبين مهارة القفزة المتكورة داخلا على جهاز حصان القفز في الجمباز.

أجرى (Jabir, 2008) دراسة هدفت للتعرف إلى واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند عدائي المسافات المتوسطة في فلسطين، وتكونت عينت الدراسة من (32) لاعبا، ولجمع بيانان الدراسة وتحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي، واختبار قلق المنافسة الرياضية من تصميم "راينز مارتنز" أعد صورتها العربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع المنافسة الرياضية عند لاعبي

المنسات المتوسطة في فلسطين كانت قليلة جداً لدى عينة البحث حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة لديهم إلى (44.7%).

قامت (Al-Khasawneh, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات القلق لدى طالبات كلية التربية الرياضية جامعة اليرموك في مساق الجمباز، وتكونت عينة الدراسة من(40) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية لقياس حالات القلق لديهن قبل الاختبار النهائي، واستخدمت الباحثة مقياس لقياس القلق وقائمة تقدير الذات لقياس حالات القلق والسمة (Sbeilberger scale) سبيلبيرجر، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجد فروق دالة إحصائيا بين الطالبات في فئتي البحث في قلق الحالة قبل الامتحان، بينما لا توجد فروق بين الطالبات في فئتي البحث في قلق السمة قبل الامتحان.

أجرى (Jassem) دراسة هدفت للتعرف إلى علاقة القلق بمستوى أداء الدحرجة الأمامية بالطلوع على عارضة التوازن، وتكونت عينة الدراسة من (10) طالبات واختيرت بالطريقة العمدية، واستخدم الباحث الاستبيان والمقابلات الشخصية كأدوات للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ظهور علاقة ارتباط معنوية سالبة بين عامل القلق ومستوى الأداء بمهارة الطلوع بالدحرجة على عرضة التوازن، وتبين نتائج الدراسة ايضا بأن بعض أفراد العينة حصلوا على درجة عالية في الأداء بالرغم من ارتفاع مستوى القلق ليها.

قام (Al-Dolaat, 2002)، بدراسة هدف للتعرف إلى مصادر ومستويات القلق لدى طلبة كليات التربية الرياضية في مساق الجمباز، تكونت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة (ذكور= 127 والإناث =223) يمثلون الجامعات (الأردنية، اليرموك، مؤتة، الهاشمية)، تم استخدام استبيان تم إعداده من قبل الباحث، وتم استخدام قائمة تقييم الذات لقياس قلق (لسيلبيرجر)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مصادر القلق لدى الطلبة (ذكور، واناث) في مساقات الجمباز حسب المجالات الخمسة كما يلي (التعليمي، الإمكانات، إدارة الكلية، الحوافز، الطلاب)، وأن مستويات القلق (الحالة والسمة) لدى الطلبة بشكل عام متوسطة، بينما كانت مصادر ومستويات القلق عند الإناث أعلى من الذكور.

الدراسات الأجنبية:

وأجرى كل من (Edwar & Hardy, 2013) دراسة هدفت للتعرف إلى التاثيرات المتفاعلة لشدة واتجاه القلق المعرفي والبدني والثقة بالنفس على الأداء، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينت الدراسة من (45) لاعبة يمثلن (6) فرق في كرة الطائرة من المشاركات في دوري الجامعات ودوري المناطق، واستخدما في هذه الدراسة مقياس حالة قلق المنافسة الرياضية المتعدد الأبعاد، وقياس الاستثارة الفسيولوجية عن طريق القلب، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة اجصائية بين القلق المعرفي والقلق البدني.

وأجرى (Claudia, et al, 2012) دراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين المنافسة المتعدد الابعاد وتقييم التهديد المعرفي واستراتيجيات المواجهة، وتكونت عينة الدراسة من (550) رياضيا من الجنسين في الرياضات الفردية والجماعية، واستخدم الباحثون مقياس التقييم المعرفي في المسابقات الرياضية، ومقياس قلق المنافسة المتعدد الأبعاد، وقد اتبعوا المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين القلق المعرفي وسمة تقيم التهديد المعرفي في المسابقات الرياضية، كما اشارت النتائج ايضا إلى أهمية الفروق الفردية في اساليب القلق المعرفي وسمة التهديد المعرفي وفي اساليب مواجهة القلق لدى الرياضيين.

أجرى (Adam, et al, 2010) دراسة هدفت للتعرف إلى الأداء بكفاءة ذاتية، وقلق ما قبل المنافسة والأداء الشخصي بين الرياضيين، وتكونت عينة الدراسة من (307) رياضيا، (251) ذكور و (55) الإناث في رياضات مختلفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تزويد افراد العينة بتدريبات على اساليب التعامل مع مواقف المتافسة بكفاءة ذتية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الأداء الشخصي، وقلق ما قبل المنافسة، كما أظهرت النتائج ايضا وجود علاقة سلبية بين الأداء الشخصي، وقلق ما قبل المنافسة، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة سلبية بين الأداء بكفاءة ذاتية و القلق البدني المعرفي.

أجرت، (Garo,1996) بدراسة هدفت إلى تحديد أسباب القلق عند ناشئات الفريق القومي للجمباز، وتكونت عينة الدراسة من (75) لاعبة تراوحت أعمارهن من9– 22 سنه، استخدمت الباحثة استبانة من تصميمها كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن القلق والخوف

يؤثر سلبا على الأداء من الناحية النفسية والبدنية، كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى القلق والخوف لدى الناشئات أعلى من اللاعبات المحترفات.

أجرى(Prapavessis & Albret, 1996) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر تماسك المجموعة على حالة قلق المنافسة، وتكونت عينة الدراسة من (110) رياضيا من الألعاب الجماعية، واستخدم الباحثان مقياس خالة قلق المنافسة، واستبان بيئة المجموعة لكارون واخرون، واشارة النتائج إلى تناقص حالة القلق بالنسبة للمجموعة ذات التماسك المنخفض نتيجة لانخفاض قيمة الزميل بالفريق وانخفاض درجة الشعور بالمسؤولية، بالاضافة إلى وجود حالات مختلفة مرافقة لحالة قلق المنافسة منها أهمية الحدث، الفترة للمنافسة، وخبرات النجاح والفشل.

أجرت، (Gano & Duda, 1996) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل المسببة للقلق لدى اللاعبات الناشئات آوسيلة تساعد على تقليل مستوى القلق لدى الجمباز، وتكونت عينة الدراسة من (75) لاعبا من ناشئات الفريق القومي للجمباز، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات من تصميم الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك خوفا من أداء المهارات حيث بلغت 38 % والخوف من التقييم بلغت 25.7% والخوف من المنافسة 14% والخوف من عمل الأخطاء 4.1% والخوف مما يتوقعه الآخرون (أهل، مدرب، أصحاب) من أداء اللاعبين4.1% والخوف من الوقت 3.5% خوف من الإصابات 2.9%الخوف من ألأجهزة والأدوات 1.8 وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن تحديد العوامل المسببة للقلق تساعد في تقليل مستوى القلق لدى اللاعبات.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي أمكن الوصول إليها، أنها قد اهتمت بدراسة.

واستناداً إلى ما تم عرضة من الدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج التالية:

1. استخدمت هذه الدراسات في معظمها المنهج الوصفي، كما واتفقت في استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات لدراسة.

2. تشابهت معظم الدراسات السابقة في غالبها في تناولها للأساليب والمعالجات الإحصائية مستخدمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-Test) وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) والأهمية النسبية
3. استفاد الباحث من مجموع هذه الدراسات كاملة في مايلي:
   - تحديد وفهم أعمق لمشكلة الدراسة.
   - صياغة أهداف وأسئلة الدراسة.
   - اختيار المنهجية الملائمة لأهداف الدراسة.
   - والأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.

المنهجية وطرائق البحث (الطريقة والإجراءات)

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بإتباع أسلوب الدراسة المسحية بخطواته وإجراءاته العلمية لتناسبه مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مساق مادة الجمباز 1 و جمباز 2 والبالغ عددهم (173) في كلية علوم الرياضة جامعة مؤتة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من الطلبة المسجلين في مساق مادة الجمباز 1 وجمباز 2 في كلية علوم الرياضة جامعة مؤتة، حيث اشتملت العينة على (49) طالبا من الطلبة المسجلين في مساق مادة الجمباز 1و الجمباز 2 ، والمسجلين على الفصل الدراسي الثاني، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة ن = 49

متغيرات الدراسة	الفئة	التكرار	النسبة
مستوى المساق	جمباز 1	30	%61.22
	جمباز 2	19	%38.77
	المجموع	49	%100
السنة	أولى	8	% 16.32
	ثانية	16	% 32.65
	ثالثة	14	%28.57
	رابعة	11	%22.44
	المجموع	49	%100

أداة الدراسة:

تم استخدام الإستبانه كأداة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالدراسة وفق الخطوات التالية:

- تمت مراجعة الأدوات العلمية المستخدمة في جمع البيانات في الدراسات والبحوث العلمية السابقة العربية أو الأجنبية "قلق الامتحان".

مقياس أعراض"قلق الامتحان

استخدم الباحث قائمة اعراض "قلق الامتحان" الذي أعدها كل من علي والسنباطي (2009) الذي يحتوي على (48) فقرة حين قام الباحث بتقسيم المقياس إلى ثلاثة محاور المحور النفسي الذي احتوى على (10) وهي (1.2.3.4.6.7.8.9.10.11)، المحور الجسمي الذي احتوى على الفقرات (26.28.29.30.31.32.33.34.35.36.37)، المحور الذهني الذي احتوى على الفقرات (41.43.44.46.48) وبذلك استقر المقياس على (26) فقرة وهذه تمثل الصورة النهائية للمقياس وتشمل معظم اعراض"قلق الامتحان" التي ممكن أن يتعرض لها الطلبة في مساق الجمباز قبل الامتحان، حيث يقوم الطلبة بالإجابة على كل عبارة وفقا لدرجة انطباقها على حالته قبل أداء الامتحان مباشرة.

6. تكون سلم الاستجابة على فقرات الإستبانة من خمس درجات، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وعلى النحو التالي:

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	درجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
5	4	3	2	1

ومن خلال مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة تم تحديد ثلاثة مستويات لقلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز وهي كالآتي:

اقل من 2.34 ويقابلها اقل من 33%

من 2.34 – أقل من 3.68 ويقابلها 33% – 66% مستوى متوسط لقلق الامتحان.

3.68 فما فوق ويقابلها 67% فما فوق

وتتكون الاستبانة من جزأين أساسيين:

1. الجزء الأول: ويختص هذا الجزء بالمعلومات العامة لأفراد عينة الدراسة من حيث (مستوى المساق، السنة الدراسية).
2. الجزء الثاني: فقرات مقياس "اعراض قلق الامتحان" والمعدة لهذه الدراسة.

المعاملات العلمية للاستبيان

أ- صدق الأداة:

قام الباحث باستخدام صدق المحتوى عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء في مجال التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، وأكدوا صلاحية المقياس المستخدم لقياس أعراض قلق الامتحان ومناسبته لأفراد عينة البحث بدرجة عالية. ملحق رقم (1)

ب- ثبات الأداة:

استخدم الباحث معادل (كرونباخ ألفا) لحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بإجابة كل فرد من الفراد العينة التي تم اختيارها على فقرات المقياس وللمقياس ككل حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.79) ومستوى دلالة (0.00).

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:

1. قام الباحث بتوزيع (55) استبانه على "طلبة مساق مادة الجمباز 1 و الجمباز 2" خلال الفترة مابين 12 / 4 ولغاية 4/22 /2014 م.
2. تم توزيع الاستبانات على الطلبة خلال الامتحان الثاني من الفصل الثاني للعام الدراسي 2013 /2014 م.
3. بلغ عدد الاستبانات المرتجعة (53) استبانه. وقد تم استبعاد (4) استبيانات وذلك لعدم استيفاء شروط الاستجابة على الفقرات وترك بعض الفقرات دون إجابة.

تصميم الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية دراسة وصفية مسحية، وقد اشتملت على المتغيرات التالية:

أولا: المتغيرات المستقلة وتشمل:

- مستوى المساق: (جمباز 1 ، جمباز 2)
- السنة الدراسية: (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)

ثانياً: المتغيرات التابعة:

وهي مجموع استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس "اعراض قلق الامتحان" والمعدة لهذه الدراسة.

المعالجات الإحصائية للدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصائية متعددة وعلى النحو التالي:

1. تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية.
2. تم استخدام اختبار (t-Test)
3. تم استخدام اختبار التحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) .

4. تم استخدام اختبار توكي (Tukey HSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات لأبعاد الدراسة.
5. كرونباخ ألفا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة للتعرف على "مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة"، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأبعاد قلق الامتحان، ولكل بُعد من الإبعاد الثلاثة على حدى. وكما هو موضح في الجداول رقم (2) و(3) و(4) و(5) .

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأبعاد " قلق الامتحان ن=49

رقم الأبعاد	الأبعاد	مرتبة البُعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
.1	القلق النفسي	2	10	2.749	0.709	%54.9	متوسط
.2	القلق الجسمي	3	11	2.321	0.891	%46.42	متوسط
.3	القلق الذهني	1	5	2.889	1.011	%57.78	متوسط
المجموع الكلي			25	2.653	0.870	% 53.06	متوسط

يتضح من الجدول رقم (2) ان ترتيب تطبيق أبعاد" قلق الامتحان" تمثلت في احتلال بُعد "القلق الذهني" الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.889) وبأهمية نسبية بلغت (57.78%)، وجاء بُعد " القلق النفسي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.749) وبأهمية نسبية بلغت (54.98%)، فيما احتل بُعد "القلق الجسمي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.321) وبأهمية نسبية بلغت (46.42%) وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للأبعاد (2.653) وأهمية نسبية بلغت (53.06 %).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية

لبُعد القلق النفسي ن=49

رقم الفقرة	الفقرة	مرتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
.1	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء الامتحانات.	6	2.653	1.250	% 53.06	متوسط
.2	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الامتحان.	5	2.816	1.148	% 56.32	متوسط
.3	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الامتحانات.	7	2.571	1.136	% 51.42	متوسط
.4	أثور لأتفه الأسباب وقت الامتحانات.	9	2.387	1.076	% 47.74	متوسط
.5	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الامتحانات.	4	2.857	1.707	% 57.14	متوسط
.6	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئًا في الامتحان.	3	2.877	1.073	% 57.54	متوسط
.7	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الامتحانات.	4	2.857	1.338	% 57.14	متوسط
.8	أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي بالامتحانات.	1	3.020	1.070	% 60.40	متوسط
.9	أشعر بالغضب الشديد ثناء أدائي بالامتحانات	8	2.551	1.100	% 51.02	متوسط
.10	أشعر بسوء أدائي بالامتحانات رغم تدريبي الجيد له.	2	2.898	1.045	% 57.96	متوسط
	المجموع الكلي		2.749	0.70	% 54.9	متوسط

يتضح من الجدول رقم (3) أن الفقرة رقم (8) "أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي بالامتحانات" احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.020) وبأهمية نسبية بلغت (60.4 %)، ويليها فقرة رقم (10) "أشعر بسوء أدائي بالامتحانات رغم تدريبي الجيدة له"، بمتوسط حسابي (2.8980) وبأهمية نسبية بلغت (57.96 %)، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (9) "أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي بالامتحانات" بمتوسط حسابي (2.5510) بأهمية نسبية بلغت (51.02 %)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) "أثور لأتفه الأسباب وقت الامتحانات". بمتوسط حسابي (2.3878) وبأهمية نسبية بلغت (57.14 %) في حين بلغ المتوسط الكلي للبُعد (2.749) وبأهمية نسبية بلغت (54.98 %).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبُعد القلق الجسمي ن=49

رقم الفقرة	الفقرة	مرتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
.1	أشعر بالصداع الشديد قرب الامتحان.	11	2.42	1.384	%48.4	متوسط
.2	تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الامتحانات.	2	2.77	1.475	% 55.4	متوسط
.3	أشعر بحالة تعرق شديد أثناء الامتحان.	7	2.224	1.311	% 44.48	متوسط
.4	أشعر بالتعب الجسمي العام عند الامتحانات.	3	2.510	1.804	% 50.2	متوسط
.5	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.	10	1.918	1.114	%38.36	متوسط
.6	أشعر برغبة في القيء أثناء أداء الامتحان.	9	1.979	1.010	% 39.58	متوسط
.7	أشعر بالرعشة والرجفة في يداي خلال أداء الامتحانات.	6	2.244	1.250	% 44.88	متوسط
.8	أشعر بتقلص للعضلات أثناء أداء الامتحان.	8	2.000	1.000	% 40.0	متوسط
.9	أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي في فترة الامتحانات.	5	2.285	1.110	% 45.7	متوسط
.10	أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الامتحانات.	4	2.326	1.2974	% 46.52	متوسط
.11	أشعر بعدم للقدرة علي التركيز وقت الامتحانات.	1	2.836	1.328	% 56.72	متوسط
	المجموع الكلي		2.321	0.891	% 46.42	متوسط

يتضح من الجدول(4) ان الفقرة رقم (11) "أشعر بعدم للقدرة علي التركيز وقت الامتحانات" احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.836) وبأهمية نسبية بلغت (56.72 %)، ويليها فقرة رقم (2) "تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الامتحانات"، بمتوسط حسابي (2.775) وبأهمية نسبية بلغت (55.4 %)، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (5) "أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات" بمتوسط حسابي (1.918) بأهمية نسبية بلغت (45.7 %)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) "أشعر بالصداع الشديد قرب الامتحان" بمتوسط حسابي (2.428) وبأهمية نسبية بلغت (48.4%) في حين بلغ المتوسط الكلي للبُعد (2.321) وبأهمية نسبية بلغت (46.42%).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبُعد القلق الذهني ن=49

رقم الفقرة	الفقرة	مرتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
.1	أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الامتحان.	3	2.918	1.255	% 58.3	متوسط
.2	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان.	2	2.959	1.322	%60.4	متوسط
.3	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الامتحانات.	4	2.816	1.073	%56.32	متوسط
.4	تفكيري يكون مشوش أثناء الامتحانات	1	3.020	1.266	%60.4	متوسط
.5	أفكر في نتائج فشلي أثناء الامتحانات	5	2.734	1.396	%54.68	متوسط
المجموع الكلي			2.889	1.011	%57.78	متوسط

يتضح من الجدول رقم (5) ان الفقرة رقم (4) "تفكيري يكون مشوش أثناء الامتحانات" احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.020) و بأهمية نسبية بلغت (60.4%)، ويليها فقرة رقم (2) "أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان"، بمتوسط حسابي (2.959) وبأهمية نسبية بلغت (60.4%)، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (3) " أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الامتحانات" بمتوسط حسابي (2.816) بأهمية نسبية بلغت (58.36 %)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (5) "أفكر في نتائج فشلي أثناء الامتحانات" بمتوسط حسابي (2.734) وبأهمية نسبية بلغت (54.68%) في حين بلغ المتوسط الكلي للبُعد (2.889) وبأهمية نسبية بلغت (57.78%).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمستوى المساق (جمباز1، جمباز2)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمستوى المساق (جمباز1، جمباز2) ن=49

الأبعاد	جمباز1		جمباز2		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
القلق النفسي	2.650	0.711	2.905	0.695	-1.234-	0.223
القلق الجسمي	2.300	1.022	2.354	0.656	-0.205-	0.839
القلق الذهني	2.760	1.013	3.094	1.000	-1.132-	0.263

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (6) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمستوى المساق (جمباز1، جمباز2) وعلى جميع الأبعاد، (بعد القلق النفسي، بعد القلق الجسمي، وبعد القلق الذهني)، حيث بلغ مستوى الدلالة لقيم (ت) المحسوبة (0.223) و(0.839) و (0.263) على التوالي وهذه القيم أعلى من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات لأبعاد قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة). والجدول (7) و(8) توضح ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأبعاد قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية

المتغيرات	ن	السنة الدراسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية
القلق النفسي	8	أولى	2.3875	0.47641	%47
	17	ثانية	2.7118	0.70079	%54
	21	ثالثة	2.8714	0.73969	%57
	3	رابعة	3.0667	1.02144	%61
	49	المجموع	2.7490	0.70950	%54
القلق الجسمي	8	أولى	2.0455	0.84585	%40
	17	ثانية	2.2888	0.78876	%45
	21	ثالثة	2.4199	0.98437	%48
	3	رابعة	2.5455	1.18182	%50
	49	المجموع	2.3210	0.89113	%46
القلق الذهني	8	أولى	2.3500	0.69076	%47
	17	ثانية	2.8353	0.84627	%56
	21	ثالثة	3.0381	1.16210	%60
	3	رابعة	3.6000	1.21655	%72
	49	المجموع	2.8898	1.01165	%57

يتضح من الجدول (7) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية في بعد القلق النفسي بين السنة الرابعة صاحب المتوسط الحسابي الأعلى (3.0667) والسنة الأولى صاحب المتوسط الحسابي الأقل (2.3875)، كما يتضح أيضاً أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية في بعد القلق الجسمي بين السنة الرابعة صاحب المتوسط الحسابي الأعلى (2.5455) والسنة الأولى صاحب المتوسط الحسابي الأقل (2.0455)، أيضا يتضح فروق في المتوسطات الحسابية في بعد القلق الذهني بين السنة الرابعة صاحب المتوسط الحسابي الأعلى (3.6000) والسنة الأولى صاحب المتوسط الحسابي الأقل (2.3500).

الجدول (8) تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لأبعاد هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية ن=49

الإبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القلق النفسي	بين المجموعات	1.687	3	0.562	1.126	0.349
	داخل المجموعات	22.476	45	0.499		
	المجموع الكلي	24.162	48			
القلق الجسمي	بين المجموعات	982.	3	0.327	0.397	0.756
	داخل المجموعات	37.136	45	0.825		
	المجموع الكلي	38.117	48			
القلق الذهني	بين المجموعات	4.357	3	1.452	1.4600	0.238
	داخل المجموعات	44.768	45	0.995		
	المجموع الكلي	49.125	48			

دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) على الإبعاد، بعد القلق النفسي، بعد القلق الجسمي، وبعد القلق الذهني، حيث بلغ مستوى الدلالة لقيم (ف) المحسوبة (0.349) و(0.756) و(0.238) على التوالي وهذه القيم أعلى من قيمة مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$).

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة؟

تبين من الجدول (3) مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة حيث احتلال بُعد "القلق الذهني" الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.889) وبأهمية

نسبية بلغت (57.78%)، وجاء بُعد "القلق النفسي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.749) وبأهمية نسبية بلغت (54.98%)، فيما احتل بُعد "القلق الجسمي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.321) وبأهمية نسبية بلغت (46.42%) وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للأبعاد (2.653) وأهمية نسبية بلغت (53.06 %). وهذه النسب تعكس مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، كما يتبين من الجدول (3) الآتي:

1. فقد احتل بُعد القلق الذهني المرتبة الأولى بأهمية نسبية بلغت (57.78%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالب يدرك موقف الامتحان على أنّه موقف تهديد للشخصية أحياناً، مما ينتج عنها حالة انفعالية تعتري بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان ممّا يؤثّر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان.

حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Salam, 2013) والتي هدفت الدراسة للتعرف إلى واقع قلق المنافسة الرياضية وعلاقة بدافعية الانجاز لدى لاعبي التنس في الأردن، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعدي انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وبعد القلق المعرفي.

حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة Adam at all (2010) ، التي هدفت للتعرف إلى الأداء بكفاءة ذاتية، وقلق ما قبل المنافسة والأداء الشخصي بين الرياضيين، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الأداء بكفاءة ذاتية والقلق البدني المعرفي.

2. حيث وتشير النتائج إلى أن بُعد القلق النفسي جاء في المرتبة الثانية بأهمية النسبية بلغت (54.98%) وهذه النتيجة تشير إلى أن مادة الجمباز واحدة من المواد التي تمتاز بخصوصيتها لتعدد أجهزتها واختلاف مهاراتها على جميع الأجهزه وصعوبة تركيب هذه المهارات الأمر الذي فرض على طلبة مادة الجمباز مواصفات جسمية وبدنية ومهارية خاصة، لهذا ففي درس الجمباز وامتحانات مادة الجمباز يهيمن جو الخوف والقلق لدى الطلبة وبالتالي يؤثر ذلك سلبياً على مستوى الأداء والتحصيل لديهم.

حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Garo, 1996) التي هدفت إلى تحديد أسباب القلق عند ناشئات الفريق القومي للجمباز، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن القلق والخوف يؤثر سلبا على الأداء من الناحية النفسية والبدنية.

3. كما وتشير النتائج إلى ان بُعد القلق الجسمي جاء في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية بلغت (46.42%) بدرجة تطبيق متوسطة، وهذه النتيجة إلى أن القلق الجسمي يرتبط بدرجة الاستثارة والضغط الانفعالي وحالة التوتر لدى الطلبة، فمن البديهي أن يكون هناك ضغوطات نفسية في جميع الاختبارات على اختلاف أنواعها، والتي تؤدي إلى نوع من

التنشيط الفسيولوجي عند اللاعبين، ولكن تبقى المشكلة في مدى إدراك الطلبة وتفسيرهم للأعراض الجسمية على أنها سلبية، وبالتالي يقود ذلك إلى القلق المعوق للأداء.

حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Al-Batashi, 2014) والتي هدفت للتعرف إلى قلق المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم في أندية سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القلق الجسمي جاء متوسطاً.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمتغير مستوى المساق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لفحص الفروق بين متوسطات مساق جمباز 1 وجمباز 2. كما هو مبين في الجدول رقم (9) إذ يتضح من الجدول عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمستوى المساق بين مساق جمباز 1 ومساق جمباز 2 وعلى جميع الأبعاد، (بعد القلق النفسي، بعد القلق الجسمي، وبعد القلق الذهني).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المهارات التي تعطى في مساق جمباز 1 تشكل القاعدة للمهارات الاساسية في لعبة الجمباز، وأن التدرج في التعلم والتدريب للطلبة أثناء المساق، قد يكون حصيلة معرفية ومهارية لديهم تساعدهم بالتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه في مساق جمباز 2 ، ويعزو الباحث ذلك أيضا إلى أن الطلبة أصبحت لديهم خبرات سابقة عن أجهزت الجمباز مما يساعدهم على تقليل من الخوف والتوترات التي يفترض أن تزيد من خلال صعوبة المهارات في مساق جمباز 2 ، أي أن القلق يقل مع الخبرة والمراس التي مربها الطالب في مساق جمباز 1 .

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية، وكما هو مبين في الجدول رقم (15) فقد أظهرت نتائج الجدول إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لسنة الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) على جميع الأبعاد، (بعد القلق النفسي، بعد القلق الجسمي، وبعد القلق الذهني).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى خصوصية مساق الجمباز من حيث صعوبات المهارات الحركية وتنوعها سواء كانت مهارات أرضية أو على الاجهزة والتي تحتاج إلى متطلبات بدنية مرتفعه لا يمتلكها الطلبة وبالتالي تؤدي هذه المتغيرات إلى حاله من القلق سواء كان قلق نفسي أو بدني أو ذهني، ويرى الباحث أن حالة القلق تكون بنفس المستوى لدى الطلبة كون أن مستوياتهم

البدنية والعمرية متقاربة الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينه تبعاً لمستواهم الدراسي.

حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Ahmed, 2010)، والتي هدفت للتعرف إلى قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب جامعة السودان كلية التربية ومدى معرفة الفروق بين كل من الطلاب والطالبات في كل من قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمى، وتبين الدراسة عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في قلق الامتحان تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التي تم التوصل إليها تم وضع الاستنتاجات التالية:

1. يولي طلبة مساق الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة اهتمام متوسطا لامتحان مساق الجمباز وهذا يفسر المستوى المتوسط لقلق الطلبة من الامتحان.
2. تتساوى مساقات الجمباز سواء كانت جمباز 1 أو جمباز 2، في كافة العوامل المؤثرة على الامتحان سواء في درجة الصعوبة المهارات أو المخاطر الناتجة عن عوامل الأمن والسلامة أو الأدوات والأجهزة المستخدمة في الامتحان.
3. لا يؤثر الاختلاف في مستوى السنة الدراسية على خفض أو زيادة قلق الامتحان لدى طلبة مساق الجمباز، أي أنه لا توجد افضلية لسنة على أخرى تؤثر على مستوى قلق الامتحان.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بمايلي:

1. أهمية العمل على تزويد مدرسي مساقات الجمباز بالمعلومات والمعارف حول القلق قبل الامتحان حتى يتمكنوا من التعرف عليها واستخدام الأسلوب الأمثل في معالجتها.
2. تدريب الطلبة على أساليب مواجهة الضغوط النفسية مثل الاسترخاء والتنفس العميق وطرق التخلص من التوتر والقلق.
3. ضرورة زيادة الاهتمام بقاعات الجمباز في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من حيث الإمكانات والتجهيزات وعوامل الأمن والسلامة، وذلك لتحسين سير المحاضرات وإجراء الامتحانات في أجواء آمنة.
4. ضرورة ملاحظة مدرس مساق الجمباز مظاهر قلق الامتحان عند الطلبة وتقييمها، وتعلم الإجراءات الخاصة بكيفية توظيف القلق كعامل إيجابي في رفع مستوى أداء للطلبة في الامتحان.
5. عمل دراسات مشابهة لقياس مستوى قلق الامتحان على طلبة المواد العملية الأخرى في كليات وأقسام التربية الرياضية.

المراجع

آبدة، أميرة (2011)، قلق المنافسة الرياضية في لعبة كرة السلة عند طلبة فرق المدارس الثانوية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد الثامن والثلاثين، العدد الأول، الجامعة الأردنية، الأردن.

أحمد (2010)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا الخرطوم، رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 126ص.

إسماعيل، ماجدة. (1984) القلق لدى الناشئين في رياضة الجمباز وعلاقته بمتغيرات مستوى الأداء، الجنس، المرحلة السنية، المؤتمر العلمي الأول، العدد الأول، المجلد الثالث جامعة حلوان، مصر.

البطاشي، عبد الله بن محمد (2014) قلق المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم في اندية سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

جابر، رمزي (2008)، واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند عدائي المسافات المتوسطة في فلسطين، مجلة الازهر للعلوم الإنسانية، المجلد العاشر، العدد الأول، ص85–110، جامعة الأزهر، غزة .

جاسم، عبد الستار (2002)، علاقة القلق بمستوى أداء الدحرجة الأمامية بالطلوع على عارضة التوازن، مجلة الرياضة المعاصرة، المجلد الأول، العدد الأول، العراق.

الخصاونة، غادة (2007)، تقدير مستويات القلق لدى طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك في مساقات الجمباز، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد2، جامعة النجاح، نابلس.

الدولات، فراس سالم (2002) مصادر ومستويات القلق لدى طلبة كليات التربية الرياضية في مساق الجمباز، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.

سايحي، سليمة (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية المتكورة داخلاً على جهاز حصان القفز في الجمناستك، مجلة علوم التربية الرياضية. العدد الأول، المجلد الرابع، جامعة ورقلة، الجزائر.

سلام، حمزة على (2013) واقع قلق المنافسة الرياضية وعلاقة بدافعية الانجاز لدى لاعبي التنس في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.

أحمد، سهير (1991)، قلق الشباب دراسة مقارنة عبر حضارية في المجتمع المصري والسعودي، مجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الأول، الجزء الثالث، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر

العربي، محمد. ونصير، شمعون، (1983) سمة القلق في المنافسات الرياضية بمستوى الأداء للناشئين في رياضة الجمباز، الاتحاد الدولي للتربية البدن، بروكسل، بلجيكيا.

عطا الله، مصطفى خليل محمود (2010). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الثالث، المجلد الثاني، جامعة المنيا – مصر.

فوزي، أحمد (2003) مبادىء علم النفس الرياضي (المفاهيم – التطبيقات)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة ، مصر.

كاظم، محمد (2010) القلق المتعدد الإبعاد وعلاقته بأداء حركة القفز المتكورة داخلاً على جهاز حصان القفز في الجمناستك، مجلة علوم التربية الرياضية. العدد الثاني، المجلد الثالث، جامعة بابل – العراق.

النعيمي، عبد الستار(2007)، علاقة الأعراض النفس جسمية بأداء لاعبات الجمناستك الفني، مجلة علوم الرياضة، العدد الأول، جامعة ديالي، كلية التربية الرياضية، العراق.

References

Abdah, A. (2011). Anxiety about sports competition in the basketball game for high school students. *Dirasat Journal, Educational Sciences, 38* (1). Jordan: University of Jordan.

Adam, R, Remco, P&Adrew, R (2010). Copig self- efficacy, pre-competitive anxiety , and subjective performance among athletes, journal of sport science, 10(2), 97-102.

Ahmed, S. (1991). Youth anxiety comparative study across civilizations in Egyptian and Saudi Society. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 1* (3), Egyptian Society for Psychological Studies, Egypt

Ahmed. (2010). *Exam anxiety and its relation to academic achievement among students of Sudan university of science and technology in Khartoum*. (Unpublished master's thesis). Sudan University of Science and Technology, Sudan.

Al-Arabi, M. & Nesir, Sh. (1983). *Anxiety in sports competitions is the level of performance for young athletes in gymnastics*. The International Federation of Physical Education, Brussels, Belgium.

Al-Batashi, A. (2014). *Anxiety in sports competition in the football league in the Sultanate of Oman in the light of some variables.* (Unpublished master's thesis). University of Nizwa, Sultanate of Oman.

Al-Dolaat, F. (2002). *Sources and levels of anxiety among students of the faculties of physical education in the gymnastics course*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.

Al-Khasawneh, G.. (2007). Estimation of the levels of anxiety among students of the Faculty of Physical Education at Yarmouk University in gymnastics courses. *Al-Najah University Journal for Research and Humanities, 2*, An-Najah University, Nablus.

Al-Naimi, A. (2007). Relationship of the symptoms of the physical soul to the performance of the gymnastic players. *Journal of Sports Science, 1*, Diyala University, Faculty of Physical Education, Iraq.

Attallah, M. (2010). The effectiveness of cultural behavioral treatment in the development of some test anxiety management skills among a

sample of university students. *Journal of Research in Education and Psychology, 3* (II), Minia University - Egypt.

Fawzi, A. (2003). *Principles of mathematical psychology (concepts - applications).* Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ismail, M. (1984). *Anxiety among young people in the sport of gymnastics and its relation to the variables of performance level, sex, and age.* The first scientific conference, the first issue, volume III, Helwan University, Egypt.

Jabir, R. (2008). The reality of the anxiety of sports competition in the middle distance race runners in Palestine. *Al-Azhar Journal of Human Sciences10* (1), 85-110, Al-Azhar University, Gaza.

Jassem, A. (2002). The relation of anxiety to the level of front rolling performance on the balance model. *Contemporary Sports Journal, I* (1), Iraq.

Joan L., Duda. L. & Gano, J. (1998). "Article sources of stress". www. yahoo. com/Article. Html

Joan L., Duda. Lori Gano, Jane. (1996). "Anxiety in Elite Gymnastics, Definitions of Stress and Relaxation". www. yahoo. com/ Article. Html

Kazem, M. (2010). The multi-dimensional anxiety and its relationship to the performance of the movement of jumping on the horse jumping device in gymnastics. *Journal of Physical Education Sciences, II* (III), University of Babylon - Iraq.

Prapavessis, H. & Albret, V. (1996) The Effect Of Group cohesion on competitive Anxiety on memory span and rebound shooting tasks in basketball players , journal of sports sciences (London),11,6 Dec.

Saihi, S. (2004). Effectiveness of an instructional program to reduce the level of exam anxiety among second year secondary students. *Physical Education Sciences Journal, 1* (IV), University of Ouargla, Algeria.

Salam, H. (2013). *The reality of the anxiety of sports competition and the relationship of motivation to achievement in tennis players in Jordan.* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.

جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية

هيثم محمد النادر *

ملخص

هدفت الدراسة التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى جودة الحياة تبعا لمتغير (الجنس، التخصص، ممارسة النشاط البدني)، تكونت عينة الدراسة من (119) طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى من طلاب الجامعة، بواقع (54) طالبا، (65) طالبة طبق عليهم مقياس جودة الحياة الذي يحتوي على (40) فقرة، تقيس الأبعاد التالية، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات مع الآخرين، إدارة الوقت، القيم، كما تم التحقق من صدق وثبات المقياس، استخدم الباحث لمعالجة البيانات الرزمة الإحصائية spss ممثلة بالمتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي وكرونباخ ألفا للثبات.

أشارت نتائج الدراسة يتمتع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بالكليات العلمية ولكلا الجنسين وممارسي النشاط البدني بجودة حياة بمستوى مرتفع في الأبعاد التالية، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، إدارة الوقت، القيم، يتمتع الطلبة الممارسين للنشاط البدني جودة حياة على المستوى الجامعي.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بأهمية تسليط الضوء على أهمية جودة الحياة لغير الرياضيين لتشجيعهم على ممارسة الأنشطة لأهميتها لبناء الأفراد جسمياً واجتماعياً وأخلاقيا ونفسياً ومهارياً، إن الممارسة الرياضية تعمل على الارتقاء بالرفاهية لأفراد المجتمع.

الكلمات الدالة: جودة الحياة، جامعة البلقاء التطبيقية، طلاب الجامعة.

* كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ تقديم البحث: 2016/3/21م. تاريخ قبول البحث: 2016/6/28م.

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

Quality of life among Al Balqa Applied University Students

Haitham Mohammed Alnader

Abstract

The study aimed to identify the level of quality of life in Al Balqa Applied University students as well as to determine the differences in the level of newness of life depending on the variables (sex, specialty, physical activity).

The study sample consisted of (120) player students from the first year, (54) male and (65) female, quality of life scale were applied to them.

The researcher used in the completion of this study the quality of life scale that contains 40 items and the descriptive survey manner for study purposes. Data was treated using analysis of variance in one direction, the arithmetic means, the standard deviation, and Cronbach's alpha.

In light of the results of the study, the researcher reached that the quality of life of university students came highly for practitioners of physical activity of both scientific and literary colleges, and both sexes, but for the non-practicing, quality of life showed a low level.

The researcher recommended highlighting the importance of the quality of life for non-athletes to encourage them to practice sports activities to its importance for the construction of individuals physically, socially, morally and psychologically.

Sport practices increases production, improve fitness, health and improve well-being of community members.

Keywords: quality of life, Al Balqa Applied University, University Students.

مقدمة الدراسة:

مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة في العالم العربي، وتعتبر دراسة جودة الحياة من الدراسات الحديثة بين كل المتخصصين بمختلف المناهج العلمية: العلوم الاجتماعية والنفسية والطب والصحة العامة والطب النفسي والتربية والطب الرياضي، إن الاهتمام المتزايد بجودة الحياة، والرغبة في تقليل الآثار السلبية للمرض، عكست أقصى تطلعات التربويين في هذه المجالات إلى تحسين جودة الحياة لدى الأشخاص كهدف أسمى، فكل شخص يسعى في ظل الظروف المتلاحقة والسريعة إلى التغير ومحاولة معايشه جودة الحياة، والشعور بتحسن الحال والتوافق النفسي والاجتماعي مما يقتضي صحة نفسية إيجابية، (Katlo, 2011).

وبشكل عام تعرف جودة الحياة بأنها درجة الارتقاء والوصول للمثالية في كافة المجالات التي تعبر عنها أو المقاييس التي وضعت من أجل معرفة مدى ما يتمتع به الأفراد من درجات ومستويات بكافة أبعاد الحياة المتمثلة بـ (التربية والتعليم، الصحة النفسية، الحياة العاطفية، التنشئة الاجتماعية، الحياة الأسرية والاجتماعية، الصحة العامة، إدارة الوقت) وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة ،(Singh and Dixit, 2010)، إن جودة الحياة وتغلب الشخص على العقبات التي تواجهه يكون صعبا دون أن تقدم له خدمات مساندة ودعم إيجابي والبحث عن المعنى وتحقيقه، حيث يؤكد فرانكل أن معنى الحياة هو الشيء الأساسي الذي يساعد الإنسان على البقاء حتى في أسوأ الظروف، (Frankl, 1990:48).

لقد عرف (Tayler, 2005) جودة الحياة الطلبة هي وصوله إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه الأعمال الدراسية، التي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعليم وأداء بعض الأعمال التي تتميزبالجودة في الحياة وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته،مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعله مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح وإدارة جيدة من المعلم ويشعر بالمساندة الاجتماعية من زملائه ومعاونيه.

ويذكر (Khames, 2006) أن مفهوم جودة حياة الفرد مفهوم متعدد الأبعاد والجوانب، وينظر إلى جودة حياته من زوايا مختلفة، وهو مفهوم نسبي لدى الشخص ذاته وفقا للمراحل العمرية والدراسية والظروف والمواقف التي يعيشها، ولكن عندما ينظر إلى ربط هذا المفهوم بحاجات الفرد النفسية والاجتماعية والروحية والبدنية والعقلية، ويتم تلبية إشباع هذه الحاجات عندما تمثل الحاجات

وإشباعها مقومات جودة حياة الفرد، وهناك العديد من الأبعاد ترتبط بجودة حياة الفرد تتمثل في البعد البيولوجي (البدني): ويتعامل مع تنمية الفرد من حيث طاقاته البدنية والجسمية، ويعمل على ضمان صحته واستمرارها مدى حياته،البعد المعرفي القدرات العقلية ويتعامل في تنمية قدرات الفرد الأدائية والعقلية والمعرفية والمهارية، وتجعلها في تطور وتجدد مستمرين، البعد السيكولوجي النفسي ويتعامل هذا البعد مع تنمية قدرات الفرد الروحية والنفسية والثقة وتقدير الذات،البعد السوسيولوجي الاجتماعي ويتعامل مع تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لدى الفرد من تقدير المجتمع، والذات الاجتماعية الفردية والاجتماعية، وتقدير العلاقات البيئية مع الآخرين.

إن جودة الحياة للطلبة في مجال التعليم هي عباره عن المعايير والمؤشرات التي تصب فيها فعاليات الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تطوير وتنمية الجانب التعليمي ومن هنا لابد من معرفة عدد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمة بالنسبة للطلبة الجامعيين المتمثلة بالقدرات الذهنية والعقلية، الإمكانيات الجسمية، الإمكانيات المهارية، التوجهات والطموح، الدوافع النفسية، مما يتطلب من الإدارة الجامعية توفير أفضل التقنيات والمعلومات النوعية والكمية لغرض الارتقاء بالمستوى الفكري والمعرفي لدى الطالب الجامعي.

تعد الطاقات الطلابية والشبابية من مقومات الارتقاء بالمجتمع وأساس تطوره ونموه وذلك من خلال ما تمتلكه هذه الشريحة من توجهات ودوافع وطموحات وقابليات ومواهب وقدرات: عقلية، مهارية، معرفية، سلوكية، حركية، بدنية، نفسية، بتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا لا يتم إلا من خلال وجود حالة من الإرشاد الأسري والأكاديمي لتوظيف تلك الطاقات وتنظيم الحياة وتوجيهها للطريق الأمثل.

تقوم الجامعات بدور كبير في تنظيم حياة الطلبة وصقل السلوكيات في مختلف الاختصاصات والمجالات التي تحتويها الحياة الجامعية من تربية وتعليم وتهذيب وتنظيم وتوجيه للطموحات والرغبات وما تحتويه من أهداف طويلة وقصيرة الأمد، تهدف جميعها في النهاية إلى تربية الطلبة لتلبية احتياجاتهم النفسية والروحية والعقلية والبيئية والاجتماعية والعاطفية والصحية والنفسية، من خلال إكسابهم المعارف، وغرس الاتجاهات الإيجابية فيهم.

إن للمجال الرياضي دورا كبيرا في توجيه تلك الطاقات باعتبارها محركات للسلوك والأنشطة في مختلف المجلات، وتنمية المهارات الحياتية من مختلف الألعاب الجسمية والخلقية والاجتماعية والثقافية التي تصب جميعها في تطوير مجالات المجتمع وبنائه، وهذا ما تظهره دراسة (Fouad,

2011)، (Fayez, 2011) إذ إن تأثير الممارسة الرياضية على نمط الحياة بما فيها من قدرات وأفكار وسلوكيات وتوجهات يمكن من خلالها تعزيز دورها في خدمة المجتمع هذا من جانب، من جانب آخر فإن الممارسة الرياضية تترك أثرها في الصحة البدنية والصحة النفسية وبالتالي تهدف جميعها إلى التكامل الجسمي، النفسي، الخلقي، الاجتماعي، المهني وتكون في النهاية حصيلتها العطاء والإبداع في المجتمع، وما ممارسة النشاطات الرياضية والبدنية والمهارية والحركية إلا دليل على أهمية الحياة الصحية للفرد، مما يؤهل الفرد لأداء دوره.

كما إن هناك من يرى أن التربية الرياضية والتربية الصحية على أنهما الشيء نفسه من حيث الاهتمام الصحي للفرد والارتقاء بالجانب البدني إضافة إلى وضع البرامج الخاصة بالجوانب الصحية وفي كافة مجالات الحياة مما أدى إلى الاهتمام بالرغبات والميول والاتجاهات بحيث أصبحت التربية الصحية جزءاً مهماً وأساسيا من مناهج التعليم.

يتضح مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين جودة الحياة وممارسة النشاط الرياضي، إن ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة تساعد الطالب على التعامل مع المواقف الحياتية، وفهمها مما يساعد الطلبة على تجاوز ذاتهم من خلال اكتشافهم للجوانب الإيجابية والقدرات والإمكانيات التي بداخلهم في الحياة والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية في شخصيتهم.

أهمية الدراسة:

إن الاهتمام بشريحة الطلبة الجامعيين يعني الاهتمام بالمجتمع ومستقبله إذ يقع على عاتقها مسؤولية قيادة ذلك المجتمع مستقبلاً، لذا يتوجب على المسؤولين رعايتهم من خلال تطوير طاقاتهم المبدعة والتعرف على المشكلات التي تواجه حياة الطلبة، ومساعدتهم على التوافق مع الآخرين والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وحب الآخرين وحب العمل، إن الاهتمام بشخصية الطلبة الجامعيين يعني الاهتمام بمستقبل البلد والأمة عموما بكل نواحيها المتطلعة والهادفة إلى الازدهار، وهذا يتحقق من خلال تفعيل العملية التربوية داخل الجامعات وذلك بتطوير أداء المؤسسات التربوية التي يتم من خلالها توفير كل ما تتطلبه تلك العملية في بناء جيل متوافق نفسياً واجتماعياً، لذا فأن رعايتهم أمر لابد منه شرط أن تشمل جميع جوانب شخصياتهم (العقلية والنفسية والاجتماعية) ويرجع ذلك لارتباطها بالصحة البدنية والعقلية والنفسية.

ولأن مفهوم جودة الحياة مرتبط بالمرحلة العمرية فإن أكثر ما يحتاجه الطلاب في هذه المرحلة العمرية الاهتمام بشخصياتهم من جميع جوانبها ليتحقق منها الشعور بالرضا عن الحياة وتوفر المعنى لحياتهم هو القدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي ومواكبة المسيرة العلمية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إحساسهم بجودة الحياة (Gillison, et al, 2008).

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى جودة الحياة تبعا لمتغير، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، أدارة الوقت، ألقيم لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية.

2- التعرف على مستوى جودة الحياة بين تبعا لمتغير الجنس والكليات العلمية والكليات الأدبية وممارسة أو عدم ممارسة النشاط الرياضي ممارسة النشاط الرياضي.

تساؤلات الدراسة:

1- ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، أدارة الوقت، ألقيم، لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس والكليات العلمية والكليات الأدبية وممارسة أو عدم ممارسة النشاط الرياضي؟

مصطلحات الدراسة:

عرف خبراء الصحة العالمية جودة الحياة (WHOQOL Group,1995) بأنها: إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق الثقافة، والاتجاه القيمي الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بالأهداف والتوقعات ومستوى الاهتمامات.

جودة الحياة (إجرائياً): هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة، وتتمّثل بشعور الطلبة بالرضا والسعادة وقدرتهم على إشباع حاجاتهم من خلال ما يتوافر لديهم من

قدرات وإمكانات، وما يقدم لهم من خدمات في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارتهم للوقت والاستفادة منه.

حدود الدراسة:

المحدد البشري: تكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة البلقاء، السنة الثانية في مساق الرياضة والصحة للجميع.

المحدد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2016/2015.

المحدد المكاني: جامعة البلقاء التطبيقية.

الدراسات السابقة:

دراسة (Shek, 1993) دراسة بعنوان جودة الحياة والسعادة النفسية في المدارس الصينية، هدفت الدراسة إلى دراسة جودة الحياة والسعادة النفسية في المدارس الصينية توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الهدف من الحياة والسعادة النفسية.

وفي دراسة (Abu Al-Nour, 2000) هدفت الدراسة الى دراسة الهدف في الحياة وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من طلبة الجامعة، أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين الهدف من الحياة كبعد من أبعاد جودة الحياة والسعادة النفسية، تكونت عينة الدراسة من 500 من طلبة الجامعة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الهدف من الحياة والسعادة، أن افراد العينة يضعون هدف للحياة ولا توجد فروق دالة بين الإناث والذكور.

أجرت (Fuqaih et al, 2006) هدفة الدراسة البحث عن العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية والمنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف، وتكونت مجموعة البحث من (100) تلميذ وتلميذة بالصف السادس الابتدائي مقسمين إلى (50) تلميذا عاديا، (50) تلميذا ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في جودة الحياة لصالح التلاميذ العاديين، كما وجد اختلاف في مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة لصالح الأسرة ذات الدخل المرتفع، ولم توجد فروق دلالة بين متوسط درجات التلاميذ في مقياس جودة الحياة بالنسبة لمتغير السن.

دراسة (Al-Ma'shani, 2006) هدف الدراسة تحديد حاجات الجودة الشخصية والمهنية للشباب العماني، تم تطبيق المنهج الوصفي عنة الدراس وكانت العينة من 46 فرداً، تم اختيارهم من

208 مستفيدا حصلوا على تمويل مشروعاتهم توصلت الدراسة إلى وجود حاجات للجودة المهنية ذات دلالة إحصائية لدى أفراد الدراسة، وهي: "الحاجة إلى الاستفادة من شبكة الإنترنت"، والحاجة إلى إجادة اللغة الإنجليزية بطلاقة، واكتساب مهارات إدارة المشروعات الصغيرة، جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين.

دراسة (Abbas and Al-Zamili, 2007) هدفة الدراسة معرفة دور التطوير التنظيمي في جودة حياة العمل تم اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي الزهراء (كلية خاصة)، وكلية التربية بجامعة السلطان قابوس (كلية حكومية)، وتكونت العينة من(32) مدرس توصل الباحثان من خلال الأدب النظري الخاص بالموضوع إلى بناء أداة تتضمن (30) فقرة تمّثل مؤشِّرات جودة حياة العمل، موزعة على ستة مجالات، هي: الرضا عن العمل، والالتزام التنظيمي، والضمان الوظيفي، والاستقلالية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والقدرة على الأداء، توصلت الدراسة إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس جميعهم على أهمية التطوير التنظيمي في جودة حياة العمل، وقد رتبوا مجالات الاستبيان الستة وفقاً لأهميتها: مستوى الأداء، الالتزام التنظيمي، المشاركة في اتخاذ القرار، الرضا عن العمل، الضمان الوظيفي، الاستقلالية. ولم تظهر أية فروق دالة بين أفراد العينة في ترتيب الأبعاد تعزى لمتغير الفئة العمرية (أقل من 30 سنة–30 سنة فأكثر) بينما ظهرت فروق دالة وفقاً للمؤهل الدراسي لصالح حملة الدكتوراه.

دراسة (Al-Adli, 2006) مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، هدفة الدراسة معرفة مستوى إحساس طلبة التربية بالرستاق في سلطنة عمان بجودة الحياة، ومعرفة طبيعة الفروق بين طلبة كلية التربية بالرستاق في مدى الإحساس بجودة الحياة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وكانت عينة الدراسة (51) طالباً، و(147) طالبة، توصلت الدراسة أن متوسط درجات إحساس أفراد العينة ككل بجودة الحياة، وكذلك أفراد العينة من الذكور والإناث بشكل منفرد يفوق المتوسط النظري للمقياس الذي يعكس مستوى عاليا من الإحساس بجودة الحياة، وجود فروق إحصائية بين متوسط درجات الطلبة عن مقياس الإحساس بجودة الحياة وفق التخصص الدراسي تم تحديدها بالفروق بين متوسط درجات طلبة تخصص الدراسات الاجتماعية ومتوسط درجات بقية التخصصات المشمولة في البحث، وأوصى البحث بتعزيز شعور الطلبة بجودة الحياة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتنمية الشعور بأهمية التخصصات.

وفي دراسة (Kazem & Al-Bahadli, 2006) عنوان الدراسة: مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة أهداف الدراسة: معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية، ودور متغير البلد والنوع والتخصص الدراسي في جودة الحياة، جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، تكونت عينة الدراسة من 400 طالب جامعي، (182 من ليبيا، و218 من عمان). نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين، هما جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، ومتوسطاً في بعدين، هما جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفضاً، في بعدين هما جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفية كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً في متغير البلد والنوع، وبين النوع والتخصص.

دراسة (جمعة ،العاني ،2006) عنوان الدراسة: تعليم الكبار من أجل جودة الحياة أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تعليم الكبار وجودة الحياة وصولاً إلى تفعيل تعليم الكبار من أجل حياة أفضل، عينة الدراسة: طلبة تخصص الإدارة التربوية جميعهم، وبلغ عددهم (265) طالباً وطالبة، تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تم التحقق من نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن أقل المتوسطات الحسابية في استجابات عينة الدراسة سجلت في مجال الو عي البيئي الصحي في حين أعلى المتوسطات الحسابية سجلت لصالح مجال حقوق الكبير كإنسان كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى مجال الوعي البيئي الصحي ولصالح الذكور، وكذلك لصالح ذوي الخبرة من 16 سنة فأكثر في التعليم.

وفي دراسة (Abu Ghazaleh, 2007) هدفت الدراسة فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي لجودة الحياة لدى طلاب الجامعة واستند البرنامج إلى الأسس النظرية وفنيات العلاج بالمعنى والتعرف على أثره في تخفيف أزمة الهوية، وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة واشتملت عينة الدراسة على (30) طالب من الذكور ثم تقسيمهم إلى (15) طالب مجموعة تجريبية (15) طالب مجموعة ضابطة واشتملت الدراسة على مقياس معنى الحياة لمرحلة المراهقة الرشد واختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي، واختبار المصفوفات المتتابعة واستند البرنامج إلى فنيات العلاج النفسي وهي الحوار السقراطي، تعديل الاتجاهات، خفض التفكير، تحسين الذات التعويضي، المسرحيات النفسية القائم على المعنى، توصلت الدراسة الى فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي.

وفي دراسة (Barry, et al, 2007) بحث بهدف دراسة مشروع جودة الحياة الأسرية الدولية لتطوير مفهوم جودة الحياة الأسرية وتطوير أدوات وطرق جمع معلومات منظمة مبنية على منطق معرفة الحياة الأسرية المشاركة، وتكونت المجموعة من (300) فرد، وتوصلت النتائج إلى تحول حديث لجودة الحياة الأسرية ويركز هذا التحول الجديد على تسعة مناطق للحياة الأسرية، هي الصحة والمال والعلاقات الأسرية والدعم من الأناس الآخرين وأثر القيم والمستقبل والتخطيط له والترفيه والتفاعل المجتمعي واستطلع الباحثون معرفة علاقة كل من هذه المناطق مع عدة مفاهيم هي الأهمية، والبداية والاستقرار والرضا.

وفي دراسة (Gillison, et al., 2008) هدفت الدراسة الى التعرف إلى التغيرات في جودة الحياة والحاجة إلى الرضا النفسي بعد الانتقال إلى المدرسة الثانوية، وتكونت المجموعة من (63) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى تسجيل تحسن في جودة الحياة، كما ظهر تحسن في إشباع الاحتياجات للحكم الذاتي والقدرة على الاتصال بالآخرين في حين لم يوجد تحسن في الكفاءة

وفي دراسة (Mohammed and Sayidah, 2009) هدفت الدراسة إلى تحسين جودة الحياة الطالب باستخدام برنامج إرشادي قائم على نظرية الاختيار لدى طالبات الثانوي بمدينة الإسماعيلية وتكونت عينة الدراسة من (21) طالباً واستخدام مقياس جودة الحياة من إعداده وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين جودة الحياة لدى طلاب المجموعة الإرشادية (البعد الوجداني والبعد المعرفي والبعد الاجتماعي) وتمثل جودة حياة الطالب الذاتية، وفي أبعاد (بيئة الفصل أو المساندة الاجتماعية وأدوار المعلم).

وأجرى (Singh & Dixit, 2010) بحثا بهدف الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والصحة ودور العوامل النفسية مثل إدراك الألم وإدراك العواقب الاجتماعية والشخصية والعاطفية والمالية المواكبة للطلبة والدعم الاجتماعي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الصحة وجودة الحياة كما أشارت النتائج إلى تأثير العوامل النفسية على جودة الحياة.

وفي دراسة (Baumann, et al,2011) هدفت الدراسة إلى معرفة ارتباط جودة الحياة النفسية بتوظيف المهارات الأكاديمية بين الطلاب، والمكونة من(355) طالباً من طلاب السنة الأولى، وتوصلت النتائج إلى ارتباط جودة الحياة النفسية باكتساب مهارات تزيد فرص العمل لدى الكليات التي تمد بدورات مهنية تطبيقية متخصصة، واستخدمت كمؤشرات رئيسية لتعزيز البرامج الموجهة

نحو الإرشاد وتحسين البيئة الاجتماعية والخدمات المساعدة في عمل الجامعة وتسهيل إنجاز المشاريع المهنية المستقبلي.

يتضح لنا مما سبق أهمية دراسة جودة الحياة على طلبة الجامعات والمدارس لاحقاً لتثقيف الطلبة وخصوصاً الطلبة الممارسين للرياضة لأهمية الدور الكبير لجودة الحياة في رفع المستوى العلمي والتربوي والثقافي لتنظيم الحياة والتخطيط للمستقبل بشكل أفضل، أما الفائدة الحالية من هذه الدراسة فقد وجد الباحث أن طلبة الجامعة لديهم جودة حياة وممكن رفع مستوى هذه الجودة من توضيح أهمية ممارسة النشاط الرياضي من خلال المحاضرات والمساقات المختلفة للمساهمة الإيجابية في تقدم المجتمع والحفاظ على مقدراته الاقتصادية والاجتماعية، أما المستقبل فيجب إجراء دراسات مشابهة لطلبة المدارس وموظفي الدولة ومختلف القطاعات لأهمية هذه الدراسة لبلدنا الحبيب.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة، وعلى حد علم الباحث، بأنه لا يوجد أي بحث تناول جودة الحياة على الطلبة أو على المجتمع الأردني، لذا كان من واجب الباحث ومن خلال خبرته المتواضعة في ميدان التربية الرياضية تثقيف طلبة الجامعة بالدور الكبير لجودة الحياة والتي من شأنها الارتقاء بالمستوى العلمي والتربوي والثقافي والمعرفي لتنظيم حياتهم وتخطيطها بالشكل الأفضل وهذا ما يعبر عنه بجودة الحياة، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب سنة الثانية السنة الثانية في مساق الرياضة والصحة للجميع في جامعة البلقاء التطبيقية والبالغ عددهم(810) طالب وطالبة للسنة الدراسية 20162015.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/2015، وكان عدد العينة (119) طالب وطالبة بواقع، (54) طالب، (65) طالبة، والجدول التالي يبين وصف عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (1) يبين وصف عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة

		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	54	45.4
	انثى	65	54.6
	المجموع	119	100.0
الكلية	علمية	66	55.5
	ادبية	53	44.5
	Total	119	100.0
ممارسة النشاط البدني	ممارس	64	53.8
	غير ممارس	55	46.2
	Total	119	100.0

مقياس جودة الحياة:

تم أستخدام مقياس جودة الحياة الذي أعده (Saleh، 2014) تكون المقياس في من40 عبارة تقيس خمسة أبعاد لجودة الحياة ملحق رقم (1) وهي: الجانب الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الإجتماعية، إدارة الوقت، القيم، تم عرض المفردات على خمسة من أعضاء هيئة تدريس بقسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي وتم حذف المفردات التي لم يتفق عليها 85% من المحكمين وكانت (5) مفردات وبلغت نسبة انفاق المحكمين بين 85% إلى 100%.

البعد الجسمي: وتشمل المفردات أرقام: (6، 9 ، 17 ،25، 31 ، 35) .

الصحة النفسية: وتشمل المفردات أرقام: (2 ، 5 ، 7 ، 10 ، 11 ، 13 ،16 ، 18 ، 20 ، 21، 23 ، 26 ، 28 ، 33 ، 34 ، 37 ، 40) .

العلاقة الإجتماعية وتشمل المفردات أرقام: (3 ، 4 ، 8، 15 ، 19 ، 27 ، 29 ، 32، 38، 39) .

إدارة الوقت: وتشمل المفردات أرقام: (14 ، 24 ، 30 ، 36).

القيم: وتشمل المفردات أرقام : (1 ، 12 ، 22) .

تقدير الدرجات المقياس خماسي (ليكلرت) كما يلي:

(أوافق بشدة – 5 درجات، أوافق–4 درجات، متردد – 3 درجات، غير موافق – درجتان، غير موافق بشدة–درجة واحدة)

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض المقياس على محكمين عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين الأردنيين وعددهم (8) لبيان مدى ملائمته لأهداف الدراسة وقدأوصى الأساتذة المحكمون بصدق الأداة، وسهولة العباراة ومناسبتها للبيئة الأردنية ملحق رقم (2).

ثانياً : ثبات المقياس

لغرض لحصول على درجة ثبات لمقياس جودة الحياة لدى الطلبة قام الباحث باستخدام أسلوب معامل (كرومباخ ألفا) حيث بلغت قيمة (كرومباخ ألفا) (0.80) وهو مؤشر عالي لثبات مقياس جودة الحياة لدى الطلبة الجامعين.

البعد	كرونباخ الفا
الحسمي	0,83
الصحة النفسية	0.79
العلاقات مع الاخرين	0.81
إدارة الوقت	0.81
القيم	0.81
الكلي	0.80

مستوي المقياس:

من أجل التوصل إلى تحديد مستوى جودة الحياة لفراد عينة الدراسة استخدم الباحث المقياس التالي:

1– 2,33 منخفض 3,66–2.33 متوسط 5–3,67 مرتفع

الأسلوب الإحصائي:

تحليل التباين في اتجاه واحد one way anova، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، كرونباخ ألفا.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، أدارة الوقت، القيم، لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية.

جدول (3)

	متوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الجسمي	3.8123	.57431	5	مرتفع
الصحة النفسية	3.9639	.42982	2	مرتفع
العلاقات الاجتماعية	3.9471	.44661	3	مرتفع
ادارة الوقت	3.8613	.60340	4	مرتفع
القيم	4.1877	.60699	1	مرتفع
الكلي	3.9401	.39042		مرتفع

للإجابة عن السؤال الأول ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، إدارة الوقت، القيم، لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية؟

يبين الجدول رقم (3) مستوى جودة الحياة لأبعاد الدراسة، وكان ترتيب الأبعاد كما يلي، بعد القيم جاء بالمرتبة الأولى متوسط حسابي(3.9401) وانحراف معياري (39042.)، وفي الترتيب الثاني الصحة النفسية بمتوسط حسابي (3.9639) وانحراف معياري (42982.)، وفي المرتبة الثالثة العلاقات الاجتماعية بمتوسط حسابي(3.9471) وانحراف معياري (44661.)، وفي الترتيب الرابع إدارة الوقت بمتوسط حسابي (3.8613) وانحراف معياري (60340.)، وفي المرتبة الأخيرة البعد الجسمي بمتوسط حسابي (3.8123) وانحراف معياري (57431.)

ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير البعد الجسمي؟

البعد الجسمي جدول (4)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أنا متقبل لذاتي الجسمية	4.15	.917
أتمتع بصحة جيدة	4.03	.901
الخدمات الصحية المقدمة لي جيدة	3.87	1.008
أتمتع بنوم هادئ	3.83	1.159
أتناول الطعام في مواعيد منتظمة	3.71	1.052
أحافظ على الفحص الطبي بانتظام	3.29	1.208
الكلي	3.8123	.57431

تظهر نتائج الجدول رقم (4) ارتفاع في مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء في متغير البعد الجسمي

جاءت العبارة "أنا متقبل لذاتي الجسمية" أعلى عبارة بمتوسط حسابي (4.15)، والسبب في ذلك في رأي الباحث يعود إلى أن الطلبة يعتبرون مثقفين من خلال المحاضرات التي يتلقوها خلال دراستهم في الجامعة من مختلف التخصصات أومن خلال متطلبات الجامعة للمواد الثقافية، ألتي تحفز الطالب للمحافظة على صحته مما ينعكس إيجابي على جسمه، كما تلعب علاقة الفرد بجسمه دوراً هاماً في صقل شخصيته، وبما يؤثر تأثيراً كبيراً على محددات سلوكه اليومي وأفكاره في تعاملاته مع محيطه الخارجي، هذه النتيجة و(Sun,2003)، (Gail et al., 2014) (McCourt, 2013) (يس قنديل، 1990) و (Al-Kaddoumi, 2009)، و(كاشف، 2009).

أما عبارة "أحافظ على الفحص الطبي بانتظام" أخر عبارة بأقل متوسط حسابي (3,81) وبرأي الباحث أن الطلبة مثقفين ومتعلمين ولكن بحكم طبيعة المجتمع لا يذهب الشخص إلى الطبيب عند الشعور بالألم وعمل الفحص مباشرة بل نذهب جميعاً بعد أن نشعر بعدم القدرة على الحركة، تتفق النتيجة ودراسة (Hassanein, 2009)

إن النشاط الرياضي ينعكس إيجابياً على جسد الممارس وجودة الحياة هي درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية والمرضية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق بينهما. (Habib, 2006)،

ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير الصحة النفسية؟

جدول (5) الصحة النفسية

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لدي القدرة على تحقيق طموحاتي وفقاً لقدراتي	4.32	.736
اختياراتي في الحياة نابعة من ذاتي	4.14	.895
لدي هدف ومعنى في الحياة	4.11	.955
أنجز ما يسند إليَّ من أعمال	4.05	.872
الصمود أمام الصعاب شيء محبب في حياتي	4.04	.978
أنا شخص سعيد في حياتي	4.03	.863
حياتي مليئة بالأمل والتفاؤل	4.02	.854
أستطيع أن أميز بين المشاعر السارة وغير السارة	4.01	.979
حياتي مليئة بالمعاني الجيدة	3.98	.965
أنا متفائل بالأيام المقبلة	3.92	.976
أتغلب على الصعاب التي تواجهني	3.92	.962
أنا شخص راضي عن حياتي	3.89	.990
أنا متقبل لذاتي	3.86	1.019
أفكر في أمور حياتي بهدوء	3.85	.880
أنا شخص مستمتع بالحياة	3.78	.913
يمكنني التحكم في انفعالاتي	3.74	1.085
أغير من أسلوب حياتي بناء على ما أمر به من مواقف	3.72	1.024
الكلي	3.9639	.42982

تظهر نتائج الجدول رقم(5) أن عبارة "لدي القدرة على تحقيق طموحاتي وفقاً لقدراتي" أعلى عبارة بمتوسط حسابي (4.32) وبانحراف معياري (.736)، برأي الباحث أن جودة الحياة

تحفز الطالب إلى التفاؤل بالمستقبل بما يمتلكه من خطط شخصية وقدرات وإمكانيات تجعله أكثر انفتاحاً وشجاعة لاتخاذ القرار المناسب لتحقيق أهدافه بكل ثقة. تتفق هذه النتيجة، (Counteny, 2003)، (Michalak, 2007) (Lynch, 2006) (Melton, 2008) (Kang, 2009).

أما عبارة "أغير من أسلوب حياتي بناء على ما أمر به من مواقف" جاءت أقل عبارة بمتوسط حسابي(3.72) وبانحراف معياري (1.024) برأي الباحث أن هذه العبارة تتوافق والدراسة الحالية فالطالب الممارس للنشاط البدني ويتمتع مستوى جودة حياة مرتفع يتمتع بالثقة بالنفس والقدرة والتفاؤل في المستقبل ومن الصعب أن يغير مواقفه بسهولة. تختلف النتيجة عن (Counteny, 2003)، (Michalak, 2007) (Lynch, 2006) (Melton, 2008) (Kang, 2009).

مامستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير العلاقات الاجتماعية؟

العلاقات الاجتماعية جدول (6)

الفقرة	الوسط الحسابي	لانحراف المعياري
أشعر بالسعادة لانتمائي لأسرتي	4.15	.945
أشعر بالثقة في كفاءتي الشخصية في التحصيل والإنجاز	4.13	.843
علاقاتي مع أفراد الأسرة جيدة	4.03	.970
أستمتع بقضاء وقت الفراغ	4.02	.991
أصدقائي لا يمكنهم الاستغناء عني	3.99	.970
تواصلي داخل الأسرة أساسه الحب والحميمية	3.85	1.063
أحافظ على علاقاتي الطيبة مع زملائي	3.85	1.063
أحب مساعدة أصدقائي	3.84	1.000
أحرص على تبادل الزيارات مع أقاربي	3.75	1.035
لدي علاقات سوية مع الجنس الآخر	3.73	.989
الكلي	3.9471	.44661

تظهر نتائج الجدول رقم(6) ارتفاع في مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء وكانت الفقرة في "أشعر بالسعادة لانتمائي لأسرتي" بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي(4.15) وبانحراف معياري (945.) ويفسر الباحث هذه النتيجة أن وجود العائلة للطالب أمر هام جداً لشعوره بالأمان والطمأنينة، فالمجتمع العربي بشكل عام والمجتمع الأردني مجتمع محافظ لكلا الجنسين.

أما عبارة "لدي علاقات سوية مع الجنس الآخر" جاءت أقل عبارة بمتوسط حسابي(3.73) وبانحراف معياري (989.) وفي رأي الباحث أن طلاب الجامعة وخاصة يتعرضون لضغوط مختلفة فبعد الانتقال من الحياة المدرسية إلى الحياة الجامعية مثلاً أن بعض التخصصات تشكل مصدر ضغط وتوتر لأي طالب وهناك عدد من الأدلة تشير إلى أن الطلاب الممارسين للرياضة والمنتمين إلى كلية التربية الرياضية يعانون من ضغط أكبر بسبب المطالب المزدوجة التي تلقى على عاتق الطالب وهي المطالب الأكاديمية والرياضية وبالتالي يكون اهتمام الطالب موجها إلى دراسته، وتتفق النتيجة

(Kimball & Freysinger ,2003), (Papanikolaou, Nikolaidis, Patsiaouras & Alexopoulos,2003) (Pritchard, Wilson, & Yamnitz,2004),(Hudd,2000et,)

ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير ادارة الوقت؟

إدارة الوقت جدول رقم (7)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعيش الحاضر وأخطط للمستقبل بناء على الاستفادة من خبرات الماضي	4.15	.953
أخصص وقت للعمل ووقت للراحة	3.86	1.011
أجد أصدقائي وقت الشدة بجانبى	3.82	1.017
لدي جدول منظم لحياتي اليومية	3.62	1.186
الكلي	3.8613	.60340

تظهر نتائج الجدول رقم(7) أن عبارة "أعيش الحاضر أخطط للمستقبل بناء على الاستفادة من خبرات الماضي" بمتوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (953.) جاءت بدرجة مرتفعة ويفسر الباحث ذلك بأن أهمية إدارة الوقت كبعد أســـاس من أبعاد جودة الحياة حيث أن جودة الحياة تتضمن إدارة الوقت والإفادة منه بجانب إشـــباع الحاجات، حيث أن جودة الحياة، تنبع من الشـــعور بالرضـــا والســـعادة من خلال إشـــباع الحاجات نتيجة ثـــراء المعرفة، تتفق هذه النتيجة و(Ducinskeine , 2003)، (Lottes, 1996) ، (Mansi and Kazem, 2006).

أما عبارة "لدي جدول منظم لحياتي اليومية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.62) وبانحراف معياري(1.18) يفسر الباحث هذه النتيجة بثقافة المجتمع الأردني فثقافة وضع برنامج يومي ظاهرة نادرة في المجتمع ولعل المسؤولية تقع على عاتقنا كآباء ومربين وتربويين في عدم التشجيع على هذه الظاهرة الهامة والتي تعد مبدأ هاما لبدء يوم جديد. ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية تبعا لمتغير القيم؟

القيم جدول (8)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سلوكياتي نابعة من أن الرقيب هو الله	4.27	.756
أشعر بالسعادة في ممارسة الشعائر الدينية	4.21	.973
ألتزم بالقيم الدينية في تعاملاتي مع الآخرين	4.08	.935
الكلي	4.1877	.60699

تظهر نتائج الجدول رقم(8) ارتفاعاً في مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء في متغير القيم، إن عبارة سلوكياتي نابعة من أن الرقيب هو الله أعلى درجة بمتوسط حسابي (4.27) وبانحراف معياري (.756) يفسر الباحث هذه النتيجة أن المجتمع الأردني مجتمع متدين ويعتبر الدين الإسلامي الحنيف الضابط الأساسي للسلوك في المجتمع وبما أن الطلبة شريحة من هذا المجتمع فينطبق عليهم هذا المعتقد الرباني، إن الدين هو سلوك ومشاعر إيجابية كقوة دافعة تساعد على مزيد من معايشة جودة الحياة بتفاؤل مما ينعكس إيجابياً بالتفاؤل والأمل والإخلاص الديني بفاعلية، وتتفق هذه النتيجة و (Anwar and Abdel Sadik, 2010)، (Al-Sabwa, 2007).

أما عبارة "التزم بالقيم الدينية في تعاملاتي مع الآخرين" بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (.935) وبأنحراف معياري (.935) ويفسر الباحث هذة النتيجة أن هذا العصر تغير فية الكثير من المبادئ ولعل طبيعة الحياة مع التقدم العلمي والتكنلوجي والانشغال بالمشاكل الشخصية أدى إلى الإنفعالات السلبية والكآبة والتشاؤم مما أنعكس سلبيآ على تعاملنا مع الآخرين وضعف الوازع الديني، تختلف هذة النتيجة و (Anwar and Abdel Sadik, 2010)، (Al-Sabwa, 2007).

جدول (9) يبين الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي الكلي على عينة الدراسة الكلي

		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	54	3.9102	.41384
	أنثى	65	3.9650	.37125
	الكلي	119	3.9401	.39042
الكلية	علمية	66	3.9932	.34128
	أدبية	53	3.8741	.43850
	الكلي	119	3.9401	.39042
ممارسة النشاط البدني	ممارس	64	4.0504	.40906
	غير ممارس	55	3.8118	.32663
	الكلي	119	3.9401	.39042

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس والكليات العلمية والكليات الأدبية وممارسة أو عدم ممارسة النشاط الرياضي؟

جدول (10) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد للفروقات ودلالة الفروق لدى طلبة الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.061	1	.061	.448	.505
الكلية	.454	1	.454	3.315	.071
الممارسة	1.790	1	1.790	13.085	.000
الخطأ	15.734	115	.137		
الكلي	1865.413	119			

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

تظهر نتائج الجدول رقم (10) عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء في متغير الجنس ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة المقبولين هذه السنة في الجامعة ومن خلال ملاحظة الأساتذة أن كلا الجنسين مثقفان ولديهم الكثير من المعلومات العامة عن النشاط البدني وأهمية ممارسة الرياضة وانتشار الأندية الصحية، لتحسين المظهر الخارجي ولمقاومة الأمراض المختلفة والقدرة على مواجهة ظروف الحياة،

ولعل التقدم العلمي الهائل وسهولة الحصول على المعلومة سهل هذا التوجه بهذه الصورة لأن الطلاب في الجامعات يتعرضون لنفس الخبرات الثقافية المتعلقة بالوعي الغذائي والصحي، ويتعرضون لنفس الخبرات العلمية والثقافية ولذلك لم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائيا. تتفق هذه النتيجة وكل من (Fuqaih et al, 2006.) (Abu Ghazaleh, 2007)، (Dew & Huebner, 1994) و(Abu Al-Nour, 2000) (Al-Adli, 2006)، تختلف هذه النتيجة و (Kazem and Al-Bahadli, 2006).

أما النتيجة الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء في متغير الكلية العلمية والكليات الإنسانية، يعزو الباحث هذه النتيجة أن القبولات الجامعية في الكليات المختلفة لجامعة البلقاء وعدم وجود كلية رياضة متخصصة، وكذلك ما يتعلق بجودة الحياة والتي تتمثل في التطور الحاصل على مستوى التعليمي الجامعي من حيث استعمال وسائل تكنولوجيا التعليم في الكليات إضافة الى الإشراف الأكاديمي الجيد من قبل الأساتذة، يضاف إلى ذلك الرضا الحاصل لدى الطلاب على نظام القبول والتسجيل وأيضا ما وفرته الكليات من فرص الحصول على المصادر العلمية والمتطلبات الصحية وغيرها، الأمر الذي ساعد على توفر الجو المناسب للطلبة وارتفاع جودة الحياة، أيضاً من الممكن لطلاب الفرع العلمي أن يقبلوا في الكليات الأدبية وممكن لطالب تخصص معلوماتية أن يقبل في الكليات العلمية، إضافة إلى الثقافة العامة لهـــذا الجـيل ســـاهم في رفع مســتوى الثقافة العامـــة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة ودراسة كل من (كاشف، 2006) (Attiyat and Al-Saud, 2005) وتختلـــف نتيجة هذه الدراســـة ودراســـة (Kazem and Al-Bahadli, 2006)، (Al-Adli, 2006)، (Christodoulos et al.,2006).

أما النتيجة الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسي وغير ممارسي النشاط لصالح الممارسين ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة الممارسين للرياضة معظمهم لديهم الخبرة الشخصية التي تكسبهم أفضلية قبولهم في الجامعة على نظام التفوق الرياضي، فالثقافة العامة للرياضي تجعله يهتم بالناحية الصحية والغذائية للاحتفاظ بصحتهم وإنجاز مهامهم الأكاديمية، والأعمال المختلفة الموكلة لهم، إن اهتمام الطلبة بكافة أنواع الأنشطة المختلفة يرفع من مستوى جودة الحياة لديهم، وبالتالي أصبحت الرياضة عبارة عن وسيلة لتحقيق غاية معينة، وهي الصحة وهذا أحد أهم أهداف النشاط البدني هو اكتساب الطالب أكبر كم ممكن من المعلومات حول الصحة

وكيفية اكتسابها والمحافظة عليها، وهذا ما أكدت علية اللجنة الدولية الحكومية للتربية البدنية والرياضة (سيجبس) في الجلسة التي عقدت في مقرها (باريس) تاريخ 2011/6/8 بشأن المنافع الاقتصادية والاجتماعية لممارسة النشاط الرياضي، وهذا أيضا ما أكد علية الدكتور خالد صلاح الدين محمد كامل (2007) في كتابه الصحة واللياقة البدنية، تتفق نتيجة هذه الدراسة ودراسة كل من (Attiyat and Al-Saud, 2005) و (Raheem, 2006)، (كاشف، 2006).

الاستنتاجات:

1- يتمتع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بجودة حياة بمستوى مرتفع في الأبعاد التالية، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، إدارة الوقت، القيم.

2 – يتمتع الطلبة في الكليات العلمية والأدبية، ولكلا الجنسين، بجودة حياة جامعية.

3- يتمتع الطلبة الممارسين للنشاط البدني جودة حياة على المستوى الجامعي.

4- يتمتع الطلبة الممارسين للنشاط البدني جودة حياة بعكس الطلبة الغير ممارسين للنشاط البدني.

التوصيات:

1- ضرورة الاهتمام بمشاركة جميع الطلبة بالأنشطة الرياضية المختلفة.

2- من الضروري التركيز في المحاضرات والمساقات الرياضية المختلفة على الاهتمام بالنشاط البدني نظرياً وعملياً.

2- إقامة النشاطات المختلفة لرفع الروح المعنوية والانسجام وتنمية روح التعاون المشاركة والتكيف مع الآخرين.

المراجع

أنور، عبير أحمد، عبدالصادق، فاتن (2010)، دور النتائج والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، دراسات عربية في علم النفس، مجـ 9، 34، يوليو، 491–571.

حبيب، عبد الكريم (2006)، فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلبة الثانوي العام والثانوي الفني، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

حسانين، اعتدال (2009)، اتقان تعلم علم النفس وتأثيره على إدراك جودة الحياة لدى طلبة جامعة قناة السويس، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد التاسع عشر، العدد (3ب)، 228–272.

خمس سالم الراسبي (2006)، تجربة وزارة التربية والتعليم في تعزيز جودة حياة المتعلمين بمدارس السلطنة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17–19 ديسمبر، ص ص133–160.

رحيم، أنور محمود، (2006)، اتجاهات بعض طلبة جامعة السليمانية نحو النشاط الرياضي، مجلة علوم التربية الرياضية- جامعة بابل، العدد الثاني، المجلد الخامس.

رضوان، شعبان، هريدي، عادل(2001)، العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 15(58)، 72–109 .

صالح الشعراوي (2014)، فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي.

الصبوة، محمد نجيب، 2009، علم النفس الإيجابي، بحوث ودارسات في علم النفس، وحدة النشر العلمي بكلية الآداب، جامعة القاهرة.

العادلي، كاظم كريدي (2006). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة (ص 37–47). جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان، 17.

عباس، الزاملي (2006). التطوير التنظيمي وجودة الحياة العامل، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة قابوس، مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة (ص 63–78). جامعة السلطان قابوس–سلطنة عمان، 17–19 ديسمبر.

عبدالخالق، أحمد (1996). الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية: نتائج أولية، دراسات نفسية، القاهرة، 18 (2)، 247–257.

عبد المعطى، حسن(2006). الارشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث: الانماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، في الفترة من 15–16 مارس، 13–23.

عطيات، خالد والسعود، حسن، (2005). تقيم اتجاه طلبة الجامعات الأردنية نحو ممارسة النشاط البدني لأغراض اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو غزالة، سمير (2007). فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الايجابي للحياة لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الثانوي الرابع عشر، الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة توجهات مستقبلية، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 8–9 ديسمبر، 157–202.

فايز عبد الكريم الناطور، التحفيز ومهارات تطوير الذات، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، سنة 2011.

فؤاد إبراهيم السراج، الأسس الفلسفية والمنهجية لعلوم التربية الرياضية، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2011.

فوقية أحمد عبد الفتاح ومحمد حسين سعيد (2006). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف، المؤتمر العلمي الرابع، دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتساب ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من 3– 4 مايو، القاهرة، جامعة بني سويف، كلية التربية، ص ص189– 270.

القدومي، عبدا لناصر وزيد، (2009). مستوى الوعي الغذائي لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة السلطان قابوس. ملخصات المؤتمر الرياضي العلمي

الفلسطيني الأول: نحو بناء استراتيجية تكاملية للنهوض بالرياضية الفلسطينية، والمنعقد في 29-4/30/ 2009 في جامعة النجاح الوطنية. فلسطين. نابلس.

القدومي، عبد الناصر، أبو عريضة، فايز، عبد الحق، عماد، (2009)، دوافع ممارسة النشاط الرياضي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، جامعة البصرة، البصرة.

كاظم، علي مهدي والبهادلي، عبد الخالق نجم (2006)، مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17 ديسمبر 2006.

كتلو، عبدالله (2011). نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية، مجلة علم النفس، العددان (98/ 99) يناير – يونيه 2011، السنة الرابعة والعشرون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أياد عبد الكريم العزاوي، مروان عبد المجيد إبراهيم: علم الاجتماع التربوي الرياضي، عمان، الدار العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2002.

محمد عبد الله إبراهيم، وسيدة عبد الرحيم صديق (2006): دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17-19 ديسمبر ص ص277- 278.

المعشني، أحمد (2006)، حاجات الجودة الشخصية والمهنية لدى الشباب العماني، بحوث علم النفس وجودة الحياة، مسقط، عمان،21-34.

منسى، عبدالحليم، كاظم، مهدي (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، ندوة علم النفس وجودة الحياة، 17-19ديسمبر، 63-78.

أبو النور، محمد (2000). الهدف في الحياة وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بجودة الحياة على عينة من طلبة الجامعة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس،1(14)،113-143.

References

Abbas & Al-Zamili. (2006). Organizational development and quality of life. Proceedings of Seminar on Psychology and Quality of Life, Qaboos University, Quality of Life Standards for University Students. Proceedings of the Symposium on Psychology and Quality of Life (pp. 63-78). Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman, December 17-19.

Abdul Khaliq, A. (1996). The Arabic version of the WHO Quality of Life Scale: Preliminary Findings. *Psychological Studies, Cairo, 18* (2), 247-257.

Abdul Muti, H. (2006). *Psychological guidance and quality of life in the community*. Working Paper for the 3rd Scientific Conference: The Psychological and Educational Development of the Arab Man in Light of Quality of Life, Faculty of Education, Zagazig University, 15-16 March, 13-23.

Abu Al-Nour, M. (2000). The goal in life and some psychological variables related to the quality of life on a sample of university students. *Journal of Research in Education and Psychology, 1* (14), 113-143.

Abu Ghazaleh, S. (2007). *The effectiveness of counseling in the sense of reducing the identity crisis and improving the positive meaning of life among the university students*. Paper presented at the 14th secondary conference, psychological counseling for development under the overall quality future directions, psychological counseling center, Ain Shams University, 8-9 December, 157-202.

Al-Adli, K. (2006). *The extent to which the students of the Faculty of Education in Al-Rustaq feel the quality of life and the relationship with some variables*. Proceedings of the Symposium on Psychology and Quality of Life (pp. 37-47). Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman, 17.

Al-Kaddoumi, A- & Zaid, (2009). *The level of nutrition awareness among students in physical education at Al-Najah National University and Sultan Qaboos University*. Summaries of the First Palestinian Sports Scientific Conference: Towards an Integrated Strategy for the Advancement of Palestinian Sports, held on 29-30 April 2009 at Al-Najah National University. Palestine. Nablus.

Al-Ma'shani, A. (2006). Personal and professional needs of Omani youth. *Psychology and Quality of Life Research*, Muscat, Oman, 21-34.

Al-Qaddoumi, A-N., Abu-Arida, F. and Abdel-Haq, E. (2009). *The motives of practicing sports activity among Al-Najah National University students*.

Al-Sabwa, M (2009). *Positive psychology*. Research and studies in psychology, Scientific Publishing Unit, Faculty of Arts, Cairo University.

Anwar, A. and Abdel Sadik, F. (2010). Role of results and optimism in predicting the quality of life of a sample of university students in the light of some demographic variables. *Arab Studies in Psychology, 9* (34), July, 491-571.

Attiyat, Kh. and Al-Saud, H. (2005). Assessing the direction of Jordanian university students towards physical activity for fitness related to health. *Dirasat Journal*, University of Jordan, Amman, Jordan.

Courtenay, M., Edwards, H., Stephan, Y. O'Reilly, M. & Duggan, C. (2003). Quality of life Measures for Residents of Ages Care Facilitation A Literature Review, Austeralian Journal Aging, 22 (2), 58-64.

Yalnizlik, D. & Skiler, A. (2004). Relationships between Quality of Life, Perceived Social Support, Social Network, and Loneliness in Tukish Sample. Yeni Symposium, 42 (1), 20-27.

Dew, T. & Huebner, E. S. (1994). Adolescents perceived quality of life: An exploratory investigation. Journal of School Psychology 32,185-199.

Fallowfield, L. (1990). The Quality of Life: the Missing Measurement in Health Care. Human Horizons Series. London: Souvenir Press.

Fayez, A. (2011). Motivation and self-development skills (1st ed). Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Fouad, I. (2011). *The philosophical and methodological basis of mathematical education sciences (1st ed)*. Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Frankl, V. (1990). The Will of Meaning. New York,: Penguin Books. Banuman, et al, (2011): life Purpose, Heath- Related Quality of Life, and Hospital Readmissions among older adults with heart failure, Unpublished Doctoral Dissertation University of Texas, Texas.

Fuqaih, A. & Mohamed, H. (2006). *The role of the family and institutions of civil society in the qulaity of life for children with special needs in the province of Bani Suef*. Paper presented at the 4th conference on the role of the family and civil society in the acquisition and care of people with special needs, from 3 to 4 May, Cairo, Beni Suef University, Faculty of Education, pp. 189-270.

Gill, D. (1986). Psychological dynamics of sport. Publishers.Champain, IL: Human Kinetics.

Gllison,et al, (2008). From Logo Therapy to Meaning – Centered Counseling and Therapy, the human Quest for Meaning Theories Research and Applications (2nd ed). Wong. Paul. T.P. (Ed); 619-647. New York, Ny. U.S: Routledge / Taylor & Francis Group.

Habib, A.(2006). *Self-efficacy and its relation to the level of ambition and motivation of achievement in secondary and technical secondary students*. (Unpublished master's thesis). Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

Hassanein, A. (2009). Mastering psychology and its effect on the quality of life of suez canal university students. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 19*, (3B, 228-272.

Heinila, L. (1990). Attitudes toward sport and physical activity among boys and girls in Finnish urban secondary schools. Proceedings of the Jyvaskyla congress on movement and sport in women's life: Jyvaskyla, Finland: Volume 2. Liikunnan-ja-Kansanterveyden-Julkaisuja, No. 67, 63-77; 2 app.

Horton, R. (1983). Logoanalysis as group treatment for existential Vacuum and weight loss in obese women, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California.

Hutzell, R. (1990). An Introduction to Logo Therapy In Keller, P.A. & R,h, L.G. (Eds) Innovations in Clinical Practice: A Source book Florida: Professional Re Source Exchange.

Iyad A, Al-Azzawi, M. and Abdel-Majid I. (2002). *Educational sociology of sports (1st ed)*. Amman: Scientific House for Publishing and Distribution.

Kang, K., Shimy; Jeon D & Koh M. (2009). The effect of Logo Therapy on Meaning in Life and Quality of Life of late Adolescent With Tenninal Cancer (Korean), Journal of Korean Academy of Nursing (J Korean Acad Nurs) 2009, Dec, 39 (6) 759-768.

Katlo, A. (2011). The quality of life and its relation to mental health. *Journal of Psychology, 98/99* January - June 2011, the twenty-fourth year, Cairo, the Egyptian General Book Organization.

Kazem, A. & Al-Bahadli, A-Kh. N. (2006). *Quality of life for university students*. Paper presented at the Symposium on Psychology and Quality of Life, Sultan Qaboos University, Muscat, December 17, 2006.

Khames, S. (2006). *The Experience of the Ministry of Education in enhancing the quality of life of learners in the Sultanate's schools*. Proceedings of the Symposium on Psychology and Quality of Life, Sultan Qaboos University, Muscat, December 17-19, 133-160.

Kim, M. (2001): Exploring of Life Meaning Among Korean, M. A. Trinity Westem University, Canada.

Mansi, A-H and Kazem, M. (2006). *Quality of Life Standard for University Students in the Sultanate of Oman*. Sultan Qaboos University, Seminar on Psychology and Quality of Life, 17-19 December, 63-78.

Mohammed, A. & Sayidah, A. (2006). *The role of sport activities in the quality of life among the students of Sultan Qaboos University*. Proceedings of the Seminar on Psychology and Quality of Life, Sultan Qaboos University, Muscat, 17-19 December, pp. 277-278.

Radwan, S. & Haridi, A. (2001). The relationship between social support and depression, self-esteem and satisfaction with life. *Journal of Psychology, Egyptian General Book Association, 15* (58), 72-109.

Raheem, A. (2006). Attitudes of some students of Sulaymaniyah University towards sports activity. *Journal of Physical Education Sciences, Babel University, 2* (5).

Ring, L. (2007). Quality of Life: In S. Ayers, A Boum, C.Mc Manus, S., Newman, K. Wallston. J. Weinman, R. West (Eds) Cambridge Handbook of Psychology. Health and Medicine, Cambridge University.

Saleh, A. (2014). Effectiveness of treatment in the sense of improving the quality of life of a sample of university students.

Shek, D. (1993). The Chinese purpose in life test and Psychological well-being in Chinese college students. International Forum forLogotherapy, v 16(11), pp:35-42.

Tayler, M.(2005). Motivation of adolescent students toward saccess in school Eileen Friday . http.//by Fgcu.edu./1-4

Whoqol Group (1995): The World Health Organization Quality of Life Assessment: Position Paper form the World health Organization, Social Science and Medicine, 41, 1403-1409.

الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم

إياد نايف الحوارنة *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني في جامعة مؤتة، وهل تختلف هذه الصعوبات بحسب الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني، وتم التأكد من دلالات صدقه وثباته. تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة من المرشدين المتدربين، في مدارس محافظة الكرك، في الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي 2013/ 2014.

وأشارت النتائج إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه الطلبة، هي (تكليف المرشد المتدرب بإشغال الحصص الشاغرة)، ثم جاءت في المرتبة الثانية (أرى أنني غير متمكن من أساليب الإرشاد الفردي)، وفي المرتبة الثالثة (يوصف تقييم المشرف بعدم الموضوعية ويميل إلى التحيز)، وفي المرتبة الرابعة (تعد إدارة المدرسة المرشدين المتدربين عبئاً عليها).

ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني تعزى لمتغير الجنس. وأوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: التوعية للإدارات المدرسية والمعلمين، حول مهام وواجبات المرشدين المتدربين، بالإضافة إلى ضرورة العمل على تطوير وتدريب مشرفين التدريب الميداني مهنياً، وكذلك تزويدهم بأساليب التقييم الصحيحة، من أجل الإعداد والتدريب الجيد للطلبة.

الكلمات الدالة: الصعوبة، التدريب الميداني.

* قسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/9/6م. تاريخ قبول البحث: 2016/7/17م.

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

The difficulties faced a by Psychological Counseling Students in Field Training from their Perspectives

Eyad Naif Alhawarnah

Abstract

This study aimed at identifying the difficulties that are faced by field training students in counseling at the University of Mu'tah and whether these difficulties vary according to gender.

To achieve the objectives of the study, the researcher developed a scale to measure difficulties faced by field training students. Validity and reliability of the scale have been confirmed. The study sample consisted of 46 male and female B.A students from the under training counselors in the schools of Al- Karak governorate .

The results indicated that most difficulties that faced the students were : (when the counselor is assigned to run a vacant period),(in second place came (I see I am not versed Methods of individual counseling), in third place (the supervisors evaluation are described as not objective and tends to be biased).

The results did not indicate statistically significant differences in the difficulties that are faced by field training students due to gender variable. The researcher recommended the following recommendations: to make aware the school administrations and teachers about the training counselors` tasks . to develop and train the supervisors who are responsible for field training, to supply them with proper and valid methods to prepare and train students .

Keywords: The difficulty, Field training.

المقدمة والخلفية النظرية:

يمثل التعليم الجامعي مرحلة من المراحل التعليمية المتميزة في أي مجتمع من المجتمعات، كما يعد الاهتمام بالتعليم الجامعي أحد المظاهر المهمة للنهضة الحضارية في ذلك المجتمع باعتبار أنّ هذا النوع من التعليم يتحمل مسؤولية القيام بمجموعة من الأدوار المهمة التي يمكن تلخيصها في مجالات رئيسية ثلاثة هي: نقل المعارف للطلبة وإكسابهم للمهارات والاتجاهات المرغوب فيها عن طريق التدريس أولاً، ثم إنتاج المعرفة الأصيلة التي تفيد التخصصات المختلفة ثانياً، ثم خدمة المجتمع عن طريق تطبيق الأفكار والمعارف فيما يؤدي إلى تطوير ذلك المجتمع وحل مشكلاته ثالثاً (Ashiba, 2000). ويعد التدريب الفعال يعتبر وسيلة هامة يمكن اعتمادها لتنمية قدرات الطالب الجامعي لاكتساب مهارات جديدة تعدل اتجاهاته، وتوسع مفاهيمه، وترسخ فيه المقدرة على الابتكار والتجديد والابداع، وتخليصه مما اعتاد عليه من اساليب واتجاهات تعيقه من التلاؤم مع حجم وسرعة وسير التقدم في المعرفة، والطرق الفنية للحصول عليها. والتدريب وسيلة فعالة لتحقيق الربط المحكم بين المعرفة المكتسبة نظرياً والعمل المنتج، أي تمكين الطالب الجامعي من المرور بالخبرات التربوية، والثقافية، والاجتماعية، المخططة والمبرمجة التي تعمل على تنشئته على حب العمل النافع للمجتمع(Shahin, 2006) .

ويرى (Al-Ghurair and Ouda, 2009) ، بأن الطالب المرشد يكتسب من خلال التدريب الميداني بالإضافة إلى العلوم النظرية التي يدرسها على مدار السنوات أو المراحل التعليمية الجانب التطبيقي، وبذلك تكتمل الحلقة والربط ما بين النظرية والتطبيق، وهنا يتحتم على المرشد المتدرب أن يجد ويجتهد ويستغل الفرصة بشكل مناسب من أجل التعلم؛ لأنّ فرصته الحالية للتدريب لن تأتي في أي ظرف مستقبلي، فالمستقبل ينتظره الكثير من التطوير وتحسين القدرات، فالفرصة السانحة له الآن لن تتكرر ومطلوب من المتدرب أن يؤسس نفسه على قاعدة شخصية ومهنية متينة وقوية لبناء مستقبله بكل كفاءة وبشكل يناسب كل الظروف.

وحيث أن التدريب استثمار في رأس المال البشري من خلال رفع كفاءة العاملين في مختلف المجالات والتخصصات في القطاعين العام والخاص فإن الدول والمؤسسات ملزمة بالأخذ به وتشجيعه ودعمه لتحقيق جملة مقاصد منها تطوير الأداء، وطرائق العمل، وتفادي الهدر والوقوع في الخطأ، وتحقيق النتائج المرغوب فيها (RooHouse, 1993). ويذهب (Hamdan, 1998) إلى أنّ التدريب ضروري مع إطلالة القرن الحادي والعشرين نتيجة لسرعة التغيرات في مستوى المهارات

المطلوبة لأداء المهام المختلفة، وفي حجم المعارف والتقنيات، ويستدعي ذلك استمرارية الحاجة إلى تنمية مهارات العاملين وتطورها.

وتظهر أهمية التدريب الميداني في إعداد الطالب المرشد، حيث يمثل التدريب الميداني جانب متميز وفريد في برنامج إعداده، فهو الخبرة الحقيقية والفعلية التي تقدم للطلبة ليتفاعلوا معاً في مواقف فعلية، حيث يمكن تحليل ما يكتسبونه في إطار من النظريات والقواعد السليمة، مما يؤدي بالفعل إلى تنمية المهارت والإمكانيات اللازمة للعمل كمرشدين(Al-Awadhi, 1992).

ومن خلال خبرة الباحث في التدريب الميداني، فإن ما يتم تهيئته اليوم للمتدربين وطالبي العلم يعد ثروة هائلة، فالمعلومة والانفتاح والحصول على المعلومة بسهولة ويسر جعل كل تلك وغيرها من الظروف صيداً ثميناً يوضع بين أيدي الجميع للاستفادة والإفادة، مما يعد لمرحلة تدعو إلى النهضة الحقيقية في هذا المجال من العلوم الإنسانية. وكما هو معروف فإن المؤسسات التربوية تعمل باستمرار على تطوير برامجها ووسائل إعداد وتدريب طلبتها للمستقبل، والدراسة الحالية ما هي إلا محاولة للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم.

أهداف التدريب الميداني في الإرشاد (Al-Ghurair & Ouda, 2009):

أولاً: صقل شخصية المتدرب وإعداده بشكل جيد للتعامل مواقف الحياة المختلفة وتعويده على الصبر وقوة التحمل، ودقة الملاحظة واتزان الشخصية.

ثانياً: إكساب المتدرب مزيدا من تعلم فن احترام الذات واحترام الآخرين وتنمية الجوانب الإنسانية المختلفة بصورة تجعله قادرا على التعامل مع مختلف الفئات في المجتمع.

ثالثاً: تضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق. حيث أن مسافات الإرشاد هي مواد نظرية على الأغلب وإن كان هناك جانب تطبيقي محدود في بعض المواد، ولهذا جاء التدريب الميداني ليسترجع الطالب مبادئ وأسس هذه المواد ويقوم الطالب بتوظيفها عملياً: مثل: التوجيه المهني، والمهارات الإرشادية، المقاييس والاختبارات، التقييم والتشخيص، والإرشاد المجمعي، الإرشاد الفردي وغير ذلك.

رابعاً: تزويد الطلبة المتدربين بالمهارات الأساسية لممارسة العملية الإرشادية، وتوظيفها عملياً مثل مهارة التخطيط للعمل الإرشادي والتوجيه المهني، وتقييم العمل الإرشادي وغيرها من المهارات اللازمة للعمل الإرشادي.

خامساً: تحفيز الطلبة المتدربين على المبادرة في طرح الأسئلة، والبحث عن المشكلات، وأوقات التدخل الإرشادي في الوقت المناسب، وان يكون مبادرا للعمل الإرشادي.

سادساً: مساعدة الطلبة على تفسير النتائج المختلفة لبعض الاختبارات النفسية، وكيفية كتابة التقارير اللازمة عنها، وطريقة شرح الاختبار وتفسير النتائج للمسترشدين.

سابعاً: الالتزام بأداء ما يتوجب عليه أداؤه، والابتعاد عن محظورات الإرشاد في المدرسة.

ثامناً: تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين والإدارة وأولياء الأمور حول دور المرشد ومهامه وأهميته في المساعدة في حل المشكلات، والمساعدة في التوصل إلى حلول مشتركة مع الطرف الآخر.

تاسعاً: أن يتقن الطلبة المتدربون تعبئة السجلات بأنواعها، خلال فترة التدريب الميداني، مثل: دراسة الحالة وخطة تعديل السلوك، وسجل المقابلات والاستشارات الفردية، والجماعية، وسجل الزيادات المهنية وغير ذلك.

عاشراً: القيام بإجراء نوع من الأبحاث يسمى (البحث الإجرائي) والذي له أهداف مباشرة تتعلق بحل مشكلة معينة أو تحسين الممارسات العملية لدى الطالب المرشد.

ويرى ستدر (Studer, 2005) أن هناك قواعد عامة في تدريب الطلبة على مهنة الإرشاد المدرسي وهي:

- يجب على المرشد المدرسي أن يكون واضحاً خلال التدريب بحيث يتم إشراك المرشد المتدرب بنشاطات مدرسية متنوعة.
- تتطلب البرامج من المرشد المتدرب التواصل مع المرشد المدرسي.
- يجب أن يتضمن الحوار بين المرشد المتدرب والمرشد المدرسي على كيفية أن يؤدي المهام الموكلة له في برنامج الإرشاد المدرسي.
- أن يكون هناك عقد مكتوب وموقع من جميع الأطراف، ويتضمن هذا العقد الأهداف والنشاطات والأساليب التي توصل لتلك الأهداف.
- تقديم المعلومات اللازمة للطلبة المتدربين الذين لا يملكون الخبرة أو الخلفية التعليمية الكافية بتعليمات مكثفة حول البيئة المدرسية وكيفية التعامل مع الإدارة والمعلمين وكذلك إدارة الصفوف.
- تزويد المرشد المتدرب باستراتيجيات التدريب لأنّ ذلك يؤدي إلى خبرة تدرب إيجابية.
- السماح للمتدرب بعكس فلسفته ومعتقداته وفرضياته يساعده في معرفة قدراته المهنية.

ويعتبر (Zahran, 1998) الإرشاد حاجة نفسية هامة لدى الطلبة، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة، والتوجيه والإرشاد حق من حقوق كل طالب من أي مجتمع؛ فمن حق كل طالب أن يتلقى خدمات الإرشاد التربوي والمهني والشخصي، ولكن حتى يتم تقديم هذه الخدمة على أتم وجه، فإنه يجب التعرف على المشكلات التي يواجهها هؤلاء المرشدون في عملهم؛ للعمل على التعامل معها والحيلولة دون إعاقة عملهم.

وقد أكدت دراسات عديدة إلى أن هناك عدد من الصعوبات تلعب دوراً هاماً في إعاقة العمل الإرشادي منها: دراسة (Al-Amoudi, 1992) التي بينت نتائجها أن أهم المشكلات الفنية، ومجال الاتجاهات نحو العملية الإرشادية ومجال الإعداد والتدريب المهني. ودراسة (Farah, 1992) التي بينت نتائجها أن أهم الصعوبات التي تواجه العمل الإرشادي: هي غموض مفهوم الإرشاد بسبب أن هناك اتجاهاً سلبياً من البعض نحو الإرشاد، ومن الصعوبات أيضاً عدم وجود مساعدة من الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور.

ومن خلال خبرة الباحث في التدريب الميداني في جامعة مؤتة خلال السنوات السابقة، فقد كان هناك عدد من الصعوبات التي تعترض طلبة التدريب الميداني أثناء أداء عملهم الإرشادي، منها:

- ما يتعلق بصعوبة إجراء المقابلات الفردية والجماعية مع الطلبة أحياناً.
- صعوبة الحصول على حصة توجيه جمعي أو مهني.
- صعوبة الزيارة المنزلية لمقابلة الطلبة وأسرهم.
- عدم تعاون الإدارة والهيئة التدريسية مع الطالب المرشد.
- عدم قدرة بعض الطلبة بتطبيق المهارات والأساليب الإرشادية المناسبة أو توظيف الدراسة النظرية في التدريب الميداني.
- ضيق الوقت لفترة التدريب الميداني، وعدم توفر قاعة اجتماعات.
- عدم القدرة أحياناً في تطبيق حالات دراسة الحالة وخطة تعديل السلوك والمجموعة الإرشادية وغير ذلك إما بسبب ضيق الوقت، أو عدم تعاون المرشد والمعلمين والإدارة مع الطالب، أو الاستعداد لتقبل المرشد وغير ذلك.

مما سبق تتضح ضرورة إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في الإرشاد، وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي بحثت في الصعوبات أو المشكلات التي تواجه المرشدين أو الطلبة في تخصصات الخدمة الاجتماعية أو تربية الطفل، أو طلبة كلية العلوم التربوية

المعلمين، أو التربية الرياضية، إلا أنّه لم تجري أي دراسات سابقة –في حدود علم الباحث– في تناول الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في الإرشاد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالنظر لاهمية التدريب الميداني في إعداد الطلبة إعداداً دراسياً ومهنياً وتربوياً لتنمية وتطوير المهارات اللازمة لعملهم، وأن هذا الإعداد لن يكون وافياً ما لم يؤدِ التدريب الميداني دوراً أساسياً في هذا الإعداد، وحتى يستطيع الطالب المرشد أن يقوم بعمله على أكمل وجه في المستقبل، لا بد من إعداده وتدريبه التدريب المناسب، بحيث يكون التدريب الميداني جسراً ينتقل من خلالها المرشد المتدرب إلى العمل بكل كفاءة وثقة، ومن خلال خبرة الباحث في تدريب طلبة التدريب الميداني في الإرشاد، لاحظ أن هناك العديد من الأسئلة والاستفسارات من قبل الطلبة عكست وجود بعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق النتائج المرغوبة في فترة التدريب الميداني. مما دعا الباحث إلى تناول التدريب الميداني بالدراسة لما له من أهمية ينعكس تأثيرها بعد تخرج الطلبة مرشدين نفسيين. ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة في أهمية التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني أملاً في التوصل إلى بعض المعلومات التي قد تساهم في تطوير التدريب الميداني. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما هي أكثر الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم؟
- هل تختلف الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم في جامعة مؤتة.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم في جامعة مؤتة، تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

أهمية الدراسة:

- التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني، حتى يتم العمل في المستقبل على تخفيف أو تقليل هذه الصعوبات وعلاج ما أمكن من هذه الصعوبات، وبالتالي تسهم هذه الدراسة في تطوير الجانب النظري والعملي لطلبة الإرشاد.
- كما أنه من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة، مشرفو التدريب الميداني في الجامعات الأردنية، من حيث معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني، والعمل على تجنب هذه الصعوبات، وإيجاد الحلول المناسبة بما يؤدي للتدريب الفعال للطلبة المرشدين، وإعداد الخطط المستقبلية في إعداد برامج التدريب الميداني لتخريج طلبة لديهم الكفايات المهنية والشخصية في العمل الإرشادي. كما أن التعرف على بعض الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني سوف تجعل عملية تقويمهم أكثر موضوعية في المساق.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات الأساسية ومنها:

- الصعوبة: كل ما يؤدي لإعاقة عملية الإرشاد التربوي في المدارس وفقاً لما يحدده الطلبة المرشدون في عملية الدراسة (Radwan, 1998). وتعرف إجرائيّاً لغايات هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب المرشد على فقرات مقياس الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني المستخدم في هذه الدراسة.
- التدريب الميداني: هم الطلبة الذكور والإناث الذين سجلوا مساق التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2014/2013).
- الإرشاد النفسي: عملية فنية متخصصة مستمرة وهو علاقة بين طرفين أحدهما المسترشد الذي يواجه مشكلات وعوائق وصعوبات مختلفة، والآخر المرشد الذي بحكم خبرته في مجال الإرشاد قادر على تقديم المساعدة للمسترشد، ليفهم نفسه والعالم من حوله وفهم دوافعه وميوله وقدراته وحاجاته المختلفة (Al-Azzah, 2006).

محددات الدراسة:

تشمل محددات الدراسة الحالية ما يأتي:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني في جامعة مؤتة (المرشدين المتدربين).

- تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (2014/2013).
- تبحث هذه الدراسة الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني في محافظة الكرك فقط.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية مهنة الإرشاد على المستوى المحلي والعربي والدولي، فقد أجريت دراسات عديدة، بهدف التعرف على المشكلات أو المعيقات في العمل الإرشادي، فقد قام (Farah and Al-Amoudi, 1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم. تكون عينة الدراسة من (200) مرشداً ومرشدة، وقد شملت هذه العينة جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن، وأظهرت النتائج إلى أن المجالات التي ظهر فيها أكبر عدد من المشكلات هي المشكلات الفنية، ومجال الاتجاهات التي يحملها المرشدون التربويون نحو العملية الإرشادية، فقد كانت هذه الاتجاهات سلبية في مجملها.

أجرى (Radwan, 1998) دراسة هدفت لمعرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في مدارس الضفة الغربية الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (200) مرشد ومرشدة موزعين على جميع مديريات الضفة الغربية، وقد خلصت الدراسة إلى ترتيب المجالات المدروسة من حيث صعوبتها، وكان ترتيبها كما يلي:

- مجال الاتجاهات نحو العملية الإرشادية.
- مجال ظروف العمل.
- مجال المشكلات الفنية.
- مجال الإعداد والترتيب المهني.
- مجال المشكلات الطلابية.

قام (Al-Samih, 2004) بدراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة من وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين الطلابيين في منطقة الرياض، وأشارت النتائج إلى أن أهم معوقات عمل المرشد الطلابي من وجهة نظر المديرين هي عدم تطبيق المرشد الطلابي للمهام الموكلة إليه كمرشد، أما أهم المعوقات من وجهة نظر المرشدين الطلابيين فهي تشتيت المرشد الطلابي عن عمله الأساس وشغله ببعض الأعمال، ونقص اهتمام مدير المدرسة بالتوجيه والإرشاد الطلابي.

أجرى (Al-Balawi, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين من وجهة نظرهم في مدارس منطقة تبوك التعليمية في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (183) مرشدة ومرشدة. وأظهرت النتائج أن أعلى المشكلات كانت: الاتجاهات نحو العملية الإرشادية، المشكلات الفنية، ظروف العمل، الإعداد والترتيب.

قام بارثولوميو، جو، روانسال، سيمبسون (Bartholomew, Joe, RowmanSzal & Simpson,2007) بدراسة هدفت إلى تقييم التدريب الذي يتلقاه المرشد، وكذلك معرفة الحواجز التي تمنع من تطبيق سياسات التدريب، وتكونت عينة الدراسة من (300) مرشد شاركوا في ورش العمل، حيث تلقوا تدريباً لمدة (7) ساعات للعمل مع المسترشدين الذين لديهم تشخيص مزدوج وتطوير المهارات الإرشادية والعمل مع المراهقين، أو مع عائلاتهم، وكانت النتائج تشير إلى:

- إن المرشدين كانوا مرتاحين باستخدام ما تعلمه في ورش العمل، والاهتمام في الحصول على تدريب أكثر.
- إن راحة المرشد ورغبته في الحصول على تدريب أكثر وأفضل تكون في توفر مصادر للتدريب وكذلك توفر المواد اللازمة للمرشد التي تدعمه وتعينه على تطبيق ما تلقاه في التدريب.
- أشار المرشدون المتدربون إلى وجود معيقات تمنع من الاستفادة من التدريب وهي كفاية التدريب بنسبة 15%، قلة الوقت بنسبة 46%، قلة المصادر بنسبة 12%، صعوبة المواد بنسبة 7% عدم تناسب النظام بنسبة 2%، الاستراتيجيات غير مناسبة بنسبة 1%.

قام جو، بروم، سيمبسون، روانسال (Joe, Broome,Simpson & RowanSazal, 2007) بدراسة هدفت إلى اختبار مدى إدراك المرشدين للبرامج التدريبية ومهاراتهم، وعلاقة كل ذلك بموقفهم اتجاه تعزيز التدريب واستخدامه، وتكونت عينة الدراسة من (1047) مشتركاً من برنامج تدريبي في أكثر من عشر ولايات، وقد أجريت الدراسة في جامعة تكساس، وأشارت النتائج إلى أن البيئة المحيطة بالعمل تلعب دوراً أساسياً في الأداء، إذ يعمل الإجهاد، وعدم مناسبة البيئة المحيطة أقل كفاءة من أولئك الذين يتفاعلون مع ما يحيطون بهم، وكانت ردود فعل المشاركين إيجابية تجاه بيئة العمل المحيطة به، وهذا يشير إلى أهمية التواصل ما بين المرشد والمجتمع.

أجرى (Al-Qahtani, 2007) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات التوجيه والإرشاد الطلابي بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية في السعودية، والكشف عن اختلاف وجهات نظر أفراد

الدارسة حول المعوقات، تبعاً لمتغيرات نوع المهنة، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية. تضمنت الدراسة جميع مرشدي الطلاب ومديري مدارس التعليم العام ومشرفي التوجيه والإرشاد. وطبقت على (91) مرشداً و(120) مديراً و(11) مشرفاً. وأشارت النتائج إلى: اعتقاد أولياء الأمور أن التعليم مسؤولية المدرسة فقط، ضعف وعي أولياء الأمور بحاجات أبنائهم التربوية والنفسية. أما بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية فتمثلت في قلة الحوافز المادية، نقص أعداد المرشدين في المدارس، نقص كوادر الخدمات المساندة للبرامج الإرشادية. وأشارت النتائج إلى المعوقات المهنية والعقلية التي تمثلت في ضعف الخبرة الإرشادية لدى المرشدين، تركيز المشرفين عند تقييم المرشد على الأعمال الكتابية والسجلات وإغفال الجانب الفني في الإرشاد.

وفي دراسة أجراها (Jassem, 2011) والتي هدفت إلى التعرف المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل، وتكونت عينة الدراسة من (40) مرشداً ومرشدة يعملون في المدارس المتوسطة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها هو عدم وجود وعي عن دور الإرشاد التربوي ومدى التأثير على المجتمع بشكل عام وعلى المدرسة بشكل خاص، وأن هناك ضعفاً في العلاقة بين المرشد التربوي وأولياء أمور الطلبة، وأيضا عدم تخصيص غرفة للمرشد يحول بينه وبين أداء عمله المكلف به، بالإضافة إلى عدم التفاعل بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية.

أما عن دور البرامج التدريبية للمرشدين المتدربين فقد قام (Al-Sharifeen, 2011) ، بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائياً مما لدى أفراد المجموعة الضابطة.

أجرى (Anagbogu et al, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات المهنية للمرشدين في تطبيق الإرشاد في المدارس الابتدائية في ولاية انااميرا، تكونت عينة الدراسة من (441) مرشداً ومرشدة، وأشارت النتائج إلى أن هناك تحديات مهنية يواجهها المرشدون في المدارس الابتدائية منها، عدم توفر الاختبارات المدرسية، نقص البرامج الإرشادية، عدم توفر التسهيلات

التقنية مثل الانترنت في مكتب الإرشاد، نقص التدريب المستمر للمرشدين، عدم الاعتبار لأهمية المرشد في المدرسة من قبل المعلمين، عدم كفاءة المرشد.

وبناءً على ما تم عرضه من الدراسات السابقة والتي وضحت الصعوبات أو المشكلات التي تواجه العمل الإرشادي يتبين ما يلي:

1. أشار عدد من الدراسات إلى عدم وجود وعي عن دور الإرشاد التربوي وأن هناك ضعف في العلاقة بين المرشد التربوي وأولياء الأمور، بالإضافة إلى عدم التفاعل بين المرشد والهيئة التدريسية والإدارية، وظهر ذلك في الدراسات الآتية: دراسة (Jassem, 2011) ، (Al-Qahtani, 2008) ، (Al-Samih, 2004) ، (Radwan, 1998).
2. أشارت عدد من الدراسات إلى أن من أهم المشكلات في العمل الإرشادي هي المشكلات الفنية، وظهر ذلك في دراسة (Al-Amoudi Farah, 1995) (Radwan, 1998) ، (Balawi, 2005)، (Al-Qahtani, 2008) ، (Anagbogu et al,2013).
3. أشارت عدد من الدراسات إلى أهمية التدريب الميداني، والبرامج التدريبية الإرشادية، ظهر ذلك في دراسة(Bartholomew, Joe, Rowanszal, Simpson,2007)، ودراسة (Al-Sharifeen, 2011)

يتضح مما سبق عرضه من دراسات أن هناك حاجة ملحه لإجراء مزيد من الدراسات في هذا الميدان، بهدف التمكن من التعرف إلى واقع الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني، مما يساهم في تقديم رؤية مستقبلية لما يجب أن تكون عليه طبيعة وكيفية إعداد طلبة التدريب الميداني الإعداد الأفضل ومحاولة التغلب على هذه الصعوبات.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تركز على الصعوبات التي الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم في جامعة مؤتة، في حين أن الدراسات الأخرى اتجهت للتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأداة المستخدمة، وفي المنهجية، وفي مناقشة النتائج.

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة: تضمنت الدراسة طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (46) طالباً وطالبة، منهم(12)ذكور و (34) إناث. وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2014/2013).

أداة الدراسة:

تم إعداد قائمة للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم، حيث تم بناء استبانة كأداة للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب السابق ذو الصلة بمشكلة الدراسة، والدراسات السابقة ومنها: دراسة (Jassem, 2011) ، ودراسة (Al-Balawi, 2005) ، وبعد ذلك تم تقديم استبانة مفتوحة لعينة مكونة من (25) طالباً من طلبة التدريب الميداني شعبة رقم (2) وتضمنت الاستبانة الطلب من العينة بأن يكتبوا الصعوبات أو المعيقات التي تواجههم أثناء فترة التدريب الميداني في الإرشاد.

وبعد تحليل استجابات العينة الاستطلاعية، ثم استخلاص الصعوبات في استبانة أولية تكونت من (38) فقرة، وتم تصحيح الاستبانة من خلال الإجابة بنعم أو لا.

وتم عرض فقرات المقياس التي استخلصه الباحث على ستة محكمين، ثم الإبقاء على (36) فقرة، وهي الفقرات التي اتفق عليها 80% من المحكمين (أربعة محكمين فأكثر).

ثبات الأداة:

لغرض التأكد من ثبات الأداة اعتمد الباحث أسلوب إعادة الاختبار على عدد من الطلبة المرشدين والبالغ عددهم (12) طالباً وطالبة من خارج أفراد الدراسة، وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين، ولإيجاد معامل ثبات الأداة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد ظهر أن معامل الثبات يساوي 81%، وتعد هذه النسبة كافية لأغراض الدراسة.

تفسير نتائج المقياس:

- أقل من (1.34) صعوبة منخفضة
- من (1.34) إلى أقل من (1.67) صعوبة متوسطة
- (1.67) فما فوق صعوبة مرتفعة

الإجراءات:

وزعت أداة الدراسة على جميع طلبة التدريب الميداني في الإرشاد، وذلك أثناء الاجتماع المقرر لهم، وفي ظروف عادية، وقد طلب من الطلبة الإجابة عن فقرات الاستبانة، كما وضع لهم أهمية نتائج البحث في المستقبل، والكيفية التي يجاب بها عن فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية لأهمية ذلك في نتائج البحث.

النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى الصعوبات التي طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم، وهل تختلف هذه الصعوبات باختلاف الجنس (ذكر، أنثى).

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي أكثر الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم ؟

للإجابة على سؤال الدراسة: "ما هي أكثر الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم؟"، تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات الطلبة حول الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة، في ضوء تطبيق الاستبانة المخصصة لذلك، حيث يبيّن الجدول رقم (2) مستوى تدرّج الصعوبات التي تواجه المرشدين المتدرّبين في ميدان الإرشاد النفسي.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لإجابات الطلبة حول الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم

الرقم	الفقــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تكليف المرشد المتدرب بإشغال الحصص الشاغرة.	1.92	0.27328	1	مرتفعة
2	أرى أنني غير متمكن من أساليب الإرشاد الفردي.	1.89	0.31101	2	مرتفعة
3	عدم اهتمام التلاميذ بالمقاييس التي يتم تطبيقها من قبل المرشد المتدرب.	1.66	0.48078	19	متوسطة
4	لا يقوم المرشد المتعاون بتوجيه المتدرب خلال فترة التدريب الميداني.	1.79	0.41315	10	مرتفعة
5	تركيز المشرف على الأعمال الكتابية.	1.81	0.39286	8	مرتفعة
6	عدم كفاءة المرشد المتعاون في المدرسة وتعوزه الخبرة.	1.76	0.43085	12	مرتفعة
7	يوصف تقييم المشرف بعدم الموضوعية ويميل إلى التحيز.	1.84	0.36954	3	مرتفعة
8	لا يعطي المرشد المتعاون الفرصة للمرشد المتدرب للقيام بدوره.	1.82	0.44125	6	مرتفعة
9	ليست لدي القدرة على متابعة المشاكل السلوكية لدى الطلبة.	1.82	0.39286	5	مرتفعة
10	عدم تمكن المرشد المتدرب من تعبئة السجلات بطريقة موضوعية ومنظمة.	1.63	0.48885	21	متوسطة
11	أفتقد إلى مهارة عمل دراسة الحالة.	1.81	0.39286	7	مرتفعة
12	ضعف تعاون الإدارة والمرشد مع المرشد المتدرب.	1.79	0.41315	11	مرتفعة
13	يستخف التلاميذ بالمرشد المتدرب نظراً لكونه ليس مرشد مقيم.	1.63	0.48885	20	متوسطة
14	لا يساهم المشرف في حل المشكلات التي تعترض المرشدين المتدربين في أثناء فترة التدريب.	1.81	0.39286	9	مرتفعة
15	عدم إعطاء صلاحيات للمرشد المتدرب داخل المدرسة تساعده على إجراء المقابلات الفردية والجماعية.	1.76	0.43085	13	مرتفعة
16	مناقشة المشرف السطحية للأعمال الإرشادية من دون معالجة مواطن الضعف فيها.	1.68	0.47107	17	مرتفعة
17	تعد إدارة المدرسة المرشد المتدرب عبئاً عليها.	1.84	0.36954	4	مرتفعة
18	إعطاء حصص التوجيه الجمعي والمهني كما هو مخطط لها.	1.34	0.48078	33	متوسطة
19	يفرض المرشد المتعاون رأيه على المرشد المتدرب بإتباع أساليب إرشادية معينة.	1.76	0.43085	14	مرتفعة
20	يتميز التلاميذ بمستوى مرتفع من المشكلات السلوكية أو النفسية.	1.29	0.45961	36	منخفضة
21	لا يتم توزيع المرشدين المتدربين حسب أماكن سكناهم.	1.55	0.50390	24	متوسطة

الرقم	الفقــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
22	أرى أنني مرغم على التدريب الميداني كونه متطلب إجباري.	1.53	0.50601	25	متوسطة
23	يكتفي المشرف بإظهار نقاط الضعف أثناء زيارته الإشرافية لدى المرشدين المتدربين.	1.63	0.48885	22	متوسطة
24	لا يجسر المشرف الهوة بين النظرية والتطبيق العملي في المدارس.	1.76	0.43085	15	مرتفعة
25	عدم تزويد المرشدين المتدربين بفكرة عن طبيعة العمل الذي سيمارسه في مدرسة التدريب.	1.71	0.45961	16	مرتفعة
26	لا يتابع مدير المدرسة مشاكل وحاجات المرشدين المتدربين.	1.58	0.50036	34	متوسطة
27	أجد صعوبة في الدوام الدراسي نظراً لمحاضراتي في الجامعة.	1.42	0.50036	32	متوسطة
28	عدم تأهيل المرشدين المتدربين مسبقاً أكاديمي ومعرفي بشكل كاف.	1.50	0.50671	28	متوسطة
29	استغلال وجود المرشدين المتدربين من قبل الإدارة وتكليفهم بأعمال خارج نطاق التدريب.	1.50	0.50671	29	متوسطة
30	إعطاء تسهيلات للمرشد المتدرب للقيام بعمل خطة تعديل سلوك.	1.34	0.48078	33	متوسطة
31	أجد صعوبة في عمل بحث إجرائي داخل المدرسة.	1.52	0.50601	26	متوسطة
32	عدم منح المرشدين المتدربين فرصة لتزويد الطلاب بالمهارات الإرشادية اللازمة.	1.68	0.47107	18	مرتفعة
33	يعتمد مدير المدرسة على المرشد المتعاون في تقييم المرشدين المتدربين.	1.50	0.50671	30	متوسطة
34	توفر علاقات جيدة مع الإدارة والمعلمين لنجاح العملية الإرشادية.	1.29	0.45961	35	منخفضة
35	غرفة المرشد التربوي تمتلئ دائماً بالمعلمين مما يعطل الاستفادة من خدمات العمل الإرشادي.	1.50	0.50671	31	متوسطة
36	عدم تواصل المرشد المتدرب مع أولياء الأمور للمشاركة في حل بعض المشكلات خلال فترة التدريب.	1.52	0.50601	27	متوسطة
	الكلي	1.64	0.17019		صعوبة متوسطة

يتبيّن من الجدول رقم (2) أنّ أكثر الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني (تكليف المرشد التربوي بإشغال الحصص الشاغرة)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.92) ثمّ تلتها في المرتب الثانية الفقرة رقم (2)، وتنصّ على (أرى أنني غير متمكن من أساليب الإرشاد الفردي)، بمتوسط حسابي (1.89)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (7) وتنص على (يوصف

تقييم المشرف بعدم الموضوعيّة ويميل إلى التحيّز)، بمتوسط حسابي (1.84)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة رقم (17) والتي تنصّ على (تعد إدارة المدرسة المرشدين المتدربين عبئاً عليها)، بمتوسط حسابي (1.84)، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة رقم (9)، والتي تنصّ على (ليس لدي القدرة على متابعة المشاكل السلوكية لدى الطلبة)، بمتوسط حسابي (1.82). وفي المرتبة السادسة جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على (لا يعطي المرشد المتعاون الفرصة للمرشد المتدرب للقيام بدوره)، بمتوسط حسابي (1.82).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Farah and Al-Amoudi, 1995) ، حيث أظهرت النتائج أن المجالات التي ظهر فيها أكبر عدد من المشاكل هي المشكلات الفنية، واتفقت الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Radwan, 1998) ، (Al-Balawi, 2005) ، (Anagbogu et al,2013)، حيث أشارت كل من هذه الدراسات، إلى أن أهم المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين تتمثل في الاتجاهات نحو العملية الإرشادية، وكذلك في مجال ظروف العمل، ومشكلات الإعداد والتدريب المهني، والمشكلات الفنية. إلا أن نتيجة الدراسة تختلف مع دراسة (Al-Balawi, 2005) ، ودراسة (Al-Qahtani, 2007) ، فيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور، ويفسر الباحث هذا الاختلاف إلى المسؤولية الملقاة على المرشد المقيم، إضافةً إلى وجود الوقت الكافي للمرشد المقيم في مدرسته خلال السنة أو السنوات الدراسية للتعامل والتنسيق مع أولياء الأمور، ووجود الصعوبة في ذلك، وهذا لا يلاحظه طلبة التدريب الميداني حيث مدة التدريب الميداني فصل دراسي واحد.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Al-Qahtani, 2007) ، التي أشارت إلى الصعوبات المتعلقة بعمل المرشد ومنها: الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور، المعوقات المادية والبشرية. أما فيما يتعلق في إعداد المرشدين المتخصصين في أساليب الممارسة المهنية، وضعف الخبرة الإرشادية لدى المرشدين في الأساليب المهنية، فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Qahtani, 2007) في هذا الجانب، بحيث كانت الصعوبة لدى الطلبة في المرتبة الثانية في "عدم التمكن من أساليب الإرشاد الفردي"، وقد يفسر ذلك إلى الاهتمام بالإعداد النظري للطلبة المرشدين، والقصور في تدريب الطلبة، بالإضافة إلى مشكلات المتدربين بسبب نقص الخبرة والمهارات غير الملائمة، وإلى الشعور بضعف المهارة عندما تتم المراقبة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Samih, 2004) التي أشارت إلى عدم تطبيق المرشد الطلابي للمهام الموكلة إلية كمرشد.

كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Jassem, 2011) ، التي أشارت إلى ضعف العلاقة بين المرشد وأولياء الأمور، وصعوبة تعاون أولياء الأمور في معالجة المشاكل التي تواجه الطلبة، وكذلك عدم تخصيص غرفة للمرشد التربوي ليؤدي عمله بالمستوى المطلوب، وربما يكون السبب في عدم الاتفاق بين هاتين الدراستين إلى أن المرشدين التربويين هم في مراحل الإحساس بالمسؤولية، والرغبة في القيام بالعمل من جميع الجوانب.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة (Al-Samih, 2004) ، التي أشارت إلى أن أهم المعوقات من وجهة نظر المرشدين الطلابيين هي تشتيت المرشد الطلابي عن عمله الأساس وشغله ببعض الأعمال، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود وعي أو معرفة حول المهام أو الأدوار التي تقع على المرشد، مما ينعكس سلباً على طلبة التدريب الميداني، في محاولة الإدارة أو المعلمين في تكليفهم بإشغال الحصص الشاغرة، علماً أن ذلك يعتبر من المحظورات في عمل المرشد، إضافة إلى اعتقاد بعض الإدارات إلى أن المرشد المتدرب هو عبء عليهم، ولا بد من محاولة الاستفادة قدر المستطاع من وجوده في المدرسة، مما ينعكس ذلك على التدريب الميداني. كما يعزو الباحث النتيجة إلى عدم تمكن عدد من طلبة التدريب الميداني من تطبيق أساليب الإرشاد الفردي، وقلق الأداء من التدريب الميداني، وعدم وجود الدعم والتشجيع الكافي من قبل المرشد والهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة، لزرع الثقة بالطلبة بقدراتهم وطاقاتهم، وضعف التعاون بين برنامج التدريب الميداني والمدارس المتعاونة، إضافةً إلى تركيز المساقات في الجامعة على الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي.

وفيما يتعلق بالنتيجة حول "وصف تقييم المشرف بعدم الموضوعية ويميل إلى التحيز"، يفسر ذلك إلى الأعداد الكبيرة من الطلبة التي يشرف عليها المشرف في مناطق متباعدة في محافظة الكرك، الأمر الذي يؤثر في عدم توفر الوقت الكافي للتدقيق في سجل كل طالب من السجلات الخاصة به، والتواصل مع الطلبة بالمستوى المطلوب، إضافةً إلى أن غالبية الطلبة متوقع تخرجهم، ويكون الجدول الدراسي لديهم(18) أو (21) ساعة معتمدة، وهذا يؤثر على فترة دوام التدريب الميداني، ويشكل عنصر ضغط على الطلبة. ويؤثر أيضاً في توثيق الطلبة للسجلات الإرشادية بطريقة جيدة، مما ينعكس سلباً في تقييم المشرف للطلبة، ويمكن أن تفسر النتيجة إلى اشتراك عدد من الطلبة الذي يتدربون في مدرسة واحدة بشكل جماعي في السجلات أو الواجبات المطلوبة منهم، وعند التقييم يكون لكل منهم نفس الدرجات من قبل المشرف، وبالتالي يشعر الطلبة بعدم الموضوعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلّة، والجدول رقم (3) يبيّن ذلك:

جدول (3) اختبار (ت) للعينات المستقلّة لاختلاف الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني باختلاف الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجة الحريّة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	1.66	0.10	8	36	0.20	0.843
إناث	1.64	0.19	30			

يتبيّن من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) تُعزى لمتغير الجنس؛ أي أنّه لا تختلف الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني بين الذكور والإناث، حيث كانت قيمة (ت)= 0.20.

يتبيّن من هذه النتيجة بأنّ جميع طلبة التدريب الميداني في الإرشاد النفسي يظهرون اتّفاق على الصعوبات التي تواجههم في الميدان، بدليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Balawi, 2005) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات تعزى إلى الجنس، ودراسة (Al-Sharifeen, 2011) ، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، وربما يفسر ذلك إلى أن اختيار تخصص الإرشاد النفسي كان رغبة من الطلبة ذكوراً وإناثاً، ولديهم الرغبة في القيام بالأعمال الإرشادية التي تطلب منهم ليصبحوا متميزين في الأداء، وبالتالي فأن هناك اتفاق في الصعوبات التي تواجههم في الميدان، كما يمكن تفسير النتيجة إلى تشابه الإجراءات والأساليب المستخدمة من قبل مشرف التدريب الميداني أثناء الزيارات المدرسية، والاجتماعات الأسبوعية لجميع الطلبة، ومتابعة كافة أعمال الطلبة الذكور والأناس، لتذليل الصعوبات التي تعترضهم، والمساهمة في حل المشكلات في الميدان، من خلال العلاقة التعاونية بين المشرف والطلبة، وبالتالي كانت الصعوبات متشابهة بين الذكور والإناث. إضافة إلى مراعاة المشرف أثناء فترة التدريب الميداني ضرورة التدرج في التدريب، بحيث يتم إسناد العمل للطلبة مع الحالات البسيطة الواضحة، متدرجاً لإسناد الحالات الأكثر صعوبة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Radwan, 1998) ، التي أشارت إلى الاختلاف في الصعوبة لدى المرشدين التربويين باختلاف الجنس. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة تدربوا في نفس المكان، والظروف التي مروا بها متشابهة، كذلك خبرتهم العملية قصيرة ومتشابهة، لذلك لم يكن هناك اختلاف في الصعوبات فيما بينهم. بالإضافة إلى دراستهم المواد الدراسية الجامعية بشكل مشترك خلال سنوات الدراسة، وبالتالي انعكس ذلك على نتيجة الدراسة.

التوصيات:

1. التوعية للإدارات المدرسية والمعلمين، من خلال الندوات وورش العمل والدورات التدريبية، حول مهام وواجبات المرشدين المتدربين، وكذلك نشر الوعي حول حقوق الطلبة في التدريب الميداني في التعلم والتدريب للوصول إلى المستوى المطلوب.
2. العمل على تطوير وتدريب مشرفين التدريب الميداني مهنياً، وكذلك تزويدهم بأساليب التقييم الصحيحة.
3. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث تتناول التدريب الميداني وعلاقته بمتغيرات أخرى، والقيام بدراسات تتناول برامج إرشادية إشرافية لمشرفي التدريب الميداني.
4. التعاون المستمر بين أقسام الإرشاد في الجامعات، وأقسام الإرشاد في وزارة التربية والتعليم، وذلك لضمان التعلم والتدريب الأفضل لطلبة التدريب الميداني، ومعالجة الصعوبات التي تعترضهم.

المراجع

البلوي، فهد. (2005). الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مدارس منطقة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

جاسم، زينب. (2011). المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانويّة في محافظة بابل، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانيّة، 19، العدد(2)، العراق. http://repository.uobabylon.edu.iq/humanities_edition5 متوفر عبر

حمدان، محمد. (1998). الإرادة الجامعيّة: احتياجات التطوير المهني والإداري لرؤساء الأقسام الأكاديميّة في الجامعات، دار اليازوري للنشر، عمّان، الأردن.

رضوان، صافية سلامة. (1998). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في مدارس الضفة الغربيّة الحكوميّة في عهد السلطة الوطنيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

زهران، حامد. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

السميح، عبد المحسن بن محمد(2004). مهام المرشد الطلابي بين الاهمية والممارسة دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 16،(1)، 212.

شاهين، محمد. (2006). التدريب للطالب الجامعي واقعه وأهميته، متوفر عبر. http://www.qou.edu/arabic/index.jsp

الشريفين، احمد.(2011). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7،(3)، 233- 251).

العامودي، كفى. (1992). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العزة، سعيد. (2006). دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمّان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العوضي، سعيد. (1992). العلاقة بين استخدام نموذج الإشراف المعهدي وزيادة مهارات طلاب التدريب الميداني، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم. مصر.

الغرير، أحمد؛ عودة، بلال. (2009). تطبيقات عمليّة في الإرشاد، عمّان، الأردن: دار الشروق.

عشيبة، فتحي درويش. (2000). الحياة الشاملة وإمكانيّة تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليليّة، مجلة اتّحاد الجامعات العربيّة، (3)، 520–566.

فرح، عدنان؛ العامودي، كفى. (1995). مشكلات المرشدين التربويين في الأردن، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة اليرموك، 11، (1)، 265–291.

القحطاني، ناصر بن محمد. (1428هـ/2007م). معوقات التوجيه والإرشاد الطلابي بمدارس التعليم العام بمحافظة القويعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعوديّة.

References

Abu Taame', B. (2013). The trend towards learning about swimming and its relation to the achievement in the swimming course for the students of the Department of Physical Education at the Technical University of Palestine. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21* (3), 403-423.

Abu Taame', B. and Bassam, H. (2010). Attitudes of female students of the Department of Physical Education at the University of Khadouri in Palestine towards the practice of football. *Journal of Al-Najah University for Research and Humanities, 24* (10), 2950-2968.

Al-Amoudi, K. (1992). Problems facing educational counselors in the Hashemite Kingdom of Jordan. A magister message that is not published. Yarmouk University.

Al-Batayneh, T. S. (2004). *A Comparative study between Yarmouk University and Ajman University students towards sports activities*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-E'kour, A. (2011). The reality of the trends of the students of the Faculty of Sports Education at Yarmouk University towards the specialization of Volleyball. *Educational Science Studies, 38* (5), 1567-1577.

Al-Jafari, A. A. (2007). *Attitudes of students of the Faculty of Physical Education in the Kingdom of Saudi Arabia towards working in the profession of teaching physical education*. Paper presented at the second conference of scientific developments in physical education and sports, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Allawi, M. H. (2004). *Introduction to mathematical psychology* (4th ed.). Cairo: Book Center for Publishing.

Al-Rababah, J., and Abu Zeme', A. (2013). The level of attitudes of the students of the Faculty of Sports Sciences at Mu'tah University towards swimming learning and the level of their academic achievement. *Mu'tah Research and Studies*, Humanities and Social Sciences Series, *28* (7), 273-295.

Al-Thiabat, Y. M. (2002). *Students' attitudes towards science and technology*. (Unpublished master's thesis). Faculty of Physical Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Zu'bi, A. (2001), *Foundations of social psychology*. Amman, Jordan: Dar Zahran for Publishing and Distribution,.

Anagbogu. M. A., Nwokolo. C. N, Anyamene. A. N, Anyachebelu F.E, Umezulike. R. Q. (2013). Professional Challenges to Counselling Practice in Primary School in Anambra State, Nigeria: They way Forward.International Journal of Psychology and Counselling. 5(5). (79- 103).

Anwar, M. R. (2006). Trends of some students of the University of Sulaymaniyah towards sports activity. *Journal of Physical Education Sciences*, University of *Babylon, 5* (2), 50 - 60.

Arab Athletics Federation. (1994). *Definition of Athletics*. Retrieved from www.arabathletics.org/index.php?page_id=19.

Balawi, Fahd (2005). *Difficulties facing the student guide in Tabuk schools*. (Unpublished master thesis). Mutah University. Karak.

Bartholomew, N. G.; Joe, G. W; Rowman Szal, G. A. & Simpson, D. (2007). Counselor assessment of training and edoption barriers. Journal of Substance Abuse Treatment. 33(2).193-199.

Breki, T. (2014). Trends of students of physical education and sports towards the teaching profession and its relation to some variables. *Algeria Journal of Science and Techniques of Physical Activity Sports*, Algeria, *7*, 25-30.

Farah. (1992). Guidance and Counseling in the Hashemite Kingdom of Jordan: some observations. International Journal for the advancement of counseling, 19 (1), 17-26.

Hassanein, M. S. (2003). *Measurement and Evaluation in Physical education and sports* (5th ed.). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Joe, G. W.; Broome, K. M.; Simpson, D. D. & Rowan-Sazal, G. A. (2007). Counselor Perception of organizational factors and innovations training experiences. Journal of Substance abuse Treatment, 33 (2).171-182.

Mar'i, T., and Belqis, A. (1982). *Social psychology*. Irbid, Jordan: Dar Al-Furqan.

Roodhouse, S. C. (1993). Investing in people. CMS Bulletin, 1(2). http://museumstudies.si.edu/bull/oct93/rood.htm

Shahin, M. (2006). Training for the university student, its reality and importance, available through---------.

Shaker, I. M. and Abdel Hakim, R. (2006). The attitudes of students in the preparatory stage in Doha towards the practice of field and track competitions. *Journal of Educational Sciences*, Egypt.

Studer, J. R. (2005). Supervising School Counselors in Training. A Guide for Field Supervisors Professional School Counseling, 8 (4). 353-359. http://eric.ed.gov/?id=EJ712883

ملحق رقم (1) مقياس الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني

الرقم	الفقرة	نعم	لا
1	تكليف المرشد المتدرب بإشغال الحصص الشاغرة.		
2	أرى أنني غير متمكن من أساليب الإرشاد الفردي.		
3	عدم اهتمام التلاميذ بالمقاييس التي يتم تطبيقها من قبل المرشد المتدرب.		
4	لا يقوم المرشد المتعاون بتوجيه المتدرب خلال فترة التدريب الميداني.		
5	تركيز المشرف على الأعمال الكتابية.		
6	عدم كفاءة المرشد المتعاون في المدرسة وتعوزه الخبرة.		
7	يوصف تقييم المشرف بعدم الموضوعية ويميل إلى التحيز.		
8	لا يعطي المرشد المتعاون الفرصة للمرشد المتدرب للقيام بدوره.		
9	ليست لدي القدرة على متابعة المشاكل السلوكية لدى الطلبة.		
10	عدم تمكن المرشد المتدرب من تعبئة السجلات بطريقة موضوعية ومنظمة.		
11	أفتقد إلى مهارة عمل دراسة الحالة.		
12	ضعف تعاون الإدارة والمرشد مع المرشد المتدرب.		
13	يستخف التلاميذ بالمرشد المتدرب نظراً لكونه ليس مرشد مقيم.		
14	لا يساهم المشرف في حل المشكلات التي تعترض المرشدين المتدربين في أثناء فترة التدريب.		
15	عدم إعطاء صلاحيات للمرشد المتدرب داخل المدرسة تساعده على إجراء المقابلات الفردية والجماعية.		
16	مناقشة المشرف السطحية للأعمال الإرشادية من دون معالجة مواطن الضعف فيها.		
17	تعد إدارة المدرسة المرشد المتدرب عبئاً عليها.		
18	إعطاء حصص التوجيه الجمعي والمهني كما هو مخطط لها.		
19	يفرض المرشد المتعاون رأيه على المرشد المتدرب بإتباع أساليب إرشادية معينة.		
20	يتميز التلاميذ بمستوى مرتفع من المشكلات السلوكية أو النفسية.		
21	لا يتم توزيع المرشدين المتدربين حسب أماكن سكناهم.		

الرقم	الفقرة	نعم	لا
22	أرى أنني مرغم على التدريب الميداني كونه متطلب إجباري.		
23	يكتفي المشرف بإظهار نقاط الضعف أثناء زيارته الإشرافية لدى المرشدين المتدربين.		
24	لا يجسر المشرف الهوة بين النظرية والتطبيق العملي في المدارس.		
25	عدم تزويد المرشدين المتدربين بفكرة عن طبيعة العمل الذي سيمارسه في مدرسة التدريب.		
26	لا يتابع مدير المدرسة مشاكل وحاجات المرشدين المتدربين.		
27	أجد صعوبة في الدوام الدراسي نظراً لمحاضراتي في الجامعة.		
28	عدم تأهيل المرشدين المتدربين مسبقاً أكاديمي ومعرفي بشكل كاف.		
29	استغلال وجود المرشدين المتدربين من قبل الإدارة وتكليفهم بأعمال خارج نطاق التدريب.		
30	إعطاء تسهيلات للمرشد المتدرب للقيام بعمل خطة تعديل سلوك.		
31	أجد صعوبة في عمل بحث إجرائي داخل المدرسة.		
32	عدم منح المرشدين المتدربين فرصة لتزويد الطلاب بالمهارات الإرشادية اللازمة.		
33	يعتمد مدير المدرسة على المرشد المتعاون في تقييم المرشدين المتدربين.		
34	توفر علاقات جيدة مع الإدارة والمعلمين لنجاح العملية الإرشادية.		
35	غرفة المرشد التربوي تمتلئ دائماً بالمعلمين مما يعطل الاستفادة من خدمات العمل الإرشادي.		
36	عدم تواصل المرشد المتدرب مع أولياء الأمور للمشاركة في حل بعض المشكلات خلال فترة التدريب.		

القروض المجمعة وأثرها على أرباح المصارف التجارية الأردنية (2000 – 2013)

هاني عماد صـــــلاح*

جمعة محمـــود عباد

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر القروض المجمعة على ربحية البنوك والقروض المتعثرة في المصارف التجارية الأردنية، وكما هدفت هذه الدراسة لبيان العقبات التي تواجه البنوك والمقترضين. وتكون عينة الدراسة 25% من المصارف التجارية الأردنية متمثلة في البنك العربي، بنك القاهرة عمان، بنك الإسكان، والبنك الأردني الكويتي من أصل 16 مؤسسة مصرفية. وتوصلت الدراسة أن القروض المجمعة تعتبر مصدراً تمويلياً كبيراً وخاصة للمشاريع الخاصة. إن القروض المجمعة والأرباح والقروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية جاءت غير ساكنة كالمتغيرات، مما أظهرت أنها متغيرات متكاملة بالدرجة الأولى وأن العلاقة بينهما علاقة متوازنة طويلة الأجل. وهناك أثر للقروض المجمعة على كل من: أرباح المصارف التجارية، والقروض المتعثرة.

إن القروض المجمعة كمتغير مستقل له أثر ذو دلالة إحصائية على المتغير التابع لأرباح المصارف التجارية، وهذه دلالة على أن القروض المجمعة لها اعتبار كبير لدى البنوك التجارية لما لها من دور فعال في رفع مستوى الأرباح في المصارف التجارية الأردنية.

كما اقترحت الدراسة أن الواقع الاقتصاد الأردني بقطاعاته وشركاته المختلفة بأن تنمية سوق القروض المجمعة في الأردن تحت رقابة وإشراف البنك المركزي يمكن أن يعزز مشاركة القطاع المصرفي في تمويل مشاريع البنية التحتية للدولة والمشاريع الصناعية وشركات القطاع العام الخاسرة.

الكلمات الدالة: قروض مجمعة، مصارف تجارية، قروض متعثرة، ربحية البنوك، الأردن.

* قسم التمويل والمصارف، جامعة آل البيت، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2015/11/15م. تاريخ قبول البحث: 2016/7/17م.

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

Consolidated Loans and their Impact on Jordanian Commercial Banks' Profits (2000-2013)

Hani Emad Salah

Juma Mahmoud Abbad

Abstract

This study aimed to identify the impact of the consolidated loans on the profitability of banks' non-performing loans in the Jordanian commercial banks, it also aimed to demonstrate the obstacles faced by banks and borrowers. The study sample consisted of 25% of the commercial banks of Jordan represented by the Arab Bank, Cairo Amman Bank, Jordan Kuwait Bank; out of 16 banking institutions. The purpose of this study sample mentioned to provide the necessary information for the study found that the pooled loans are considered large funding source, especially for special projects. The syndicated loan and the profit and non-performing loans Jordanian commercial banks came as static variables, which showed it integrated variables of the first degree and that the relationship between the two long-term balanced relationship. There is a trace of the loans pooled on each of Commercial banks' profits, and non-performing loans.

And that the loans bundled independent him with a statistically significant effect on the dependent variable Commercial banks' profits, and the indication that the loans bundled her big consideration with commercial banks of their active role in raising the profits of commercial banks in the Jordanian level.

The study also GET fact that the Jordanian economy and its various acknowledge that syndicated loan market development in Jordan under the control and supervision of the Central Bank could enhance the participation of the banking sector in financing the country's infrastructure and industrial projects and public sector companies loss-making projects.

Keywords: Consolidated Loans, Commercial Banks, Jordan.

المقدمة:

تلعب البنوك في العصر الحديث دوراً أساسياً في تنمية وتمويل الاقتصاد بقطاعاته المتنوعة، وذلك من خلال الوظائف والعمليات التي تقوم بها والتي من أهمها العمل وسيطاً بين المستثمرين والمدخرين. ويعتبر الائتمان من أهم الأنشطة المصرفية، لأنه يعتبر من أهم مقومات النشاط الاقتصادي. وإن من أهم مؤشرات كفاءة البنك بشكل عام هي مقدرته على توظيف الأموال المتوفرة لديه في نطاق الائتمان وأوجه التوظيف الأخرى بشكل كفؤ مع مراعاة نوعية وجودة الائتمان.
وعلى الرغم من توسع أعمال البنوك وتنوع ما تقدمه من منتجات مصرفيه (خدمات) إلا أن الوظيفة الائتمانية المتمثلة في منح القروض لا تزال تحتل المرتبة الأولى ضمن أساسيات عمل البنوك فمن خلال هذه الوظيفة يمكن للبنك أن يجسد الدور الرئيسي الذي تأسس عليه بنيان العمل المصرفي منذ زمن بعيد والمتمثل بدور البنك وسيطاً مالياً بين المدخرين (كأصحاب رؤوس الأموال)، وبين المستثمرين (كمضاربين لهذه الأموال) وهذا ما يجعل عوائد النشاط الائتماني تشكل النسبة الرئيسية من مجموع ما يحصل عليه المصرف من إيرادات أنشطته الأخرى(Abdulmutallab, 2005)

وفي سياق سعي البنوك لتحجيم مخاطر الائتمان ظهر أسلوب منح القروض المجمعة (قروض التجمع البنكي) كأحد الأدوات الائتمانية لتلبية الحاجات التمويلية للمقترضين وعلى وجه الخصوص الاحتياجات التمويلية ذات الحجم الكبير وتوزيع مخاطرها العالية بذات الوقت(Faure, 2013).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة في التعرف على القروض المجمعة مفهومها وأهميتها وأثرها على أرباح البنوك التجارية الأردنية من جهة أخرى على المخاطر المتمثلة بالقروض المتعثرة.

مشكلة الدراسة وعناصرها:

إن رؤية البنوك في الدور الذي تلعبه القروض المجمعة في زيادة التنمية والاستثمار في أي دولة وهو الأساس في بناء قاعدة معرفية حول أثر القروض المجمعة (قروض التجمع البنكي) وتأثير هذا النوع من القروض على أرباح ومخاطر البنوك التجارية الأردنية (لا سيّما تلك المتمثلة بالقروض المتعثرة)، ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

أولاً– هل يوجد أثر للقروض المجمعة على ربحية البنوك التجارية الأردنية؟

ثانياً- هل يوجد أثر للقروض المجمعة على مخاطر البنوك التجارية الأردنية (المتعلقة بالقروض المتعثرة)؟

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية القروض المجمعة بسبب زيادة استخدامها في السنوات الأخيرة نتيجة النمو الكبير في حجم المشروعات المحلية والدولية وحاجتها إلى تمويل ضخم، وكذلك كبر حجم المخاطر الملقاة على عاتق البنك الواحد والتي لا يستطيع أن يتحملها بمفرده في هذه الحالة. ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة من عدة جوانب، يمكن تجسيدها من خلال التالي:

أولاً: قلة الدراسات باللغة العربية (حسب علم الباحثين) التي تناولت موضوع القروض المجمعة (قروض التجمع البنكي) بشكل رئيسي، ويرجع ذلك لحداثة العهد بتجربة القروض المجمّعة على صعيد الاقتصاد العربي عامة والاقتصاد الأردني خاصة.

ثانياً: معرفة أهمية قروض التجمع البنكي ودورها وتأثيرها على أرباح المصارف التجارية الأردنية.

فرضيات الدراسة:

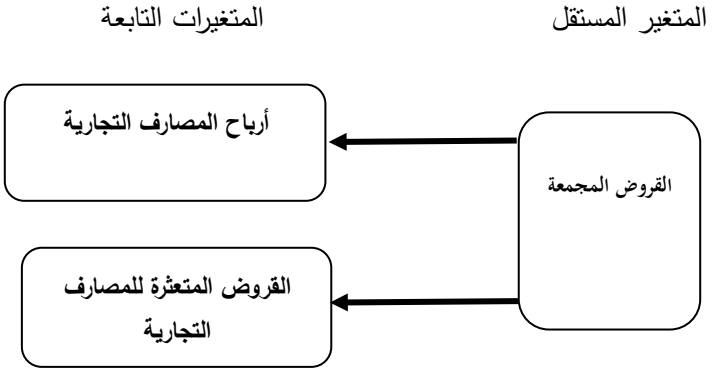
الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للقروض المجمعة على أرباح المصارف التجارية الأردنية.

الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للقروض المجمعة على القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية.

نموذج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم بناء الشكل الذي يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة على النحو التالي:

الشكل رقم (1)
نموذج الدراسة



التعريفات الإجرائية:

القروض المجمعة (قروض التجمع البنكي): هي قروض كبيرة القيمة نسبيا تنظم لصالح مقترض معين، بمشاركة بين مجموعة من المصارف والمؤسسات المالية المقرضة، وذلك إما لوجود قيود تسليفية على المصرف أو لتوزيع المخاطر (Aqil,2012).

ربحية المصارف (أرباح البنوك): مقدار الزيادة في صافي موجودات المصرف الناتج عن حيازة موجودات زادت قيمتها خلال الفترة الزمنية التي تمثلها قائمة الدخل أو الناتج عن تحويلات فعلية تبادلية مشروعة من عمليات عرضية، ما عدا التحويلات التي تجري بين المصرف وأصحاب حقوق حسابات الاستثمار المطلقة وما في حكمها أو التي تجري بين المصرف وأصحاب حقوق الملكية (Alqura, & Ali,2009).

القروض المتعثرة أو غير العاملة: القروض التي لا يقوم المقترض بتسديدها حسب جدول السداد المتفق عليه، مع مماطلة المقترض في تزويد البنك بالبيانات والمستندات المطلوبة (Jahmani, 2001).

المبحث الأول: البنوك التجارية

تعمل البنوك على تطوير وتوسيع أعمالها وخدماتها باستمرار. وان هذه الدراسة التطبيقية ستشمل تفاصيل النشاط المصرفي الإقراضي (ما يخص القروض المجمعة)، على أن يسبق ذلك دراسة واستعراض الجوانب الإدارية والقانونية والاقتصادية المختلفة ذات العلاقة.

دور البنوك المقرضة في القروض المشتركة:

تنقسم البنوك المشاركة في القروض إلى عدة فئات:

1- المصرف الرائد (المدير الأول) Lead Manager.

2- المدير Manager.

3- المدير المشارك Co – Manager

4- المشاركون العاديون Participants

5- الوكيل Agent Bank.

تتم عملية الإعلان عن الهياكل التنظيمية والقانونية للبنوك المشتركة في الصحف اليومية والمالية (Ferreira & Matos, 2012).

المبحث الثاني: القروض المجمّعة (قروض التجمع البنكي، أو القروض المشتركة) المفهوم والإجراءات والنشأة والطبيعة:

يُعتبر القرض المجمّع (أو قرض التجمع البنكي أو القرض المشترك) من الأدوات الأساسية في تمويل الدول أو المؤسسات أو في حالات قليلة الأفراد الذين يسعون للقيام بمشاريع ضخمة. وهو من حيث المفهوم يعني: "قيام أكثر من مؤسسة مالية بتقديم مبلغ مالي كبير الحجم لجهة ما بناءً على تعاقد أو اتفاق ملزم بقانون ويتفق عليه الطرفان. ينص هذا التعاقد على الشروط المرتبطة بالحصول على القرض وتسديده". وقد تم تعريف قروض التجمع البنكي على أنها: "قروض كبيرة القيمة نسبيا تنظم لصالح مقترض معين. بمشاركة مجموعة من المصارف والمؤسسات المالية المقرضة، وذلك إما لوجود قيود تسليفية على المصرف أو لتوزيع المخاطر"(Aqil,2012)، كما تم تعريفها على أنها

"قروض تم تقديمها من أكثر من بنك شكلوا معاً تجمّعاً بنكياً حيث يكون أحدها قائداً أو ريادياً من حيث البدء بالقرض وإدارته بالتنسيق مع البنوك الأخرى المشكّلة للتجمع البنك المُقرض (Iannotta, 2006).

ويسمّى ذلك البنك الذي يتولى التفاوض على طلب القرض بالبنك الريادي (Lead Bank) أو (Book Runner). حيث يقوم ذلك البنك بعدة مهام أهمها تنسيق عملية الاكتتاب (إعداد مذكرة المعلومات، ودعوة البنوك للانضمام إلى التجمع البنكي، وتنسيق عملية وضع اتفاقية القرض، ومتابعة المقترض، الخ). البنوك لديها عدة دوافع لكونها مهتمة في القروض المشتركة (أو المجمّعة)، فهي طريقة فعالة للحد من المخاطرة حيث يتم تقسيم مبلغ القرض بشكل متفق عليه بين البنوك المشكّلة للتجمّع البنكي، كما أن القروض المشتركة (لضخامتها وفترة تسديدها) تنتج رسوم مستحقة على المقترض، مما يساعد على تنوع الدخل المصرفي التقليدي على أساس هامشي الفائدة، علاوة على ذلك فالبنوك المشاركة في التجمّع البنكي (الإقراض) تحصل على الفرص (في ظل القدرة المادية ومجال عملها أو تخصصها أو المنطقة الجغرافية). وأخيراً فإن البنوك المشاركة في التجمّع البنكي تكتسب سمعة أفضل عندما ترتبط ببنوك قوية عند مشاركتها لها في تقديم قرض التجمع البنكي (Syndicated Banks Loan) كما أنها تستفيد من خبرات بعضها البعض في تقييم طلب المقترض وفي آليات متابعة أعماله المرتبطة بذلك القرض(Aqil,2012).

أهمية قروض التجمع البنكي:

تتبع أهمية القروض المشتركة، من تعدد المزايا التي تمتع بها والتي تعمّ جميع الأطراف المشاركة فيها، مما يعزز اتجاه بحثنا نحو اعتمادها كأداة تمويلية وأسلوب لإدارة المخاطر، طالما أن الهدف الرئيسي منها هو توزيع المخاطر المحتملة للتمويل، وأيضاً تعزز اتجاهنا نحو ضرورة تطوير سوقها في الأردن بما يخدم التنمية الاقتصادية التي يعد تطور القطاع المصرفي ونموه أحد الدروب المؤدية إليها حتماً(Abdullah& Sabah, 2001).

هذه الأهمية يمكن تحديدها بالنقاط التالية(Abdullah& Sabah, 2001):

1. تنوع مصادر الإقراض: فالقروض المشتركة تمنح للمقترض علاقات مصرفية جديدة مع البنوك المشاركة كافة بدلاً من الاعتماد على الإقراض التقليدي.

2. الدعاية المالية: حيث تعتبر وسيلة ممتازة للمقترض للحصول على إعلان مناسب لأن ارتباط اسمه بمجموعة من البنوك القوية يعزز مكانته في الأسواق المالية، كما أنها توفر نفس الميزة لبقية البنوك المشاركة في الاتفاق.
3. القيمة والكلفة: فهي تمكن المقترض من الحصول على مبالغ كبيرة ضمن اتفاقية قرض واحد مما يخفض من تكلفة الاقتراض.
4. توفير الجهد والوقت: من حيث أن المقترض يقصر تعامله على بنك واحد فيما يتعلق بمتابعته لأمور القرض المتعلقة بالسداد والفوائد وهو البنك الوكيل.

كما أنه يتفاوض بشأن الاتفاق مع جهة واحدة فقط.

المبحث الثالث: نشأة وتطور قروض التجمع البنكي:

فكرة القروض المجمعة قديمة، تعود في أصلها إلى الأسواق التجارية التي كانت تقام في مدينتي (Antwerp) و (Lyons) (Aqil,2012)، عندما كان مجموعة من المقرضين يقدمون التمويل اللازم لعملية واحدة تفوق قدرة الممول الواحد، ومع الأيام تطورت هذه الفكرة حتى أصبحت فناً متقدماً ونمت من حيث الحجم والأهمية لتصل إلى مستوى يجعل منها وسيلة هامة من وسائل التمويل في المجالين الدولي والمحلي، إذ أنها كانت الأداة التي تمكنت بواسطتها الكثير من الحكومات ومؤسساتها والمشاريع الخاصة من الحصول على جزء هام من احتياجاتها التمويلية ذات الحجم الكبير(Taylor, 2009).

ويمكن أن نعزو تطور سوق هذا النوع من القروض بشكل رئيسي إلى تطور سوق الدولار الأوروبي، الأمر الذي ساهم كثيراً في تطور فكرة القروض المجمعة، حيث أوضحت العديد من الدراسات أنه في منطقة اليورو بالذات تطور سوق القروض المجمعة تطوراً سريعاً وخاصة خلال الثلاثين سنة الأخيرة، وهي اليوم تشكل ثلث ما تحصل عليه الشركات الأوروبية من تسليفات. وأوضحت الدراسات أن القروض المجمعة بالإضافة لسندات الشركات هي المصدر المفضل من قبل إدارات هذه الشركات لتغطية احتياجاتها التمويلية الكبيرة وذلك لأنها ومن خلال القروض المجمعة تستطيع الحصول على كميات كبيرة من الأموال وبآجال استحقاق طويلة أو متوسطة، عدا عن إمكانية توزيع المخاطر التي يوفرها هذا النوع من القروض، إلا أنه بالإضافة لعامل التطور هذا، كان هناك

مجموعة من العوامل التي ساعدت على تطوير الفكرة وأضفت عليها المزيد من الأهمية نذكر منها(Gdanecz,2004):

1. حاجة الحكومات والشركات إلى وجود مصادر تمويل قادرة على سد حاجاتها التمويلية مهما كانت كبيرة ومتغيرة.
2. الزيادة الكبيرة في قيمة القروض الطويلة الأجل.
3. توزيع مخاطر القروض الكبيرة وتجاوب البنوك السريع في تلبية احتياجات المقترضين.
4. ارتفاع معدل العائد على الاستثمار نتيجة العمولات المتنوعة التي تستوفى على هذه القروض.
5. الإعلام والدعاية التي تجنيها البنوك المشاركة في اتفاق القروض.

والمتتبع لسوق القروض المشتركة يجد أنها تطورت على مر سنوات عديدة ومرت خلال تطورها بمراحل عديدة، إلا أننا يمكن أن نجزم بأن البداية القوية لهذه القروض كانت منذ عام 1990 ومازالت في نمو قوي حتى الآن، حيث بات هذا النوع من التسليف مسؤولا عن حوالي ثلث التمويلات الدولية للشركات، بما في ذلك التمويل عن طريق السندات أو الأوراق التجارية أو إصدار أسهم جديدة(Gdanecz, 2004).

القروض المتعثرة والمستحقة للمصارف المقرضة:

تم تناول مفهوم القروض المتعثرة (أو غير العاملة) في العديد من الأدبيات وخاصة الأجنبية منها. حيث تم وضع مفهوم لها من قبل .WU et al على أنها: هي القروض التي لم تعد تحقق للبنك إيرادات من الفوائد، أو القروض التي يجد البنك نفسه مضطراً لجدولتها بما يتفق والأوضاع الحالية للمقترض، وإنه على درجة من الخطورة لا يتسنى معها تحصيله خلال فترة معقولة (Wu, Chang, Suardi, & Chang, 2013).

القروض المتعثرة:

أكّد تقرير صادر عن صندوق النقد الدولي في شهر مايو 2004 (تم رصده من خلال نشرة الفلق الإخبارية على الإنترنت)، على أن القروض المتعثرة لدى البنوك المرخصة في المملكة

وفروعها في الخارج تراجعت إلى أدنى مستوى لها منذ عام 2006 في حين استمرت مستويات الربحية أيضا في التحسن. ويكشف تقرير الصندوق عن أن حجم القروض غير العاملة لدى البنوك الأردنية "القروض المتعثرة" بلغت مليار و34 مليون دينار بنهاية عام 2011. وخلال العام الماضي تراجعت القروض المتعثرة لدى البنوك بنسبة 19 % حيث سبق وأن سجلت في العام 2013 مستوى 1.3 مليار دينار. وتشكل نسبة القروض المتعثرة إلى إجمالي قروض البنوك 5.6%.

مفهوم القروض المتعثرة:

تم تعريف القروض المتعثرة على أنها: "القروض التي لا يقوم المقترض بتسديدها حسب جدول السداد المتفق عليه، مع مماطلة المقترض في تزويد البنك بالبيانات والمستندات المطلوبة"(Jahmani, 2001).

المبحث الرابع: الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء استعراضاً للدراسات السابقة العربية والإنجليزية ذات الصلة، وقد تم ترتيب الدراسات تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

أولاً: الدراسات باللغة العربية:

دراسة (Alzamil,2005) أثر برامج الشركة الأردنية لضمان القروض على حجم الائتمان للبنوك التجارية الأردنية للفترة(1995–2004). هدفت هذه الدراسة إلى قياس وتحليل درجة تأثير برامج ضمان القروض وبرامج ضمان ائتمان الصادرات التي تنفذها الشركة الأردنية لضمان القروض، وكذلك قياس اثر سعر الفائدة ومعدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي على حجم الائتمان لدى البنوك التجارية الأردنية الممنوح لمختلف القطاعات الاقتصادية، وتم قياس ذلك من خلال بناء نموذج رياضي يعتمد على البيانات المنشورة والمتعلقة بحجم الائتمان للبنوك التجارية الأردنية عينة الدراسة، والبرامج التي قدمتها الشركة خلال الفترة (1995–2004م) باستخدام الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression)، وكذلك تم التحليل باستخدام نسب ومعدلات نمو برامج الشركة الأردنية لضمان القروض مقارنة مع نسب ومعدلات نمو التسهيلات الائتمانية الممنوحة من البنوك التجارية الأردنية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (1%) بين المتغيرات المستقلة (المتمثل ببرامج الشركة الأردنية لضمان القروض والمقدمة للمشاريع الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الإنتاجية وقروض الأفراد وائتمان الصادرات) وحجم الائتمان الممنوح من البنوك التجارية الأردنية، وعلاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى معنوية (5%) لمعدل نمو الناتج المحلي الإجمالي، وعدم وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتغير المستقل (سعر الفائدة على التسهيلات الائتمانية) وحجم الائتمان الممنوح من البنوك التجارية الأردنية.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان أهمها: ضرورة وضع منهجيات من قبل البنوك التجارية الأردنية للوصول إلى المقترضين من أصحاب المشاريع الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الأخرى، وحث البنوك على زيادة السقف المخصصة لها واستغلال هذه السقف، وضرورة تخفيض سعر الفائدة على التسهيلات الائتمانية وخاصة المضمونة من قبل الشركة الأردنية لضمان القروض، وأن تقوم الشركة بالاتصال مع المستفيدين من خدماتها من خلال عقد الدورات التدريبية والزيارات الميدانية وبالتالي نشر ثقافة الشركة في المجتمع الأردني، بالإضافة إلى عدد من التوصيات الأخرى.

دراسة (Zaida,2006) : للتسهيلات الائتمانية المتعثرة في الجهاز المصرفي الفلسطيني. هدفت هذه الدراسة للتعرف على ظاهرة تعثر "التسهيلات الائتمانية" التي تتعرض لها المصارف العاملة في الجهاز المصرفي الفلسطيني، وقد تم الحديث عن أهم المؤشرات المصرفية والمالية وأداء البنوك في الفترة ما بين 2000 إلى 2005 بشكل عام وتم الاستنتاج؛ بأن هناك العديد من العقبات التي تواجه السياسة الائتمانية في البنوك العاملة في فلسطين، والتي بدأ تفاقمها مع بداية انتفاضة الأقصى. وقد تم التعرف على حجم الديون المتعثرة ومخصصاتها في الجهاز المصرفي الفلسطيني، من خلال عرض كشف الديون المصنفة من العام 2011 حتى 2005 وكان من الواضح أن هناك ديوناً متعثرة بدون شك لدى كل البنوك، تفاوتت ما بين البنوك الوطنية والوافدة، وذلك اعتماداً على المخصصات الخاضعة لهذه الديون وكبر حجمها. وتضمنت هذه الدراسة أيضاً استكشاف أسباب التعثر المصرفي من خلال استبيان للدراسة. وقد تم الخروج بمجموعة من النتائج والتوصيات، كان من أبرزها:- الأوضاع السياسة والاقتصادية المتردية، بعيداً عن الأسباب الائتمانية الأخرى،

ساهمت بنسبة عالية في ارتفاع نسب التعثر في المصارف جميعه. أوضحت الدراسة أن نسبة الديون المتعثرة إلى التسهيلات الائتمانية الممنوحة في المصارف العاملة في فلسطين في السنوات (2000–2003) من أكثر السنوات تعثراً في المصارف. أما بالنسبة لأهم التوصيات فقد كانت متمثلة: ضرورة تبني المصارف العاملة في فلسطين إنشاء صندوق لمعالجة الديون المتعثرة للحد من الخسائر الواقعة على بعض المصارف، على أن تكون موارده استقطاعات تدفعها المصارف من جملة الأرباح المتحققة من استثماراتها، ومن مساهمة بعض المؤسسات العاملة في المجال المصرفي والمالي كمؤسسة ضمان الودائع وسوق الأوراق المالية وغيرها.

دراسة تحليلية للقروض المتعثرة في المصرف الصناعي السوري(Arbid, 2007).

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأهمية النسبية للقروض المتعثرة وتطورها في المصرف الصناعي السوري خلال الفترة من عام 1998 حتى عام 2005، اعتماداً على البيانات المالية لتلك الفترة، ومن خلال تقييم الإجراءات المتبعة من قبل المصرف لمعالجة تلك القروض.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج تشير إلى وجود قصور واضح لدى المصرف في إعداد الدراسات الائتمانية وفقاً للمعايير والأعراف الفنية المصرفية، وغياب المتابعة الميدانية والمستمرة لنشاط العميل ونتائج أعماله وتطورها بعد منح القرض، مما أدى إلى نشوء ائتمان مصرفي متعثر. وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين الدراسات الائتمانية اللازمة وتطويرها وتفعيلها لاتخاذ قرار إقراض مناسب ومن أهم هذه التوصيات الاعتناء بشكل أكبر في عملية دراسة جدوى المشاريع المقدمة من قبل المقترضين المحتملين قبل تقديم القروض لهم ومتابعة سير أعمالهم مالياً بعد منحهم تلك القروض، وأخيراً إعادة جدولة القروض المتعثرة عند حدوثها واحتساب نسبة من الدفعات (ومنذ بداية التسديد) باتجاه المبلغ الأصلي للقرض.

دراسة (Riyashi,2007): مدى فاعلية القروض في تطوير المشاريع الصغيرة في الأردن.

هدفت الدراسة إلى بيان مدى فاعلية القروض في تطوير المشاريع الصغيرة في الأردن من حيث: أشكال القروض، وطبيعة تلك المشاريع، والمشكلات التي تواجهها.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد الذين استفادوا من القروض الممنوحة من جهات مختلفة خلال الفترة الواقعة بين عام (2000– 2005) والبالغ عددهم (10883) مستفيداً ومستفيدة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تكونت بصورتها النهائية من (49) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال الإعداد للمشاريع، ومجال التوسع في المشاريع وتطويره، والمجال الاقتصادي، والمجال النفسي والاجتماعي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن القروض ذات فعالية كبيرة في تطوير المشاريع الصغيرة في الأردن، حيث جاءت جميع المجالات بدرجة كبيرة، أما بالنسبة لوظيفة المستفيد في المشروع فقد تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) على جميع مجالات الدراسة ما عدا المجال النفسي والاجتماعي فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي وظيفة المستفيد في المشروع (بلا عمل) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي وظيفة المستفيد من المشروع (متقاعد قطاع عام، متقاعد قطاع خاص) من جهة ثانية ولصالح تقديرات ذوي وظيفة المستفيد من المشروع (بلا عمل). كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل يعزى إلى متغير الجنس. وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى إلى متغير طبيعة المشروع على المجال الاقتصادي وذلك لصالح طبيعة المشروع (زراعي، تجاري، صناعي بسيط). كذلك أشارت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل يعزى لمتغير اجل القروض.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أبرزها: العمل على أن تكون شروط القرض ميسرة ومناسبة وسهلة حسب نوع القطاع الاقتصادي الذي يعمل فيه المستفيد.

دراسة مدى كفاية قروض التجمع البنكي كأداة ائتمانية وكأسلوب لتوزيع المخاطر (Badran, 2010).

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم قرض التجمع البنكي كأحد الأدوات التي تستخدمها البنوك في ممارسة وظائفها الائتمانية من جهة ولتوفير الاحتياجات المالية العملاء تلك البنوك من جهة أخرى، كما هدفت الدراسة إلى بيان مدى كفاية هذا النوع من القروض (قرض التجمع البنكي) كأسلوب لتوزيع المخاطر التي تتعرض لها البنوك عند منح التمويلات الكبيرة، والتعرف على مدى القدرة على توظيف هذه الكفاية في توزيع تلك المخاطر، كميزة لتبرير تعزيز ودعم استخدام البنوك لهذه الأداة لتمويل المشاريع الاستثمارية، وأخيراً فقد كان من أهداف هذه الدراسة التركيز على الفوائد التي يمكن

جنيها لهذا النوع من القروض وبدعم من الجهات الرسمية المالية في سوريا في توظيف السيولة الزائدة في القطاع المصرفي باتجاه تمويل المشاريع الإنمائية وخاصة في مجال تطوير البنية التحتية للدولة (الجمهورية العربية السورية). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن تنمية سوق القروض المجمّعة في سورية تحت رقابة وإشراف البنك المركزي يمكن أن يعزز مشاركة القطاع المصرفي في تمويل مشاريع البنية التحتية للدولة والمشاريع الصناعية وشركات القطاع العام الخاسرة(Badran, 2010).

ثانياً: الدراسات باللغة الإنجليزية:

Lee & Mullineaux (2001), "The Size and Composition of Commercial Lending Syndicate".

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العوامل التي تؤثر على القرض المشترك من حيث الحجم والتركيب حيث بينت أنه يكون القرض صغير الحجم ومركز بعدد محدود من المصارف المشاركة عندما تكون المعلومات المتوفرة عن المقترض قليلة أو مخاطر الائتمان لهذا القرض مرتفعة نسبيا في حين أن المشاركة تكون منتشرة وواسعة عندما يكون المصرف المنظم للقرض جيد السمعة ويمنع المشاركين في القرض بإعادة بيع نصيبهم من القرض. وقد بينت الدراسة أن حجم القروض المشتركة قد زاد بشكل عام خاصة بعد اعتبارها وسيلة هامة من أجل تأمين التمويل اللازم للشركات والمشاريع، كما أظهرت الدراسة أن بنيت المشاركة تكون أخذت بعين الاعتبار احتمال وقوع المقترض بعجز مالي مما يستدعي قبول جميع المشاركين بالقرض تعديل شروطه في حالات يحددها عقد المشاركة في القرض.

"Loan Syndication Structure, Loan Pricing, Covenants – and Banking Risk" (Vu, 2006)

هدفت الدراسة إلى تحليل بنية القروض المشتركة الأمريكية فيما يتعلق بشروط عقد القرض المختلفة ومخاطر البنوك من خلال التركيز على ثلاثة أبعاد رئيسية ضمن القرض المشترك (حجم القرض، كثافة المشاركة، مساهمة المصرف الرئيسي ضمن القرض) اختبرت الدراسة كيف تنعكس القيم المختلفة لبنية القرض المشترك على تسعير هذا القرض بالنسبة لكل من الجزء المسحوب وغير المسحوب من القرض والهدف الرئيسي من هذه الدراسة بيان مدى الاستقلالية المحتملة بين بنية

القرض المشترك وشروط العقد غير السعرية، تقوم هذه الدراسة بفحص العلاقة بين بنية القرض المشترك وتأثيرات غير المقترض. وقد توصلت الدراسة من خلال التركيز على الأبعاد المذكورة لعدة نتائج أهمها:

أ) أن قرض التجمع البنكي له فوائد واضحة بتقليل المخاطر وتوفير مبالغ عالية للمستفيدين (المقترضين).

ب) أن من المحددات الرئيسة لتقديم القرض وشروطه التعاقدية وحجمه عدد وحجم المقرضين ومخاطر المقترضين سواء المباشرة أو غيرها.

"Why Larger Lenders Obtain Higher Return: Evidence from Sovereign Syndicated Loans(Hallak & Schure,2008).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوائد التي تجنيها المؤسسات المالية عند تقديمها للقروض الضخمة والتي يتم توفيرها بالاشتراك مع مؤسسات مالية أخرى معززة بالحصول على مبالغ تأمينية لحمايتها من مخاطرة تحوّل تلك القروض أو جزء منها إلى ديون متعثرة. وقد بحثت الدراسة أيضاً بالفرضية المعروفة باسم "فرضية هيكلية التجمع البنكي The Syndicate Structure Hypothesis"، والتي تربط المعدل الأعلى للسداد ودفع الفوائد من المقترضين عندما يتم جمع قروضهم الصغيرة بقرض واحد كبير. حيث وضّح الباحثان أن القائمون على القرض المجمّع يسعون لتقسيم دفعات السداد بشكل يقلل من خطورة عدم تمكن المقترض من السداد.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج:

أ) أن نسبة العائد على الاستثمار التي يجنيها المقرضون نتيجة لإقراضهم مبالغاً ماليةً كبيرة تكون أعلى من تلك التي يجنيها المقرضون للمبالغ الصغيرة.

ب) أن ارتباط نسبة العائد على الاستثمار بحجم المخاطرة هو ارتباط وثيق وخصوصاً فيما يتعلق بالقدرة على سداد القرض.

ج) ترتفع نسبة العائد على القرض بالتكاليف التأمينية التي يخضعها المقرض للمقترض والتي هي بالأساس تغطي تكاليف تأمين الجهة المقرضة على القرض من جهة ثالثة (مؤسسات تأمين القروض).

Ferreira and Matos (2012), "Universal Banks and Corporate Control: Evidence from the Global Syndicated Loan Market"(Ferreira &Matos, 2012).

هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار التحكم المؤسسي للمؤسسات المالية على المؤسسات المقترضة في سوق القروض المجمعة إما من حيث العضوية في مجالس إدارتها، أو بالاحتفاظ بأنصبة (أسهم) فيها. وقد تم من خلال هذه الدراسة التوصل لنتائج عدة، أهمها:

أ) أن المؤسسات المقرضة تفضل تقديم القروض الضخمة للمؤسسات التي يكون للمقرضين تحكم فيها (بأي من النوعين المذكورين سلفاً من أساليب التحكم).

ب) أن فوائد وأرباح المؤسسات المقرضة تتأثر بشكل إيجابي بمدى حوكمة تلك المؤسسات على المؤسسات المقترضة.

Accural Quality and Borrowing Costs in the Syndicated Loans Markets (Wasan, Vijayakumar, & Daniels,2013).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين التزام المقترضين (جودة الاستحقاق) للقروض الضخمة وتكاليف القروض (رسوم وفوائد القروض) في سوق التعامل بالقروض المجمعة. ومن خلال استخدام نموذج كبير من القروض المجمعة، وخصائص البنوك المقرضة والجهات المقترضة، فقد تم التوصل لعدة نتائج أهمها:

أ) ارتباط جودة سداد القروض بالمعلومات المستقاة عن الجهات المقترضة وعملياتها.

ب) تأثير التأخر في سداد القروض أو عدم سدادها كلياً على مستقبل الجهات المقترضة من حيث هيكليتها المؤسسية وحرية إجراء تعاملاتها المالية لاحقاً حيث أن هذه الحالات ينتج عنها خسائر تؤد بالنتيجة إلى التشدد في تقديم التسهيلات من جهة المقرضين من ناحية وفي ازدياد حوكمتهم على المؤسسات المتعثرة وتدخلهم في الجوانب الإدارية لها لكونهم من أهم حاملي المخاطرة عند نجاح أو فشل المؤسسة المقترضة وبالتالي العودة للالتزام بالتسديد من خلال إعادة جدولة قروضهم.

Institutional investment in syndicated loans (Nandy ,2010).[1]

حول الاستثمار المؤسسي في القروض المشتركة حيث أشار إلى أن التطورات الأخيرة في سوق القروض المجمعة ودخول صناديق التحوط وصناديق الأسهم الخاصة، وقد زادت بمقدار ما بين 9 إلى 13% أعلى من القروض المصرفية العادية (مع ثبات العوامل الأخرى). وقد خلصت الدراسة إلى أن هذه النتيجة تعزى إلى تقليص تكاليف الإنتاج وجمع المعلومات وأصبحت الملاذ الأخير لهذه الشركات من الاقتراض العادي.

Cerntti, Hale, & Minoiur (2014), Financial crises of the composition of cross-border lending (Nandy, 2010).

وفي الورقة المقدمة من صندوق النقد الدولي حول الأزمات المالية والقروض الدولية والتي ميزت فيها بين القروض المشتركة عبر الحدود، بعد أن زادت المخاطر ما بين الأعوام 1995–2012 وخاصة خلال الأزمة المالية، وقد خرجت الدراسة بأهمية القروض المشتركة عبر الحدود وازدياد مبالغها مع بيان خصائص البلد المقرض مثل مستوى التنمية والحجم الاقتصادي وحساب رأس المال والانفتاح على العالم.

منهجية الدراسة:

مقدمة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كونها تقيس القروض المجمعة وأثرها على أرباح المصارف التجارية الأردنية. حيث تم تناول أكثر من حالة لمصارف تجارية في المملكة الأردنية الهاشمية وتحليل أعمالها المالية المرتبطة بالإقراض عموماً والإقراض المجمع (المشترك) خصوصاً وارتباط ذلك بأرباح تلك المصارف من جهة والقروض المتعثرة (أو غير العاملة) من جهة أخرى.

وتستخدم الدراسة أيضاً أسلوب التحليلي القياسي، وذلك من خلال وصف النموذج القياسي الخاص بتقدير أثر القروض المجمعة على أرباح المصارف التجارية الأردنية، ومن ثم تقدير هذا النموذج بعد فحص استقرار البيانات (Stationary Test).

النموذج الاقتصادي:

سيتم تقدير دالة أثر القروض المجمعة وذلك من خلال تقدير المعادلة التالية:

$$CL= \alpha_0 + \alpha_1 BP_t + \alpha_2 NPL_t \ldots..(1)$$

حيث تمثل:

CL : معدل نمو القروض المجمعة

BP: معدلات التغير في المتوسطات الحسابية للأرباح المصارف

NPL t: معدلات النمو في القروض المتعثرة

اختبار السلاسل الزمنية:

تعتبر مشكلة عدم استقرار البيانات (Nonstationary) من المشاكل الرئيسية في التحليل القياسي، وتعاني معظم البيانات الاقتصادية من هذه المشكلة ويعود ذلك إلى أن الوسط (Mean) والتباين (Variance) يتغيران عبر الزمن، لذلك فإن استخدام طريقة المربعات الصغرى الاعتيادية سيقود إلى نتائج متحيزة، حيث يمكن الحصول على قيم (t-statistic) و(F-statistic) و(R^2) ذات دلالة إحصائية عالية ولكنها لا تعطي تفسيراً ذات دلالة إحصائية وتؤدي إلى استنتاجات مضللة.

وللتأكد من استقرار البيانات تطبق الدراسة اختبار ديكي- فولر الموسع (Dickey Fuller-ADF Augmented) الذي يعتمد على تقدير المعادلة التالية (Dickey and Fuller, 1981):

$$\Delta Y_t = \alpha_0 + \alpha_1 t + \alpha_2 Y_{t-1} + \sum_{j=2}^{q} \alpha_j \Delta Y_{t-j+1} + \varepsilon_t \quad \ldots\ldots(2)$$

حيث:

Y_t: المتغير المراد اختباره.

t: الزمن.

ε_t: حد الخطأ العشوائي غير المرتبط بمتوسط صفر وبتباين σ^2.

Δ: معامل الفرق.

α: معاملات.

i: الخطأ المعياري

ويعتمد اختبار ديكي فولر على الفرضية العدمية (H0: ρ=1) بالمقارنة مع الفرضية البديلة (H1: ρ<1) وذلك بمقارنة القيمة الإحصائية (T) (tau) المحسوبة مع القيمة المستخرجة من جدول (MacKinon)، فإذا كانت قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الحرجة فإننا لا نستطيع

رفض الفرضية العدمية وتكون السلسلة الزمنية مستقرة من الدرجة الصفرية أو متكاملة (Integrated) من درجة الصفر؛ I(0)، ونستطيع بهذه الحالة استخدام طريقة المربعات الصغرى الاعتيادية (OLS).

أما إذا كانت قيمة (T) المحسوبة أقل من قيمة (T) الحرجة فإننا نرفض الفرضية العدمية وفي هذه الحالة تكون السلسلة الزمنية غير مستقرة. ولتحديد الدرجة التي تصل السلسلة عندها إلى وضع الاستقرار، فإننا نعيد الاختبار بعد أخذ الفرق الأول فإذا استقرت فهذا يعني أن البيانات متكاملة من الدرجة الأولى I(1) وهكذا حتى عدد (d) من الاختبارات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من المصارف التجارية الأردنية العاملة في المملكة الأردنية الهاشمية. (البنك العربي، بنك الأردن, بنك القاهرة عمان، بنك الإسكان، البنك الأهلي، بنك الاتحاد، البنك التجاري الأردني، لمؤسسة العربية المصرفية، البنك العربي الأردني للاستثمار، سيتي بنك، بنك الشرق الأوسط (HSBC)، بنك الاستثمار والتمويل الأردني، البنك الإسلامي الأردني، البنك الأردني الكويتي).

أما عينة الدراسة فتمثل أكثر من 25% من هذه المصارف – أربع مؤسسات مالية من أصل 16 مؤسسة – وهي البنك الأردني الكويتي، بنك الإسكان، البنك العربي، بنك القاهرة عمان، والتي توافرت عنها المعلومات اللازمة لعمل التحليل.

مصادر جمع المعلومات:

المصادر الثانوية:

تم الاعتماد على القوائم المالية للبنوك التجارية الأردنية للأعوام (2000–2013).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل ما يلي:

- القوائم المالية للبنوك الأردنية (عينة الدراسة) المدرجة في بورصة عمان: حيث تم الاعتماد على القوائم المالية للسنوات (2000–2013).

الأسلوب المستخدم في التحليل:

تم استخدام برمجية (E views) لبيان استقراراً السلاسل الزمنية، وتم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من خلال تطبيق اختبار الانحدار البسيط وذلك لاختبار فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها،.

التحليل والنتائج:

اختبار استقرارية السلاسل الزمنية

لاختبار استقرارية السلاسل الزمنية تم أجراء بعض الاختبارات الإحصائية لبيان العلاقات الاقتصادية بين متغيرات الدراسة حسب المعادلات التي تم ذكرها في السابق، فقد أظهرت نتائج اختبارات جذور الوحدة للمتغيرات محل الدراسة، والتي تشمل القروض المجمعة وأرباح المصارف التجارية كما في الجدول رقم (1). ويتضح من الجدول أن السلاسل الزمنية لجميع المتغيرات محل الدراسة غير ساكنة في مستوياتها، حيث أن جميع القيم المقدرة لقيم (t) سواء باستخدام اختبار ADFأو اختبار P-P أقل من القيم المجدولة (الحرجة) في قيمتها المطلقة، مما يعني أنها غير معنوية إحصائياً. بمعنى آخر أبنه بناءً على النتائج الإحصائية بالجدول السابق، فقد تم قبول فرضية العدم القائلة بعدم سكون المتغيرات موضع الدراسة في مستوياتها، إلا أنه عند احتساب الفروق الأولى لهذه المتغيرات نجد أنها تصبح معنوية، مما يعني إمكانية رفض فرضية العدم المتمثلة في عدم سكون المتغيرات في مستوياتها واحتوائها. وباختصار، فإن السلاسل الزمنية للمتغيرات موضع الدراسة متكاملة من الدرجة (1) مما يعني إمكانية تكاملها تكاملاً مشتركاً.

جدول (1) (نتائج اختبارات جذور الوحدة للمتغيرات)

Variables	ADF	ADF	P-P	P-P
	Levels		levels	
القروض المجمعة	-1.828	-1.847	-1.707	-1.757
أرباح المصارف التجارية	-3.324	-3.346	-2.672	-2.648
	1st. Differences		1st. Differences	
القروض المجمعة	-3.986	-3.957	-5.096	-5.050
أرباح المصارف التجارية	-5.801	-5.746	-5.567	-5.489

تحليل التكامل المشترك:

والآن وبعد أن تم إجراء اختبارات جذر الوحدة لمتغيرات موضع الدراسة، ثبت أن المتغيرات تتصف بأنها متكاملة من الدرجة الأولى (1)، نتحول بالحديث إلى موضوع التكامل المشترك بينها. وأساس طريقة التكامل المشترك، كما سبق الإشارة إلى ذلك، تقوم على أن متغيرين غير ساكنين يمكن أن يتكاملا تكاملاً مشتركاً (لهما علاقة توازنية في المدى الطويل) إذا كان في انحدار أحدهما على الآخر كانت البواقي نفسها ساكنة، فإنه حتى وإن لم تكن السلاسل الزمنية (منفردة) ساكنة، فإن التركيبات الخطية لها يمكن أن تكون ساكنة وذلك بسبب أن قوى التوازن تميل إلى الاحتفاظ بهذه السلاسل الزمنية معاً في المدى الطويل. وعندما يحدث ذلك فإن المتغيرات يمكن أن تعتبر متكاملة تكاملاً مشتركاً. ومن ثم فإن مفردات تصحيح الخطأ تنشأ لكي تأخذ في الحساب الانحراف في الأجل القصير عن العلاقة التوازنية طويلة المدى الناتجة من التكامل المشترك.

وطبقاً لهذا الاختبار يتم أولاً تقدير معادلة التكامل المشترك بين معدل أرباح المصارف التجارية والقروض المجمعة وذلك على النحو التالي:

$$Yt = \alpha + \beta Xt + \epsilon t \ldots\ldots\ldots(2)$$

وهذه هي معادلة انحدار التكامل المشترك والتي ترصد العلاقة طويلة المدى بين معدل أرباح المصارف التجارية والقروض المجمعة وذلك عند تحقيق الشرطين الآتيين:

1. يجب أن يكون المتغيرين متكاملين من نفس الدرجة.

2. حد الخطأ في المعادلة السابقة (Єt) يجب أن يكون ساكناً (Stationary).

وفي خطوة أخرى، يتم بعد ذلك فحص والتأكد من استقرار البواقي (Residuals) المحسوبة في المعادلة السابقة وذلك باستخدام اختبار ديكي– فوللر الموسع (ADF test) وذلك طبقاً للمعادلة التالية:

$$\Delta Є t = \lambda Є t-1 + \Sigma\beta \Delta Є t-1 + \omega t \ldots\ldots\ldots\ldots (3)$$

فإذا كانت البواقي ساكنة، فإن هذا يعني وجود تكامل مشترك بين المتغيرين Xt وYt وأن بينهما علاقة توازنية في الأجل الطويل. ويتم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم سكون البواقي في المستوى إذا كانت قيمة (t) المحسوبة أصغر من قيمة (t) الحرجة. أما في حالة رفض الفرضية الصفرية، فإن هذا يعني سكون البواقي وبالتالي وجود تكامل مشترك وعلاقة مستقرة بين الأجل الطويل بين المتغيرات.

ويتضح من خلال الجدول (2) رفض فرضية العدم وذلك بعد مقارنة قيم(t) المحسوبة مع قيم(t) المجدولة (الحرجة)، مما يعني سكون بواقي معادلة التكامل المشترك بين كل من أرباح المصارف التجارية والقروض المجمعة.

جدول (2) نتائج اختبارات جذر الوحدة البواقي معادلة التكامل.

ADF		P-P	
Levels		Levels	
-3.220	-3.350	-2.605	-2.631
1st. Differences		1st. Differences	
-5.613	-5.569	-5.502	-5.433

وهذا يشير إلى وجود تكامل مشترك بين معدل أرباح المصارف التجارية والقروض المجمعة (هناك علاقة طويلة الأجل بينهما).

تحليل العلاقة السببية:

أما الآن وبعد أن اتضح أن معدل أرباح المصارف التجارية والقروض المجمعة يتصفان بخاصيتي جذر الوحدة والتكامل المشترك وبالتالي استقرار العلاقة طويلة المدى، فإننا نتحول بالحديث إلى تحليل وقياس العلاقة السببية واتجاهها بين هذين المتغيرين وذلك في الأجل القصير.

وعندما نتحدث عن العلاقة السببية في عرف الاقتصاد القياسي، فنحن نتساءل عن ما إذا كان التغير في متغير ما يسبب التغير في متغير آخر تعد مساهمة (Granger, 1969) الأبرز بين باقي الدراسات التي تعرضت لمفهوم السببية. وطبقاً له، فإن التغير في متغير ما (Xt) يسبب التغير في متغير آخر (Yt) بمعنى أن (Xt➔Yt) وذلك عندما يكون توقع قيم Yt الحالية بشكل أفضل باستخدام قيم Yt الماضية وذلك بالمقارنة مع توقعها بدون هذه القيم. وهذا يشير إلى أن التغيرات في Xt تسبق التغيرات في Yt.

ومن أجل قياس السببية في الأجل القصير بين معدل أرباح المصارف التجارية والقروض المجمعة فقد تم استخدام منهجية سببية جرانجر (Granger's Causality) وذلك على النحو التالي:

$$Yt = \sum \alpha i Yt\text{-}i + \Sigma \beta j Xt\text{-}j + Ut$$

$$Ho : \beta j = o \ (X \rightarrow Y)$$

$$HA : \beta j \neq o \ (X \rightarrow Y)$$

ويوضح الجدول (3) نتائج التقدير لهذا التحليل. ومن الواضح قبول فرضية العدم التي تنفي وجود السببية بين معدل أرباح المصارف التجارية والقروض المجمعة في الأجل القصير، لكن وجود السببية بينهما في الأجل الطويل.

جدول (3) اختبار العلاقة السببية

فرضية العدم: Ho	إحصائية F	الاحتمالية (Probability)
TOT ↛ CA	0.41	0.67
CA ↛ TOT	1.17	0.32

اختبار Diagnostic Statistics

وللتعرف على تأثير كل من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع وهو ربحية البنوك التجارية والقروض المتعثرة، وللتعرف على مقدار هذا التأثير من خلال معرفة قيم المعلمات فان ذلك سيتم باستخدام منهجية ARDL، والتي لها ميزة بأن المعلمات الناتجة عنها تتميز بواقعيتها، وبغض

النظر عن مستوى أو درجة الاستقرار. إن نتائج الاختبارات الأولية (Diagnostic Statistics) والمعنية بالتأكد من صحة النموذج، أوضحت أن النموذج محدد بصورة جيدة. فقد أظهرت نتائج الاختبارات القياسية الضرورية للكشف عن مدى صحة النموذج عدم وجود أية مشاكل قياسية قد تؤثر سلباً على دقة أو تحيز في نتائج الاختبارات. ويتبين من الجدول رقم (4) أن النموذج اجتاز جميع اختبارات التحقق من صحته بنجاح. فلم تظهر نتائج اختبارات كاي سكوير (X^2 Test) أية أدلة على وجود ارتباط ذاتي للأخطاء العشوائية (Correlation Residual Serial)، كما لم يظهر اختبار RESET لرامزي أية أدلة على وجود خلل في هيكلية النموذج Misspecification، بالإضافة إلى أن اختبار كاي سكوير لم يظهر أية مشاكل تتعلق بالتوزيع الطبيعي للخطأ العشوائي أو Heteroscedasticity.

ويشير اختبار ARDL أن نتيجة CL(-1) والتي تقيس قدرة النموذج على العودة إلى التوازن بعد حصول أي خلل أو اضطراب نتيجة لأمر طارئ كالأزمات المالية، على أن هنالك علاقة طويلة الأمد بين المتغيرات، حيث أن إشارة CL(-1) سالبة وقيمتها اقل من الواحد صحيح ومؤكدة عند درجة معنوية 1%، مما يثبت استقراراً في النموذج من ناحية، وان هنالك علاقة طويلة الأمد بين المتغيرات الداخلة في النموذج من ناحية أخرى.

جدول (4) نتائج تقدير النموذج باستخدام منهجية ARDL

Variable	coefficient	Std. Error	t-ratio	Probability
BP	0.856	0.27	8.44	0.00
NPL	0.78	0.043	17.9	0.00
CL(-1)	-0.248	-	-3.54	0.0035
R-squared	0.97			
D.W	2.79			
Diagnostic Tests:			F-test	Probability
Serial Correlation			3.03	0.125
RESET			0.678	0.437
Heteroscedasticity			0.322	0.577

إن نتائج ARDL والتي تعتمد خاصية Schwarz Bayesian Criteria (SBC) والمبينة في الجدول رقم (4) توضح بأن المتغير المستقل لها تأثير فعال ومؤكد كما يتضح ذلك من خلال قيم (t-statistics) وتنسجم أيضاً مع النظريات الاقتصادية حيث إن ارتفاع معدل القروض المجمعة (CL) بمقدار 1% سوف يؤدي إلى ارتفاع الأرباح المصارف في البنوك الأردنية بمقدار (0.856%).

ولتقدير مستوى ارتفاع أرباح المصارف في البنوك التجارية من خلال القروض المجمعة (2000–2013) حيث تم ذلك من خلال المعادلة المقدرة والناتجة عن استخدام منهية ARDL، حيث بينت النتائج والموضحة في الجدول رقم (5) أن معدل نمو الأربـــاح في المصارف التجارية الأردنية من خـــلال معدل القروض المجمـــعة يصل في نهايـــة الفترة المقدرة (2013) إلى ما نســـبته (5.51%).

جدول (5) معدلات النمو أرباح المصارف خلال الفترة (2000–2013)*

السنة	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
معدل النمو المتوقع	3.60	3.73	3.81	3.91	4.02	4.13	4.27	4.43	4.59	4.76	4.94	5.12	5.31	5.51

* تم إدخال سنة 2000 لمقارنتها بالسنة الفعلية.

اختبار فرضيات الدراسة:

1. اختبار الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بمستوى (α =0.05) للقروض المجمعة على أرباح المصارف التجارية الأردنية.

للإجابة على هذا الاختبار تم تحليل القوائم المالية الخاصة بالبنوك التجارية الأردنية ضمن عينة الدراسة للأعوام (2000–2013) باستخدام برنامج (SPSS 16)، وقبل تطبيق تحليل الانحدار البسيط تم اختبار صلاحية نموذج الدراسة عن طريق تحليل التباين للانحدار حسب الجدول التالي:

جدول (6) نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية الرئيسية الأولى.

المصدر	درجات الحرية	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	(1، 12)	0.43	18.309	4.862	7.529	0.000
الخطأ			7.100	0.139		
الكلي			25.409			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 أو أقل

يوضح الجدول (6) صلاحية نموذج اختبار فرضية الدراسة الرئيسية الأولى، ونظراً قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية على مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) ودرجات حرية (1، 12)، حيث إن القروض المجمعة تفسر (43%) من التباين في أرباح المصارف التجارية الأردنية، وهذا يؤكد دور وأثر القروض المجمعة في أرباح المصارف التجارية الأردنية. وبناء على ذلك نستطيع اختبار فرضية الرئيسية الأولى.

جدول (7) نتائج اختبار الانحدار البسيط لتأثير المتغير المستقل القروض المجمعة على أرباح المصارف التجارية الأردنية

المتغير المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
القروض المجمعة	0.446	0.106	0.446	**3.548	0.001

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 أو أقل

يشير الجدول (7) إلى أن قيمة t المحسوبة (3.548) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) وهذا يعني بأنه يوجـــد أثر ذو دلالـــة إحصائية بمستوى معنوية (α =0.05) للقروض المجمعة على أرباح المصارف التجارية الأردنية. وهذا ما يؤكده مستوى الدلالة المعنوية

(sig) البالغة (0.001) وهي دالة عند مستوى معنوية (5%)، ومما سبق يجب رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بمستوى (α =0.05) للقروض المجمعة على أرباح المصارف التجارية الأردنية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بمستوى (α =0.05) للقروض المجمعة على أرباح المصارف التجارية الأردنية.

2. اختبار الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بمستوى (α =0.05) للقروض المجمعة على القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية.

للإجابة على هذا الاختبار تم تحليل القوائم المالية الخاصة بالمصارف التجارية الأردنية ضمن عينة الدراسة للأعوام (2000–2013) باستخدام برنامج (SPSS 16)، وقبل تطبيق تحليل الانحدار البسيط تم اختبار صلاحية نموذج الدراسة عن طريق تحليل التباين للانحدار حسب الجدول التالي:

جدول (8) نتائج تحليل التباين للانحدار(Analysis Of variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية الرئيسية الثانية

المصدر	درجات الحرية	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	(1، 12)	0.31	16.120	5.319	6.618	0.003
الخطأ			9.289	0.026		
الكلي			25.409			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 أو أقل

يوضح الجدول (8) صلاحية نموذج اختبار فرضية الدراسة الرئيسية الثانية، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ودرجات حرية (1، 12)، حيث إن القروض المجمعة تفسر(31%) من التباين في القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية، وهذا يؤكد دور وأثر القروض المجمعة في القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية. وبناء على ذلك نستطيع اختبار الفرضية الرئيسية الثانية.

جدول (9) نتائج اختبار الانحدار البسيط لتأثير المتغير المستقل القروض المجمعة على القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية

المتغير المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
القروض المجمعة	0.381	0.118	0.321	**5.003	0.00

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 أو أقل

يشير الجدول رقم (9) إلى أن قيمة t المحسوبة (5.003) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.01) وهذا يعني بأنه يوجد أثر ذو دلالـــة إحصائية بمســتوى معنوية (α =0.05) للقروض المجمعة على القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية. وهذا ما تؤكده مستوى الدلالة المعنوية (sig) البالغة (0.00) وهي دالة عند مستوى معنوية (5%)، ومما سبق يجب رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بمســـتوى (α =0.05) للقروض المجمعة على القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بمستوى (α =0.05) للقروض المجمعة على القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

بعد العرض السابق لنتائج الدراسة توصلت الدراسة إلى:

1. أظهرت الدراسة أن المتغير المستقبل المتمثل بالقروض المجمعة والمتغيرات التابعة المتمثلة بأرباح المصارف التجارية والقروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية جاءت غير ساكنة أي أنها متكاملة بالدرجة الأولى حسب اختبار (ADF)، أي أن كل المتغيرات متشاركة فيما بينها على المدى الطويل، ويظهر هذا أن أثر القروض المجمعة على كل من الأرباح والقروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية لا يوجد في مدة قصيرة الأجل بل على الطويل الأجل وأن هناك علاقة متوازنة بين المتغير المستقل والمتغير التابع في هذه الدراسة، وتتفق

هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hallak & Schure, 2008) التي توصلت إلى وجود علاقة مرتبطة أي مشتركة بين الأرباح والقروض المجمعة.

2. أظهرت الدراسة أن البنوك التجارية الأردنية لديها اهتمام كبير في القروض المجمعة لأنها تعتبر مصدر تمويلي كبير مما يتناسب مع الاحتياجات المالية المتزايدة للمشاريع الخاصة، وهنا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Badran, 2010) التي توصلت أن القروض المجمعة تعتبر أهم مصدر تمويلي للبنوك.
3. توصلت الدراسة أن القروض المجمعة كمتغير مستقل له أثر ذو دلالة إحصائية على المتغير التابع لأرباح المصارف التجارية، وهذه دلالة على أن القروض المجمعة لها اعتبار كبير لدى البنوك التجارية ما لها من دور فعال في رفع مستوى الأرباح في المصارف التجارية الأردنية، وتتفق مع كل من (Wasan et al. ,2013) ودراسة (Ferrira & Matoes, 2010).
4. أظهرت الدراسة أن القروض المجمعة لها أثر ذو دلالة إحصائية على القروض المتعثرة للمصارف التجارية الأردنية كمتغير تابع.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يلي:

1. بالنظر إلى واقع الاقتصاد الأردني بقطاعاته وشركاته المختلفة، وأن نقرَّ بأن تنمية سوق القروض المجمعة في الأردن تحت رقابة وإشراف البنك المركزي يمكن أن يعزز مشاركة القطاع المصرفي في تمويل مشاريع البنية التحتية للدولة والمشاريع الصناعية وشركات القطاع العام الخاسرة.
2. التأكيد على المصارف التجارية الأردنية بالاهتمام في القروض المجمعة كونها أسلوب توزيع المخاطر التي تتعرض لها هذه المصارف عند منح التمويلات الكبيرة وخاصة للقطاع الخاص.
3. العمل على تعزيز ودعم البنوك الأردنية التي تستخدم القروض المجمعة وتعتبرها أداةً للتمويل للمشاريع الاستثمارية من قبل البنك المركزي الأردني.
4. زيادة اهتمام المصارف التجارية الأردنية بالقروض المجمعة لما لها من دور في الحد من القروض المتعثرة في هذه المصارف.

References

Abdullah, A.& Sabah, S.(2001). Training program in treating bad Credit. Palestine Institute for Banking and Financial Studies. Al-Bireh, Palestine. Abdulmutallab, Abdel Hamid (2005). Large banks: operations and Administration. 41 (1), 51-106.

Alqura, D., & Ali, M.(2009). Financial rights with their contemporary applications, and the extent to which it is permissible to treat them - a comparative Fiqhstudy. Submitted to the Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial Institutions.

Alzamil, N.(2005). The impact of the Jordan loan guarantee program on the volume of credit for Jordanian commercial banks for the period 1995-2004. Unpublished MA, Amman Arab University, Jordan. applied study on the Jordanian banking sector. Journal of Public

Aqil, M. (2012). Credit and its risk - A theoretical and practical approach. Union of Arab Banks - Research Department.

Arbid, N.(2007). An Analytical study of non-performing loans in the Syrian industrial

Badran, L. (2010). The adequacy of syndicated bank loans as a credit instrument and as a risk distribution method. An MA thesis that is not published. University of Damascus, Syria. bank. *Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, 23* (2), 277- 312.

Cerntti, E., Hale, G., & Minoiur, C.(2014). Financial crises of the composition of cross-border lending. IMF Working paper.

Faure, A.P. (2013). Financial System: An Introduction. Quoin Institute (Pty) Limited.

Ferreira &Matos (2012). Universal banks and corporate control: Evidence from the global syndicated loan market. Working Paper No. 2038027. Darden School of Business, University of Virginia.

Gdanecz, B. (2004). The syndicated loan market: Structure, development and implications". BIS Quarterly Review, December, 75-89.

Hallak, I. & Schure, P. (2008). Why larger lenders obtain higher return: Evidence from sovereign syndicated loans. Department Discussion Papers 0802. Department of Economics, University of Victoria.

Iannotta, G. (2006). Testing for opaqueness in the European banking industry: Evidence from bond credit ratings. Journal of Financial Services Research. 30. 287–309.

Jahmani, O.I. (2001). The accuracy of financial ratios in predicting banks' failure: An management. Cairo: University House.

Nandy, Sh.(2010). Institutional investment in syndicated loans, Federal. www.newyorkfed.org.2conference

Riyashi, Kh.(2007). The effectiveness of loans in the development of small enterprises in Jordan. An MA thesis that is not published. Amman Arab University, Jordan.

Taylor, J.B. (2009). The financial crisis and the policy responses: An empirical analysis of what went wrong. National Bureau of Economic Research Working Paper Series. No. 14631.

Vu, T.(2006). Loan syndication structure –loan pricing – covenants – and banking risk. Department of Accounting and Finance. Monash University, Australia.

Wasan, S., Vijayakumar, J. & Daniels, K. (2013). Accrual Quality and borrowing costs in the syndicated loans markets. *Journal of Accounting and Finance,13*(6). 45-63.

Wu, W., Chang, H., Suardi, S. & Chang, Y. (2013). The cascade effect on lending conditions: Evidence from the syndicated loan market. Journal of Business Finance and Accounting. 40 (9-10). 1247-1275.

Zaida, D. (2006). Credit facilities in the Palestinian banking system. An MA thesis that is not published. University of Gaza, Palestine.

المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

عائدة مناور العبادي *

أحمد محمد بطاح

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في إقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، ونوع الجامعة والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (393) عضو هيئة تدريس، أشارت النتائج إلى أن درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة متوسطة، وقد جاء بعد (العلاقات والاتصالات) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين جاء بعد (السلوك القيادي) في **المرتبة** الأخيرة وبدرجة متوسطة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة المناخ التنظيمي الكلي تعزى للنوع الاجتماعي، في حين تبين وجود فروق في الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي السائد وفي الأبعاد (الهيكل التنظيمي، واتخاذ القرارات، والحوافز والمكافآت، والتقدم والتنمية المهنية) تعزى للرتبة الأكاديمية، ولصالح من رتبتهم (أستاذ) بمقابل من رتبتهم (مدرس)، ووجود فروق في درجة المناخ التنظيمي الكلي والبعدين (الروح المعنوية، والحوافز والمكافآت) تعزى للتخصص، ولصالح التخصصات العلمية، كما تبين وجود فروق في الكلي والأبعاد تعزى لنوع الجامعة، ولصالح الجامعات الرسمية.

الكلمات الدالة: المناخ التنظيمي، الجامعات الأردنية.

---

* مأدبا الفيصلية.

** كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخة تقديم البحث: 2015/12/13م. تاريخ قبول البحث: 2016/7/17م.

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

The Organizational Climate that Prevails in the Public and Private Jordanian Universities in the Central Region from the Perspective of the Faculty Members

Aidah Mnawir Al-Abbad

Ahmad Battah

Abstract

This study aimed at identifying the organizational climate that prevails in the public and private Jordanian universities in the central region of Jordan from the perspective of the faculty members as well as identifying the significance of the differences according to the variables of gender, the type of the university, the major and the academic rank. The study was applied to a sample that consisted of 393 faculty members total study. In order to achieve the study objectives, a study tool was constructed which consisted of 59 items distributed to 7 dimensions. The study revealed that the level at which the organizational climate that prevails in the public and private Jordanian universities in the central region from the perspective of the faculty members was medium. The dimension of relationships and communication was in the first rank with a high degree, while the dimension of the leadership behavior was in the last rank with a medium degree. The study showed that there are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) regarding the degree of the total organizational climate attributed to the variable of gender, while there are differences in the total degree of the organizational climate and the dimensions of (the organizational structure, decision making, incentives and rewards, progress and professional development) attributed to the academic rank in favor of the rank of professor in comparison with the rank of instructor. There are differences in the degree of the total organizational climate and the dimensions of (morale, incentives and rewards) attributed to the variable of major in favor of the scientific majors. There are also differences in the level of the total organizational climate and the dimensions attributed to the type of the university, in favor of the public universities.

Keyword: organizational climate, Jordanian universities

مقدمة:

يشهد العالم اليوم كثيراً من التحديات والمتغيرات السريعة التي تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في حياة المجتمعات سلبا وإيجابا وبجميع جوانبها المختلفة: الإدارية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية، مما أدى إلى نمو العديد من المنظمات وانتشارها، وتعاظم الدور الذي تقوم به هذه المنظمات الحكومية وغير الحكومية، لتحقيق أهدافها التي وجدت من أجلها والمساهمة في عملية التنمية بمستوياتها المختلفة عن طريق مواردها المادية والبشرية إلا أن تبعات هذا النمو والتوسع في انتشار هذه المنظمات وتعدد أنشطتها أدى إلى ظهور العديد من المشكلات التي تتعلق في بيئتها الداخلية والخارجية وتؤثر في تحقيق أهدافها المنشودة.

ويعد المناخ التنظيمي أحد العوامل الرئيسة الهامة المؤثرة في نجاح المنظمات لبلوغ الأهداف المرسومة وبناء مناخات ملائمة للأداء الفعال، إذ إن المناخ التنظيمي يعبر عن الظروف والمتغيرات الداخلية للمنظمة، كما أن توافر المناخ التنظيمي الملائم هو مفتاح النجاح للإدارة الفعالة، والاهتمام المستمر في توفير أبعاد المناخ التنظيمي الإيجابي وعناصره الذي يسهم في التطوير، وتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية عاليتين (Musleh, 2004).

فالمناخ التنظيمي يتكون من سلوكيات الأفراد وسياسات التنظيم ومستوى إدراك الأفراد لهذا التنظيم، إذ تعد كلها عوامل تعمل كعوامل ضاغطة توجه أنشطة الأفراد وسلوكياتهم (Rasmi, 2004).

وقد أشار (Al-Omri, 2010) إلى أهمية المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية، وأن المناخ التنظيمي لا ينبع من فراغ، بل هو محصلة التفاعل بين مجموعة معقدة ومترابطة من الأشياء أو الأشخاص أو غيرها من مكونات البيئة. وأن المناخ الجامعي هو إطار حيوي يؤثر في تحقيق أهداف الجامعة، فقد بينت دراسة لتقديرات أعضاء هيئة التدريس أن المناخ الجامعي لبعض الجامعات الأردنية بين درجة متدنية ومتوسطة. فالمناخ الجامعي المتأزم أو المغلق يمكن أن يقود إلى أزمة مجتمع جامعي بكل أبعاده ومقدراته البشرية والمادية؛ ولهذا فإن تحسين المناخ الجامعي لا يكون بمعاقبة أعضاء هيئة التدريس أو الطلبة أو العاملين، بل بإيجاد حلول جذرية لهذه الظواهر السلبية.

كما أشار (Al-Suood, 2009) إلى أن المناخ التنظيمي يؤثر في سلوك الأفراد وذلك بدوره يؤثر في السلوك التنظيمي بوجه عام، فلا بد من توافر القابلية لدى الفرد التي يتطلبها العمل الذي يشغله لضمان سلوكات إيجابية، أن للمناخ التنظيمي دوراً مهماً في خلق أجواء صحية للعاملين تمكنهم من التعامل مع مشكلات العمل بإيجابية وتشحذ هممهم على روح التنافس الإيجابي، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم وولائهم للمنظمة التي يعملون بها.

ويعد التعليم الجامعي في الأردن أحد المحاور التي أصبحت مجالاً للتنافس في عالم، يزداد فيه الاعتماد على الأنظمة التعليمية والمعرفية، والذي يتطلب المزيد من رفع القدرة التنافسية لهذه الجامعات وتنميتها لمواجهة التحديات في مجال التعليم الجامعي الذي يتطلب الاهتمام بالتعليم وتوظيف الطاقات والجهود لتحقيق التنمية الشاملة، وإحداث التطوير والتغيير لتحديد الأولويات، وضرورة وجود فلسفة قوية لدى أصحاب القرار في الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية، على أساس أنها هي المسؤول الأول عن توفير بيئة تنافسية تنظيمية، خاصةً في ظل الظروف الاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تعاني منها المؤسسات التعليمية (Al-Shawawra, 2011).

إن المناخ التنظيمي الإيجابي في الجامعات يحقق الرضا الوظيفي للعاملين بدرجة عالية، وأن الجامعات ذات المناخ التنظيمي الإيجابي تظهر فيها مستويات أفضل من الأداء، ويتم فيها التركيز بصورة كبيرة على دقة تنفيذ الأهداف مقارنة مع المؤسسات التعليمية الأخرى ذات المناخ السلبي.

مفهوم المناخ التنظيمي:

يعد مفهوم المناخ التنظيمي مفهوماً" مجازياً" وذلك لأن مفهوم المناخ بالمعنى الحرفي يتعلق بالبيئة وبطبيعة المناخ العام، وعليه فإن استعمال مصطلح المناخ يقصد به التعبير عن التنظيم ككيان مؤسسي أو عضوي لإضفاء صفة التفاعل بين التنظيم والبيئة المحيطة باعتبار أن الجامعة مكان تسوده علاقات تأثير وتأثر من خلال التفاعل.

وأشار شنيدر (Schneider,1975) إلى المناخ التنظيمي على أنه "المجموع الكلي للممارسات والإجراءات التنظيمية في جميع جوانب التنظيم التي تشكل نظماً متسقة ووسائل ثابتة يدركها الأفراد وتؤثر فيهم وحولهم".

أما (Al-Taweel, 1999) فقد عرفه "بأنه مجموعة الخبرات والخصائص التي تسود بيئة العمل في مؤسسة ما بشكل يجعلها مختلفة عن غيرها من المؤسسات".

أما (Al-Omyan, 2010) "فيعرف المناخ التنظيمي بأنه البيئة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي الكلي لمجموعة من العاملين في التنظيم الواحد، وهذا يعني، الثقافة والقيم، والعادات، والأعراف والأنماط السلوكية، والمعتقدات الاجتماعية وطرق العمل المختلفة التي تؤثر في الفعاليات والأنشطة الإنسانية والأقتصادية داخل المنظمة".

ويرى الباحثان أن المناخ التنظيمي يمكن تعريفه بأنه مجموعة الخصائص التي تعكس التفاعل بين الميزات الشخصية والتنظيمية التي يدركها العاملون، وتؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم ودوافعهم وأدائهم، ويتمثل في الأبعاد الآتية (الهيكل التنظيمي، والسلوك القيادي، والعلاقات والاتصالات، واتخاذ القرارات، والروح المعنوية، والحوافز والمكافآت، والتنمية المهنية).

خصائص المناخ التنظيمي:

وقد توصل الباحثان إلى عدد من السمات التي تحدد خصائص المناخ التنظيمي، وتتمثل هذه السمات فيما يلي:

- إن المناخ التنظيمي عامل إدراكي يراه العاملون وفق تصوراتهم الخاصة، بمعنى أن المناخ التنظيمي يعبر عن خصائص المنظمة كما يدركها العاملون بها، وتكون اتجاهاتهم وسلوكياتهم ومستوى أدائهم وإبداعهم انعكاسات لتأثير إدركاتهم لتلك الخصائص البيئية.
- إن المناخ التنظيمي يتميز بنوعية ثابتة وبدرجة من الاستقرار النسبي، لكنه خاضع للتغيير عبر الزمن، وأن المناخ التنظيمي هو تعبير عن الخصائص داخل المنظمة سواء كانت مادية أم غير مادية.
- إن المناخ التنظيمي في مؤسسة ما يؤثر بصورة مباشرة في سلوكيات العاملين وأن هناك علاقة بين الصفات والتصرفات التنظيمية الأخرى وبين المناخ الذي ينتج في المؤسسة، مما يكون له تأثير كبير على سلوك الموظفين بتلك المؤسسات (Faileh and AbdulMajeed, 2005).
- يعكس المناخ التنظيمي التفاعل بين المميزات الشخصية والتنظيمية، ويعبر عن الخصائص التي يمكن إدراكها من قبل الأفراد في هذه المنظمة (Al-Qaryouti, 2003: 215).

- إن الإدارة العليا تلعب دوراً رئيسا في تشكيل المناخ التنظيمي من خلال ما تحدده من سياسات ونظم للعمل وما تحمله من اتجاهات، وكذلك من خلال الفلسفة التي تتبناها (Al-Magribi, 1995,17).
- إن المناخ التنظيمي حالة صعبة البناء وقد تستغرق وقتاً طويلا، وأن عملية هدمه قد تحصل بصورة سريعة (Faileh & AbdulMajeed, 2005).

العوامل المؤثرة في المناخ التنظيمي:

يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في المناخ التنظيمي إلى ثلاث فئات: عوامل خارجية، وعوامل تنظيمية، وعوامل شخصية ونفسية (Al-Sirafi, 2005)على النحو التالي:

العوامل الخارجية: وهي مجموعة عوامل تؤثر في العمل بالمنظمة سواء أكانت هذه الظروف اقتصادية، أم سياسية، أم اجتماعية، وتمثل البيئة الخارجية مجموعة العوامل والمتغيرات التي تؤثر في نشاط المؤسسات ولا تخضع لسيطرتها.

البيئة الاقتصادية: تلعب البيئة الاقتصادية المحيطة بالمنظمة دورا هاماً في التأثير على إيجابية المناخ التنظيمي وسلبيته بها، من خلال نوع التنظيم الاقتصادي والملكية الخاصة والعامة، بالإضافة إلى السياسات المالية،ففي حالة الكساد أو الفترات التحولية للمنظمات كمرحلة الخصصة، أو مراحل الانحدار، يسود المناخ التنظيمي جو من القلق،وتغيب عناصر الاستقرار والتحفيز.

البيئة الاجتماعية: يقصد بها مجموعة العادات، والتقاليد، والقيم، والثقافات المحلية والاتجاهات ودور المرأة في المجتمع، وارتفاع مستوى التعليم. والمتغيرات التكنولوجية حيث تؤثر تلك البيئة في مدى فهم الأفراد واستيعابهم لمجريات الأحداث داخل التنظيم، ومن ثم على سلوكياتهم وتصرفاتهم .

البيئة الثقافية: ويقصد بها ثقافة الأفراد وأفكارهم ووجهات نظرهم، وكل القيم والمبادئ التي يعتقدون فيها.

العوامل التنظيمية: وتتمثل في العديد من المتغيرات التي لها علاقة بطبيعة البناء التنظيمي مثل:

طبيعة النمط القيادي المتبع، الذي بدوره يؤثر تأثيراً مباشراً في سلوك المرؤوسين وأدائهم.

نظام الأجور والحوافز: الذي يتم من خلال تبني المنظمة لنظام أجور عادل، وحوافز (مادية ومعنوية) مرضية تشجع الأفراد المؤهلين إلى الالتحاق بها، وتدفعهم للأداء الجيد وترغبهم أيضا في الاستمرار بالمنظمة.

أهداف المنظمة: فكلما كانت أهداف المنظمة واضحة كانت الأدوار والمسؤوليات المنوطة بالأفراد واضحة، وكلما قل وجود التعارض والتناقض في الأداء وارتفعت الروح المعنوية للعاملين ودرجة رضاهم زاد مستوى إنجازهم.

الصراع التنظيمي: إن محافظة الإدارة على المستوى الأمثل للصراع سوف يزيد من استقرار العاملين والمحافظة على معنوياتهم ومن ثم زيادة إنتاجتهم.

الثقافة التنظيمية: تعد ثقافة المنظمة من المتغيرات الرئيسة التي تحكم كيفية عمل التنظيم وأدائه، فلها تأثير مباشر على تصرفات.

العوامل الشخصية: إن العناصر الشخصية المتعلقة بالفرد العامل من حيث نوعه الاجتماعي ذكر أم أنثى، أو مستواه التعليمي، أو سنوات الخبرة في العمل وحصوله على دورات تؤثر في درجة فاعلية التنظيم، فقدرات الفرد للقيام بالأعمال المنوطة به قد تسبب نوعا من الإحباط الذي يؤثر في أداء الفرد وإنجازه.

مداخل المناخ التنظيمي: من خلال الاطلاع على بعض الدراسات،منها دراسة (Al-Shaqssi, 1999)، ودراسة (Al-Khalidi, 2010) وجد أن أكثر مداخل دراسة المناخ التنظيمي شيوعاً التي أعتمد عليها الباحثون ثلاثة مداخل كما يلي:

- مدخل القياس المتعدد– الصفات التنظيمية: هذا المدخل حصر المناخ التنظيمي في مجموعة من الصفات التنظيمية، مثل حجم التنظيم، ومستويات السلطة، والهيكل التنظيمي، والتي يمكن قياسها.
- مدخل القياس الإدراكي – الصفات التنظيمية: يعد هذا المدخل المناخ التنظيمي صفة أو ميزة أو مظهراً رئيسا للتنظيم، حيث يتم قياس هذه الميزات من خلال متوسط تصورات إدراكات الأفراد عن المنظمة، أي أن المناخ التنظيمي في هذا المدخل يبدأ من التنظيم ومكوناته، ومن ثم يعبر عنه من خلال الإدراك الشخصي للعاملين.

- مدخل القياس الإدراكي – الصفات الشخصية: عد هذا المدخل المناخ التنظيمي مجموعة الخلاصات الموجزة والشاملة لتصورات محددة الأفراد، ومن خلال الإدراكات الخاصة بالأفراد، ويتم قياس هذه التصورات الإدراكات الخاصة بالأفراد العاملين في المنظمة؛ ووفق هذا المدخل يرى أن المناخ التنظيمي صفة في الفرد أكثر مما هو صفة في التنظيم (Faileh, and AbdulMajeed, 2005).

وقد اختار الباحثان لدراستها المدخل الثاني مدخل القياس الإدراكي الصفات التنظيمية، كونه الأكثر ملاءمة على اعتبار أن المناخ التنظيمي هو تصور وإدراك لدى أعضاء الهيئة التدريسية لصفات البيئة الداخلية للجامعة.

أنواع المناخ التنظيمي:

قام (Nashwan, 2004) بتقسيم المناخ التنظيمي إلى قسمين مستندا في ذلك إلى مؤثرات وصفات تظهر في المنظمة، مثل مدى التماسك والمرونة والاستقرار والتجدد والبساطة كالآتي:

المناخ المفتوح: وفي هذا النوع من المناخ يتمتع الأفراد بحرية السلوك والتقليل من السلوك الإداري المكتبي مع التأكيد على الانتاج ومواجهة المواقف بسهولة، ومع وجود نوع من العلاقات التي تربط بين أفراده، والتزام الأفراد فعلياً بأداء مهامهم بالشكل المطلوب منهم.

حيث ميز (Al-Taweel, 2006) المناخ المفتوح عن المناخات الأخرى بأنها توفر ظروف مناسبة للعمل ماديا وفكريا وإيجاد جو من العلاقات الإنسانية التي تساعد على العمل، وتوفير الحوافز المناسبة للأفراد ومشاركة الأفراد في كل مجالات تنظيم العمل، وتسهيل الاتصالات الفعالة لتدفق البيانات والمعلومات اللازمة واهتمام الإدارة بالنمو المهني المستمر للعاملين.

المناخ المغلق: أما هذا النوع من المناخ فهو على العكس من المناخ المفتوح حيث يفرض القائد روتيناً معيناً وأموراً أخرى من شأنها أن تعيق عمل الأفراد، مما يترتب عليه انخفاض في مستوى أداء الأفراد، وما يميزه أيضا قلة الترابط بين أفراد ومحدودية العلاقات، وانخفاض روح المسؤلية لديهم.

وقد وضع هالبين وكروفت (Halpin &Croft) المشار إليهما في (Hawamdeh, 2003) ستة أنظمة، وتتراوح تلك النظم بين النظام المغلق ويقصد به (الجمود الوظيفي)، وبين النظام المفتوح ويقصد به (المرونة الوظيفية) وهي:

المناخ المفتوح (Open Climate):

يتميز هذا المناخ بكونه أكثر ملائمة وفعالية للمنظمة و يتحرك باتجاه الأهداف المنشودة، يُشعر هذا النمط المناخي العاملين بالتجانس والألفة وبإشباع حاجاتهم الاجتماعية، مما ينتج عنه الرضا عن العمل في هذه المنظمة، ويتيح هذا النوع من المناخ فرصاً للإبداع والابتكار، وبذل الأفراد ما بوسعهم لتحقيق أهداف المنظمة بفاعلية.

المناخ المستقل (Autonomous Climate):

يتميز هذا النوع بانبثاق الفعالية القيادية من داخل الجماعات التي يعمل ضمنها القائد ويمارس سلطته بسهولة ومرونة خارج نطاق السلطة والسيطرة الرسمية، ويتميز العاملون فيه بدرجة متقدمة من الإحساس بالحرية في ممارسة متطلبات أدوارهم وإشباع حاجاتهم الاجتماعية مع احتمالية يسيرة من درجة بسيطة من التحرر.

المناخ الموجه (Controlled Climate):

ويشير إلى عمل الأفراد الجاد ولكن على حساب متطلبات البعد الاجتماعي بينهم، فبالرغم من سلامة الروح المعنوية للعاملين في النظام والتزامهم بمتطلبات أدوارهم، إلا أنهم يعانون من زيادة في الرتابة وكثرة الأعمال الورقية.

المناخ العائلي (The Familiar Climate):

يتميز هذا النوع من المناخ بارتفاع مستوى إشباع الحاجات الاجتماعية، وارتفاع مستوى العلاقات الإنسانية، وهو يشير إلى سيادة علاقات اجتماعية أصيلة ولكنها تؤثر في رصانة الإنجاز والأداء بحيث يكون مستوى الروح المعنوية والرضا متوسطا (Rasmi, 2004).

المناخ الأبوي (Parental Climate):

القائد في هذا النوع من المناخ هو الذي يحدد المهمات ويلزم الجماعة بتنفيذها، وعادة ما يحاول أن يكون المصدر الأول للفعاليات التي يراها ضرورية ولا يفسح المجال للموظفين بالمشاركة؛ ويؤكد على بعد الإنجاز ولذا تكون درجة الرضا في هذا المناخ قليلة من حيث الإنجاز أو من حيث إشباع الحاجات الاجتماعية.

المناخ المغلق (Closed Climate):

يسود هذا المناخ إحساس باهتزاز في بعدي الإنجاز والرضا عن العاملين في النظام، فهم منقسمون على أنفسهم وغير مترابطين، تنهكهم الإعمال الرتيبة، وروحهم المعنوية منخفضة إلى حد كبير (Al-Taweel, 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الجامعة إحدى الركائز الأساسية المهمة في التنمية الشاملة لمناحي الحياة جميعها, حيث تعمل على توسيع قاعدة المعرفة من خلال قيامها بالأبحاث العلمية والدراسات بصورة مستمرة, وبناء الأجيال وتأهيلها عن طريق التعليم وصناعة التكنولوجيا؛ لهذا نجد أن الجامعة مواكبة لعملية الانفجار المعرفي العالمي الهائل؛ فتقدم الأمم والمجتمعات مرهون ومتعلق بامتلاكهم للمعرفة والعلم النافع، أن أهمية توفير المناخ التنظيمي المناسب في الجامعات والمؤسسات التربوية يتطلب العمل على مراجعة أبعاده المختلفة بصورة دائمة لتعزيز جوانبه الإيجابية ومعالجة جوانبه السلبية، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى تعميق انتماء العاملين لأهداف هذه المؤسسات التعليمية،من خلال إفساح المجال لمشاركة العاملين فيها اعتمادا على أسس موضوعية، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى رفع سوية العمل، ويحفز العاملين على اكتساب معارف ومهارات جديدة، وتفويض المزيد من الصلاحيات الإدارية، مما يؤدي إلى ترسيخ مشاركة الجميع وتجذيرها باتخاذ القرار ومن ثم ضمان السرعة والدقة في الأداء كدراسة: (Hawamdeh, 2003) و (Al-Khalidi, 2010).

كما أن المناخ الجامعي يعد من المفاهيم التي بموجبها ينظر لأي جامعة على أن لها ثقافة ومناخاً مؤسسياً يتكون من خصائص البيئة الداخلية (الهيكل التنظيمي والنمط القيادي والسياسات والإجراءات والقوانين وأنماط الاتصال ووسائله...الخ) والتي تؤثر بصورة إيجابية أو سلبية في سلوك العاملين فتؤثر في قيمهم واتجاهاتهم وإدراكاتهم (Al-Omri, 2010).

ونظراً لأهمية المناخ التنظيمي في كونه عنصراً لازماً لتحقيق الانسجام بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين فيها، أجريت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في إقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

وخلاصة القول فقد نبعت مشكلة الدراسة من احساس الباحثين بأهمية تشخيص واقع المناخ التنظيمي في الجامعت الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتمثلت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى للمتغيرات (النوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والتخصص، ونوع الجامعة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1- واقع المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في إقليم الوسط.
2- تقويم المناخ التنظيمي في الجامعات الرسمية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
3- أثر بعض المتغيرات، مثل النوع الاجتماعي، ونوع الجامعة، والتخصص، والرتبة الأكاديمية في المناخ التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.
4- الفروق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الرسمية والخاصة.

أهمية الدراسة:

وتنبثق من هذه الأهمية أهمية نظرية وأخرى تطبيقية كما يلي:

أهمية تطبيقية:

1. ستساعد هذه الدراسة في تقديم مقترحات للقادة التربويين في المؤسسات التربوية بوجه عام وإدارة الجامعات بوجه خاص, والمساعدة في اتخاذ القرارات التي من شأنها تعزيز النواحي الإيجابية، وتفادي النواحي السلبية فيها، وتقديم الاقتراحات التي تعمل على تحسين المناخ التنظيمي.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير الأداء لأعضاء الهيئة التدريسية.

أهمية نظرية:

1. إثراء المكتبات الوطنية والعربية والباحثين بدراسة ذات أهمية في مجال المناخ التنظيمي.
2. يمكن أن تكون هذه الدراسة ذات أهمية لطلاب الدراسات العليا،وذلك بالإفادة من أداة الدراسة ونتائجها، وبما تقدمه من توصيات لإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة في هذا المجال.

تعريف مصطلحات الدراسة:

المناخ التنظيمي: "هو مجموعة من الخصائص البيئية الداخلية للعمل، والتي تتمتع بدرجة من الثبات النسبي، يفهمها العاملون ويدركونها، مما ينعكس على قيمهم واتجاهاتهم، ومن ثم سلوكهم" (Al-Qaryouti, 2009: 169).

ويُعرف المُناخ التنظيمي إجرائياً: بأنه الدرجة التي سيحصل عليها أعضاء الهيئة التدريسية عن إجابتهم على مقياس المناخ التنظيمي، الذي يحتوي مجموعة من الأبعاد هي (الهيكل التنظيمي، والسلوك القيادي، وطبيعة العلاقات والاتصالات، واتخاذ القرارات، وبعد الروح المعنوية، والحوافز والمكافآت، والتنمية المهنية) في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة.

الجامعة: "تعرف الجامعة بأنها مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها الرئيسة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة، منها ما هو على مستوى البكالوريوس، ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا، فتمنح بموجبها درجات علمية للطلبة" (Al-Thobeiti, 2000: 214).

الجامعات الرسمية: تتمتع الجامعة الرسمية بشخصية اعتبارية ذات استقلال مالي وإداري وقانوني، ولها بهذه الصفة حق تملك الأموال المنقولة وغير المنقولة، وإجراء جميع التصرفات القانونية بما في ذلك إبرام العقود، والاقتراض بموافقة المجلس، وقبول الوقفيات والمساعدات والتبرعات والهبات والمنح والوصايا، ولها حق التقاضي والقيام بجميع الأعمال والإجراءات القانونية والقضائية، وأن تنيب عنها في الإجراءات القضائية المحامي العام المدني أو أي محام آخر توكله لهذه الغاية (*Ministry of Higher Education (Legislation of the Ministry of Higher Education in Jordan 2009)*).

الجامعات الخاصة: مؤسسة وطنية خاصة للتعليم العالي، تملكها جهة غير حكومية، وتنشأ بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي المعمول به، شريطة ألا تقل مدة الدراسة فيها لمنح الدرجة الجامعية الأولى عن أربع سنوات أو ما يعادلها (*Ministry of Higher Education (Legislation of the Ministry of Higher Education in Jordan, 2009)*.

أعضاء هيئة التدريس: "كل من يقوم بالتدريس في الجامعات الأردنية، ويحمل أياً من الرتب الأكاديمية التالية: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومدرس، ومدرس مساعد" (*Ministry of Higher Education, 2009*).

حدود الدراسة:

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الجامعات الرسمية والخاصة في إقليم الوسط وشملت الدراسة: (الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، والجامعة الألمانية الأردنية، وجامعة الزيتونة، وجامعة الإسراء الخاصة، والجامعة الأمريكية).

حدود زمنية: أجريت هذه الدراسة على الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في إقليم الوسط وهي: (الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، والجامعة الألمانية الأردنية، وجامعة الزيتونة، وجامعة الإسراء الخاصة، والجامعة الأمريكية) خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2015/2014).

حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الرسمية والخاصة لإقليم الوسط التي شملتها الدراسة وهي: (الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، والجامعة الألمانية الأردنية، وجامعة الزيتونة، وجامعة الإسراء الخاصة، والجامعة الأمريكية).

الدراسات السابقة:

وفي دراسة (Al-Rifai، 2007) هدفت إلى تحديد أنماط المناخ التنظيمي السائدة في الجامعات الأردنية الخاصة ومعرفة أثر هذه الأنماط المناخية في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (352) عضو هيئة تدريس، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التعليمية في جميع أبعاد المناخ التنظيمي، أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الكلية، وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية وفي جميع أبعاد المناخ التنظيمي، وأظهرت نتائج الدراسة عن درجة رضا متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الرضا الوظيفي، وأنه لا فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التعليمية على مقياس الرضا الوظيفي، كما أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المناخ التنظيمي على مقياس الرضا الوظيفي، وكانت الفروق لصالح المناخ الإيجابي مقابل المناخ السلبي.

أجرى(Al-Madhoun, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة والتعرف على توجهات الموظفين نحو المناخ التنظيمي السائد، وتكونت عينة الدراسة من (300) موظف، ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن توجهات الموظفين الإداريين نحو المناخ إيجابية متوسطة،

تدني مستوى الحوافز المقدمة للعاملين، توجهات الإداريين إيجابية نحو محور (الهيكل التنظيمي، نظم وإجراءات العمل، نمط القيادة، نمط الاتصالات)، وحيادية نحو محور (العدالة التنظيمية، ومشاركة العاملين في أتخاذ القرارات)، ووجود علاقة عكسية متوسطة دالة إحصائيا بين كل من (الهيكل التنظيمي، ونظم وإجراءات العمل، ونمط القيادة، ونمط الاتصالات) والصراع التنظيمي. كما توجد علاقة عكسية قوية بين المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي، حيث أوصت الدراسة بضرورة اهتمام إدارة الجامعات بالمناخ التنظيمي بكل أبعاده.

أجرت (Mansour, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المناخ التنظيمي كما يراه الإداريون في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الإداريين ومناقشة أبعاده، والتعرف على نوع المناخ التنظيمي السائد في الجامعة الأردنية، وهل هو ايجابي ومدعم للأداء أم سلبي ومعوق للأداء؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من قوائم الإداريين في الجامعة الأردنية بواقع (210) موظفا وموظفة، ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدارسة إلى نتائج كان من أهمها إن واقع المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية كما يراه الإداريون جاء بمستوى متوسط، وان جميع الأبعاد تراوحت بين المتوسط والمنخفض في حين جاء واقع المناخ التنظيمي الأمثل كما يتوقعه الإداريون في الجامعة الأردنية للعمل ضمن هذا المناخ بمستوى مرتفع وان معظم الأبعاد حصلت على مستوى مرتفع.كما أنها أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع المناخ التنظيمي وما يجب عليه أن يكون من وجهة نظر الإداريين في الجامعة الأردنية ويعزى ذلك لمتغيرات النوع الاجتماعي والعمر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الحالة الاجتماعية، والدخل.

أجرى (Al-Talaa, 2014)هدفت إلى التعرف على واقع المناخ التنظيمي لدى العاملين الإداريين في جامعة الأزهر – غزة حيث تناولت الدراسة العناصر التالية: الهيكل التنظيمي، ونمط القيادة، مدى مشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وهدفت إلى التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبعض الخصائص الديمغرافية والتنظيمية أفراد مجتمع الدراسة حيث بلغت عينة الدراسة (77) موظفاً وموظفة من العاملين الإداريين بالجامعة وأظهرت النتائج توافر درجة متوسطة من المناخ التنظيمي في جامعة الأزهر، وأن هناك توافر اً متوسط لجميع مجالات المناخ التنظيمي باستثناء نمط القيادة كانت درجته عالية، ويليه الهيكل التنظيمي وأخيرا مدى مشاركة

العاملين في اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة لمتغيرات النوع الاجتماعي، والعمر، وسنوات الخدمة في تصورهم للمناخ التنظيمي، وتوجد فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح الحاصلين على درجة الدبلوم بينما لم توجد فروق في مجال القيادة.

أجرى ارباشـــي (Arabaci , 2011) دراسة بعنوان "المناخ التنظيمي في جامعة الفرات Firat في" ، هدفت الدراسة تقويم ادراكات المناخ التنظيمي عند موظفي الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (273) موظف من وحدات مختلفة من الجامعة وممن يقومون بوظائف متعددة ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن ادراكات المناخ التنظيمي لدى الموظفين جاءت بدرجة متوسطة، وبمستوى منخفض من حيث الاتصال، والمشاركة وصنع القرار، في حين جاءت بمستوى مرتفع من حيث الالتزام التنظيمي، ووجود فروقات فيما يتعلق بمتغيرات الفئة العمرية، والوظيفة، من حيث أدراك المناخ التنظيمي.

قام لدينج (Ladyong, 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى العوامل المرتبطة بالمناخ التنظيمي الذي يؤثر في الحافز لدى المعلمين في منطقة براتشينبوري في تايلند، وتكونت عينة الدراسة من (220) معلما ومعلمة وأشارت النتائج إلى إن المناخ التنظيمي قد أثر في حافز العمل لدى المعلمين، وقد تبين بأن هناك عاملين مرتبطين بالمناخ وهما العلاقة الجامعية والعلاقات الشخصية المرتبطة بالمجتمع المدرسي، وجود أثر لدور مدير المدرسة في تعزيز المناخ المدرسي الإيجابي من أجل تحفيز المعلمين وتحسين أدائهم في العمل.

وقد أجرى (Tatyana, 2015) دراسة هدفت إلى تقييم إدراكات أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بدوا كامل حول المناخ التنظيمي بالنسبة للإبداع في كلية المجتمع في ولاية أوريغون، وتكونت عينة الدراسة من (310) عضو هيئة تدريس وأظهرت النتائج أن المناخ المتعلق بالإبداع كان متوسطاً، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة أحصائية تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية (العمر، والنوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة).

كما أشارت بعض الدراسات السابقة إلى معرفة أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين كدراسة (Al-Rifai, 2007) لمعرفة أثر الأنماط المناخية على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة، أما دراسة (Al-Talaa, 2014) التعرف على واقع المناخ التنظيمي لدى العاملين الإداريين في جامعة الأزهر – غزة. بينما ركزت دراسة

(Arabaci, 2011) معرفة المناخ التنظيمي في جامعة الفرات عند موظفي الجامعة وأثره على الأداء التنظيمي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع الدراسة وأهدافهامن خلال تطبيق الاستبانة التي صممت لأغراض هذه الدراسة ومن ثم أُجري التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة بإقليم الوسط والبالغ عددهم (4675) عضواً، وتم اختيار(393) عضو هيئة تدريس بطريقة العينة الطبقية العشوائية والجدول (1) و(2) يبين ذلك:

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المتغير	المستويات	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	3491
	أنثى	1184
نوع الجامعة	رسمية	2835
	خاصة	1840
الرتبة	مدرس	1823
	مساعد	1525
	مشارك	859
	أستاذ	468
التخصص	علمي	99
	إنساني	294

الجامعة	الجامعة الأردنية	1454
	الهاشمية	582
	البلقاء التطبيقية	542
	الألمانية الأردنية	257
	عمان العربية	88
	البترا الأهلية	267
	الزيتونة	322
	كلية الأردن الجامعية	22
	الجامعة الأمريكية في مادبا	91
	الإسراء	250
	فيلادلفيا	251
	الزرقاء الأهلية الخاصة	310
	الشرق الأوسط	168
	العلوم المالية والمصرفية	71
المجموع		4675

جدول (2) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع الجامعة

نوع الجامعة	العدد	النسبة المئوية لعددهم في المجتمع	النسبة المئوية للعينة
رسمية	261	%9.2	%66
خاصة	132	%7.1	%34
المجموع	393		%100

نوع الجامعة	الجامعة	العدد	النسبة لعددهم في الجامعة	النسبة للعينة
رسمية	الأردنية	154	%10.6	%39
	البلقاء التطبيقية	68	%12.5	%17
	الألمانية الأردنية	93	%15	%10
خاصة	الأمريكية	18	%19.8	%4.6
	الزيتونة	64	%19.9	%16.3
	الإسراء الخاصة	50	%20	%12.7
المجموع الكلي	393			

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة المناخ التنظيمي، من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، ومن أهمها ودراسة (Al-Fahidi, 2009)، ودراسة (Al-Khalidi, 2010)، وتكونت الاستبانة من (59) فقرة توزعت على سبعة أبعاد هي:

بعد الهيكل التنظيمي، بعد السلوك القيادي، بعد العلاقات والاتصالات، بعد اتخاذ القرارات، بعد الروح المعنوية، بعد الحوافز والمكافآت، بعد التقدم والتنمية المهنية. بحيث يتم الحكم على درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق المعيار التالي:

من1.00– أقل من2.34 درجة منخفضة

من2.34– أقل من3.68 درجة متوسطة

من3.68–5.00 درجة مرتفعة

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة، من خلال توزيع المقياس على(14) من أساتذة الجامعات الأردنية المختصين بالإدارة التربوية وإدارة الأعمال والقياس والتقويم من وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من(80%) من المحكمين وقد تمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين للوصول إلى أفضل صياغة، حيث حظيت الأداة بموافقة المحكمين لجميع فقراتها، وتم حذف فقرة رقم (43) التي تنص على"العمل في هذه الجامعة يُشعر بالفخر والاعتزاز" المنتمية لبعد الروح المعنوية، حيث كان عدد فقرات الأداة قبل التحكيم (60) فقرة، وأصبح عدد فقرات الأداة (59) بعد التحكيم.

ثبات الأداة:

تم التحقق من مؤشرات ثبات الاستبانة بطريقتين هما:

أولاً: ثبات الاستقرار: باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest). حيث طبقت الاستبانة على (ن = 30) فرداً من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين فقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.88).

ثانياً: ثبات الاتساق الداخلي: تم التحقق من دلالات ثبات الأداة باستخدام ثبات معادلة كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي، حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) عضو هيئة تدريس، اختيروا عشوائياً من داخل المجتمع،ولم يدخلوا في عينة الدراسة ،وقد تراوحت معاملات ثبات كرونباخ ألفا بين (0.80 – 0.88).

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحثان بُغية تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها بالإجراءات التالية:

1- تحديد عنوان الدراسة ومتغيراتها، وحصر مجتمع الدراسة.
2- جمع البيانات والمعلومات من مصادر مكتبية ووثائق، تثبت دقة المعلومات الضرورية لأغراض الدراسة وتم تطوير الأداة.

3- تحديد عينة الدراسة وعرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين .
4- الحصول على الموافقات الرسمية لإجراء الدراسة.
5- تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.
6- جمع البيانات، وتفريغها على برمجية (spss) واستخراج النتائج.

المعالجات الإحصائية:

لاستخراج النتائج تم استخدام الاحصائيات التالية:

1- للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2- للإجابة عن السؤال الثاني: اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test).
3- للإجابة عن السؤال الثاني: اختبار (ف) الاحادي (One Way ANOVA).

عرض النتائج ومناقشتها:

وتتضمن النتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة: السؤال الأول: ما درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية للكلي والأبعاد، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للكلي والأبعاد مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
العلاقات والاتصالات	3.68	.60	1	مرتفعة
الروح المعنوية	3.51	.82	2	متوسطة
الهيكل التنظيمي	3.45	.59	3	متوسطة
الكلي	3.18	.59		متوسطة
الحوافز والمكافآت	2.97	.82	4	متوسطة
التقدم والتنمية المهنية	2.91	.86	5	متوسطة
اتخاذ القرارات	2.88	.75	6	متوسطة
السلوك القيادي	2.87	.68	7	متوسطة

ويلاحظ من خلال الجدول (3) أن درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.59)، وقد حل بعد(العلاقات والاتصالات) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (0.60)، في حين جاء بعد (السلوك القيادي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (0.68). وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات كل بعد:

أولاً: بعد الهيكل التنظيمي

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد الهيكل التنظيمي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
5-	يوجد في الجامعة وصف وظيفي يحدد فيه بوضوح المسؤوليات لكل موظف.	3.73	.92	1	مرتفعة
8-	تقوم إدارة الجامعة بوضع تعليمات كافية لأعضاء هيئة التدريس لما يجب عمله.	3.59	.89	2	متوسطة
1-	يتوافق الهيكل التنظيمي مع الأهداف العامة للإدارة.	3.57	.60	3	متوسطة
6-	خطوط السلطة للرؤساء والمرؤوسين واضحة في الجامعة.	3.54	1.06	4	متوسطة
2-	يسهل الهيكل التنظيمي في الإدارة عملية تنفيذ استراتيجيات الإدارة.	3.37	.61	5	متوسطة
3-	يسهل الهيكل التنظيمي للجامعة عمليات تنسيق الجهود بين الأقسام.	3.32	.63	6	متوسطة
4-	وضوح السلطات في الهيكل التنظيمي للجامعة يؤثر إيجاباً في أداء العاملين فيها.	3.31	1.16	7	متوسطة
7-	يساعد الهيكل التنظيمي بالجامعة على سرعة إنجاز العمل.	3.17	.73	8	متوسطة
	الهيكل التنظيمي الكلي	3.45	.59	---	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول(4) أن بعد الهيكل التنظيمي الكلي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.59)، وأن الفقرة رقم(5) التي تنص على "يوجد في الجامعة وصف وظيفي يحدد فيه بوضوح المسؤوليات لكل موظف" قد حلت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)

وانحراف معياري (0.92)، في حين حلت الفقرة رقم(7) التي تنص على" يساعد الهيكل التنظيمي بالجامعة على سرعة إنجاز العمل " في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(3.17) وانحراف معياري (0.73).

ثانياً: بعد السلوك القيادي

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد السلوك القيادي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
14	تثق إدارة الجامعة في مقدرات الهيئة التدريسية على تحقيق أهداف الجامعة المنشودة.	3.09	.95	1	متوسطة
16	تقوم سياسة الإشراف على أساس رسم خطوط عريضة للمرؤوسين.	2.98	.79	2	متوسطة
13	تشجع إدارة الجامعة المبادرات الفكرية لدى أعضاء هيئة التدريس.	2.95	1.01	3	متوسطة
11	تُعلم إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات التي تتم بالجامعة.	2.92	.91	4	متوسطة
9	تهتم إدارة الجامعة بتحسين ظروف العمل.	2.79	.82	5	متوسطة
10	تهتم إدارة الجامعة بتنمية أعضاء هيئة التدريس.	2.78	.87	6	متوسطة
12	تفوض إدارة الجامعة بعض الصلاحيات لأعضاء هيئة التدريس.	2.77	.71	7	متوسطة
15	تتبع إدارة الجامعة النمط الديمقراطي الأمر الذي يساعدها في تحقيق أهدافها.	2.69	.86	8	متوسطة
	السلوك القيادي الكلي	2.87	.68	---	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول(5) أن بعد السلوك القيادي الكلي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.68)، وأن الفقرة رقم(14) التي تنص على" تثق إدارة الجامعة في مقدرات الهيئة التدريسية على تحقيق أهداف الجامعة المنشودة" قد حلت في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(3.09) وانحراف معياري (0.95)، في حين حلت الفقرة

رقم(7) التي تنص على" تتبع إدارة الجامعة النمط الديمقراطي الأمر الذي يساعدها في تحقيق أهدافها" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.69) وانحراف معياري(0.86).

ثالثا: بعد العاقلات والاتصالات

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد العاقلات والاتصالات مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
18	تتسم عمليات الاتصال بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس بالود والتفاهم.	3.93	.95	1	مرتفعة
17	الاتصال الأفقي أكثر فعالية في نقل المعلومات من العامودي.	3.89	.84	2	مرتفعة
25	يسمح نظام الاتصال القائم في الجامعة بالتواصل الفاعل بين الموظفين باختلاف مستوياتهم الوظيفية.	3.71	.81	3	مرتفعة
19	تعد المعلومات التي توفرها إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس كافية لأداء أعمالهم.	3.71	.94	4	مرتفعة
24	تسود روح الجماعة داخل التنظيم.	3.63	.96	5	متوسطة
20	انسياب تبادل المعلومات في الكلية يتم في مختلف الاتجاهات التنظيمية (أفقيا وعموديا).	3.62	.92	6	متوسطة
22	تتصف نظم الاتصالات المستخدمة بالدقة والوضوح.	3.60	.98	7	متوسطة
21	يمكن تطوير العلاقات مع ذوي الاختصاص العاملين في مؤسسات أخرى.	3.55	.89	8	متوسطة
23	يتبادل أعضاء هيئة التدريس الزيارات فيما بينهم.	3.49	1.04	9	متوسطة
	العاقلات والاتصالات الكلي	3.68	.60	---	مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول(6) أن بعد العلاقات والاتصالات الكلي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.60)، وأن الفقرة رقم(18) والتي تنص على "تتسم عمليات الاتصال بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس بالود والتفاهم" قد حلت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (0.95)، في حين حلت الفقرة رقم (23) التي تنص على"يتبادل أعضاء هيئة التدريس الزيارات فيما بينهم" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(3.49) وانحراف معياري (1.04).

رابعاً: بعد اتخاذ القرارات

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد اتخاذ القرارات مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
32	المشاركة في صنع القرارات تشعر بمناخ عمل جيد.	3.33	1.19	1	متوسطة
27	تحرص إدارة الجامعة على أن تكون القرارات التي تتخذها ذات فاعلية.	3.05	1.01	2	متوسطة
34	يتبع صانع القرار في الجامعة منهجاً علمياً منظماً في اتخاذ القرار.	3.02	1.02	3	متوسطة
29	يتم تقييم البدائل المختلفة والمتاحة قبل اتخاذ القرارات.	2.91	.91	4	متوسطة
33	ترتكز عملية صنع القرار على النظرة للمستقبل.	2.83	.96	5	متوسطة
28	تقوم إدارة الجامعة بمنح أعضاء هيئة التدريس صلاحيات لاتخاذ قرارات بشأن العمل.	2.82	1.01	6	متوسطة
30	يتم اتخاذ القرارات من قبل المسؤولين بإدارة الجامعة في الوقت المناسب.	2.76	1.03	7	متوسطة
26	يتم اتخاذ القرارات من خلال مشاركة جماعية يساهم فيها أعضاء هيئة التدريس.	2.63	1.00	8	متوسطة
31	يتم الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس قبل اتخاذ القرارات.	2.55	.91	9	متوسطة
	اتخاذ القرارات الكلي	2.88	.75	---	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول(7) أن بعد اتخاذ القرارات الكلي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.75)، وأن الفقرة رقم (32) والتي تنص على "المشاركة في صنع القرارات تشعر بمناخ عمل جيد" قد حلت في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(3.33) وانحراف معياري (1.19)، في حين حلت الفقرة رقم (31) التي تنص على" يتم الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس قبل اتخاذ القرارات" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.55) وانحراف معياري (0.91).

خامساً: بعد الروح المعنوية

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد الروح المعنوية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
36	يشعر أعضاء هيئة التدريس بالفخر والاعتزاز بعملهم.	3.83	0.91	1	مرتفعة
42	العمل في هذه الجامعة يوفر احترام الآخرين وتقديرهم.	3.62	1.04	2	متوسطة
37	يشعر أعضاء هيئة التدريس بأهميتهم بالجامعة.	3.56	.99	3	متوسطة
41	العمل في هذه الجامعة أفضل من أي عمل أخر.	3.55	1.09	4	متوسطة
40	يسود بين العاملين جو من الزمالة.	3.54	.98	5	متوسطة
39	يسود الود والتفاهم لقاءات أعضاء هيئة التدريس الرسمية وغير الرسمية.	3.48	1.11	6	متوسطة
35	دوام الموظفين جيد ولا يتغيبون إلا لسبب هام.	3.37	1.02	7	متوسطة
38	يتمتع أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة بالثقة والاطمئنانية.	3.14	1.17	8	متوسطة
	الروح المعنوية الكلي	3.51	.82	---	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول(8) أن بعد الروح المعنوية الكلي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.82)، وأن الفقرة رقم(36) التي تنص على "يشعر أعضاء هيئة التدريس بالفخر والاعتزاز بعملهم" قد حلت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي

بلغ(3.83) وانحراف معياري (0.91)، في حين حلت الفقرة رقم(38) التي تنص على "يتمتع أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة بالثقة والاطمئنانية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(3.14) وانحراف معياري (1.17).

سادساً: بعد الحوافز والمكافآت

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد الحوافز والمكافآت مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
43	يكافأ أعضاء هيئة التدريس على أعمالهم ومبادراتهم الجيدة.	3.38	1.18	1	متوسطة
46	نظام الحوافز في الجامعة مبني على أسس موضوعية عادلة لا تقبل التحيز والاجتهاد الشخصي.	3.18	1.06	2	متوسطة
48	يعترف الرؤساء ويقدرون ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس.	2.97	1.09	3	متوسطة
50	تعتمد الإدارة نظاماً موضوعياً للمكافآت والحوافز.	2.93	1.05	4	متوسطة
45	هناك شعور بالاستقرار والأمن الوظيفي داخل الجامعة.	2.90	1.07	5	متوسطة
47	هناك فرص للتقدم الوظيفي بسبب وجود نظام عادل للترقية.	2.84	1.04	6	متوسطة
44	يشجع أعضاء هيئة التدريس على الابتكار والتجديد.	2.78	1.02	7	متوسطة
49	تقوم الترقية في العمل على أسس عادلة وللكفاءة والجدارة دور كبير في ذلك.	2.77	1.04	8	متوسطة
	الحوافز والمكافآت الكلي	2.97	.82	---	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول(9) أن بعد الحوافز والمكافآت الكلي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.82)، وأن الفقرة رقم (43) التي تنص على يكافأ أعضاء هيئة التدريس على أعمالهم ومبادراتهم الجيدة" قد حلت في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة وبمتوسط

حسابي بلغ(3.38) وانحراف معياري (1.18)، في حين حلت الفقرة رقم(49) والتي تنص على "تقوم الترقية في العمل على أسس عادلة وللكفاءة والجدارة دور كبير في ذلك" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.77) وانحراف معياري (1.04).

سابعاً: بعد التقدم والتنمية المهنية

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد التقدم والتنمية المهني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
51	يوفر العمل في هذه الجامعة فرصة لتطوير عضو هيئة التدريس.	3.10	1.03	1	متوسطة
55	يتم التخطيط والتنظيم الجيد للبرامج التدريبية التي تعقد في الكلية.	3.07	.87	2	متوسطة
52	تشجع الجامعة على حضور دورات تدريبية لإكسابهم مهارات جديدة.	3.01	1.07	3	متوسطة
53	تتلاءم طريقة التدريب المتبعة في الجامعة مع حاجات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.	2.92	1.15	4	متوسطة
58	تحرص الجامعة على جذب المزيد من الكوادر البشرية المؤهلة.	2.87	1.06	5	متوسطة
54	يلاحظ أن القيادات في الكلية مؤهلة (علمياً ومهنياً) للمناصب التي يشغلونها.	2.84	1.08	6	متوسطة
57	يواكب التدريب التطورات الحديثة التي تشهدها الإدارة.	2.83	.98	7	متوسطة
56	يتم تقييم أداء المتدربين بعد الانتهاء من الدورات التدريبية.	2.81	.90	8	متوسطة
59	تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية الفعلية قبل الإعداد لحضور الدورات المختلفة.	2.75	.96	9	متوسطة
	التقدم والتنمية المهنية الكلي	2.91	.86	---	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول(9) بعد التقدم والتنمية المهنية الكلي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.86)، وأن الفقرة رقم (51) التي تنص على " يوفر العمل في هذه الجامعة فرصة لتطوير عضو هيئة التدريس" قد حلت في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة

وبمتوسط حسابي بلغ(3.10) وانحراف معياري (1.03)، في حين حلت الفقرة رقم(59) التي تنص على" تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية الفعلية قبل الإعداد لحضور الدورات المختلفة " في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.75) وانحراف معياري (0.96).

وقد يعود ذلك إلى أن درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى الظروف المالية والإدارية للجامعة، والذي ينعكس بدوره على سياسات الجامعة ويؤثر في رضا أعضاء الهيئات التدريسية فيها، الأمر الذي يؤثر على رضاهم وروحهم المعنوية بسبب عدم توفر الحوافز المرضية، ومما يدل على ذلك هو هجرة العديد من الكفاءات التدريسية في الجامعات الاردنية، كما أنه يؤثر في احتياجاتهم البحثية والمادية ويؤثر في نموهم المهني وتقدمهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mansour, 2013) والتي بينت نتائجها أن واقع المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية كما يراه الإداريون جاء بمستوى متوسط، وتتفق مع دراسة(Al-Madhoun, 2012) والتي خلصت إلى أن توجهات الموظفين الإداريين نحو المناخ إيجابية متوسطة. كما أنها تتفق مع دراسة (Al-Talaa, 2014) والتي أظهرت أن المناخ التنظيمي في جامعة الأزهر يتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها. وتتفق مع دراسة ارباشي (Arabaci ,2011) والتي توصلت إلى أن ادراكات المناخ التنظيمي لدى الموظفين جاءت بدرجة متوسطة.

وبالنسبة لحلول بعد (العلاقات والاتصالات) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، فقد يعزو الباحثان ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون بايجابية إلى علاقتهم مع رؤساء الأقسام الذين يعملون معهم، نظراً لاعتقادهم أنهم يستشارون ويستمع لآرائهم، كما قد يعزى إلى أن كل عضو يعرف دوره ومسؤولياته، وهناك تعليمات واضحة لما يتوجب عليهم القيام به.وهذا يفسر أهمية العلاقات والاتصال لما له من دور حيوي ومهم، حيث يعتبر عنصراً مهماً من عناصر المناخ التنظيمي في أي جامعة، ويعد بشكل عام واحداً من الدعائم الرئيسية في المؤسسات التعليمية، حيث يعمل الاتصال على نقل المعلومات بين الإدارات في المؤسسة الواحدة وبين المؤسسات مع بعضها البعض، ولا يمكن لأي عمل إداري النجاح في إنجاز عمله دون الاعتماد على المعلومات، والتي يتم إيصالها عن طريق عملية الاتصال.

أما فيما يتعلق بحلول بعد (السلوك القيادي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة فقد يعزى ذلك إلى أن إدارة الجامعة لا تستخدم الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس كما يجب، كما أن هناك مشكلة في تفويض الصلاحيات والاهتمام بأعضاء هيئات التدريس، وتحسين ظروف عملهم. وقد يعزى كذلك إلى أن إدارة الجامعة غير متفهّمة لخصائصهم الفردية، ولا تلبي احتياجاتهم، ولا تشركهم في اتخاذ القرارات لتحسين الجامعة وتطويرها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Al-Madhoun, 2012) من حيث أن توجهات الإداريين في الجامعات إيجابية نحو محور نمط الاتصالات. وتختلف مع دراسة (Al-Talaa, 2014) والتي أظهرت أن نمط القيادة جاء في المرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى للمتغيرات (النوع الاجتماعي، الرتبة الأكاديمية، التخصص، نوع الجامعة)؟

للإجابة على السؤال تم ما يلي:

أولا: بالنسبة للنوع الاجتماعي: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) والجدول(13) يبن ذلك:

جدول(10) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعا للنوع الاجتماعي

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
الهيكل التنظيمي	ذكور	303	3.43	.59	391	-.927	.355
	إناث	90	3.50	.61			
السلوك القيادي	ذكور	303	2.87	.71		-.222	.824
	إناث	90	2.89	.58			
العلاقات والاتصالات	ذكور	303	3.69	.62		.662	.508
	إناث	90	3.64	.52			
اتخاذ القرارات	ذكور	303	2.87	.78		-.497	.619

			.66	2.91	90	إناث	

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الروح المعنوية	ذكور	303	3.52	.83		.447	.655
	إناث	90	3.48	.75			
الحوافز والمكافآت	ذكور	301	2.98	.82		.534	.594
	إناث	90	2.92	.84			
التقدم والتنمية المهنية	ذكور	303	2.91	.86		.030	.976
	إناث	90	2.91	.83			
الكلي	ذكور	303	3.19	.59		.061	.951
	إناث	90	3.18	.57			

يتبين من الجدول(10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الكلي تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت)=(0.061)، كما تبين عدم وجود فروق في الأبعاد.

بالنسبة للنوع الاجتماعي:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الكلي تعزى للنوع الاجتماعي.

وربما يعود السبب إلى أن كلا الجنسين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات يخضعون إلى نفس الأنظمة واللوائح والتعليمات، كما أن طبيعة العمل والمهام والمسؤوليات هي نفسها، ويحصلون على دورات تدريبية في مجال أعمالهم متقاربة إلى حد ما.

وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة (Al-Rifai, 2007) ودراسة (Tatyana, 2015) دراسة (Al-Talaa, 2014) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ التنظيمي تعزى للنوع الاجتماعي. وتختلف مع دراسة (Mansour, 2013) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي تعزى للجنس.

ثانياً: بالنسبة للرتبة الأكاديمية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب الرتبة الاكاديمية والجدول(11) يبين ذلك:

جدول(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب الرتبة الاكاديمية

الرتبة		الهيكل التنظيمي	السلوك القيادي	العلاقات والاتصالات	اتخاذ القرارات	الروح المعنوية	الحوافز والمكافآت	التقدم والتنمية المهني	الكلي
أستاذ	المتوسط الحسابي	3.69	2.94	3.73	3.12	3.77	3.38	3.35	3.42
	العدد	33	33	33	33	33	33	33	33
	الانحراف المعياري	.61	.95	.59	.97	1.08	1.08	1.12	.81
مشارك	المتوسط الحسابي	3.47	2.95	3.72	2.93	3.52	3.13	2.92	3.23
	العدد	72	72	72	72	72	72	72	72
	الانحراف المعياري	.63	.66	.68	.71	.92	.81	.94	.60
مساعد	المتوسط الحسابي	3.48	2.91	3.75	3.00	3.48	2.97	2.98	3.22
	العدد	130	130	130	130	130	128	130	128
	الانحراف المعياري	.58	.75	.69	.79	.83	.90	.91	.68
مدرس	المتوسط الحسابي	3.36	2.80	3.60	2.70	3.47	2.80	2.76	3.07
	العدد	158	158	158	158	158	157	158	157
	الانحراف المعياري	.57	.56	.47	.65	.68	.64	.66	.43

يتبين من الجدول(11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب الرتبة الاكاديمية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (ف) الاحادي (One Way ANOVA) والجدول(12) يبين ذلك:

جدول (12) نتائج اختبار (ف) الأحادي للفروق في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً للرتبة

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الهيكل التنظيمي	بين المجموعات	3.292	3	1.097	3.155	0.025
	الخطأ	135.303	389	.348		
	الكلي	138.595	392			
السلوك القيادي	بين المجموعات	1.732	3	.577	1.237	0.296
	الخطأ	181.533	389	.467		
	الكلي	183.265	392			
العلاقات والاتصالات	بين المجموعات	1.826	3	.609	1.686	0.169
	الخطأ	140.361	389	.361		
	الكلي	142.187	392			
اتخاذ القرارات	بين المجموعات	8.742	3	2.914	5.252	0.001
	الخطأ	215.835	389	.555		
	الكلي	224.577	392			
الروح المعنوية	بين المجموعات	2.533	3	.844	1.258	0.289
	الخطأ	261.083	389	.671		
	الكلي	263.616	392			
الحوافز والمكافآت	بين المجموعات	11.584	3	3.861	5.904	0.001
	الخطأ	252.437	386	654.		
	الكلي	264.021	389			
التقدم والتنمية المهنية	بين المجموعات	10.742	3	3.581	4.997	0.002
	الخطأ	278.717	389	716.		
	الكلي	289.459	392			
الكلي	بين المجموعات	4.323	3	1.441	4.161	.006
	الخطأ	133.651	386	.346		
	الكلي	137.974	389			

يلاحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أبعاد المناخ التنظيمي (السلوك القيادي، والعلاقات والاتصالات، والروح المعنوية) تعزى للرتبة الاكاديمية حيث كانت قيم (ف)= (1.237، 1.686، 1.258) على الترتيب، في حين تبين وجود فروق في الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى للرتبة الأكاديمية، حيث كانت قيمة (ف) للكلي =(4.161)، كما تبين وجود فروق في الأبعاد (الهيكل التنظيمي، واتخاذ القرارات، والحوافز والمكافآت، والتقدم والتنمية المهني) حيث كانت قيم (ف)= (3.155، 5.252، 5.904، 4.997) على الترتيب. ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما في الجدول(13):

جدول(13) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً للرتبة الاكاديمية

البعد	الرتبة (س)	الرتبة (ص)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ	الدلالة
الهيكل التنظيمي	أستاذ	مشارك	.21370	.12398	.397
		مساعد	.20670	.11496	.358
		مدرس	.32705*	.11288	.040
	مشارك	مساعد	-.00700	.08664	1.000
		مدرس	.11335	.08386	.609
	مساعد	مدرس	.12035	.06984	.397
اتخاذ القرارات	أستاذ	مشارك	.18729	.15659	.699
		مساعد	.11785	.14519	.883
		مدرس	.41250*	.14257	.040
	مشارك	مساعد	-.06944	.10943	.940
		مدرس	.22521	.10591	.212
	مساعد	مدرس	.29466*	.08820	.012

البعد	الرتبة (س)	الرتبة (ص)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ	الدلالة
الحوافز والمكافآت	أستاذ	مشارك	.24306	.17000	.564
		مساعد	.39844	.15788	.097
		مدرس	.57006*	.15486	.004
	مشارك	مساعد	.15538	.11913	.637
		مدرس	.32701*	.11510	.046
	مساعد	مدرس	.17163	.09631	.367
التقدم والتنمية المهنية	أستاذ	مشارك	.43320	.17794	.117
		مساعد	.37437	.16500	.163
		مدرس	.59492*	.16201	.004
	مشارك	مساعد	-.05883	.12435	.974
		مدرس	.16172	.12036	.614
	مساعد	مدرس	.22055	.10023	.186
الكلي	أستاذ	مشارك	.18956	.12370	.504
		مساعد	.20288	.11488	.375
		مدرس	.35482*	.11268	.020
	مشارك	مساعد	.01332	.08668	.999
		مدرس	.16526	.08375	.275
	مساعد	مدرس	.15194	.07007	.197

يتبين من الجدول(13) أن الفروق بين من رتبتهم الأكاديمية (أستاذ)،ومن رتبتهم (مدرس) جاءت لصالح الرتبة الأعلى (أستاذ).

أشارت النتائج إلى وجود فروق في الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي السائد وفي الأبعاد (الهيكل التنظيمي، اتخاذ القرارات، الحوافز والمكافآت، التقدم والتنمية المهنية) في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى للرتبة الأكاديمية، ولصالح من رتبتهم (أستاذ) بمقابل من رتبتهم (مدرس)، وقد يعزى ذلك إلى أن أصحاب هذه الرتبة ونتيجة لما اكتسبوه من خبرة أطول بالإضافة إلى أنهم تسلموا مواقع قيادية (عميد أو نائب عميد أو رئيس قسم...)، فاصبحوا أكثر تفهماً واطلاعاً وتعاملاً مع المناخ التنظيمي أو البيئة التنظيمية في الجامعة فيما يتعلق بالأنظمة والتعليمات والقوانين الإدارية، وقد يكون لهم دور في المساهمة في وضعها وتطويرها.

وتختلف كذلك مع دراسة (Al-Rifai, 2007) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ التنظيمي تعزى للرتبة الاكاديمية.

ثالثاً: بالنسبة للتخصص: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) والجدول(14) يبن ذلك:

جدول(14) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعا للتخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
الهيكل التنظيمي	علمي	99	3.40	.69	391	-.872	.384
	إنساني	294	3.46	.58			
السلوك القيادي	علمي	99	2.95	.70		1.238	.216
	إنساني	294	2.85	.68			
العلاقات والاتصالات	علمي	99	3.77	.65		1.695	.091
	إنساني	294	3.65	.58			
اتخاذ القرارات	علمي	99	3.00	.89		1.884	.060
	إنساني	294	2.84	.70			
الروح المعنوية	علمي	99	3.58	1.00		2.062	.040
	إنساني	294	3.36	.86			
الحوافز والمكافآت	علمي	99	3.65	.92		5.508	.000
	إنساني	291	3.46	.78			
التقدم والتنمية المهنية	علمي	99	2.97	.99		.834	.405
	إنساني	294	2.89	.81			
الكلي	علمي	99	3.30	.71		2.325	.021
	إنساني	294	3.14	.54			

يتبين من الجدول(14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الكلي تعزى للتخصص، ولصالح التخصصات العلمية، حيث كانت قيمة (ت)=(2.325)، كما تبين وجود فروق في الأبعاد (الروح المعنوية، والحوافز والمكافآت)، حيث كانت قيم (ت)=(2.062، 5.508) على الترتيب، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقية الأبعاد.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي السائد وفي الأبعاد (الهيكل التنظيمي، اتخاذ القرارات، الحوافز والمكافآت، التقدم والتنمية المهنية) في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى للرتبة الأكاديمية، ولصالح من رتبتهم (أستاذ) بمقابل من رتبتهم (مدرس)، وقد يعزى ذلك إلى أن أصحاب هذه الرتبة ونتيجة لما اكتسبوه من خبرة أطول بالإضافة إلى أنهم تسلموا مواقع قيادية (عميد أو نائب عميد أو رئيس قسم...)، فاصبحوا أكثر تفهماً واطلاعاً وتعاملاً مع المناخ التنظيمي أو البيئة التنظيمية في الجامعة فيما يتعلق بالأنظمة والتعليمات والقوانين الإدارية، وقد يكون لهم دور في المساهمة في وضعها وتطويرها.

وتختلف كذلك مع دراسة (Al-Rifai, 2007) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ التنظيمي تعزى للرتبة الاكاديمية.

رابعاً: بالنسبة لنوع الجامعة: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) والجدول(15) يبن ذلك:

جدول (15) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعا لنوع الجامعة

البعد	نوع الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الهيكل التنظيمي	رسمية	261	3.50	.55	391	2.546	.011
	خاصة	132	3.34	.65			
السلوك القيادي	رسمية	261	2.95	.60		3.288	.001
	خاصة	132	2.71	.80			
العلاقات والاتصالات	رسمية	261	3.78	.56		4.681	.000
	خاصة	132	3.49	.62			
اتخاذ القرارات	رسمية	261	2.94	.75		2.141	.033
	خاصة	132	2.76	.75			
الروح المعنوية	رسمية	261	3.68	.78		5.991	.000
	خاصة	132	3.21	.80			
الحوافز والمكافآت	رسمية	261	3.09	.84		4.171	.000
	خاصة	132	2.73	.73			
التقدم والتنمية المهنية	رسمية	261	3.03	.80		3.959	.000
	خاصة	132	2.67	.92			
الكلي	رسمية	261	3.27	.56		3.970	.000
	خاصة	132	3.02	.66			

يتبين من الجدول(15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الكلي تعزى لنوع الجامعة، ولصالح الجامعات الرسمية، حيث كانت قيمة (ت)=(3.970)، كما تبين وجود فروق في الأبعاد.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الكلي تعزى لنوع الجامعة، ولصالح الجامعات الرسمية، وقد يعزى ذلك إلى العديد من الإمتيازات والإيجابيات المتوفرة في الجامعات الحكومية لأعضاء هيئة التدريس، والتي يفتقده أقرانهم في الجامعات الخاصة، فالجامعات الخاصة ربحية ويهمها الإرباح للمساهمين، لذا فتكون الرواتب والحوافز والامتيازات أقل، كما أن العمل فيها يكون أكثر لكي تستقطب الطلبة، مما يزيد الاعباء على المدرسين، كما قد يعزى إلى نقص الخبرات والإنظمة والتعليمات واللوائح الخاصة بالترقيات والحوافز في هذه الجامعات نظراً لحداثة تأسسيس غالبيتها مقارنة بالجامعات الرسمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

1- ضرورة أن تقوم إدارات الجامعات الرسمية والخاصة بدراسة وتطبيق أساليب الإدارة الحديثة بما يحسن نمط القيادة الإدارية فيها، وذلك عن طريق فتح قنوات اتصال جديدة، والاهتمام بتقييم المناخ التنظيمي من وقت لآخر، وتحسين القنوات الموجودة بينها وبين أعضاء الهيئات التدريسية.
2- إعادة النظر في معايير التقييم والترقية المعمول بها في الجامعات، وفي الإجراءات المتبعة، بحيث تكفل العدالة، وتبتعد عن المزاجية في تطبيق أسس الترقية.
3- أن تقوم الجامعات بالاهتمام بالتدريب السلوكي والتدريب على المهارات القيادية لأعضاء هيئة التدريس على ماهية القيادة والإدارة، مما يساعد في تطوير مهارات الاتصال واتخاذ القرارات والمهارات القيادية، وخاصة لمن لم يتبوأ مهمات إدارية سابقاً.
4- ضرورة أن تقوم إدارة الجامعات بتوفير مناخ تنظيمي إيجابي لأعضاء هيئة التدريس خصوصا في الجامعات الخاصة.
5- إجراء دراسة مماثلة على بقية الأقاليم في المملكة.

المراجع

الثبيتي، مليجان معيض. (2000). الجامعات، نشأتها، مفهومها، وظائفها، دراسة وصفية تحليلية، المجلة التربوية –الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ع54.

حوامدة, باسم علي. (2003). المناخ التنظيمي في مديريات التربية والتعليم وعلاقته بالإبداع الإداري لدى القادة التربويين في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

الخالدي، منال سالم علي. (2010).المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الخاصة في سلطنة عمان من وجهة أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ربابعة، عمر عبدالرحيم. (2013). درجة تقييم واقع المناخ التنظيمي السائد بجامعة البلقاء التطبيقية/ كلية عجلون الجامعية فى الأردن من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، مجلة الدراسات التربوية والنفسية –جامعة السلطان قابوس، (7) ، (3). جامعة البلقاء التطبيقية الاردن، 422– 432.

رسمي، محمد حسن. (2004). السلوك التنظيمي فى الإدارة التربوية، الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة.

الرفاعي، جاسر. (2007). أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الأردنية الخاصة، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، (3)، (3)، أربد: جامعة اليرموك، 273–286.

السعود، راتب.(2009) .أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، (5)، (3)، 42–104.

الشقصي،عبدالله بن جمعة. (1999). نمط المناخ التنظيمي السائد فى كليات التربية للمعلمين والمعلمات بسلطنة عُمان وعلاقته ببعض المتغيرات المتصلة بعمدائها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

الشواورة، فيصل. (2011). أثر المناخ التنظيمي في السلوك الإبداعي لدى العاملين في الجامعات الخاصة الأردنية "بالتطبيق على جامعة عمان العربية "مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، (20)، (79)، جامعة القاهرة –جمهورية مصر العربية .

الصيرفي، محمد. (2005). السلوك التنظيمي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر .

الطلاع، أحمد سليمان. (2014). واقع المناخ التنظيمي لدى العاملين الإداريين في جامعة الأزهر – غزة، مجلة جامعة الأزهر – غزة سلسلة العلوم الإنسانية، (16) (2) 313-344.

الطويل، هاني. (1999). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الطويل، هاني. (2006). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق ط 3، عمان: دار وائل الجامعية.

علي، كريم؛ وعلي، سوزان. (2014). المناخ التنظيمي في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر

الهيئة التدريسية، مجلة كلية التربية الأساسية، 20، 84، 528 501.
العمري، أيمن أحمد. (2010). المناخ المؤسسي الجامعي في الجامعات الأردنية. استمطار أم استغفار؟ مجلة المجتمع التربوي الأردني، (4)، 22–23.
العميان، محمود سلمان.(2010). السلوك التنظيمى فى منظمات الأعمال، ط 5 عمان: دار وائل للنشر.
الفهيدي،عبد الله عبده. (2009). أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز فى الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمى من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
فيله، فاروق عبده، عبد المجيد، السيد أحمد . (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
القريوتي، محمد قاسم. (2003).السلوك التنظيمي، دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
القريوتي، محمد قاسم. (2009). السلوك التنظيمي، دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال، ط5، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
الكفاوين، منال طه.(2005). العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي ودرجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار في الجامعات الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
المدهون، إياد إبراهيم خليل، (2012) العلاقة بين المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر – غزة.
مصلح، رلى أحمدعلى. (2004). دور مدير المدرسة الأساسية فى تطوير المناخ التنظيمى المدرسى كما يراه المديرون والمعلمون فى محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
المغربي، كامل محمد. (1995). مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.
منصور، صفاء حسن محمد. (2013). المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الإداريين "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
نشوان، يعقوب حسين؛ ونشوان، جميل عمر. (2004). السلوك التنظيمى فى الإدارة والأشراف التربوي، ط2، دار الفرقان، عمان، الأردن.
وزارة التعليم العالي (تشريعات وزارة التعليم العالي في الأردن). (2009). قانون رقم (20)، عمان.

References

Al- Suood. R. (2009). Types of administrative behavior for directors of general secondary schools in Jordan. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 5* (3): 42-104.

Al-Fahidi, A. (2009). *The prevailing leadership styles among the directors of education departments in Ta'az governorate in the Republic of Yemen and their relation to the organizational climate from the point of view of the department heads working with them*. (Unpublished master's thesis). Amman, Jordan: Middle East University for Graduate Studies.

Ali, K. & Ali, S. (2014). The organizational climate at Mustansiriya University from the point of view of the faculty. *Journal of the College of Basic Education, 20* (84), 501-528.

Al-Kfaween, M. (2005). *The relationship between the dimensions of organizational climate and the degree of participation of faculty members in decision making in public universities*. (Unpublished master's thesis). Karak, Jordan: Mutah University.

Al-Khalidi, M. (2010). *The organizational climate prevailing in private universities in the Sultanate of Oman from the point of view of faculty members.* (Unpublished master's thesis). Karak, Jordan: Mutah University.

Al-Madhoun, I. (2012). The relationship between organizational climate and organizational conflict among administrative staff in Palestinian universities in the Gaza strip. (Unpublished master's thesis). Gaza: Al-Azhar University.

Al-Magribi, K. (1995). *Concepts and foundations of individual and community behavior in organizations (2nd ed)*. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Omri, A. (2010). University institutional climate in Jordanian universities. *Journal of the Jordanian Educational Society, 4*, 22-23.

Al-Omyan, M. (2010). *Organizational behavior in business organizations (5th ed)*. Amman, Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Qaryouti, M. (2003). *Organizational behavior: A study of individual and collective human behavior in different organizations (4th ed)*. Amman, Jordan: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Al-Qaryouti, M. (2009). *Organizational behavior: A study of individual and collective human behavior in business organizations (5th ed)*. Amman, Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Rifai, J. (2007). The effect of the organizational climate on job satisfaction among faculty members of Jordanian private universities. *Jordan Journal of Educational Sciences, 3* (3): 273-286. Irbid: Yarmouk University.

Al-Shaqssi, A. (1999). *The pattern of the organizational climate in the colleges of education for teachers in the sultanate of Oman and its relation to some related variables from the point of view of teaching staff*. (Unpublished master's thesis). Oman: Sultan Qaboos University.

Al-Shawawra, F. (2011). The impact of the organizational climate on the creative behavior of Jordanian private university workers applied to Amman Arab university. *Journal of Accounting, Management and Insurance, 20* (79). Egypt: Cairo University.

Al-Sirafi, M. (2005). *Organizational behavior*. Cairo, Egypt: Tiba Foundation for Publishing and Distribution.

Al-Talaa, A. (2014). The reality of the organizational climate among administrative staff at Al-Azhar university, Gaza. *Al-Azhar University Journal, Gaza, Humanity Series, 16* (2), 344-313.

Al-Taweel, H. (1999). *Educational administration: concepts and horizons*. Amman, Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Thobeiti, M. (2000). Universities: inception, concept and functions: An analytical descriptive study. *The Educational Journal* .Kuwait, Kuwait University: the Scientific Publishing Council.

Arabaci, Bakir. 2011. Organizational Climate of Firat University, International Online Journal of Educational Sciences, (3) (1) pp 161-180.

Faileh, F. & AbdulMajeed, A. (2005). *Organizational behavior in the management of educational institutions (1st ed)*. Amman, Jordan: Dar Al- Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Hawamdeh, B. (2003). *The organizational climate in the directorates of education and its relation to administrative creativity among the educational leaders in Jordan*. (Unpublished doctoral thesis). Amman, Jordan: Amman Arab University for Graduate Studies.

Koys, D. (1993) Decotis Inductive Measures of Psychological Climate, Human Relations , (44 (3)p 20.

Ladyong, L, Bernard,(2014) Organizational Climate and teachers work Motivation: A case Study of Selected in Prachinburi, Thailand, Scholarly Journal of Education Vol. 3 (5), pp52-57 .

Mansour, S. (2013). *The organizational climate at the University of Jordan from the administrative perspective "field study"*. (Unpublished master's thesis). Amman, Jordan: University of Jordan.

Ministry of Higher Education (Legislation of the Ministry of Higher Education in Jordan). (2009). Law No. (20), Amman.

Musleh, R. (2004). *The role of the school principal in developing the school organizational climate as seen by the principals and teachers in Hebron Governorate*. (Unpublished master's thesis). Palestine: Al-Quds University.

Nashwan, Y. & Nashwan, J. (2004). *Organizational behavior in management and educational supervision (2nd ed)*. Dar Al-Furqan: Amman, Jordan.

Rababah, O. (2013). The degree of assessment of the prevailing organizational climate at Balqa Applied University / Ajloun University College in Jordan from the perspective of its administrative staff. *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University, 7* (3). Balqa Applied University Jordan, 422-432.

Rasmi, M. (2004). *Organizational behavior in educational administration*. Alexandria: Dar Al-Wafaa for Publishing and Printing.

Sally, T&, Shuk H, (2011).Organizational Climate in Higher Education A Case Study in Macau, A dissertation submitted to Newcastle Business School for the degree of Doctor of Business Administration (DBA).

Shneider, B. (1975). Organizational Climate Individual Performance,and Organizational Realities Revisited, journal of applied Psychology. (60). New York.

Tatyana, B. (2015). Faculty perceptions of organizational climate for innovation at community colleges, Electronic Theses and Dissections, Ph. D, (1), Oregon State University ,OUS .

Tatyana, B. (2015). Faculty perceptions of Organizational Climate for innovation at community colleges, Electronic Theses and Dissections, Ph. D, (1), Oregon State University, OUS.

Taweel, H. (2006). *Educational administration: concepts and horizons (3rd ed)*. Amman, Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.

العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية

ماجد محمد الخياط*

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وعلاقة ذلك بمتغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن، تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة تم اختيارهم باتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية من طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية للفصل الصيفي من العام الدراسي 2016/2015، وتم تطوير مقياسين أحدهما لقياس مفهوم الذات الأكاديمية ويتكون من (45) فقرة تم توزيعها إلى خمسة أبعاد، والآخر لقياس الدافعية الأكاديمية ويتكون من (30) فقرة تم توزيعها إلى خمسة أبعاد أيضاً، دلت أبرز نتائج الدراسة على أن المستوى العام لمفهوم الذات الأكاديمية، والمستوى العام للدافعية الأكاديمية كانا عاليين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى المتوسطات لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية كانت لبعد الثقة الدراسية، أما أقلها فكان لبعد الاتجاهات نحو المدرسين، كما دلت نتائج الدراسة أن أعلى المتوسطات لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية كانت لبعد الدافعية للعمل، أما أقلها بعداً فكان لبعد التنظيم الداخلي، كما بينت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية وأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمية تعزى لمتغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، ومكان السكن، وعدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية الأكاديمية تعزى لمتغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعة التخصص، ومكان السكن، وقد أوصى الباحث بتعزيز المدرسين للطلبة بمختلف أشكال الدعم لزيادة ثقة الطلبة بأدائهم الأكاديمي، وتعزيز ثقتهم بتحقيق الانجازات الأكاديمية.

الكلمات الدالة: مفهوم الذات الأكاديمية، الدافعية الأكاديمية، طلبة الجامعة.

---

* قسم الاقتصاد، كلية الأعمال، جامعة البلقاء التطبيقية– مركز الجامعة، السلط.

* أجري هذا البحث بدعم من جامعة البلقاء التطبيقية خلال إجازة التفرغ العلمي الممنوحة للباحث (ماجد محمد الخياط)؛ خلال العام الدراسي 2015/2014.

تاريخ تقديم البحث: 2015/12/29م. تاريخ قبول: 2016/7/17م.

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

The Relationship Between Academic Self-concept and Academic Motivation among the Students at Al Balqa Applied University

Majed Mohammad Al- Khayat

Abstract

This study aimed at investigating the relationship between Academic Self-concept and Academic Motivation among Al Balqa Applied University students. Therefore, its relationship with sex, academic level, specialism, and accommodation place variables. The study sample consisted of (370) male and female students who they were selected following a stratified random sample of students in Center of Balqa Applied University for the summer semester of the Academic year 2015/2016. The researcher developed two instruments; one to measure Academic Self-concept consisting of (45) items that have been distributed to the five dimensions, and the other to measure Academic Motivation which consists of (30) items were distributed to the five dimensions. Results revealed that, in terms of Academic Self-concept, the highest subscale mean was 'studying confidence' whereas the lowest was 'attitudes toward teachers'. In addition, findings indicated that the highest subscale mean of the Academic Motivation scale was 'motivation to job' and the lowest was 'internal organization'. There was a positive relationship between each dimension of Academic Self-concept and each dimension of Academic Motivation scale. There were significant statistical differences in gender, study level, accommodation place on the levels of Academic Self-concept. Further, there were no significant statistical differences in gender, study level, nature of specialism, and accommodation place on the levels of academic motivation. The researcher recommends that conducting more research in this area and running intensive training courses to increase academic motivation level among university students. Additionally, the researcher insists that conducting qualitative studies to investigate student reluctant to enroll in technical educational programs. The researcher recommended to promotion the students by the instructors in various forms of support and increase Academic performance for their students' confidence, and boosts their confidence to achieve Academic achievements.

Keywords: Academic self-concept, academic motivation, university students.

مقدمة:

يعتبر تناول مفهوم الذات الأكاديمية في الدراسات البحثية من المواضيع التربوية والنفسية التي تهم جميع الباحثين خصوصاً المعنيين بالجانب الأكاديمي لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص، وهذا المفهوم ليس للوراثة أي دور فيه بل هو مفهوم متعلم ومكتسب من قبل الطلبة أنفسهم أثناء حياتهم الدراسية، فنظرة الفرد لذاته أكاديمياً، وإدراكه لمستوى خبراته التعليمية، ومستوى أدائه الأكاديمي يلعبان دوراً كبيراً في التأثير على دافعيته الأكاديمية أثناء تلقيه للخبرات التعليمية في المرحلة الجامعية.

إن معرفة الطالب وإدراكه لمفهوم الذات الأكاديمية يؤثر إيجاباً في أدائه الأكاديمي؛ حيث يرى فالنتاين وديوبويس وكوبر (Valentine, D.& Cooper, 2004) أن مفهوم الذات الأكاديمية له أهمية من حيث أنه يتوافق مع العوامل الداخلية لدى الطالب والذي له تأثير فاعل في الدافعية الأكاديمية لديه، وفي تكيّفه مع بيئته الجامعية والصفية، كما يؤكد (March & Koller, 2003) أن أي دراسة تبحث في موضوع الذات الأكاديمية يجب أن تجيب على تساؤل هل مفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في الأداء الأكاديمي؟ أم أن الأداء الأكاديمي يؤثر في مفهوم الذات، ورغم وجود العديد من الدراسات التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية (Marsh & O'Mara, 2008)؛ إلا أن هذه الدراسات التي بحثت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لم تحظَ بالعناية الكافية من قبل الكثير من الباحثين وكانت نتائج هذه الدراسات متباينة لأنها تعتمد على نوع الدافعية التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة (Lorose,Ratelle,Guay,Senecal, &Harvey , 2006) ، فالطلبة مثلاً يكون أداؤهم الأكاديمي مرتفعاً كلما كانوا أكثر استقلالاً، ولديهم دافعية داخلية للإنجاز الأكاديمي أكثر من غيرهم (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005)، كما أن تأثر مستوى دافعية الطلبة يرتبط بالعديد من العوامل التي تساهم في التأثير المباشر في مستوى الدافعية لديهم؛ الأمر الذي ساهم في تناقض نتائج العديد من الدراسات، وعدم التأكد من أن هناك علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وأن معرفة طبيعة هذه العلاقة لدى الطلبة في الجامعات الأردنية بشكل عام وفي جامعة البلقاء التطبيقية بشكل خاص يساهم إلى حد كبير في معرفة تقدير الطلبة لذواتهم الأكاديمية، وطريقة إدراكهم لأدائهم الأكاديمي،

وكيفية التفاعل الإيجابي مع الطلبة من قبل مدرسيهم، كما يساعد في تخطيط البرامج المنهجية وغير المنهجية المناسبة لهم؛ للوصول إلى بيئة تعليمية تتفق مع مستوى دافعية الطلبة بشكل عام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل الكثير من التغيرات الاجتماعية والديموغرافية التي حدثت في المجتمع الأردني في الآونة الأخيرة، والتي ساهمت بشكل عام في التأثير في مستوى حياة الفرد الاجتماعية والأكاديمية والشخصية، وما تبع هذه التغيرات من التأثير في مفهوم الذات الأكاديمية للطالب الجامعي؛ حيث أصبح ينظر بعض الطلبة لأدائهم الأكاديمي بنظرة مختلفة عن السابق؛ مما قد يؤثر ذلك في مستوى دافعية الطالب للتعلم؛ ومن خلال عمل الباحث مدرساً وملاحظته الواقعية بأن مفهوم الذات الأكاديمية لبعض الطلبة غير مستقرة، ومتباينة إلى حد ما، كما أن مستوى دافعية الطلبة أصبحت متباينة وغير واضحة تماماً في المرحلة الجامعية الأولى، إضافة إلى أن عدداً من الباحثين قد أكدوا في دراساتهم على أهمية مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لما لها من أثر إيجابي في مفهوم الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة (Areepattamannil, 2011; Khalaila, 2015; Visi, 2015) ولقلة الدراسات العربية الحديثة التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين؛ وربط ذلك بمتغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة منها للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية؟

2- ما مستويات الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية؟

3- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية؟

4- هل تختلف مستويات مفهوم الذات الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن.

5- هل تختلف مستويات الدافعية الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن.

أهمية الدراسة:

إن التعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى من شأنه أن يسهل على المدرسين التعرف على مستوى الخبرات الأكاديمية لدى الطلبة أثناء عملية التعلم، وعلى دور هذا المفهوم في التأثير إيجاباً أو سلباً في دافعية الطلبة للإنجاز الأكاديمي، إضافة إلى أن معرفة مستوى الدافعية الأكاديمية للطلبة بشكل عام يساعد القائمين على التعليم الجامعي على تقديم الخبرات التعليمية المفيدة للطلبة انسجاماً مع مستوى دافعية الطلبة أنفسهم، وحث وتشجيع الطلبة أنفسهم على اكتساب هذه الخبرات لتكون عوناً لهم في حياتهم العملية، وبشكل أكثر تحديداً تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- تزويد الباحثين المختصين بالتعليم الجامعي بإطار مرجعي بمستوى كل من مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية للطلبة الجامعيين.

2- توضيح مدى أهمية الاهتمام البحثي بالعلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية من جهة؛ والدافعية الأكاديمية من جهة أخرى لدى فئة الطلبة الجامعيين بشكل عام؛ ولدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية بشكل خاص؛ كونها من الموضوعات المهمة التي يجب أن يتم تداولها على الصعيدين النفسي والتربوي وعلم النفس المعرفي تحديداً.

3- توجيه إدارة الجامعة نحو الاهتمام المتزايد بمستوى مفهوم الذات الأكاديمية وتأثيرها المباشر في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى، وهذا من شأنه أن يزيد من تقديم الخبرات الإرشادية للطلبة بشكل أكثر فاعلية.

4- تعتبر هذه الدراسة– بحدود علم الباحث – هي الأولى التي تناولت فئة الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى بجامعة البلقاء التطبيقية؛ كونها تتناول معرفة مستويات مفهوم الذات الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية؛ وعلاقتهما بمتغيرات جنس الطالب، ومستواه الدراسي، وتخصصه الأكاديمي، ومكان السكن؛ والتي تفيدنا في التعامل معهم سواء على مستوى التخطيط للمنهاج، أو البرامج التربوية، أو البرامج الخاصة التي يجب أن تقدم للطلبة الجامعيين.

5- إمكانية الاستفادة من مقاييس الدراسة عن طريق توظيفها في تشخيص مشكلات الطلبة الأكاديمية، والتعرف على أبرز العوامل والأسباب التي يمكن أن تساهم في التأثير في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية، إضافة إلى معرفة السبل والطرق التي تسهم في زيادة دافعية الطلبة الأكاديمية.

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستويات مفهوم الذات الأكاديمية، ومستويات الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية.
- الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية.
- التعرف على اختلاف مستويات مفهوم الذات الأكاديمية، واختلاف مستويات الدافعية الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1- مفهوم الذات الأكاديمية Academic Self-Concept: هي إدراكات الفرد نحو أدائه الأكاديمي أثناء المرحلة الجامعية الأولى، وتقاس بالدرجة التي يحققها الطالب على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والذي تم تطويره من قبل الباحث لأغراض هذه الدراسة.

2- الدافعية الأكاديمية Academic Motivation: هي السلوكات التي تدفع الفرد وتبقيه مندفعاً لتحقيق أهداف أكاديمية محددة في مرحلة البكالوريوس، وتقاس بالدرجة التي يحققها الطالب على مقياس الدافعية الأكاديمية والذي تم تطويره من قبل الباحث لأغراض هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعد مفهوم الذات الأكاديمية من المفاهيم الرئيسة التي تساهم في التأثير المباشر في دافعية الطلبة الأكاديمية؛ حيث عرفه (Al-Jarbou', 2007) بأنه يمثل رأي المتعلم نحو ذاته في المواقف الداخلية والخارجية التي لها علاقة مباشرة بحياة الطالب الأكاديمية، وينظر إليه

ولســـون (Wilson, 2009) بأنـه يمثل نظرة الفرد لذاتـه أكاديمياً، ولا يقتصـر علـى أداء الطلبـة الأكاديمي بل يمثل أهدافهم الأكاديمية المستقبلية، وهو يشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره عند تعلمه لمهمات تعليمية معينة، أما لوزانو (Lozano, 1997) فيشير إلى أنه يتعلق بمعرفة الفرد وتفكيره في ماضيه ومستقبله الأكاديمي، وهو ينمو ويتطور باختلاف الخبرات الأكاديمية التي يتعرض لها الفرد، أما براكن(Bracken, 2009) فيشير إلى أنه تتضمن مؤشرات من مثل: كيف يعبّر الطالب أو الطالبة عن نفسه من خلال تفاعله مع العملية التعليمية داخـــل المدرسة أو الجامعة، ومدى التقدم والإنجـــاز العلمي الذي يحققه، ولذلك فإن مفهوم الذات الأكاديمية يشـــــير إلى مفهوم الفـــرد عن نفســـه في المجالات الأكاديميـــة كافة التي يتعرض لهـــا، ويعرفه كل من بنترش وزوشـــــو (Pintrich & Zusho, 2002) بأنه يمثل العمليات الداخلية المستدامة والتي يهدف من خلالها الفرد إلى تحقيق اهداف أكاديمية محددة، وهو يشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره عند تعلمه لمهام تعليمية محددة، أو من خلال أدائه النهائي للمهام التعليمية، ويذكر منتغمري وكوتي في هذا الصدد (Montgomery & Côté, 2003) إلى أن الشعور بالكفاية في الجانب الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين على اختلاف مستوياتهم التحصيلية قد يؤدي إلى تطوير مفهوم ذات أكاديمي مرتفع لديهم، وبنظرة متعمقة يمكن الافتراض بأن تطوير مهارات الأفراد، وتعليمهم مهارات جديدة سيؤديان إلى تطوير مفهوم الذات أكاديمية مرتفعة، وقد يؤدي إلى زيادة الأداء الأكاديمي لدى الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

أما مفهوم الدافعية الأكاديمية فهو مفهوم يمثل جهد الفرد الذاتي، ومثابرته الداخليه لتحقيق أهداف أكاديمية محددة(Schunk, Pintrich, & Meece , 2008)، ويمكن أن نفهم المعنى الفعلي للدافعية الأكاديمية من خلال معرفة جواب السؤال: لماذا يذهب الطلبة إلى الجامعة؟ (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992)، ويرى شانك وباجرس (Schunk & Pajares, 2009) على أن الدافعية الأكاديمية لها علاقة مباشرة بمستويات محددة من السلوك الداخلي المبذول من قبل الفرد لتحقيق الإنجازات الأكاديمية التي يصبو إليها، ويؤكد اريباتامانيل (Areepattamannil, 2011) من خلال نتائج دراسته على أن الدافعية الأكاديمية تتعلق بالجهد الذهني والنفسي الذي يبذله الفرد لتحقيق طموحاته الأكاديمية، ويمكن الاستنتاج بأن الدافعية الأكاديمية لها علاقة مباشرة بالدافعية المعرفية التي تتعلق بمستويات العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد لاستيعاب المفردات الأكاديمية المختلفة لتحقيق التفوق في المجال

الأكـاديمي، كمـا أكـدت العديـد مـن الدراسـات المسـحية علـى وجـود علاقـة إيجابيـة بـين الدافعيـة الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة بشكل عام (Schunk & Pajares, 2009)، وهذا يشـير إلـى أهميـة الدافعيـة الأكاديميـة خصوصـاً الداخليـة فـي التـأثير الإيجـابي فـي مفهـوم الـذات الأكاديمي لدى الطلبة، ويؤكد كل من ريان ووينسترن(Ryan & Weinstein, 2009) على أن للدافعية الأكاديمية تأثير مباشر ليس في مفهوم الذات الأكاديمي فحسب بل في مختلف عمليات التعلم الصفي، كما أكد هيوانج (Huang, 2011) يمكننا التنبؤ بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي من خلال انجازات الطالب الأكاديمية، ويرى (Alwan and Al-Attiyat, 2010) أن الدافعية الداخلية الأكاديمية تمثل قيام المتعلم بأداء النشاط التعليمي من أجل النشاط نفسه فقط؛ حيث أكد الكثير من علماء النفس على أهمية الدافعية كعنصر مهم في عملية التعلم الصفي، والدافعية كمفهوم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، كما أكد على ذلك دينهارت واريستوجتي (Denhardt, , Denhardt, & Aristigueta, 2008) بل يمكن معرفته من خلال تحقيق الفرد للأهداف التي يسعها لتحقيقها، وقد ميز الباحثين بين الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) والدافعية الخارجية Extrinsic (Motivation)، فإذا كان سلوك الفرد نابع من حريته وإرادته في اختيار الهدف المنوي تحقيقه يكون سلوكه بدافع داخلي، أما إذا كان سلوك الفرد تجاه تحقيق هدف ما بقصد الثواب أو المكافأة كان دافعه خارجياً (Ryan & Deci, 2000)، وسواء أكانت الدافعية داخلية أو خارجية فإن لها تأثير مباشر في الدافعية الأكاديمية لدى الفرد، حيث يرى بينترش وزوشو (Pintrich & Zusho, 2002) أن الدافعية الأكاديمية لها علاقة بالعمليات الداخلية التي يستخدمها الفرد لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف أكاديمية محددة.

ويرى الباحث أن دراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية يسهم إلى حد كبير في معرفة العوامل التي قد تساهم في زيادة مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلبة خصوصاً في المرحلة الجامعية الأولى؛ بحيث أن جنس الطالب كما دلت على ذلك العديد من الدراسات له تأثير في مستويات مفهوم الذات الأكاديمية ومستويات الدافعية الأكاديمية؛ فمفهوم الذات الأكاديمية لها تأثير مباشر أو غير مباشر في أداء الفرد الأكاديمي (Tella, 2007)، لذا ينبغي على التربويين إيلاء الدافعية الأكاديمية اهتماماً خاصاً لتأثيرها المباشر سواء في أداء الفرد التحصيلي أو مفهوم الذات الأكاديمية؛ بحيث يرتبط مفهوم الذات الأكاديمية بشكل مباشر بإدراكات الفرد حول إمكانياته الذهنية والمعرفية؛ والتي تولدت وتطورت نتيجة تفاعل الفرد المستمر مع بيئته المحيطة؛ والتي تعتبر

الخبرات الأكاديمية جزءاً مهماً في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين؛ فهو بمثابة دافع لهؤلاء الطلبة نحو الإنجاز الأكاديمي داخل جامعتهم؛ وهذا يؤكد على أن مفهوم الذات الأكاديمية جزءٌ أساسيٌ من عملية التعلم والتعليم؛ للعلاقة الوثيقة بينه وبين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة؛ وهذا يّولد مفهوم ذات أكاديمي إيجابي لدى الطلبة؛ بحيث أنه كلما كان الطالب قادراً على أداء مهامه التعليمية داخل المحاضرة؛ ويتفاعل بشكل مستمر مع النشاطات الصفية؛ ويعمل دائماً على حل واجباته التعليمية كلما كان أكثر تمتعاً بمفهوم ذات أكاديمية، ودافعية أكاديمية مرتفعة (Valentine, Dubois & Cooper, 2004).

وقد ركز العديد من الباحثين على دراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية الداخلية (Emmanuel, 2014) ، فقد أكد براون وارمسترونج وثومسون (Brown, Armstrong & Thompson, 1998) على أن تحفيز الطلبة نحو التعلم لا يزال يشكل تحدياً لكافة التربويين، وأن درجة حماس بعض الطلبة للتعلم أمر لا يمكن التنبؤ به بصورة دقيقة، وقد أكد زيمرمان وباندورا ومارتينيز (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992) على فعالية مفهوم الذات الأكاديمي في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ودافعيتهم للتعلم، كما أشار مارش وكرافن (Marsh & Craven, 2006) على أهمية العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والانجاز الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، وأكد Alwan and Al-Attiyat (2010) على وجود علاقة إيجابية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وأشار عدد من الباحثين وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة خصوصاً في المراحل الدراسية العليا، (Areepattamannil, 2011; Emmanuel et al., 2014)؛ فقد أكد كل من كوفنجتون ومّلر(Covington & Meller, 2001) على أهمية العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، وأجريا دراستهم على عينة مكونة من (164) طالباً جامعياً في جامعة الينوي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الطلبة الداخلية تقل مع وجود المكافآت الخارجية؛ أي أن تعلم الطلبة بإرادتهم يقل في حالة وجود المكافآت الخارجية، من مثل المال، أو درجات الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي.

وفي دراسة أجراها سبرال (Sobral, 2004) بهدف وصف دوافع طلبة كليات الطب في مرحلة البكالوريوس في مدينة برازيليا، وعلاقتها بالمظاهر التعليمية ونواتج الدافعية، قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) بعد نهاية السنة الأولى على (297) طالباً وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة مقداراً كبيراً من دافعية الاستقلال الذاتي مقارنة بدافعية الضبط، كما بينت الدراسة الارتباطية وجود علاقة قوية بين دافعية الاستقلال الذاتي ودرجة التوجه للمعنى والتأمل في التعليم والانجاز الأكاديمي، كما بينت نتائج الدراسة الطولية وجود أربع مجموعات من الطلبة ذات أنماط متميزة من الدافعية، وكانت لدافعية الاستقلال الذاتي علاقة قوية بمقياس التنظيم الذاتي للتعلم، والنجاح الأكاديمي في سياق برنامج الطب.

وهدفت دراسة لافندر (Lavender, 2005) إلى مقارنة الدافعية الأكاديمية بين طلبة كليات المجتمع المعدين أكاديمياً وغير المعدين أكاديمياً، وكذلك تحديد درجة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليات المجتمع في فلوريدا، تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أوجه تشابه في الدافعية بين الطلبة المعدين أكاديمياً وغير المعدين أكاديمياً، ووجود علاقة بين مستويات الدافعية والنجاح الأكاديمي.

وقام ليبر (Leeper, 2005) بدراسة هدفت بشكل أساسي إلى معرفة علاقة متغير العمر بالدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من (178) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، كما بينت الدراسة أن الدافعية الداخلية تنخفض لدى الطلبة بزيادة مستوى الصف الدراسي.

وفي دراسة تيلا (Tella, 2007) والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في نيجيريا، تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (15–22) سنة، استخدم الباحث مقياس (Osiki, 2001) لقياس الدافعية الأكاديمية، دلت نتائج الدراسة على وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدافعية الأكاديمية تعزى للجنس لصالح الطلبة الذكور، كما دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة (Alwan and Al-Attiyat,2010) إلى دراسة العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في الصف العاشر الأساسي في مدينة معان الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة، استخدم الباحثان مقياس (Lepper, 2005) لقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية طرديه بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، إضافة إلى دور الدافعية الداخلية في التأثير على أداء الطلبة الأكاديمي.

وهدفت دراسة اريباتامانيل (Areepattamannil, 2011) إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في كل من كندا والهند؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (355) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في كندا، و (363) طالباً وطالبة من الهند، استخدم الباحث مقياس مارش لقياس مفهوم الذات الأكاديمية (Marsh, 1992) ، ومقياس (AMS; Vallerand et al., 1992) لقياس الدافعية الأكاديمية، دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي من جهة، ووجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية الداخلية من جهة أخرى لدى الطلبة.

وهدفت دراسة ايمانويل وآخرون (Emmanuel, Adom, Josephine & Solomon, 2014) إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمية من جهة والتحصيل الأكاديمي للطلبة في المراحل الدراسية العليا في جنوب غانا، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية، استخدم الباحثين مقياس مفهوم الذات الذي طوره (Cambra& Silvestre, 2003) والذي يتكون من (23) فقرة سلم الإجابة فيه خماسي، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذي طوره (Mclnerney & Sinclair, 1991)، ويتكون من (35) فقرة سلم الإجابة فيه خماسي، دلت نتائج الدراسة على أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية عالية هم ممن حصلوا على درجات عالية في مادة الرياضيات، كما دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة دوقان (Dogan, 2015) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية كمؤشرات على أداء الطلبة التحصيلي لدى الطلبة المشاركين في

الأنشطة المدرسية والمجتمعية باستمرار في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (578) طالباً وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية، استخدم الباحث مقياس (Bozanoglu, 2004) لقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس تم تطويره من قبل الباحث لقياس الفعالية الذاتية، دلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، بحيث أنه كلما زادت هذه العلاقة زاد مستوى التنبؤ بأداء الطلبة التحصيلي، كما أنه كلما زادت مستويات الفعالية الذاتية زادت مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية المختلفة.

وأجرى كيرميزي (Kirmizi, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي مع التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياس ليو ووانجز لقياس مفهوم الذات الأكاديمية (Liu & Wang's, 2005) الذي تم تقسيمه إلى بعدين لقياس الثقة الأكاديمية والجهد الأكاديمي، ومقياس (Pintrich et al., 1991) لقياس الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي، دلت نتائج الدراسة على أن الطلبة الذين لديهم مستوى متوسط إلى مرتفع من مفهوم الذات، والكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي لديهم مستوى تحصيل أفضل من غيرهم من الطلبة، كما دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي مع التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تركيا.

وهدفت دراسة فيزي (Visi, 2015) إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في جامعة بيام نور بإيران، تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، استخدم الباحث مقياس هيرمانز (Herman's) لقياس الدافعية التحصيلية، ومقياس ديليفار (Delavar) لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية التحصيلية، ووجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الخلايله (Khalaila, 2015) إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الداخلية واختبار القلق مع التحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في تخصص التمريض شمال فلسطين المحتلة، تكونت عينة الدراسة من (170) طالباً وطالبة، استخدم الباحث ثلاثة مقاييس لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، ومستوى القلق، والدافعية الداخلية، دلت نتائج الدراسة

على أن مفهوم الذات العالي له علاقة مباشرة بزيادة التحصيل الدراسي، كما دلت نتائج الدراسة على أن للدافعية الداخلية ومستوى القلق علاقة بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال تتبع الدراسات السابقة أن معظمها قد ركزت على دراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة؛ كدراسة كل من من (Covington & Meller, 2001) ، ودراسة فيزي (Visi, 2015)، ودراسة كيرميزي (Kirmizi, 2015)، ودراسة تيلا (Tella, 2007)، إلا أن قلة من الدراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية بشكل محدد باستثناء دراسة فيزي (Visi,2015) ، ودراسة دوقان (Dogan, 2015) ، ودراسة دراسة مانويل وآخرون (Emmanuel et al., 2014) والتي ربطت مفهوم الذات الأكاديمية بالتحصيل الدراسي أيضاً، كما أن معظم الدراسات قد تناولت دراسة طلبة المدارس في المراحل الدراسية العليا أو في الجامعات؛ مما يشير إلى أهمية هذه المرحلة في تحديد مستويات مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وما يميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة هلى تناولها وبشكل محدد العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى؛ وهناك ندرة – حسب علم الباحث– في الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع؛ كما أن هذه الدراسة بحثت مدى التغير في مستويات مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية بمتغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بإتباع أسلوب الدراسات الارتباطية وإجراء المقارنات الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة وأسئلتها؛ وذلك من خلال تطبيق مقياسين، الأول لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، والثاني لقياس الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية/ مركز الجامعة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة للمرحلة الجامعية الأولى بالكليات العلمية والإنسانية في مركز جامعة البلقاء التطبيقية حسب سجلات وحدة القبول والتسجيل للعام الجامعي 2015/2014 المسجلين بالفصل الدراسي الصيفي، والجدول (1) يبين أعداد الطلبة في جميع كليات مركز الجامعة حسب متغير جنس الطالب.

الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير جنس الطالب

الكلية	الجنس	العدد
كلية الهندسة	ذكور	1389
	إناث	1277
كلية الأمير عبد الله بن غازي لتكنولوجيا المعلومات	ذكور	761
	إناث	626
كلية العلوم	ذكور	220
	إناث	554
كلية الزراعة التكنولوجية	ذكور	419
	إناث	517
كلية الأعمال	ذكور	1890
	إناث	1689
كلية السلط للعلوم الإنسانية	ذكور	297
	إناث	974
المجموع	ذكور	4976
	إناث	5637

عينة الدراسة:

بناءً على حجم مجتمع الدراسة من الذكور والإناث تم سحب عينة عشوائية بإتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية، تألفت من (370) طالباً وطالبة ممثلة من كل الكليات في جامعة البلقاء التطبيقية/ مركز الجامعة، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقتين (ذكور، وإناث)، وتم اختيار عينة الدراسة من كل كلية حسب جنس الطالب باستخدام معادلة: (حجم الطبقة/ حجم المجتمع * حجم العينة المراد اختيارها)؛ وذلك محاولة من الباحث تمثيل مجتمع الدراسة قدر الإمكان؛ والجدول (2) يبين عدد أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس الطالب.

الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس الطالب

الكلية	الجنس	العدد
كلية الهندسة	ذكور	48
	إناث	45
كلية الأمير عبدالله بن غازي لتكنولوجيا المعلومات	ذكور	27
	إناث	22
كلية العلوم	ذكور	8
	إناث	19
كلية الزراعة التكنولوجية	ذكور	15
	إناث	18
كلية الأعمال	ذكور	65
	إناث	59
كلية السلط للعلوم الإنسانية	ذكور	10
	إناث	34
المجموع	ذكور	173
	إناث	197

أداتا الدراسة:

تم تطوير مقياسين لغايات الإجابة على أسئلة الدراسة، الأول لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، والثاني لقياس الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في مرحلة البكالوريوس؛ بحيث تناسب فقراتهما البيئة الأردنية؛ واستخراج خصائص سيكومترية مناسبة لهما، ومن أجل ذلك قام الباحث بما يلي:

1- مقياس مفهوم الذات الأكاديمية: تم تطوير المقياس عن طريق مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلق بمفهوم الذات الأكاديمية؛ من مثل دراسات (Piers & Herzber , 2002; Liu and Wang, 2005)، وتم صياغة عدد من الفقرات مناسبة للفئة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة، عددها (55) فقرة؛ تم توزيعها على (6) أبعاد، كل بعد يتألف من عدد من الفقرات حسب الآتي:

1- بعد الثقة الدراسية: ويعكس امكانيات الفرد التحصيلية العالية، وقدرته على الأداء الأكاديمي المميز: ويتكون هذا البعد من (10) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (1-10).

2- بعد الجهد الدراسي: وتمثل استعدادات الفرد لتعلم المهمات الأكاديمية المتعددة: ويتكون هذا البعد من (10) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (11-20).

3- بعد إدراكات الشخص التحصيلية: ويشير إلى قدرة الطالب على معرفة جوانب القوة والضعف في أدائه التعليمي: ويتكون هذا البعد من (7) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من(21-27).

4- بعد الاتجاهات نحو الجامعة: وتعكس رؤية الفرد الذاتية، وانطباعاته نحو الجامعة: ويتكون هذا البعد من (6) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (28-33).

5- بعد الاتجاهات نحو المدرسين: وتشير إلى نظرة الفرد الشخصية لجميع زملائه في الجامعة: ويتكون هذا البعد من (6) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (34-39).

6- بعد الدافعية/ التنظيم الذاتي: وتعكس مستوى الجهد الذاتي الأكاديمي المعد مسبقاً لتحقيق أهداف أكاديمية محددة: ويتكون هذا البعد من (16) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (40-55).

وتم التأكد من دلالات الصدق والثبات للمقياس بعد توزيع فقراته عشوائياً؛ وذلك بالطرق التالية:

أولاً: الصدق: تم التحقق من صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بطريقتين صدق المحكمين، وصدق البناء عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنمي إليه.

1- صدق المحكمين: تم عرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (8) محكَّمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس، والقياس والتقويم في جامعة البلقاء التطبيقية، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس من حيث درجة انتماء الفقرة للبعد، ومناسبة فقرات المقياس فنياً، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكمين وهما البعد الأول مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها، وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه، والبعد الثاني هو التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المحكمين، وقد تم اعتماد معيار اتفاق 80% من المحكمين على قبول الفقرة، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات، وتم حذف خمسة فقرات، ليصبح عدد فقرات المقياس (50) فقرة.

2- صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية، وإيجاد معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة وكل بعد من أبعاد المقياس، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية (عدد الفقرات = 50)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
1	0.642*	14	0.584*	27	0.823*	40	0.644*
2	0.579*	15	0.170	28	0.765*	41	0.575*
3	0.771*	16	0.461*	29	0.209	42	0.420*
4	0.590*	17	0.771*	30	0.738*	43	0.309*
5	0.133	18	0.575*	31	0.563*	44	0.505*
6	0.546*	19	0.730*	32	0.546*	45	0.687*
7	0.622*	20	0.730*	33	0.432*	46	0.623*
8	0.644*	21	0.546*	34	0.577*	47	0.201
9	0.167	22	6510.	35	0.644*	48	0.610*
10	0.719*	23	0.528*	36	0.668*	49	0.175
11	0.577*	24	0.064	37	0.617*	50	730.6
12	0.578*	25	0.675*	38	0.540*	–	-
13	.0570*	26	0.729*	39	0.692*	-	-

– دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (3) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه على مقياس السمات الشخصية لمعظم فقرات المقياس باستثناء الفقرات (49،47،29،22،5)، حيث تم حذف هذه الفقرات؛ ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (45) فقرة، وهذا مؤشر على تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييز مناسبة تسمح باعتماد المقياس للتطبيق على أفراد الدراسة كون هذه الفقرات دالة إحصائياً.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الثبات بالإعادة، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقه على (40) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مرتي التطبيق للمقياس مدتها أسبوعان، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم إيجاد قيم الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الدراسة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) معاملات الثبات بالإعادة وكرونباخ ألفا لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة	كرونباخ ألفا
الثقة الدراسية	9	.,681	.,743
الجهد الدراسي	10	.,642	.,735
الاتجاهات نحو الجامعة	5	.,841	.,760
الاتجاهات نحو المدرسين	6	.,759	.,760
الدافعية/ التنظيم الذاتي	15	.,731	.,761
الكلي	45	.,906	.,745

يلاحظ من الجدول(4) أن قيم الثبات بالإعادة لكل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية قد تراوحت بين (0,642– 0,841)، وتراوحت بطريقة كرونباخ ألفا بين (.,735 – .,761) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

2– مقياس الدافعية الأكاديمية: تم تطوير مقياس الدافعية الأكاديمية من قبل الباحث حسب الآتي:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بمفهوم الدافعية الأكاديمية.
- الإطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدافعية الأكاديمية.
- الإطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس (Guay, et al,. 2005; Mclnerney & Sinclair, 1991; Vallerand et al., 1992).
- صياغة (30) فقرة، تم توزيعها على (5) أبعاد، كل بعد يتألف من عدد من الفقرات حسب الآتي:

1– بعد تدني الدافعية: وتشير إلى الأفكار السلبية التي يحملها الطالب تجاه حياته الجامعية: ويتكون هذا البعد من (6) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (1–6).

2- بعد التنظيم الخارجي: ويعكس مستوى الجوانب الإيجابية المتاحة للطالب بعد حصوله على درجة علمية: ويتكون هذا البعد من (8) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (7-14).

3- بعد التنظيم الداخلي: ويعكس مستوى الجوانب الإيجابية الذاتية للطالب أثناء حياته الجامعية: ويتكون هذا البعد من (5) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من(15-19).

4- بعد الدافعية للعمل: ويشير إلى الاستحقاقات الشخصية التي ستحقق نتيجة الحصول على درجة علمية: ويتكون هذا البعد من (5) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (20-24).

5- بعد الدافعية الذاتية الجوهرية: ويشير إلى مستوى اكتساب الخبرات التعليمية الذاتية أثناء الحياة الجامعية: ويتكون هذا البعد من (6) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (25-30)، وتم التأكد من صلاحية المقياس، وذلك بإيجاد دلالات الصدق والثبات بالطرق التالية:

أولاً: الصدق: تم عرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (8) محكِّمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس، والقياس والتقويم في جامعة البلقاء التطبيقية، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس من حيث درجة انتماء الفقرة للبعد، ومناسبة فقرات المقياس فنياً، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكمين وهما البعد الأول مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها، وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه، والبعد الثاني هو التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المحكمين، وقد تم اعتماد معيار اتفاق (80%) من المحكمين على قبول الفقرة، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس بناءً على آراء المحكمين، لتبقى عدد فقرات المقياس (30) فقرة.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الثبات بالإعادة، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقه على (40) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مرتي التطبيق للمقياس مدتها أسبوعين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم إيجاد قيم الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الدراسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) معاملات الثبات بالإعادة وكرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة	كرونباخ ألفا
تدني الدافعية	6	.,622	.,701
التنظيم الخارجي	8	.,692	.,776
التنظيم الداخلي	5	.,722	.,711
الدافعية للعمل	5	.,745	.,720
الدافعية الذاتية الجوهرية	6	.,723	.,790
الكلي	30	.,803	.,755

يلاحظ من قيم الجدول (5) أن قيم الثبات بالإعادة لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية قد تراوحت بين (0,622– 0,745)، وتراوحت بطريقة كرونباخ ألفا بين (.,701 – .,790).

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من إجراءات الصدق والثبات لأدوات الدراسة تم تطبيق الأدوات على الطلبة في مرحلة البكالوريوس بمركز جامعة البلقاء التطبيقية من خلال الإجراءات التالية:

- تم الاتفاق مع بعض مدرسي الجامعة قبل وقت من تطبيق أداة الدراسة على الطلبة.
- تم شرح أهداف الدراسة لكل من المدرسين والطلبة، وتوضيح كيفية الإجابة على فقرات المقياسين (مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، ومقياس الدافعية الأكاديمية)، وضرورة اختيار البديل المناسب بما يتناسب معهم.
- التأكيد على ضرورة الموضوعية والاستقلالية عند الإجابة على فقرات المقياسين.
- إعطاء الوقت الكاف للطلبة عند الإجابة على فقرات المقياسين.
- تم توزيع وجمع المقياسين خلال الفترة من تاريخ 2015/7/1 إلى 2015/8/1.

- استخدم الباحث المعيار الإحصائي للحكم على متوسط الفقرات والأبعاد؛ بحيث إذا كانت متدنية تتراوح قيمة المتوسطات الحسابية بين (1– أقل من 2.33)، ومتوسطة تتراوح قيمتها بين (2.33– 3.66)، وعالية إذا تراوحت قيمتها بين (3.67 – 5.00)، وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في مركز جامعة البلقاء التطبيقية، وقد خرجت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج نوردها كالآتي:

للإجابة عن السؤال الأول من هذه الدراسة والذي ينص على " ما مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية؟" تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، والجدول (6) يبين نتائج التحليل.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية مع ترتيب أبعادها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية

رقم البعد	الرتبة	مفهوم الذات الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الثقة الدراسية	4,24	0,629	مرتفع
2	4	الجهد الدراسي	4,13	0,604	مرتفع
3	3	الاتجاهات نحو الجامعة	4,21	0,585	مرتفع
4	5	الاتجاهات نحو المدرسين	4,06	0,773	مرتفع
5	2	الدافعية/ التنظيم الذاتي	4,23	0,544	مرتفع
المتوسط الموزون			4,17	0,627	عالية

نلاحظ من الجدول (6) أن أعلى متوسطات لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية كانت لبعد الثقة الدراسية؛ بمتوسط حسابي (4,24)؛ ثم بعد الدافعية/ التنظيم الذاتي بمتوسط حسابي(4,23)؛ ثم بعد الاتجاهات نحو الجامعة بمتوسط حسابي (4,21)، أما أقل بعد فكان لبعد الاتجاهات نحو المدرسين؛ بمتوسط حسابي (4,06)، وقد بلغ المتوسط العام للأبعاد (4,17).

للإجابة عن السؤال الثاني من هذه الدراسة والذي ينص على " ما مستويات الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية؟" تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس مفهوم الدافعية الأكاديمية، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية مع ترتيب أبعادها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية

رقم البعد	الرتبة	الدافعية الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	تدني الدافعية	4,23	0,616	مرتفع
2	5	التنظيم الداخلي	4,10	0,680	مرتفع
3	1	الدافعية للعمل	4,53	0,484	مرتفع
4	2	التنظيم الخارجي	4,45	0,581	مرتفع
5	3	الدافعية الذاتية الجوهرية	4,43	0,601	مرتفع
المتوسط الموزون			4,35	0,592	عالية

نلاحظ من الجدول (7) أن أعلى متوسطات لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية كانت لبعد الدافعية للعمل؛ بمتوسط حسابي (4,53)؛ يليه بعد التنظيم الخارجي بمتوسط حسابي (4,45)؛ يليه بعد الدافعية الذاتية الجوهرية بمتوسط حسابي (4,43)، أما أقل بعد فكان لبعد التنظيم الداخلي؛ بمتوسط حسابي (4,10)، وقد بلغ المتوسط العام للأبعاد (4,35).

للإجابة عن السؤال الثالث من هذه الدراسة والذي ينص على "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية؟" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation)، لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية وأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية، والجدول (8) يبين نتائج التحليل.

الجدول(8) معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس

مفهوم الذات الأكاديمية وأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية

البعد	معامل الارتباط	تدني الدافعية	التنظيم الخارجي	الدافعية للعمل	التنظيم الخارجي	الدافعية الذاتية الجوهرية	الدرجة الكلية
الثقة الدراسية	معامل الارتباط	0,87**	0,89**	0,60**	0,59**	0,60**	0,65**
	الدلالة الإحصائية	0,000	0,000	0,001	0,001	0,001	0,000
	العدد	370	370	370	370	370	370
الجهد الدراسي	معامل الارتباط	0,79**	0,92**	0,64**	0,64**	0,67**	0,70**
	الدلالة الإحصائية	0,000	0,000	0,001	0,001	0,001	0,000
	العدد	370	370	370	370	370	370
الاتجاهات نحو الجامعة	معامل الارتباط	0,62**	0,58**	0,59**	0,65**	0,63**	0,69**
	الدلالة الإحصائية	0,008	0,006	0,004	0,001	0,001	0,001
	العدد	370	370	370	370	370	370
الاتجاهات نحو المدرسين	معامل الارتباط	0,69**	0,71**	0,55**	0,63**	0,59**	0,63**
	الدلالة الإحصائية	0,002	0,001	0,04	0,03	0,04	0,001
	العدد	370	370	370	370	370	370
الدافعية/ التنظيم الذاتي	معامل الارتباط	0,52**	0,73**	0,58**	0,62**	0,61**	0,67**
	الدلالة الإحصائية	006,	004,	005,	0,005	0,001	0,002
	العدد	370	370	370	370	370	370
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0,89**	0,90**	0,77**	0,84**	0,92**	0,76**
	الدلالة الإحصائية	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,002
	العدد	370	370	370	370	370	370

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

يبين الجدول (8) وجود علاقة إيجابية بين كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية وأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية؛ كما أنه يتبين أيضاً وجود علاقة إيجابية بين كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية.

كما تم إيجاد معامل الانحدار البسيط بين أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية على مقياس الدافعية الأكاديمية كما يبين ذلك الجدول (9).

الجدول(9) تحليل الانحدار البسيط الخطي البسيط

بين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية

أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية	الثابت (أ)	معامل الانحدار (ب)	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة "ت" لمعامل الانحدار
الثقة الدراسية	2.345	36.210	0.65	0.24	16.47
الجهد الدراسي	2.168	41.385	0.70	0.49	18.62
الاتجاهات نحو الجامعة	2.063	40.873	0.69	0.48	18.40
الاتجاهات نحو المدرسين	2.860	34.051	0.63	0.40	15.63
الدافعية/ التنظيم الذاتي	1.950	38.440	0.67	0.45	17.374
الكلي	1.580	49.440	0.76	0.58	22.52

يتضح من الجدول (9) أن قيمة معامل التحديد للدرجة الكلية بين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية قد بلغت (0.58)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذا يعني أن أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية تفسر ما نسبته (0.58) من التباين (التغيرات الحاصلة في الدافعية الأكاديمية لدى عينة الدراسة)، حيث بلغت قيمة "ت" (22.52) وهي قيمة دالة إحصائياً، أي أن أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية تفسر ما نسبته (0.58) من التباين الحاصل في الدافعية الأكاديمية، وأن ما نسبته (0.42) تعود لعوامل أخرى غير العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، كما أن قيم "ت" لجميع أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية كانت دالة إحصائياً.

للإجابة عن السؤال الرابع من هذه الدراسة والذي ينص على " هل تختلف مستويات مفهوم الذات الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعة التخصص، ومكان السكن" للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية حسب متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعة التخصص، ومكان السكن، تم استخدام تحليل التباين الرباعي، والجدول (10) يبين نتائج التحليل.

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الرباعي لأثر جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعة التخصص، ومكان السكن على مفهوم الذات الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
جنس الطالب	1,558	1	1,558	6,826	0,000
المستوى الدراسي	0,784	3	0,261	1,145	0,009
طبيعة التخصص	2,030	1	2,030	8,89	0,331
مكان السكن	4,366	3	1,455	6,377	0,000
الخطأ	82,394	361	0,228		
الكلي	6593,917	370			

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمية تعزى إلى متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، ومكان السكن على مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في مركز جامعة البلقاء التطبيقية، حيث بلغت قيمة "ف" لمتغير جنس الطالب (6,826) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، بينما بلغت قيمة "ف" لمتغير طبيعة التخصص (8,89) وهي أيضاً قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وبلغت قيمة "ف" لمتغير مكان السكن(6,377) بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير طبيعة التخصص.

وللتعرف على مصادر الفروق لصالح أي مستوى من مستويات متغير الجنس، تم ايجاد قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11) الوسط الحسابي والخطأ المعياري لأداء عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري	العدد
ذكور	4.32	0.043	173
إناث	4.27	0.072	197

يتبين من الجدول (11) أن الفروق في مستويات مفهوم الذات الأكاديمية جاءت لصالح الطلبة الذكور؛ حيث بلغ قيمة الوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة (4.32)، وهي أعلى من قيمة الوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة من الإناث التي بلغ قيمة الوسط الحسابي لهن (4.27).

وللتعرف على مصادر الفروق لصالح أي مستوى من مستويات متغيري المستوى الدراسي، ومكان السكن على مستويات مفهوم الذات الأكاديمية تم استخدام اختبار شيفيه ، والجدولين (12،13) يوضحان ذلك.

الجدول (12) المقارنات البعدية لأداء عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

المجموعة	المتوسط	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	العدد
سنة أولى	4,29		0,000**	0,000**	0,000**	22
سنة ثانية	4,30			0,000**	0,000**	114
سنة ثالثة	4,41				0,000**	82
سنة رابعة	3,96					152

نلاحظ أن الفروق في مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لمتغير المستوى الدراسي كانت لصالح الطلبة من مستوى السنة الثالثة؛ بمتوسط حسابي (4,41)، يليهم الطلبة من مستوى السنة الثانية؛ بمتوسط حسابي (4,30)، يليهم الطلبة في مستوى السنة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4,29)، وأخيراً الطلبة من مستوى السنة الرابعة؛ بمتوسط حسابي (3,96).

الجدول (13) المقارنات البعدية لأداء عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن

المجموعة	المتوسط	مدينة	قرية	بادية	ريف	العدد
مدينة	4,05		**0,000	**0,000	**0,000	227
قرية	4,30			**0,000	**0,000	114
بادية	4,50				**0,000	4
ريف	4,00					25

نلاحظ من الجدول (13) أن الفروق في مستويات مفهوم الذات الأكاديمية تبعاً لمتغير مكان السكن كانت لصالح الطلبة الذين يسكنون في البادية؛ بمتوسط حسابي (4,50)، يليهم الطلبة الذين يسكنون في القرية؛ بمتوسط حسابي (4,30)، يليهم الطلبة الذين يسكنون في المدينة؛ بمتوسط حسابي (4,05)، وأخيراً الطلبة الذين يسكنون في الريف؛ بمتوسط حسابي (4,00).

للإجابة عن السؤال الخامس من هذه الدراسة والذي ينص على " هل تختلف مستويات الدافعية الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن" تم استخدام تحليل التباين الرباعي، والجدول (14) يبين نتائج التحليل.

الجدول (14) نتائج تحليل التباين الرباعي لأثر جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعية التخصص، ومكان السكن على مستويات الدافعية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
جنس الطالب	0,812	1	0,812	3,807	0,052
المستوى الدراسي	1,461	3	0,487	2,282	0,079
طبيعية التخصص	0,521	1	0,521	2,444	0,119
مكان السكن	1,250	3	0,417	1,953	0,121
الخطأ	77,019	361	0,213		
الكلي	7438,500	370			

يلاحظ من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الدافعية الأكاديمية تعزى إلى متغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعة التخصص، ومكان السكن على مستويات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في مركز جامعة البلقاء التطبيقية، حيث بلغت قيمة "ف" لمتغير جنس الطالب (3,807) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

(α =0.05)، بينما بلغت قيمة "ف" لمتغير المستوى الدراسي(2,282) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وبلغت قيمة "ف" لمتغير طبيعة التخصص (2,444) بينما بلغت قيمة "ف" لمتغير مكان السكن (1,953) وهي أيضاً قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وقد أفرزت هذه الدراسة مجموعة من النتائج نناقشها على النحو الآتي:

دلت نتائج السؤال الأول على أن مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة كانت مرتفعة على جميع أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، وهذا يشير إلى أن درجة اهتمام الطلبة بذواتهم الأكاديمية واهتماماتهم بالجانب الأكاديمي جيده، كما يرى الباحث أن مفهوم الذات الأكاديمية تزداد كلما تقدم الفرد في العمر، فالطلبة في المرحلة ما قبل الجامعية يكون لديهم عدم وضوح في مفهوم الذات الأكاديمية؛ بينما في المرحلة الجامعية الأولى تتولد لديهم خبرات أكاديمية متعددة تسهم إلى حد كبير في زيادة مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، عوضاً عن الخبرات التي يتلقونها أثناء حياتهم العملية، كما جاء أداء عينة الدراسة على بعد الثقة الدراسية بالمرتبة الأولى؛ وهذا يشير إلى زيادة ثقة الطلبة بذواتهم الأكاديمية في تحقيق الإنجازات الأكاديمية؛ هذه الثقة من وجهة نظر الباحث قد تعود إلى إصرار الطلبة على تلبية طموحاتهم التعليمية، أما أقل الأبعاد لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية فقد كانت لبعد الاتجاهات نحو المدرسين؛ وهذا يشير إلى سعي المدرسين إلى تقديم المادة العلمية دون الاهتمام باتجاهات الطلبة نحوهم؛ على الرغم من أن استجابات عينة الدراسة على هذا البعد كانت عالية إلى حد ما.

أما نتيجة السؤال الثاني على أن مستويات الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة كانت مرتفعة على جميع أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات دافعية عالية يسعون لتحقيق ما يصبون إليهم بغض النظر عن جنس الطالب، وأنهم يدركون أهمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي في المرحلة الجامعية الأولى، لأن الدافعية الأكاديمية تتضمن الاستمتاع عند تلقي الخبرات التعليمية، إضافة إلى أنها تتطلب نوعاً من التحدي، والمثابرة لتحقيق ما يصبو إليه الطلبة، وقد جاء بعد الدافعية للعمل بالمرتبة الأولى من بين أبعاد مقياس

الدافعية الأكاديمية؛ وهذا يشير إلى أن التحاق الطلبة للتعليم الجامعي هو من أجل الحصول على وظيفة ما، والارتقاء بمستوى الفرد الاقتصادي والاجتماعي خصوصاً في العصر الحالي الذي تزداد فيه فرص التنافس على الوظائف في القطاع الخاص تحديداً، ويمكن الاستنتاج أيضاً أن ثقافة الحصول على الوظيفة اللائقة كانت السائدة لدى الطلبة في المجتمع الأردني منذ أمد طويل، لكن الطلبة الآن يسعون إلى الاهتمام بمستقبلهم الوظيفي أكثر من اهتمامهم بالناتج الذي يمكن أن تجديه الوظيفة بعد الحصول على المؤهل العلمي، أما أقل بعد حسب استجابات عينة الدراسة لمقياس الدافعية الأكاديمية فقد كان لبعد التنظيم الداخلي؛ على الرغم من أن متوسط الإجابة عليه كانت عالية، وهذا يدل بشكل واضح على سعي الطلبة للحصول على شهادة جامعية من أجل الوظيفة فقط، وعدم دراستهم لدافع تلقي المادة العلمية، والتطور المعرفي في التخصص نفسه، وتتفق هذه النتيجة في جزء من نتائجها مع نتيجة دراسة من كوفنجتون ومّلر (Covington & Meller, 2001).

أما نتيجة السؤال الثالث فقد أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية وأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية، ويرى الباحث أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مفهوم ذات أكاديمية عالية هم أكثر من غيرهم استعداداً ودافعية للإنجاز الأكاديمي بشكل عام، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة معظم الدراسات التي تناولت هذه العلاقة من مثل دراسة (Guay, Marsh, & Dowson, 2005) ، ودراسة (Khalaila, 2015)، ودراسة (Dogan, 2015)، ودراسة (Emmanuel, 2014)، وجميع هذه الدراسات أشارت إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

أما نتيجة السؤال الرابع فقد أشارت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، ومكان السكن على مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في مركز جامعة البلقاء التطبيقية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة من مستوى السنة الثالثة، وهذا يدل على أن أعلى مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى يكون بشكل واضح لمستوى السنة الثالثة، ويرى الباحث أنه على الرغم من أن الفروق جاءت لصالح مستوى السنة الثالثة إلا أن جميع الاستجابات على هذا البعد كانت عالية، وهذا مؤشر على تمتع الطلبة بمستويات جيدة من مفهوم الذات الأكاديمية، أما أفضل المتوسطات لمتغير مكان

السكن فقد كانت للطلبة الذين يسكنون في البادية، وهذا يشير إلى تمتعهم بمستويات مفهوم ذات أكاديمية أعلى من غيرهم؛ على الرغم من أن جميع المتوسطات على أبعاد المقياس كانت عالية.

أما نتيجة السؤال الخامس فقد دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وطبيعة التخصص، ومكان السكن على مستويات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في مركز جامعة البلقاء التطبيقية، هذه النتيجة تشير إلى أن الدافعية الأكاديمية لا تتأثر بالمتغيرات السابقة، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلبة غالباً هم من مستويات اجتماعية واقتصادية وبيئية واحدة؛ وبالتالي فإن مستويات الدافعية الأكاديمية لا تتأثر بالمتغيرات السابقة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Guay, Marsh, & Dowson, 2005) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لكل من العمر أو الجنس أو التفاعل بينهما، ويرى الباحث من خلال عمله مدرساً أن مستويات الدافعية الأكاديمية ليس لها أثر واضح لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية، أو مكان سكنهم، أو جنس الطالب، وطبيعة التخصص، وقد يرجع ذلك إلى الظروف المتشابهة التي يعيشها الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية:

1- تعزيز المدرسين للطلبة بمختلف أشكال الدعم لزيادة ثقة الطلبة بأدائهم الأكاديمي، وتعزيز ثقتهم بتحقيق الانجازات الأكاديمية داخل وخارج الغرف الصفية.
2- تطوير أساليب دراسية متقدمة ومناسبة لمستويات الطلبة المختلفة لتعزيز اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو المدرسين.
3- ضرورة إعداد وتطبيق برامج تدريبية لزيادة مستويات التنظيم الذاتي لدى الطلبة في حياتهم الأكاديمية والعملية.
4- إجراء المزيد من الدراسات التي تربط الدافعية الأكاديمية بمتغيرات مماثلة لمتغيرات الدراسة، ولكن على عينات أخرى من الطلبة.

المراجع

الجربوع، عبد الرحمن (2007). أثر تفاعل نمطين للتغذية الراجعة ومستوى الذكاء على مفهوم الذات الاكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العلوان، أحمد، والعطيات، خالد (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة العلوم الإنسانية)، 18(2): 683-717.

References

Al-Jarbou ', A. (2007). The effect of interaction of two patterns of feedback and level of intelligence on the academic self concept on a sample of middle school students(unpublished master thesis). King Saud University, Saudi Arabia.

Alwan, A., & Al-Attiyat, K.(2010). The relationship between academic internal motivation and academic achievement in a sample of students of the tenth grade in Ma'an in Jordan. *Journal of the Islamic University (Humanities Series), 18* (2), 683-717.

Areepattamannil, S. (2011). Academic self-concept, Academic Motivation, Academic Engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian Adolescents in Canada and Indian, A dissertation submitted to the Faculty of Education in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Queen‘s University Kingston, Ontario, Canada.

Bracken, B. A. (2009). Positive self-concepts. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in the schools (pp. 89–106). New York, NY: Routledge.

Brown, S. Armstrong, S. Thompson, I. (1998). Motivating Students. London: Kogan Page Limited.

Covington, M., and Meller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach / a voidance reformulation. Educational Psychology Review, 13, (2): 157 – 176.

Denhardt, R. B., Denhardt, J. V., & Aristigueta, M. P. (2008). Managing Human Behavior in Public and Nonprofit Organizations. Sage Publications, Inc, Journal of Personality and Social Psychology, 47, 944- 952.

Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance, Anthropologist, 20(3): 553-561.

Emmanuel, A., Adom, E., Josephine, B., & Solomon, F. (2014). Achievment motivation, academic self-concept, and academic achievement among high school students, European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences , 2 (2), 24-37.

Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2005). Assessing Academic Motivation among Elementary School Children: The Elementary School Motivation Scale

(ESMS), paper presented at AARE annual conference, Parramatta, 2005, retrieved from

http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gua05378.pdf.

Huang, W. H. (2011). Evaluating learners' motivational and cognitive processing in an online game-based learning environment, Computer in Human Behavior, 27(2), 694-704.

Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects, Nurse Educ Today, 35(3):432-8. doi: 10.1016/j.nedt.2014.11.001.

Kirmizi, Ö. (2015). The Interplay Among Academic Self-Concept, Self-Efficacy, Self-Regulation and Academic Achievement of Higher Education L2 Learners, Journal of Higher Education and Science, 5(1): 32-40.

Lorose, S Ratelle, C Guay, F Senecal, C &. Harvey, M (2006), Trajectories, of Science Self – efficacy belifes during the College transition and academic and vocational adjustment in Science and technology Programs, Educational Research and Valuation, 12 (4): 373-393.

Lavender, M. (2005). A Comparison of Academic Motivation of Academically Prepared and Academically Unprepared Community College Students. Unpublished Dissertation, Florida State University, USA.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. Journal of Educational Psychology, 97, 184–196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184.

Liu, W., & Wang, C. (2005). Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School, Asia Pacific Education Review, 6(1), 20-27.

Lozano, A. (1997). Accompany Ying Gulliver Personal counseling in Secondary School Education. Unpublished Study, University of Seville.

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives, Perspectives on Psychological Science, 1, 133-163.

Marsh, H., & Köller, O. (2003). Bringing together two theoretical models of relations between academic self-concept and achievement. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D.

Marsh, H., & O'Mara, A. J. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. Personality and Social Psychology Bulletin, 34, 542–552. doi:10.1177 /0146167207312313.

McInerney, D. , & Sinclair, K. (1991). Cross-Cultural model testing inventory of school motivation, Education and psychological measurement, 51, 123-133.

Montgomery, M., & Côté, J. . (2003). College as a transition to adulthood. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), Blackwell handbook of adolescence (pp. 149-172). Malden, MA: Blackwell.

Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 249–284). San Diego: Academic Press.

Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-Second Edition Manual. Western Psychological Services, Los Angeles, C . - Pukey, W. (1988). An Overview of Self- Concept Theory for Counselors. ERIC cleaning house counseling and personnel services, An ERIC/ Caps digest ED 304630.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25:54-67.

Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing, Theory and Research in Education, 7, 224–233. doi:10.1177/1477878509104327.

Sobral DT. (2004). what kind of motivation drives medical students learning quests? Med Educ, 38:950–957.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 35–53). New York, NY: Routledge.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation in education: Theory, research and application (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Tella A. (2007). The impact of motivation on students' academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 3(2): 149-55.

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review, Educational Psychologist, 39, 111–133.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R, Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education, Educational and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? Journal of Educational Psychology, 97, 468–483. doi:10.1037/0022-0663.97.3.468.

Visi, N. (2015). The Relationship between Students' Academic Self-Concept, Motivation and Academic Achievement, Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 5(4): 270-276.

Wilson, K. (2009, July). Institutional, programmatic & personal interventions for an effective & sustainable first year experience. Keynote paper presented at the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Townsville, Australia.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self- efficacy beliefs and personal goal-setting, American Educational Research Journal, 29, 663-676.

مدينـــة مســـقط (1900–1913م)

محمود محمد الجبارات*

ملخص

تحاول هذه الدراسة من خلال المصادر الأولية الوثائقية التاريخية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية أن ترسم صورة لمدينة مسقط خلال المدة الواقعة بين عامي (1900م–1913م)؛ وذلك من خلال استعراض تسميتها كما استقرت خلال المدة الزمنية السابقة والمدة التي شملها البحث، وتقديم وصف للمدينة في هذه المدة، وأحيائها وضواحيها ومحلاّتها وطرقها، وميناؤها وطراز بنائها المعماري وامتداد هذا العمران وتوسع أسوار المدينة.

وتسلط الدراسة النظر على القضايا المتصلة بالمدينة ومكوناتها في جهد يلقي الضوء على تركيبتها السكانية، ولغة أهلها وسكانها وطعامهم ونمط معيشتهم والصناعات المحلية التي اشتهرت بها المدينة والتجارة الداخلية والخارجية استيراداً وتصديراً، إضافة إلى العملات المتداولة والأوزان والمكاييل المستخدمة، ووسائل الدفاع عن مدينة مسقط في مواجهة الأعداء المحليين أو القادمين عبر البحر، ثم تلقي الضوء على المباني والإدارات الحكومية فيها.

الكلمات الدالة: مدينة مسقط، تاريخ عُمان المعاصر، السكان، التجارة والهجرة إلى مسقط.

* كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية، جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ تقديم البحث: 2016/1/13م. تاريخ قبول: 2016/7/17م.

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

Muscat City (1900-1913)

Mahmmoud Muhammad Al-Jbarat

Abstract

This research is based on historical, economical, social and political documents which are available about Oman and Muscat City; and aims to picture the city of Muscat during the period between (1900- 1913). Although every city has its own characteristics. Muscat was one of the most distinctive cities in the Arabian Peninsula with its unique Architectural context and historical development as the capital of Sultanate Muscat and Oman.

The main focus in this effort was on the demographic and geographic dimensions in Muscat City, People, language, food, hand crafts, and the way of live, and trade exchange; with special attention to currency, measuring and weighting methods, defenses around Muscat and governmental buildings and administration.

Keywords: Muscat City, Oman contemporary history, people, trade and emigration to Muscat.

مدينة مسقط (1900 – 1913م)

التسمية:

لعلّ لفظة (مسقط) أو (مسقت) باللغة العربية معروفة بهذين الشكلين ولفظ الحرف الأخير (طاء) أو (ت) مُسكَّنة كانت سائدة منذ أوائل القرن العشرين(Lorimer, 1886) وفيما كتبها المؤرخ العُماني المعاصر السالمي (ت: 1332هـ/1914م) في كتابه تحفة الأعيان: مؤرخاً لسنة 1312 هـ/1894م بنفس الشكل الأول ولفظه(Al-Salim, ND)إلا أنه عاد وأوردها في حوادث سنة (1321 هـ/1903م) على النحو التالي: (مسكد) قالباً القاف كافاً، والتاء دالاً؛ ثم عاد وكتبها ثانية في حوادث سنة 1323 هـ/1905م مرتين (مسكد) بالكاف والدال(Al-Salim, ND) ويشار إلى أن المتعلمين العُمانيين لفظوها (مسقط) بالعربية، وكتبت بالإنجليزية (Maskat) أو (Masqat) حسبما ذكر نيبور Niebuhr عندما زار المنطقة في القرن الثامن عشر، علماً بأن نيبور ربط كتابتها ولفظها بالكتاب اليونانيين(Niebuhr, 1792). وبخلاف ذلك لا توجد أية اختلافات في كتابة لفظة مسقط بالعربية، وربما كان اختلاف رسم كتابة مسقط، بالقاف أو الكاف لدى السالمي؛ مرتبط بلفظ الشيخ السالمي وتدوين اللفظة من قبل كاتبه؛ حيث أن السالمي كان ضريراً.

وفيما تُعْرف مسقط بهذه التسمية باللغة العربية، خلال فترة الدراسة، إلا أن كتابتها باللغة الإنجليزية اختلفت من فترة لأخرى، فقد كتبها نيبور (Maskat) (Niebuhr, 1792) وتابعت الوثائق البريطانية، في الفترة الأولى، كتابتها بالطريقة نفسها، وبقيت كذلك حتى العام 1913/1912م عندما كتب الميجر نوكس (S.G. Knox) تقريره السنوي في نهاية العام؛ واستخدم كلمة (Muscat) بهذا الشكل في كل أجزاء التقرير؛ بدءاً من العنوان وحتى نهاية التقرير (Persian Gulf trade, 2013) ثم درجت كتابة لفظة مسقط باللغة الإنجليزية في الفترة اللاحقة على هذا النحو، رغم أن جون ديوك إنثوني (John Duke Anthony)، مُعد القاموس التاريخي والثقافي لسلطنة عُمان وإمارات شرق الجزيرة العربية؛ ضبطها مُصحِّحاً؛ يبدو من حيث اللفظ، باللغة الإنجليزية (Masqat) (Anthony, 1976) مشيراً في الوقت نفسه إلى إطلاق اسم مسقط على الجزيرة الواقعة إلى جانب الميناء(Anthony, 1976).

كانت مسقط عاصمة سلطنة مسقط وعُمان، خلال فترة الدراسة، والمكان المعتاد لإقامة السلطان، وتقع المدينة على الشاطئ الجنوبي لخليج عُمان على بُعدِ أقل من ثُلث المسافة بين رأس الحد في

أقصى شرق الجزيرة العربية، وبين رأس مسندم التي تُشكّل مدخل الخليج العربي(Lorimer, 1886) وتتموضع المدينة في مركز صخرة بركانية؛ تمتد نحو عشرة أميال على طول الساحل من دار سيت (Dar Sait) إلى بندر الجصة (Bander Jissah)(Anthony, 1976) وبعمق نحو ثلاثة أميال في الداخل، ومركز المدينة في قاع تجويف صخري يوجد في شرقه الأقصى خمس فجوات متجاورة تصب في الوادي الكبير الذي يُصرِّف مياه الحوض البركاني لتصب في البحر.

والجزء الشمالي من المنطقة البركانية صخر بركاني متبّلر؛ لونه بُنيٌّ داكن، على شكل شريط يلتف على شكل أفعواني بين الصخر البركاني المتبلّر، وبقايا حجر صابوني أخضر مخدّد وعر، ويصعب الوصول إلى تلالـــه التي تشرف على البلدة على جانبي الوادي الكبير بارتفاعات تتراوح بين 300 – 400 قدم، ويقع فيها جبل بردة (Jabal Barda).

خلال الهضاب في غرب مسقط ممر صغير، بالكاد يصلح لمرور الحيوانات إلى ريام ومطرح، فيما يقع ممر مشابه باتجاه الجنوب الشرقي يصل إلى سداب، وكلا الممرين يقعان في أطراف الضواحي القصِّية لمسقط، ومسدودين بجدار له بوابة، ولا توجد طرق أخرى باستثناء طريق للمارة الراجلين، من خلال الوادي الكبير إلى الداخل العُماني(Lorimer, 1886).

وبحكم موقعها واحاطتها بالهضاب الصخرية؛ فليس لها اتصالات مع الداخل العُماني، خلال فترة الدراسة، سوى من خلال مطرح التي تبعد نحو ميلين إلى غربها؛ والتي كانت مركزاً للتبادل التجاري مع الداخل العُماني(Persian Gulf trade, 2013) .

ميناء مسقط:

إن اختيار مسقط عاصمة للبلاد مرتبط ارتباطاً وثيقاً بموقع مينائها المُحصَّن (Anthony, 1976) [13] الذي يُفِّضله التجار، وكان السلطان فيصل بن تركي (ت: 1913م) يديم قوة بحرية تتيح له مزيداً من النفوذ في البحر، ومن خلال حرية الوصول وإدامة الأمن ازدهر الميناء.

إلا أن الميناء كان يعاني من مصاعب متنوعة أهمها: أنه مفتوح من جهة الشمال المسيطر عليه، وبذلك يكون الرسو فيه صعباً عندما تهب الرياح، كما أن الميناء عانى من عدم وجود مواصلات بريّة باتجاه الداخل العُماني أو الساحل، والبضائع التي ترد إلى الميناء يُعاد شحنها

بالسفن أو القوارب باتجاه مركز توزيع آخر هو مطرح، حيث الرسو فيه غير آمن؛ وبقي ميناء مسقط الميناء التجاري الوحيد في عُمان، خلال فترة الدراسة.

وكان خليج مسقط بعمق ثلاثة أرباع الميل وعرض نصف ميل، وهو مفتوح باتجاه الشمال والشمال الغربي، والجزء الغربي من الخليج يتَّشكل من نتوءات صخرية ترتفع إلى 435 قدم، وتنتهي باتجاه البحر بنقطة تعرف بـ رأس كلبوه (Ras Kalbuh)، وفي الجزء الشرقي تقع جزيرة مسقط بطول 1.300 ياردة وعرض 115.5 ياردة، وهي متلّمة وشديدة الانحدار، وتنتهي باتجاه البحر في رأس مسقط، وبين النهاية الجنوبية من جزيرة مسقط والأرض الداخلية، توجد جزيرة صخرية بارتفاع 33 ياردة يحيط بها ممر مائي مُتعِّرج ضيّق وضحل، والقنال بينها وبين جزيرة مسقط معروف بالدويرة (Duwairah) (Anthony, 1976)، وعند أقدام خليج مسقط يوجد شاطئ رملي ينتهي إلى ربوة صخرية حيث يقع حصن، وتجب ملاحظة نتوء على شكل دعامة في الجهة الغربية من الخليج يبرز نحو 200 ياردة في الميناء؛ مشكلاً في الجهة الجنوبية خليجاً صغيراً محميّاً يُدعى مكلّة (Makallah) أما جانب جزيرة مسقط المجاورة للميناء فإنها مغطاة بحطام سفن مهملة من جنسيات أوروبية متعددة، منها أثنتان روسيتان فقدتا خلال الحرب مع اليابان، وكتب على الصخور باللون الأبيض أسماء السفن التي زارت الميناء، وعادة تسجيل الزيارة الأولى بهذه الطريقة كانت عادة محترمة لا يغفلها إلا القليل من السفن(Lorimer, 1886) .

وعمليات الرسو في الميناء تسيطر عليها شركة لأربعة من التجار العرب ويديرها السيد يوسف الزواوي، وكانت الشكاوى من سرقة البضائع قليلة(Persian Gulf trade, 2013) ولا يوجد في مسقط أي نقل بوساطة العربات، ويتم النقل باستخدام الحيوانات مثل: الحمير والجمال. وقد مدّت حكومة الهند البريطانية كيبلاً للبرق من ميناء جاسك على الساحل الشرقي من بحر عُمان إلى مسقط في العام 1901م؛ واستندت فيه إلى اتفاقيتها مع السلطان ثويني بن سعيد عام 1865م حيث تعهد السلطان بحماية خطوطه ضمن أقصى إمكانياته، وحماية محطته والعاملين عليه وعلى صيانته(Burdell, 1996).

وفي عام 1908م أنارت حكومة الهند البريطانية جزيرة مسقط لكي تخدم عمليات الميناء خلال الليل(Burdell, 1996) . وكان يوجد في مسقط أسفل حصن ميراني وفي فم الوادي الكبير مكان لصناعة (بناء) قوارب صيد السمك وقوارب النقل، ويجري في هذا المكان ترميم وصيانة القوارب.

وكانت أحدى سفن الشحن في ميناء مسقط وتسمى بغلة: (Baghlah) مملوكة لتاجر هندي بريطاني الجنسية فيها روافع (Horis) لتحميل وتفريغ الشحنات و(50) رافعة صغيرة لنقل الركاب من مسقط إلى مطرح(Lorimer, 1886) .

البلدة القديمة والضواحي:

تتألف مسقط من بلدة قديمة محاطة بالأسوار، وتجمع واسع من ضواحي غير مسّورة تعادل ضعفي أو ثلاثة أضعاف البلدة، وتمتدُّ البلدة القديمة نحو نصف ميل طولاً من الشرق إلى الغرب وربع ميل عمقاً من البحر إلى الداخل، وفي الجهة الشمالية تواجه الميناء، ثم تمتد يميناً منحدرةً إلى الشاطئ، وفي الشرق محاطة بتلال شديدة الانحدار، فيها أُخدود يُعرف بـ "المغب" (Mughab) ينشطر من تل الجلالي(Lorimer, 1886) .

أما من الجنوب والغرب فالمدينة مسوَّرة، وسورها في وضع جيد إجمالاً، وعلى السور أبراج لها فجوات، وينقطع السور في منتصف الجهة الجنوبية من خلال باب الصغير (Bab–as–Saghir)، على طريق سداب حيث يقع خارجها مباشرة سوق تضم نحو (40) دكاناً ومربطاً: تستخدم بصورة رئيسة لبيع المواد التموينية(Lorimer, 1886) .

أما الزاوية الجنوبية الشرقية فيخترقها "باب الكبير" وتمر من خلالها طريق معظم الضواحي وتصل إلى مطرح، والباب الصغير والباب الكبير محميان ببوابات فيها حراس على مدار الساعة، وهناك بوابة أقل أهمية تقع شمال غرب الزاوية وأسفل حصن ميراني هي المعروفة بـ "باب المثاعيب"، وكانت تضم صف من أربعة قضبان من الحماية الحديدية، تُطِّل من خلالها على وادي الكبير، ويمر من خلالها طريق إلى الشاطئ(Lorimer, 1886) .

طراز البناء والأحياء:

يوجد في مسقط العديد من البيوت الجميلة؛ بطابق أو طابقين أو أكثر أحياناً، وهي مبنية من الحجر، والإسمنت أو الطين ومطليَّة بالجبس، والمساجد القديمة منخفظة ومتواضعة وهي دون قباب أو منارات، ولكن أحد المساجد الجميلة الحديثة التي كانت قيد الإنشاء عام 1905م كانت في الطرف الشرقي من البلدة(Lorimer, 1886) ويوجد بعض القصور التي يمكن الإشارة إليها مثل قصر راتنسي بورشوتام (Ratansi purshotam) (1843–1904م) البانياني الذي بني قصره في

تسعينات القرن التاسع عشر في حارة البانيان، وقد ضاهى في مظهره قصر مسقط القديم(Peterson, 2004).

وكان في مسقط بعض القصور للأسرة السلطانية منها: قصر شهاب بن فيصل ونادر بن فيصل، ومبانٍ أخرى رسمية منها: القنصلية البريطانية، والقنصلية الفرنسية، ومبنى السفارة الأمريكية(Holy, 1981) .

وكان داخل المدينة نحو (300) متجر مسقوف، ولكنها تكاد تكون معتمة، منها نحو عشرين متجراً لتجارة السلاح و(80) لإقراض النقود والصرافة ومائة لبيع المنتجات، ومائة أخرى للسمانين لتموين التجار(Lorimer, 1886) . ويمكن تقسيم أحياء المدينة المُطّلة على البحر من الشرق إلى الغرب كالآتي(Lorimer, 1886) :

أولاً:

اسم الحي / المحلة	حدودها وعدد ا لبيوت	ملاحظات
1. مغب (Mughab)	من حصن جلالي وساحة المغب إلى دار الجمارك (8 بيوت).	تضم القنصلية البريطانية، وإلى الشرق منها مباشرة بيت مؤسسة الملحقون الجراحون المدنيون، وبيت كتبة الملحقية، ومؤسسة المستشفى
2. محلة بانيان (Muhallat Banyan) أو الولجات (Al-Waljat)	تحيط مباشرة بدار الجمارك، وتتألف من أرض واسعة فيها ثلاثين بيتاً.	يوجد فيها السوق الهندي، ومعظم مساكن الهنود، وهي داخل الأسوار القديمة، وكان للبانيان معبدان فيها معروفان وهما: معبد البانيان، وبيت البير، ولكنهما أختفيا بعد إعادة تطوير محلة البانيان، في أواسط السبعينيات من القرن الماضي، من أجل توسعة القصر الجديد، ولكن معبد آخر خارج السور لا يزال موجوداً في حارة الحوش ويعتقد أنه بُني قبل نحو 150 عاماً، ومعبد آخر هو موثي شاوار (Muthi Shawar) الذي أعيد بناءه حديثاً(Peterson, 2004)
3. محلة آل بو سعيد	من دار الجمارك إلى حصن	تضم قصر السلطان، ومساكن أقاربه

اسم الحي / المحلة	حدودها وعدد ا لبيوت	ملاحظات
	ميراني حتى باب الكبير، فيها عشر بيوت	وحاشيته.

ثانياً: الأحياء الداخلية وهي:

اسم الحي / المحلة	حدودها وعدد ا لبيوت	ملاحظات
1. ولجات (Waljat)	من نهاية الجهة الشرقية من البلدة إلى القنصلية الأمريكية فيها (70) منزلاً.	يسكنها عرب من قبائل مختلفة
2. محلة السوق	من القنصلية الأمريكية إلى القنصلية الفرنسية وفيها (100) منزل و300 متجر.	تضم السوق الرئيسي، والسكان من أعراق وقبائل مختلفة.
3. محلة البحارنة	من القنصلية الفرنسية إلى الباب الكبير، وفيها (70) منزلاً	فيها (13) منزلاً ويسكنها شيعة وفيها مآتم(Anthony, 1976)
4. وادي العور	من حصن ميراني إلى باب المثاعيب وفيها (40) منزلاً.	هذا المربع إلى الغرب من محلة البوسعيد وتفصلها عن البحر، وسكانها في الغالب بلوش.

ثالثاً: بيوت الضواحي وأغلبها أكواخ من القش أو الحصير والقليل من البيوت الجيدة، والضواحي هي:

اسم الحي / المحلة	حدودها وعدد البيوت	ملاحظات
1. صفافير (Safafir)	محاذية للبلدة من ناحية سداب	سكانها بحارنة: "يطلق المصطلح في عُمان على سكان من ذوي الأصول العراقية أو الفارسية وهم في الغالب شيعة إثني عشرية" (Anthony, 1976) [30] بصورة رئيسة وفيها خمسون منزلاً.
2. عجم (Ajam)	تقع بين تكية (Takiyah) وصفافير	سكانها فرس بصورة رئيسة وفيه منزلاً.

اسم الحي / المحلة	حدودها وعدد البيوت	ملاحظات
3. تكية (Takiyah)	على جانبي طريق سداب وهي أقصى حدود مسقط باتجاد سداب	سكانها بصورة رئيسة بلوش وهي من أوسع الضواحي، تتميز بهضبة من الركام وفيها نحو (100) كوخ.

اسم الحي / المحلة	حدودها وعدد البيوت	ملاحظات
4. حنّا (Hinna)	في الجهة الغربية من طريق سداب، وهي أقرب إلى البلدة منها إلى تكية	سكانها من السود والفرس والعرب وفيها (80) كوخاً.
5. بحارنة	محاذية إلى حنا وتقع في الوسط بين البلدة وتلة بوستو Bosto	السكان نسَّاجون وعدد منازلها (50) منزلاً.
6. نساسيل (Nisasil)	بين البحارنة والخطمة Khutmah	سكانها فرس من قشم وغيرها.
7. خطمة	خارج الباب الكبير	سكانها عرب وبلوش وفيها (50) كوخاً.
8. باب المثاعيب	خارج بوابة تعرف بهذا الاسم	سكانها بلوش، وبعض السود والعرب وفيها (40) كوخاً.
9. دبغة	غرب الباب الكبير باتجاه كلبوه	سكانها بلوش بشكل أساسي، وفيها بيت جميل يعود لـ: نصيبين محمد البلوشي، وهو متعاقد مع البحرية البريطانية، وفيها نحو (100) كوخ.
10. جفينة	متصلة في أعلاها بممر يصل إلى ريام.	سكانها بلوش وفيها نحو (50) منزلاً.
11. دلاّلين (Dallalin)	غرب الوادي الكبير	سكانها من البياصرة؛ و"هم سكان أقاموا في شرق الجزيرة العربيّة قبل العرب"[31](Anthony, 1976) والرقيق المحررون، وفيها البعثة الأمريكية البرسبتارية ونحو (60)

		منزلاً.
12. حلالو (Halalu)	تقع حول حصن راوية (Rawiyah) في الجانب الغربي من الوادي الكبير.	سكانها سود وعرب من قبائل بني وهب "وهيب" والعوامر، وفيها مزارع فاكهة، وحدائق أزهار تعود للسلطان، تحاذي حصن راوية من جهته الشمالية، فيها (50) منزلاً.

اسم الحي/المحلة	حدودها وعدد البيوت	ملاحظات
13.طويان (Tuyan)	تمتد إلى أعلى الوادي وفوق رواية	مقسمة إلى ثلاثة أجزاء هي على التوالي: أولاً: أعلى الوادي لوغان (Loghan) فيها أربعين منزلاً للبلوش. ثانياً: حمالية (Hammaliyah) وفيها (15) منزل للسود، والشيخ وفيها (50) منزلاً للبلوش. ثالثاً: بعد طويان بمسافة إلى الأعلى توجد برك الماء في الوادي الكبير، ويقوم الغسالون بعملهم هناك.
14. زباديّة	في الجهة الشرقية من وادي الكبير مقابل رواية	هناك عدد من الأفدنة لزراعة المحاصيل، والسكان يزرعون في حدائقهم الفلفل واللفت و (Jowari)، وفيها نحو (45) منزلاً.
15.زدجال (Zidjal)	حارة الزدجال تقع مباشرة في الجانب الجنوبي من هضبة بوستو، والزدجال "تجمعات قليلة تعتبر خطأً من البلوش لارتباطهم الوثيق بهم، ووردت روايات من كبار السن لديهم تشير إلى أنهم من أصول بلوشستانية وسندية، وقد هاجروا من بلوشسان إلى السند أو العكس، وأندماجهم غير واضح، ويشتركون مع الزطوط في سلسلة النسب" (Peterson, 2004) وهم يتكلمون لغتهم الخاصة وهي	سكانها جاد غالز، (Gadgals) وهم أصحاب حوانيت، وفيها (45) منزلاً.

	قريبة جداً من لغة (Kutchi) التي تتحدث بها العائلات الهندوسية في عُمان. ويسكنون عادة في معظم أحياء البلوش.	
16. ميابين (Miyabin)	تنداح باتجاه التلال إلى الجنوب الشرقي من بوستو، وتفصلها طرق صخرية صغيرة عن زدجال.	

الإدارة في مسقط:

تحكم مدينة مسقط من قبل سلطان مسقط وعُمان مباشرة، وكان السلطان، في فترة الدراسة، فيصل بن تركي بن سعيد، تسلطن (1888–1913م)، بينما شـــهد الربع الأخير من السنة الأخيرة 1913م تغيّراً حيث أصبح الســـلطان تيمور بن فيصل، (1913–1932م) سلطاناً على عُمان بعد وفـــاة والـــده فيصل، وكـــان يقيم في مســـقط وزير السلطان ســـليمان بن ســـويلم (اســـتوزر 1902– 1907م)(Landen, 1966)، مع أنه كان لمسقط والٍ يعيّنه السلطان، كان غالباً من الأسرة الحاكمة، ولكنه لا يتَّدخل في حكم المدينة(Lorimer, 1886) . ويتقاضى السلطان عُشر إجمالي إنتاج المزارع الموجودة في المدينة، إضافة إلى ضريبة للبلدية تُسّمى "حراســـة" وتُجبى شهرياً من أصحاب الحوانيت، ومكاتب رجـــال الأعمال، ولكن أكثر العائدات قيمة هي ضرائب الجمارك، على البضائـــع القادمة من البحر بنســـبة 5% من قيمتها، ونسبة مماثلة على صادرات التمور(Lorimer, 1886) .

سكان مسقط:

سكان مسقط متمايزون جداً، وغير متجانسين(Peterson, 2004) ، فمنهم العرب الأقحاح ولكنهم قليلون، فيما يظهر أن البلوش؛ وهم الأكثر عدداً، يليهم السود والمواليد وهم المنحدرون من أصول عربية مهَّجنة، والفرس، وتكتب النسبة إلى البلوش باللغة الإنجليزية بلوشي (Baluchi) وهي مجموعة عرقية تمثلها مجموعة من القبائل في ساحل خليج عُمان منحدرون من بلوشستان، وهم مسلمون سنة(Anthony, 1976) وهناك عدد من البلوش ينتمون إلى بلاد فارس، والمقيمون في مسقط يعمل بعضهم جنوداً وبحارة وعمال ميناء وخدم ومن صغار التجار(Anthony, 1976) ، وهناك عدد لا بأس به من الفرس يعملون في الحوانيت، وتجارة السمك، وحشو اللحف والفراش، وعمل البطانيات والشراشف(Lorimer, 1886) .

ويقدر عدد الهندوس في مسقط خلال فترة الدراسة بـ (200) رجل راشد وخمسين امرأة، وبعض الأطفال مع عائلاتهم؛ ويعملون في الصيرفة واستيراد السلع مثل الأرز والسكر والقهوة من الهند، التي أصبحت بدعة مؤخراً، حسب الوثائق البريطانية، في إشارة إلى أن القهوة عادة ما تستورد من اليمن عن طريق عدن، كما أن بعضهم يعمل في تصدير التمور والفضيات، وهم أصحاب أفضل

المزارع في ضواحي مسقط(Lorimer, 1886) ورغم أن Peterson أشار إلى اضطهاد الهندوس في مسقط؛ في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين؛ إلا أننا نعتقد أنه استند إلى حادثة مفردة، حيث أنه تم نبش ونهب معبدهم الواقع داخل أسوار مسقط من قبل قبائل مختلفة في عام 1895م(Peterson, 2004) ولم نجد أية أشارة إلى اضطهادهم أو الإساءة إليهم، خلال فترة الدراسة.

ويوجد بعض الحضارمة مع عائلاتهم؛ أغلبهم في خدمة السلطان. وهناك بعض العائلات من صيادي الأسماك يأتون من سوقطرة دورياً إلى الخليج الصغير في المُكلا في بداية الفصل الحار ويقيمون هناك لمدة شهر أو شهرين ثم يعودون إلى سوقطرة. وهناك عدد من الأحباش يدعون محلياً بـ (حبوش)، وبعض النوبيين يدعون بـ (نوبان) ونحو (20) من البرتغاليين الذين استوطنوا مسقط ويشرفون على المستودعات العامة، ويبيعون الكحول المحلي والتبغ، وبعضهم يعمل كتبة وخدم، ويقيم في مسقط (10) من الخوجة، وستة من اليهود(Lorimer, 1886)

ويوجد في مسقط أربعة تجار هنود يتمتعون بالجنسية البريطانية، ويعملون في مجالات مثل: تجارة السلاح والذخيرة، وتمثيل الوكالات التجارية، فيما يستثمر عشرة تجار هنود في تجارة مسقط نحو (10.000.000) روبية، ويملكون منازلاً وبعض الممتلكات الأخرى، ويحصلون على ربح يقدر بنحو(5.000.000) روبية؛ وهؤلاء يتمتعون بالحماية البريطانية، إضافة إلى (35) تاجراً هندياً آخر. ويوجد في مسقط تاجر أوروبي واحد وهو بريطاني يعمل في تصدير التمور واستيراد بعض السلع(Lorimer, 1886) . والتجار الهنود يصدرون التمور ويستوردون السلع وخاصة (الأرز والسكر، والقهوة)، ويوسّعون تجارتهم في اللؤلؤ والمحار.

ولم يُمَّيز السلطان فيصل بن تركي (1888 – 1913م) بين الأفارقة والأحباش أو البلوش والهندوس؛ وكان متسامحاً مع الهندوس واليهود والمسيحيين في مسقط؛ وسمح باستيراد المشروبات الكحولية والدخان إلى العاصمة، وحيث أنه كان يتقن اللغة الكوجوراتية (Gujerati) فقد تطلع ثقافياً إلى الهند، وليس إلى الجزيرة العربية، وقد تابع السلطان تيمور بن فيصل سياسة والده المتسامحة بعد عام 1913م في استيراد الكحول والدخان إلى مسقط، فيما تدخل من خلال المساعدة البريطانية في التجارة لاحقاً بين ساحل عُمان ومسقط وبين الداخل العُماني(Kelly, ND).

وعدد السكان في مسقط متذبذب، خلال فترة الدراسة، وذلك بسبب عوامل منها: الطقس الحار حيث يترك السكان الإقامة في مسقط خلال الطقس الحار إلى الضواحي مثل السيب وبركة، وبعض مناطق الباطنة؛ حيث يتميز الطقس بأنه أقل متاعب، أما خلال الشتاء فتكون مسقط مزدحمة؛ وقد يبلغ عدد سكانها خلال الشتاء (10.000) نسمة يمكن تقسيمهم إلى ثلاث فئات فئة داخل الأسوار وعددهم قرابة (3.000) ثلاثة آلاف نسمة، وفئة في ضواحي مسقط وعددهم نحو خمسة آلاف نسمة، وفئة ثالثة هي السكان الذين يقيمون في مسقط مؤقتاً للزيارة وعددهم نحو ألفين (Lorimer, 1886) .

لغة السكان:

تسود اللغة العربية بين سكان عُمان بشكل عام، ومسقط ومطرح بشكل خاص، ولكن بعض السكان في مسقط يتحدثون بلغاتهم الأصلية مثل: الفارسية، البلوشية والهندوستانية، فيما تتم الاتصالات المتعلقة بالأعمال التجارية باللغة الإنجليزية(Persian Gulf trade, 2013) ، وأقيمت محطة للبريد والبرق في مسقط هي الوحيدة في عُمان، خلال فترة الدراسة، من قبل حكومة الهند البريطانية؛ وكان البريد ينقل بواسطة السفن أسبوعياً للبريد السريع، وشهرياً للبريد العادي، واستكمل تمديد خط الكيبل من جاسك إلى مسقط في 25 تشرين ثاني 1901م؛ وكان عدد المُشغِّلين له اثنين من المسؤولين وثلاثة من المختصين بالصيانة وجميعهم بريطانيون(Lorimer, 1886) .

الطعـــام:

الطعام المعتمد لأغلبية سكان مسقط يرتكز على الأرز الذي يتم توفير كميات وفيرة منه؛ من خلال الاستيراد من الهند وباكستان ورانجون، ويضاف إليه السمك وخاصة السمك الصغير الذي يتم اصطياده من قبل أصحاب القوارب الصغيرة على شكل مجموعات تصطاد خارج مدخل الميناء وتعود إلى المدينة عندما يسمح الطقس بذلك، ويضاف إلى الأرز السمك، بينما تعتاش الطبقات الفقيرة على الخبز، ولا يوجد في مسقط مصادر طبيعية كافية من الطعام باستثناء عدد قليل من أشجار النخيل، وبعض الحدائق التي تزرع وتسوّق فائض إنتاجها في الأسواق الصغيرة الواقعة في وادي الكبير، ويأكل بعض سكان مسقط لحوم الأغنام والأبقار، ويجري ذبح نحو ثلاثين رأساً من الماشية، ونحو مئتي نعجة وعنز في مسقط يومياً، وعادة تستورد مسقط الطعام وأخشاب الوقود(Lorimer, 1886) .

الطقس في مسقط:

مناخ مسقط إجمالاً معتدل، ولكنه حار جداً في أشهر الصيف، وترتفع الحرارة إلى نحو 189 فهرنهايت في الشمس (هكذا وردت وربما المقصود بها الحرارة المحسوسة أو أن هناك شيئاً من المبالغة)، فيما تبقى درجة حرارة سطح المنزل في الليل خلال شهر حزيران نحو 106 فهرنهايت، ويمكن تمييز فصلين في مسقط؛ الأول بارد يبدأ في شهر تشرين ثاني وينتهي في آذار، حيث تنزل فيه عادة الأمطار، وأجواؤه عاصفة ترافقها رياح باردة تهب من الشمال والشمال الغربي، وهذه الرياح تتسبب في تفشي مرضى حمى الملاريا التي يساعد على انتشارها الناموس (Lorimer, 1886) وانتشرت هذه الحمى بشكل واسع في العام 1909/ 1910م وتفشت معها أنواع أخرى من الحُمى(Persian Gulf trade, 2013) فيما تنتشر إصابة السكان بجدري الماء في النصف الأخير من العام، وانتشرت كذلك الحمى والدزنطاريا في نهاية عام 1912م (Persian Gulf trade, 2013).

وفي أواخر فصل الشتاء، وأوائل الفصل الحار؛ يصبح الجو لطيفاً وصحيِّاً؛ تعتبر هذه الفترة أفضل مرحلة صحِّية في السنة، وتبلغ معدلات الأمطار نحو (4 – 4.5) إنش في السنة؛ تهطل أغلبها في شباط وآذار وخلال فترة قصيرة تمتد أسبوعين أو ثلاثة أسابيع(Lorimer, 1886) .

ولوحظ أن أمطار شتاء العام 1909 / 1910م كانت غزيرة فيما عانى محصول التمور في العام 1911 / 1912م من الجرذان والدبابير والجراد(Persian Gulf trade, 2013) .

الصناعات المحلية:

أهم صناعات مسقط المحلية هي القلنسوات المطرزة بالحرير، وحصر من قصب مكران، والخناجر المزخرفة، ودبغ الجلود حيث تصنع منها نعال للبدو؛ رغم أن صناعتها بدائية وفجةّ، وبعض الصناعات النسيجية المحلية(Lorimer, 1886) .

وقد أوردت الوثائق البريطانية أنه: لم يكن هناك تنظيم للصناعة حتى العام 1909/1908م، ولا طرق للعجلات وليس هناك بيع لآلات التصوير الفوتوغرافي أو منتجات مطاطية، أو سيارات أو درجات هوائية أو آلات لعرض الصور المتحركة (بروجكتر) أو آلات للغسيل والتي ترد إلى القنصلية البريطانية استفسارات عنها(Persian Gulf trade, 2013) .

التجارة:

لم نجد في الوثائق البريطانية إحصائيات عن تجارة مسقط وعُمان خلال الفترة الأولى من الدراسة (1900–1904م)، ويبدو أن السلطات البريطانية في الهند لم تكن معنية بهذه التجارة حتى أوائل عام 1904م، حيث بدأت حكومة الهند برصد السفن الزائرة لميناء مسقط فكانت (707) سفينة، وبدأت بعد ذلك بإصدار تقرير عن تجارة مسقط بدأ بشكل منتظم في العام المالي (1904–1905م). وقد وصفت الوثائق البريطانية الحالة الاقتصادية بأنها كانت سيئة حتى عام 1903م، وأنه لم تكن هناك تجارة مباشرة مع أوروبا، باستثناء تجارة الأسلحة والعتاد الذي كان يرد بكميات قليلة إلى مسقط(Persian Gulf trade, 2013) .

وعلى ضوء سجلات جمارك السلطان فإن إجمالي التجارة للعام (1905–1906م) كان (82.490.930) روبية بزيادة طفيفة قدرها (38.390) روبية عن العام الماضي (1904–1905م)، فيما أظهرت الواردات زيادة قيمتها (1.530.280) روبية عن العام الماضي، فيما انخفضت الصادرات بقيمة (1.53.890) روبية، واستقبل ميناء مسقط (707) سفن بحمولة قدرها (580.324) طن مقارنة مع (732) سفينة وحمولة (398.556) طن في العام (1904–1905م) بتراجع في عدد السفن قدره (25) سفينة، في حين ازدادت حمولة السفن في العام (1905–1906م) بنحو (181.768) طناً وكانت أكثر السفن حمولة السفن البريطانية التي نقلت 92.23% من تجارة مسقط، ولاحظت الوثائق أن السبب الرئيسي لتراجع تجارة مسقط عام (1905–1906م) كان الجراد الذي دمّر كُلِّياً محصول الليمون العُماني الجاف، وقلّل صادرات الليمون المجفف، كما لاحظت أن تراجعاً آخر رافق ذلك هو تراجع صادرات اللؤلؤ والأصداف(Persian Gulf trade, 2013) .

وفي العام (1906–1907م) ازداد إجمالي التجارة إلى (1.06.15.195)؛ وكانت الزيادة بقيمة (23.65.265) روبية، وبنسبة تزيد عن 28%، وتعود للزيادة غير المتوقعة في إنتاج التمور والزيادة في بعض المنتجات التي تُصَّدر ومنها: الأسماك، واللؤلؤ، والأصداف، والليمون، وتمكن الناس في المقابل، من شراء السلع الأجنبية مما دفع إلى زيادة تجارة الواردات (Persian Gulf trade, 2013) .

وقد ازدادت التجارة الخارجية نشاطاً في العام التالي (1907–1908م) بزيادة قدرها (34.76.815) روبية عن العام السابق بنسبة زيادة بلغت أكثر من 32% وهذا الازدهار للتجارة

مردّهُ بشكل أساسي للواردات من الأسلحة والعتاد حيث استوردت مسقط بنادق ومسدسات بلجيكية والمسدسات البريطانية المفضّلة من نوع (Martini) رغم أن الأخيرة أعلى سعراً من البلجيكية بـ (5–10) روبية فيما الأسلحة المستوردة من فرنسا وألمانيا قديمة، ومن نوعية رديئة، بشكل عام، وهي مما يطرحه الجيش للبيع من موجودات، وتباع على أنها جديدة، وعادة ما ترسل هذه الأسلحة إلى بلاد مجاورة أخرى (ترانزيت)، وكان عدد السفن التي دخلت ميناء مسقط (678) سفينة حملت نحو (425.217) طناً مقابل (699) سفينة في العام السابق وشكّل ذلك تراجعاً قدره (21) سفينة وقد ورد في الوثائق البريطانية، لأول مرة، خلال هذا العام أن مسقط استوردت نبيذ ومشروبات كحولية بلغت (4.480) جالون، وبلغت قيمتها (50.060) روبية، ولاحظت الوثائق أن مستوردات الكاز الأمريكي حلّت محل الكاز الروسي(Persian Gulf trade, 2013) .

وخلال العام (1908–1909م) ارتفع إجمالي التجارة الخارجية إلى (1.480.110.141) روبية بزيادة قدرها (7.190.131) روبية عن العام الماضي وبنسبة زيادة تجاوزت 5%، وذلك عائد إلى زيادة استيراد الأرز من رانجون عن طريق بومبي، وزيادة كمية أقمشة الأسّرة الأمريكية التي تستورد عن طريق عدن، وبلغ عدد السفن التي زارت ميناء مسقط (662) سفينة (Persian Gulf trade, 2013) .

وقد لاحظ الميجر تريفر (Major Trevor) أن تجارة مسقط ومطرح، كانت لا تزال، في أيدي الهندوس من الهند وبعض التجار المسلمين الذين استوطنوا هذه المناطق منذ أجيال، وأن تجارة مسقط إجمالاً مع الهند ولم تنفتح على التجارة البريطانية حتى عام 1910م، وأن إجمالي التجارة كان في العام (1909–1910م) قد قُدِّر بـ (1.240.690.570) روبية بتراجع بلغت نسبته 18% عن العام الماضي؛ وأن ذلك عائد بشكل رئيس إلى تراجع قدره نحو (20.000.000) روبية في واردات الأسلحة والعتاد، وتراجع قدره (3.000.000) في تجارة البهارات، وأن الزيادة والنقص، في بقية السلع، هو بسيط وإسمي عائد إلى التذبذب في حجم التجارة، ولاحظ أيضاً أن المستوردات من المشروبات الكحولية "الحلل" من بريطانيا، فيما استورد القليل من الهند، وتم استيراد الويسكي الألماني بكميات قليلة من أوروبا، وأن هناك تراجعاً في تصدير التمور بسبب التأخر في تصديرها إلى الولايات المتحدة، وكانت أول طلبية أرسلت خلال هذا العام في آب 1910م عبر بومبي، وأن التلغراف الوحيد في عُمان موجود في مسقط، وقد رست في ميناء مسقط (568) سفينة

بحمولـــة (338.669) طناً بتراجع قدره (94) سفينة ومعظم هذا الانخفاض كان في عدد السفن المحلية(Persian Gulf trade, 2013) .

وبلغ إجمالي التجارة في العام (1910–1911م) ما قيمته (99.820.750) روبية بزيادة قدرها (24.860.820) روبية، وكانت الزيادة بنسبة 20% عن السنة السابقة، وقد زاد عدد السفن التي نقلتها إلى (262) سفينة، وكان هناك تراجع في حجم تجارة الأسلحة والعتاد بينما ازداد سعر المسدس من (33–40) روبية(Persian Gulf trade, 2013) .

وفي العام (1911–1912م) وصل إجمالي قيمة التجارة إلى (1.030.75.606) روبية مظهراً زيادة صافية بلغت (3.920.856) روبية، وتراجعاً قدره (24.860.820) روبية عن السنة التي سبقتها (1910–1911م)، وقد وصل إلى الميناء خلال العام (1911–1912م) (255) سفينة بتراجع قدره (7) سفن تجارية عن العام الماضي ولم تسجل الجمارك المحلية جنسية هذه السفن، وكان عدد السفن الزائرة للميناء للتزود بالمياه فقط قليل بالمقارنة مع الأعوام السابقة، ومع ذلك أظهرت سجلات الميناء أنه رغم نقص عدد السفن عن العام الماضي بسبعة سفن إلا أن حمولة السفن في هذا العام أظهرت زيادة قدرها (4.335) طن، وذلك عائد إلى زيادة حجم وحمولة السفن القادمة في هذا العام(Persian Gulf trade, 2013) وارتفع إجمالي التجارة في العام (1912–1913) إلى (1.140.750.426) روبية بزيادة قدرها (10.990.820) روبية، ودخلت ميناء مسقط (98) سفينة بحمولة بلغت (127.885) طن منها (86) سفينة. وهذا الإحصاء لا يشمل السفن التي دخلت الميناء للتزود بالوقود أو السفن التي لم تسجل في سجلات الميناء (Persian Gulf trade, 2013)

السلع المصدرة:

أبرزها التمور على شكل رطب أو تمر، كانت تجمع في مطرح من قبل التجار الهنود في مسقط، الذين كانوا يدفعون ثمنها مقدماً قبل جني المحصول، لكي لا يدفعون عمولة للوسطاء خلال موسم جني المحصول، حيث كانت هذه العمولة تبلغ بين (2.5 – 5%) من سعر المحصول(Lorimer, 1886) .

كما تُصدِّر مسقط التوابل والبهارات، والسمك المجفف، والأصداف، والليمون المجفف، والإبل والجياد وتعيد تصدير الأسلحة والعتاد والأصبغة والقهوة والحلوى والتبغ والقطن، فيما تُصدِّر أحياناً جلود الماعز والخضار والفواكه الطازجة والعطور، والرمان الذي تحتكر تجارته مع الهند من قبل (الخوجة) وهم مواطنون بريطانيون من أصول هندية، وبعض الهندوس (Persian Gulf trade, 2013) .

السلع المستوردة:

أبرزها الأرز الذي كان يستورد من كلكتا/ الهند حتى عام 1906/ 1907م، ثم بدا استيراده من رانجون نحو عام 1910م، والمنتجات القطنية وأبرزها الملابس الداخلية، واللفاعات والصدرة والعمامة، والخيوط والغزل والحرير ومنتجاته، والحبوب التي أهمها القمح الذي يستورد من كراتشي وبلاد فارس والعراق العثماني، والأسلحة والمعدات والتوابل وزبدة الجية: (Ghee) (الدهن الحر) التي تستورد من بلاد فارس والعراق العثماني، والحلاوة، والسكر الناعم والخشن، والقهوة حيث تستورد الأخيرة من عدن، الملح الصخري، النبيذ والمشروبات الحكولية وهي قليلة وغير مسجلة في بيانات جمارك السفن أو عائدات الجمارك، ولا تؤخذ عليها ضريبة، وتستورد عطور منكهة بالكحول من كاليفورنيا(Persian Gulf trade, 2013) .

وتستورد مسقط كذلك الكاز، وزيت السمسم، وعصير الفاكهة، والشراب الهندي والشعيرية من ألمانيا وزنجبار(Persian Gulf trade, 2013) ، والبسكويت الذي تضاعفت حجم تجارته عام 1911/1910م وخزانات الزيت، والمغرة الصفراء من عدن، وزيت الراتوم (Ratoum)، وقضبان الفضة(Persian Gulf trade, 2013) .

وفي العام (1908/1907م) بدأ يظهر استيراد الويسكي والروم (Rum) الذي يفُضِّل بعض سكان مسقط شربه في الشتاء، بينما يشربون (الجن) الهولندي في الموسم الحار (Persian Gulf trade, 2013) .

وخلال العام 1910/1909م استوردت مسقط المشروبات الكحولية الحلل(المواد الاولية الكحولية) من بريطانيا بصورة رئيسة، والقليل من الهند واستوردت الويسكي من أوروبا وخاصة ألمانيا(Persian Gulf trade, 2013) .

النقـــــد:

العملة المتداولة خلال فترة الدراسة في مسقط كانت دولار ماريا تريزا الذي كان يعرف في مسقط بـ الريال(Anthony, 1976) [73] ونقد فضي ضربه السلطان فيصل بن تركي عام 1895م في الهند، كما يتم التداول بالعملة الإنجليزية (الجنية)، والروبية الهندية(Peterson, 2004) [74].

ويستخدم في مسقط لغايات الحساب التجاري المحلي المحمديات (Mahomadis) وهناك نوعان من المحمديات البيضاء كل (11.5) منها تساوي دولاراً واحداً ماريا تريزا وتستخدم في مختلف أنواع التجارة، والسوداء وكل (20.5) منها تساوي دولاراً واحداً ماريا تريزا وتستخدم في تجارة الخضار والفواكه وسواها محلياً وعملة نحاسية مسقطية كل (220–270) منها تساوي (100) دولار ماريا تريزا أو (126–139) روبية.

أما الدفع لغايات التجارة الخارجية مع الهند فيتم من خلال الهنديات (Hundis) وتسمى الهنديات محلياً بـ "كندي Kundis" يدفع بها مباشرة أو تجري على ضوئها التسويات التجارية، وأحياناً يتم الدفع بواسطة فواتير (مقاصة) متبادلة خلال (21) يوماً ويتم دفع قيمتها بمجرد الاطلاع، وتلبى بموجبها الطلبيات، وعادة ما تستخدم هذه الفواتير للمقيمين، ولا يتم تحويل قيمتها أو ملكيتها لدفع فواتير شحن البضائع عند تنزيلها في الميناء، كما أنه لا توجد صلة بين قيمة الهنديات وقيمة الوديعة وهو ما وصفته الوثائق البريطانية بأنه (الإجراء التجاري الفعّال) لثني التجار الأوربيين عن التعامل مع الصيارفة في مسقط(Lorimer, 1886) .

وهناك عمـــلة وهمية (افتراضية) هي ألـ (جاج Gaj) كل عشرين منها تســاوي محمدّية وكل (11.5) محمدية تساوي دولار واحد ماريا تريزا، وكل مائة محمدية تساوي (تومان) ويختلف سعر صرف دولار ماريا تريزا مقابل الروبية ويتراوح بين (10 – 12.5) روبية في اوقات مختلفة أي ان التذبذب يتراوح من (6 – 8) جنيهات.

الأوزان والمقاييس:

كانت الأوزان والمقاييس في مسقط، هي نفسها في مطرح، ولكنها تختلف عن تلك الموجودة في ساحل الباطنة والأجزاء الأخرى من عُمان، والأوزان المعتمدة في مسقط للسوائل هي:

- 1 مثقال = 57.6 حبة (مقياس بريطاني للوزن)

- 1 ريال = ½ مثقال (½ مثقال = 15.8 درهم).
- 1 كيس = 6 ريالات = 15 أونصة = 14.8 درهم.
- 1 منّ (Mann) = 24 كياس = 3 دراهم = 8 ليبرة و14 أونصة.
- 1 فراسلة Farasilah = 10 منّ = 88 ليبرة و13 أونصة و14.4 درهم
- بهار Bahar = 20 فراسلة = 15 مائة وحدة وزن و97 ليبرة و4 أونصات، و15 درهم والبهار يساوي 400 مُنْد مسقطي، وهو وزن يستخدم حصرياً لوزن الملح(78).

أما الأوزان المستخدمة في بيع الزعفران والمسك فهي المثقال وهو وزن مخصص لهذا النوع من التجارة فقط، فيما يبدو والذي يساوي (62.8) حبة بالمقياس الإنجليزي، فيما يباع الذهب بـ ال (رتِّي: Rattis) ووحدة ألـ (براميس: Ibramis) كل (28) منها يساوي (رتيّ)، وإبراميس تساوي 54.46 حبة أنجليزي، فيما تساوي الرتّي حبتين(Lorimer, 1886) .

ويباع طيب الزّباد (Civet) بالأوقية التي تساوي 14.5 حبة إنجليزي، وفي التعامل مع مقياس الحبة من حيث السعة يستخدم ما يعرف بـ (سدس: Sidis) و(فره: Farah) وهذه تساوي (40) سدس و2.5 فرة من وزن القمح المعتاد، وهي تعادل (2) (مُنْد: Maund) باكستاني (المُنْد وحدة وزن هندية تعادل 82.28 باوند).

القياسات الطولية تحسب عادة بالذراع (المسافة بين مرفق الرجل وإصبعه الأوسط) وهو يساوي (18) إنشاً، وتستخدم مقاييس طولية أخرى مثل الشبر: (المسافة من أعلى الإبهام إلى الخنصر (الأصبع الأصغر)، والفتر: من الإبهام إلى الأصبع الأول (الشاهد) حيث توسّع المسافة إلى أبعد مدى ممكن(Persian Gulf trade, 2013)

دفاعات مسقط:

يعود بناء أول وأكبر حصنين استخداماً في مسقط إلى البرتغاليين، والحصنان كانا معدين سوية وبصورة جيدة للسيطرة على مدينة مسقط وحمايتها في نفس الوقت من ناحيتي البحر والبرّ، وكان الحصنان خلال فترة الدراسة، أقل أهمية، وتمت صيانتهما صيانة مقبولة، أولهما: حصن ميراني

(Mirani) الذي يقع على الجهة الغربية من الصخور المقابلة لنهاية الشاطئ الرملي، على صخرة ترتفع أكثر قليلاً من 150 قدماً عن سطح البحر، وهو الحصن الأكثر ارتفاعاً، والأكثر تعقيداً من حيث البناء حيث يضم حصناً داخله وتعود تسميته لإقامة الأميرالية البرتغالية فيه (Lorimer, 1886) .

والحصن الثاني هو: حصن جلالي يقع في الجهة الشرقية، وهو أصغر قليلاً من الأول، وبناؤه بسيط، ولكنه يبدو من الخارج على شكل طبقتين، كما لو أنهما فتحة في جدار داخلها، وتتضمن أسلحة الحصنين، خلال فترة الدراسة، بنادق تعبأ بالرصاص يدوياً وهي في وضعية سيئة، ولا تصلح فعلياً سوى لإطلاق طلقات التحية أو الترحيب بزوارها، ويستخدم لإدامة هذين الحصنين نحو مائتي رجل من الحراس، أغلبهم من الحرس الشخصي للسلطان، وهم خليط من البلوش والعرب، وبعضهم مسلحون بمسدسات، ولكن الحراس غير مُدَّربين عسكرياً(Lorimer, 1886) .

ومن الإرث البرتغالي كذلك، حصون أقل أهمية منها: صيرة الشرقية (Sirat–ashsharqiah) تبعد نحو 250 ياردة من الجهة الشرقية من الميناء، وصيرة الغربية في الجهة الأخرى حيث تعلو نتوء رأس مسقط، وتحمي مكلّه وكانتا خلال فترة الدراسة آثار دارسة(Lorimer, 1886).

وفي جهة البّر، وعلى بعد نحو نصف ميل باتجاه الوادي الكبير، حصن مربع الشكل له كوى بناه البرتغاليون معروف بـ راوية (Rawiyah) يحمي محطة تزويد المياه. كما توجد نقاط حراسة على الهضاب تطوق مسقط، وفيها بيوت صغيرة قاعدتها (برج سعالي Burj Sa'ali)، وفي أعلى الزاوية الجنوبية الشرقية، وداخل بلدة مسقط توجد هضبة بوستو: (Bosto) التي تقع خلف منتصف البلدة، وبرج المربع (Burj – Al – Murabba) الذي يُطّلُ على الوادي الكبير، وبرج دمودُار (Burj Damodar) في أعلى النهاية الغربية للبلدة، وبرج مديمين (Burj Madaimin) باتجاه ريام، وبرج مكلّه في أعلى المرتفع الذي يسيطر على الجهة الغربية من الميناء(Lorimer, 1886).

الإدارة الحكومية:

إدارة الجمارك:

تقع في محلة البانيان أو الولجات وتدار من قبل السلطان من خلال معتمد هو: سالم بن عبد الله القيمري، وهو عربي، وتتقاضى الجمارك ضريبة على الواردات لا تتعدى 50% من القيمة الإجمالية، ولا توجد ضريبة على الصادرات باستثناء ضريبة صادرات التمور بنسبة 5% يدفعها منتجي التمور(Persian Gulf trade, 2013) .

وفي العام 1912 أنشأ السلطان مكتباً لمراقبة تدفق الأسلحة وتوريدها إلى مسقط والساحل العُماني بمساعدة بريطانيا في مدينة مسقط(Kelly, ND) .

المستشفيات: Kelly

لم نجد أية أشارة إلى مستشـــفيات في مســقط، خلال فترة الدراســـة، ولوحظ أنه في أوائـــل عام 1909 قررّت البعثة الطبية الأمريكية افتتاح مستشفى صغير لها في مطرح، وأجرت الترتيبات اللازمة لاستئجار منزل، قبل الحصول على موافقة السلطان، ورغم أن السلطان علم بذلك، فإنه لم يعارضه مبدئياً، إلا أن السلطان رفض افتتاح مثل هذه المستشفى في مطرح، وطلب من البعثة الأمريكية أن تركز جهودها الصحية على مسقط.

وفهم القنصل البريطاني أن سبب رفض السلطان يعود إلى أنه لم تأخذ البعثة موافقته المسبقة من جهة، كما أن السلطان كان قد أعلن عن اكتتاب عام لإنشاء مستشفى في مطرح ومسقط، وأنه كان يخشى أن تضر جهود البعثة الطبية الأمريكية في نجاح المشروع، وقد تؤثر على السكان من خلال التبشير؛ وتدفعهم للرِّدة عن دينهم، كما أن البعثة قد تتَّدخل في الإدارة، ثم أنه يصعب مستقبلاً ثني البعثة عن العمل في منطقة البر العُماني، وإذا ما تدخل السلطان حينذاك فأنهم قد يطالبون بتعويضات(Bailey, 1988).

خاتمة:

كانت مدينة مسقط، خلال فترة الدراسة؛ عاصمة لسلطنة مسقط وعُمان، وكان اختيارها مرتبطاً بموقع مينائها الحصين؛ الذي كان الميناء الوحيد، في الخليج العربي، الذي يزوّد السفن البخارية بالفحم، كما تتزوّد السفن بالماء في مسقط، وقد أتاح الميناء فرصاً تجارية متزايدة مع مختلف البلدان والدول على المستوى الخارجي، ومن خلال مسقط إلى الداخل العُماني، وبعض أجزاء الخليج العربي وعدن؛ وأصبحت مسقط مركزاً لاستقبال وتوزيع البضائع محلياً ودولياً.

ورغم الطقس المتناقض في فصلين مميزين هما الفصل الحار والفصل البارد؛ فقد أشارت الوثائق البريطانية إلى أن سكان مسقط بلغوا نحو عشرة آلاف نسمة، وكان سكانها متمايزين عرقياً ودينياً وطائفياً، ويتحدثون، بشكل عام، العربية، ولكن البعض منهم كان يتحدث الفارسية والبلوشية والهندوستانية؛ فيما تتم الاتصالات المتعلقة بالأعمال التجارية باللغة الإنجليزية؛ وكانت تجارتها منفتحة خارجياً والنصيب الأكبر كان للهند، ولم تظهر انفتاحاً خاصاً على التجارة البريطانية.

تألفت مسقط من البلدة القديمة المسوّرة، ومن عدة حارات وأحياء ومحلات وضواحي مختلفة، كما كان لمسقط دفاعات أبرزها: حصنيّ ميراني وجلالي؛ وبعض الحصون الصغيرة الأخرى على أطراف المدينة أو داخل أحيائها، وكانت لمسقط إدارة حكومية برئاسة الوالي بينما يتولى المسؤولية الفعلية والمباشرة في مسقط السلطان نفسه؛ الذي كانت تجبى له الضرائب وضريبة خاصة بدل حراسة؛ ولم يكن في مسقط مستشفيات عامة.

وتطرق البحث إلى تجارة مسقط الخارجية، والسلع المصدرة وأبرز الواردات، كما رصد العملات المتداولة والأوزان والمقاييس، كما وردت إشارات إلى الصناعات المحلية في مسقط وطراز بنائها وأبرز مظاهر العمران فيها؛ ووصف لأسواقها.

Referance

Al-Salmi, N. (Died. 1332 AH / 1914 AD)(ND). Tafet al-Aayan, Sirah Al-Ahl Al-Aman, two parts, Publisher: Zaher and Zuhair Ebni, grandson of the author Saud bin Hamad.

Anthony, J. (1976). With contributions and assistance from John Peterson and Donald Sean Abelson, Historical and cultural Dictionary of Oman and the Emirates of Eastern Arabia, Historical and cultural Dictionaries of Asia, No. 9 the Scarecrow Press, Inc. Metuchen

Bailey; R.(1988). Editor; Records of Oman (1867 – 1947) Vol. II, Historical affairs, Archive Editions, P. 687

Burdett, A. (1996). National Development Records: Communications and transport 1860 – 1960, Vol. 5, the united Arab Emirates, Persian Gulf Waters, Oman, Archive Editions.

Holly, R. (1981). History of the Archaeological Buildings in Muscat, translated by: Mohammed Amin Abdulla, Sultanate of Oman, Ministry of National and Cultural Heritage, Our Heritage Series (24).

Kelly, J. (ND) . “A prevalence of Furies” at: The Arabian peninsula PP 118– 120 .

Landen, Robert (1966). Omman Since 1856, Mina and Amira, Translated by: Mohammed Amin Abdullah, Sultanate of Oman, Ministry of National Heritage and Culture.

Lorimer, J. G.(1886). Gazetteer of the Persian Gulf, Oman and Central Arabia, 2 vols., Vol. 2 (Geographical and Statistical) Archive Editions.

Niebuhr, C. (1792). Travels Through Arabia and Other Countries in the East, performed by M. Niebuhr; captain of Engineers in the services of the king of Denmark, translated into English by Robert Heron with notes by translator, 2 Vols. Edinburgh, Birchin lane, London.

Peterson. J. (2004). "Oman's Diverse Society: Northern Oman", Middle East Journal, Vol. 58, No. 1, Winter.

The New Encyclopedia Britannica, 30 Vols. University of Chicago, 15th Edition, U.S.A., 1976, See: Vol. 8, P. 479.

The Persian Gulf Trade Reports, (1905–1940)(1913). Muscat 1, From: Major S. G. Knox, his Britannic Majesties Consul, Muscat, Report on the trade of Muscat for the Year. 2 Vols, Vol. 1, PP. 1 – 6.

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في ظل التقدم التكنولوجي في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها

حمزة محمود درادكة*

حسن علي بني دومي

مأمون محمود غوانمه

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها, والتعرف على دلالة الفروق في درجة التطبيق وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، والمرحلة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (82) مديراً ومديرةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية للعام الدراسي 2014/ 2015. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (65) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين جاءت بدرجة كبيرة على الأداة كلَّها وعلى جميع مجالات الأداة باستثناء المجال السادس "مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي" فقد جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مملكة البحرين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية على الأداة ككل وعلى جميع المجالات.

الكلمات الدالة: إدارة الجودة الشاملة، مديري المدارس، مملكة البحرين.

* وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.

**قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2016/2/23م. تاريخ قبول البحث: 2016/7/17م.

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

The Degree of Implementing the Comprehensive Quality Standards in Light of The Technological Development in The Schools of The kingdom of Bahrain from it's Headmasters' Point View

Hamzah Mahmmoud Daradkah

Hassan Ali Bani Domi

Mamoun Mahmmoud Ghawanmeh

Abstract

The purpose of this study was to investigate the degree of implementing the comprehensive quality standards in light of the technological development in the schools in the kingdom of Bahrain from its headmasters' point view, and to identify the differences in the degree on the application, due to gender, qualification educational stage and experience. The study sample consisted of (82) headmasters and headmistress which was randomly selected from the public schools during the scholastic year 2014/2015.To achieve the purpose of the study a questionnaire of (65) items was developed and distributed on seven domains where validity and reliability were ensured. The results of the study showed that the degree of implementing comprehensive quality standards on the whole tool and all the domains of the tool of the study of the schools of the Kingdom of Bahrain was high except the sixth domain " the school contribution to the development of the local community" were moderate. The results of the study also showed that there were no statistical significant differences at (α=0.05) in the degree of application quality standards in the kingdom of Bahrain due gender, qualification, experience and educational levels of the tool as a whole and to all domains.

Keywords: comprehensive quality management, headmasters, the kingdom of Bahrain.

مقدمة:

يواجه عالمنا اليوم كثيرا من التحديات التي تؤثر بقوة في النظام التعليمي وأهدافه ومناهجه واستراتيجياته في إدارة المؤسسات التعليمية، كالثورة التكنولوجية وتطور وسائل الاتصال وانتشار شبكة الإنترنت حتى أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة (Al-Mashkaba, 2007).

وقد فرضت هذه التحديات الدول تحسين مخرجات التعليم لمواجهة التغيرات العالمية، وهذا يتطلب إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية التي تتمثل في مجالات التخطيط والقيادة الفاعلة والمناهج وأساليب التدريس الحديثة، وتكنولوجيا التعليم وأساليب التقويم، وصولا إلى مفهوم الجودة الشاملة.

وتعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعّال لجميع العناصر المادية والبشـــرية (Quality Assurance Authority for Education and Training، 2008).

كما تعرف أيضا بأنها: فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكلا أو نظاما إداريا شاملا وقائما على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغييرات: الفكر والسلوك والقيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية ونظم إجراءات وأساليب العمل، فضلا عن طرق وأساليب وآليات المتابعة والتقويم لأداء المنظمة أو المؤسسة بشكل كلي وشـــامل لجميع مكوناتها أو عناصـــرها، وما تحتويه من مدخلات وعملـيات ومخرجات، وذلك من أجـــل تحســـين وتطوير كل مكونات المنظمة للوصول إلى أعلـــى جودة في مخرجاتها وبأقل تكلفة وجهـــد (Khatib and Khatib, 2006).

ويعد تحسين جودة التعليم هدفاً مركزياً منظوراً لكافة فعاليات التربية، وباعتماد الجودة الشاملة في الميدان التربوي يكون الهدف الأسمى تحقيق تعليم نوعي يهيئ الفرد والمجتمع لمتطلبات عصر الثورة التكنولوجية، وعصر التغير المتسارع، ويعطي الفرصة للفرد والمجتمع القدرة على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة والتدفق المعلوماتي ويدربه على تنظيمها بسرعة واستخدامها باستمرار، وبهذا يخطو خطواته نحو التقدم والتطور بثقة واقتدار (Julie, 2002).

وتهدف إدارة الجودة الشاملة في التعليم إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية وإمكانية التنافس على المستويات القومية، وتحقيق التكامل في كل العناصر الذي يؤثر في خدمة المخرجات التعليمية، وزيادة الفاعلية التنظيمية، بتوفير القدرة على العمل الجماعي وتحقيق فاعلية الاتصالات،

وإشراك جميع الأفراد في حل المشكلات، وتحسن العلاقة بين الإدارة والأفراد، بالإضافة إلى تنظيم برامج التدريب المستمر لتحسن الجودة (Habashi and Gharbi, 2014).

ومن العناصر المهمة والفاعلة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي مديرو المدارس، إذ يعدَ مدير المدرسة قائدًا تربويًا له تأثر كبير على المخرجات التعليمية، لذلك انصب اهتمام وزارة التربية والتعليم على القيادة والدور القيادي لمدير المدرسة لتحسين مستوى أدائه أملاً في الوصول إلى تحسين مستوى المخرجات التعليمية (Al-Saleebi, 2007).

بما أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن مدرسته، وهو المطلوب منه متابعة مدى تطبيق معايير هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب البحرينية في مدرسته، كما أنه المسؤول الأول عن تنفيذ التوصيات الصادر عن فريق هيئة ضمان الجودة البحريني الذي يزور المدارس ويقيمها؛ لذا فإن لديه الخبرة العملية الكافية التي تؤهله لتقييم مدى تطبيق معايير الجود الشاملة في مدرسته.

من هذا المنطلق حاولت الدراسة الحالية استطلاع مديري المدارس بمملكة البحرين حول درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية البحرينية، خاصة مع قلة الدراسات التي أجريت في هذا الجانب في البيئة البحرينية، إضافة الى وجود العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الجودة الشاملة في المدارس. فقد أجرى سكومر (Sukumar, 2014) دراسة في كوريا هدفت إلى التعرف على مدى توافر ثلاثة مبادئ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التحسين المستمر والعمل الجماعي ورضى العملاء) في المدارس الثانوية في ولاية كيرالا الكورية، إضافة إلى تقييم مدى التحسن في أربعة جوانب ذات الصلة من التعليم المدرسي وهي: التدريس، المعلمين، التقييم، البنية التحتية. تم تقييم مدى رضى العملاء من خلال قياس رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توافر مبادئ الجودة الشاملة (التحسين المستمر ورضا العملاء، والعمل الجماعي بين المعلمين) كانت فوق المتوسط.

وأجرى رابيشاند وستاين (Rabichund & Steyn, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة نظام إدارة الجودة المتكاملة في تطوير المدارس العامة في جنوب أفريقيا من وجهة نظر القادة التربويين، والتعرف على مستوى تأثير نظام إدارة الجودة الشاملة على المدارس في ضوء السياسة الوطنية. اعتمدت الدراسة على منهج مختلط يجمع بين المنهجين النوعي والكمي لتحقيق أهدافها، وتم اختيار عينة المدارسة بطريقة مقصودة من مديري المدارس والمربين. أظهرت النتائج أن الجوانب الفنية المتعلقة بالجانب الأدائي تقوض الاستفادة من إمكانات مبادئ الجودة الشاملة لتطوير المدارس. وأن الاستخدام الفعال لمبادئ الجودة الشاملة سيؤدي حتما إلى تحسين نوعية التعليم وتحويل المدارس إلى مؤسسات تعليمية متطورة. وأن الإصلاحات الليبرالية الجديدة التي

أدخلتها جنوب افريقيا على التعليم ليست في مكانها، وأظهرت النتائج أن آليات تنفيذ مبادئ نظام إدارة الجودة الشاملة لم تترجم إلى خطة عمل واضحة في المدارس.

وهدفت دراسة الخالدي (Al-khaldi, 2014) إلى التحقق من درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من قبل مديرات المدارس في المدارس الحكومية في محافظة المفرق. تم تطوير استبانة تكونت من (32) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتكونت العينة من (30) مديرة مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية من قبل المديرات تراوحت بين (2.63–3.21)، وجاء مستوى التطبيق بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات لصالح حملة مؤهل دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى للخبرة في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في جميع المجالات باستثناء مجال المرافق المدرسية لصالح الخبرة الأعلى.

وطبق الجمل والجمراوي (Al-Jammal & Ghamrawi, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة فاعلية إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية والخاصة في لبنان من وجهة نظر مديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (650) مشاركا منهم (130) مديرا و(520) معلماً. أشارت النتائج إلى أن جميع مكونات إدارة الجودة الشاملة فعالة في المدارس الخاصة حسب رأي مدراء المدارس. في حين يرى مديرو المدارس الحكومية بأن جميع مكونات إدارة الجودة الشاملة غير مجدية.

وهدفت دراسة (Huwail, 2012) التعرف إلى واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة التربوية، والجودة الشاملة فيها، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها. تكوّنت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (91) مديراً. وقد أظهرت النتائج وجود واقع عالٍ جداً للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة.

وسعت دراسة (Al-Ameer and Al-Awaamleh, 2011) إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، تكونت عينة الدراسة من (200) مشرفٍ ومشرفة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. جرى إعداد استبانة تكونت من ثمانية مجالات. أظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة (Abu Abdo, 2011) التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة المديرين فيها، بالإضافةِ إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك. تكونت عينة الدراسة من (132) مديراً ومديرة مدرسة. توصلت الدراسة إلى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والسلطة المشرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

وطبق (Al-Adraj, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فهم مديري المدارس الابتدائية بمملكة البحرين لمكونات مفهوم إدارة الجودة الشاملة. تكونت عينة الدراسة من (70) مديرا ومديرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الابتدائية بمملكة البحرين لديهم بشكل عام فهم لمكونات مفهوم إدارة الجودة الشاملة بنسبة مئوية متوسطة. كما أظهر المديرون فهما عالياً لمكونات مفهوم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة ببناء المدرسة التي تتصف بالتطور والتحسين المستمر، في حين أظهر المديرون فهما متوسطاً لمكونات مفهوم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بتعزيز الإنجازات عن طريق التقدير والمكافآت، والإدارة التشاركية، وتنمية العلاقات المبنية على المصارحة والثقة، بينما أظهر المديرون فهما منخفضاً لمكونات مفهوم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة ببناء فرق العمل، والإدارة بالحقائق.

وسعت دراسة نجوير واميكرو واودبيرو (Ngware, Wamukuru & Odebero, 2006) إلى التعرف على مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تصميم الدراسة العرضية، حيث استخدمت الاستبانة في جمع آراء وملاحظات (300) معلمٍ، حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجود ة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس. كما أن غالبية المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

وأجرى (Al-Mashkaba, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والمعوقات التي تحول دون تطبيقها كما يراها مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظة المفرق. تكونت عينة الدارسة من (150) مديرا ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مدى إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة في المدارس جاءت بدرجة كبيرة في جميع مجالات

الدراسة ومرتبة تنازليا حسب المجالات الآتية: القيادة المدرسية، استخدام تكنولوجيا التعليم، أساليب التدريس الحديثة، التخطيط المدرسي الفعال، المناهج الدراسية والتقويم والامتحانات، ومساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي والمرحلة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والصالح الإناث والخبرة لصالح فئة (10) سنوات فأكثر.

وأجرت (Deeb et al. 2006) دراسة حول تطبيق معايير ضمان الجودة من وجهة نظر مديري التعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين في منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث، وهدفت الدراسة إلى معرفة المعايير الأكثر تطبيقاً في المدارس والأدلة المتوفرة لكل معيار. تكونت عينة الدراسة من (500) تربوي. أظهرت النتائج ظهور تدن عام في تطبيق معايير ضمان الجودة، وكذلك انخفاض مستوى التطبيق لدى كل من المديرين والمعلمين، إضافة إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب لكافة العاملين على بناء المعايير وتوظيفها واستخلاص مؤشرات الأداء، وكذلك الأساليب الناجحة لجميع الأدلة وكتابة التقارير.

وطبق (Al-Ghafri, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان كما يتصورها مديرو المدارس. تكونت عينة الدارسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (131) مديرا ومديرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس، قد جاءت بدرجة كبيرة، ومرتبة تنازليا حسب المجالات على التوالي: الموارد البشرية، التعلم والتعليم، المناهج الدراسية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس على المجال الرابع (المناهج الدراسية)، كانت الفروق لصالح الإناث.

يتضح من الدراسات السابقة أن بعض الدراسات تناولت درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة المشرفين التربويين مثل دراسة (Al-Ameer and Al-Awaamleh, 2011) وبعضها من وجهة نظر المعلمين مثل دراسة (Ngware, Wamukuru & Odebero, 2006)، وغالبيتها من وجهة نظر مديري المدارس كدراسة الخالدي (Al-khaldi, 2014)، ودراسة رابيشاند وستاين (Rabichund & Steyn, 2014)، ودراسة الجمل والجمراوي (Al-Jammal & Ghamrawi, 2013)، ودراسة (Huwail. 2012) ، ودراسة (Abu Abdo, 2011) ، ودراسة (Al-Ghafri, 2004). كما يتضح من الدراسات السابقة قلة الدراسات – في حدود علم الباحثين – التي تناولت درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين.

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة في عصر يشهد فيه العالم دعوة حثيثة إلى تحسين نوعية مخرجات التعليم ورفع مستواها، لكي يستطيع النظام التربوي أن يتجاوز مشكلاته مع سوق العمل، والانطلاق نحو الاقتصاد المعرفي الذي يرتبط بالتعليم والتكنولوجيا.

كما تأتي هذه الدراسة استجابة للمؤتمرات والدعوات المتواصلة لتطوير النظام التربوي عالميا وعربيا، فقد أوصـــى المؤتمر الثاني لـوزراء التربيـــة والتعليم والمعارف في الوطن العربي الذي انعقد عام 2000 في دمشق، بوجوب تطبيق نظام الجودة الشاملة وفق محكات تتطور بحيث تصل إلى المستويات العالمية (Hamouda, 2008). فقد اتفق المربون والتربويون والقائمون على النظام التربوي في العالم العربي على أن مشكلة التعليم تكمن في ضعف جودته، فهو في مجمله منصّب على التلقين وحفظ المعلومات دون معالجتها وتنظيمها (Al-Mashkaba, 2007).

وفي ظل التقدم التكنولوجي والاقتصاد المعرفي وتغير أداور المعلم والمتعلم، وظهور أساليب واستراتيجيات تعليمية حديثة تركز على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وأسلوب الاستقصاء وحل المشكلات، وظهور ما يعرف بمفهوم إدارة الجودة الشاملة الذي يركز على الارتقاء بأداء ومخرجات النظام التعليمي بأكمله. ولضمان جودة التعليم في مملكة البحرين، وانسجاما مع الرؤية الاقتصادية لمملكة البحرين (2030)، باعتبار التعليم أحد الركائز المهمة التي تقوم عليها تلك الرؤية، لذا حرصت الجهات القائمة على التعليم تأسيس هيئة ضمان الجودة والتي تحرص على الإشراف ومراقبة أداء المدارس وسير العملية التعليمية بأكملها، مع العمل على تقويم أداء المدارس ووضع الخطط والبرامج التي تعمل على رفع مستوى أداء المدارس للوصول إلى التعليم المنشود. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر المديرين.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة، والمرحلة التعليمية ؟"

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

- الأهمية النظرية والعلمية: تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي، باعتباره نظاما يسعى إلى تحقيق التنمية ورفع مستوى التعليم، والعمل على الإصلاح الإداري بصورة مستمرة في إدارات المدارس. كما يؤمل أن تضيف هذه الدراسة معلومات جديدة لتطوير الأداء في التعليم وفق مفهوم الجودة الشاملة. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في قلة الدراسات – في حدود علم الباحثين – التي تناولت درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين، وبالتالي يمكن أن تكون منطلقا لدراسات أخرى.
- الأهمية التطبيقية (العملية): يتوقع من نتائج هذه الدراسة أن تزود القائمين على النظام التربوي بالمعلومات التي تساعدهم على تجويد نوعية التعليم وتطويره، وتوفير البيانات والمعلومات عن واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس، وبالتالي تساعد التربويين على اتخاذ القرارات المناسبة والكفيلة بحل المشكلات وتذليل الصعوبات التي تحول دون تطبيقها.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين، والتعرف على دلالة الفروق في درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

المحدد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية الحكومية في مملكة البحرين.

المحدد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014م.

المحدد البشري: شملت الدراسة عينة من مديري ومديرات المدارس الحكومية في مملكة البحرين. اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس في مملكة البحرين.

المحدد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على بحث درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

التعريفات الإجرائية:

إدارة الجودة الشاملة: هي مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يقوم بها مديرو ومديرات المدارس للارتقاء بمستوى الأداء والتعليم في المدرسة في المجالات الآتية: التخطيط المدرسي والقيادة الفاعلة واستخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب التدريس، والمناهج المدرسية والتقويم، ومساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي، وقياسها بفقرات الاستبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مملكة البحرين، وبلغ عددهم (254) مديراً ومديرة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين للعام الدراسي 2014/2013.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (82) مديرا ومديرة، ، يشكلون ما نسبته (40%) من مجتمع الدراسة الكلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمَّ كتابة أسماء المدارس على قصاصات من الورق، واختيارهم عشوائيا من المدارس الحكومية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2014)، حيث كانت المدرسة هي وحدة الاختيار، حيث تم توزيع (120) استبانة على عينة الدراسة، وقد كان عدد الاستبانات المرتجعة من أفراد عينة الدراسة (91)، منها (9) استبانات غير مكتملة البيانات، وبذلك تكون العينة مكونة من (82) مديرا ومديرة، ويبين الجدول(1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	26	31.7
	أنثى	56	68.3
الخبرة في مجال الإدارة	من 1–5 سنوات	15	18.3
	من 6–10 سنوات	33	40.2
	من 11–15 سنة	28	34.1
	أكثر من 15 سنوات	6	7.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس	28	34.1
	دبلوم عالي	46	56.1
	ماجستير	4	4.9
	دكتوراه	4	4.9
المرحلة التعليمية	الابتدائي	38	46.3
	الإعدادي	23	28.0
	الثانوي	21	25.6
	المجموع	82	100.0

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة بالإطلاع على الأدب السابق والدرسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، مثل (دراسة Hamouda, 2008 & Al-Mashkaba, 2007)، حيث تكونت من جزأين هما:

الجزء الأول: يتعلق بالمعلومات العامة، ومتغيرات الدراسة، وتشمل (الجنس، والخبرة في مجال الإدارة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية).

الجزء الثاني: اشتمل على (65) فقرة فرعية تتوزع على سبعة مجالات رئيسة متعلقة بمعايير الجودة الشاملة في التعليم، وهي:

المجال الأول: مجال التخطيط المدرسي الفعال، ويشتمل على (10) فقرات.

المجال الثاني: مجال القيادة المدرسية الفاعلة، ويشتمل على (11) فقرة.

المجال الثالث: تطبيق الاستراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة، ويشتمل (13) فقرة.

المجال الرابع: استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، ويشتمل على (7) فقرات.

المجال الخامس: التقويم والاختبارات المدرسية، ويشتمل على (6) فقرات.

المجال السادس: مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي، ويشتمل على (9) فقرات

المجال السابع: المناهج الدراسية، ويشتمل على (9) فقرات

وتمَّ اعتماد مقياس ليكرت الخماسي وفق التدريج التالي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، لقياس درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين، حيث تم إعطاء (5) درجات للفئة بدرجة كبيرة جداً، و(4) درجات للفئة كبيرة، و(3) درجات للفئة بدرجة متوسطة، ودرجتان للفئة بدرجة قليلة، ودرجة واحدة للفئة قليلة جداً.

وبهدف تصنيف المتوسطات الحسابية لمجالات درجات الامتلاك وفقراته ضمن الدرجات المشمولة في تدريج أداة الدراسة فقد تم اعتماد النموذج الإحصائي في الحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة، على النحو الآتي: كبيرة (3.68– 5.0)، متوسطة (2.34–3.67)، قليلة (1 – 2.33).

صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في هذا المجال بلغ عددهم (9) محكمينً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات تكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، والإدارة التربوية، حيث طلب منهم ابداء أرائهم حول فقرات الاستبانة، من حيث مناسبة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح العبارات، ودقة الصياغة اللغوية، أو أية اقتراحات أو تعديلات أو إضافات مناسبة، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين. وكان عدد فقرات الدراسة قبل التحكيم (68) فقرة، وأصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم (66) فقرة موزعة على سبعة مجالات.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمحور التابع لها، على أن يتم قبول الفقرة إذا كان معامل الارتباط الخاص بها دال إحصائيا عند (0.05)، وبناء على نتائج صدق الاتساق الداخلي تم حذف فقرة واحدة من المقياس لتصبح عدد فقراته (65) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.95) والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للمجالات وللأداة ككل.

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
التخطيط المدرسي الفعال	0.86
القيادة المدرسية الفاعلة	0.79
تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.89
استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	0.78
التقويم والاختبارات المدرسية	0.73
مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي	0.79
المناهج الدراسية	0.86
الأداة ككل	0.95

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وتُعبر عن درجة ثبات مناسبة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

- تصميم أداة الدراسة لجمع البيانات مستعيناً بالدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الجودة الشاملة في التعليم، وبآراء المتخصصين في هذا المجال، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها.
- الحصول على كتابة تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم، تم من خلاله مخاطبة إدارات التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، لتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة حسب الأصول.
- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وكتابة أسماء المدارس على قصاصات من الورق، واختيارها بالطريقة العشوائية.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من خلال التسليم باليد لكل منهم، وتوضيح طريقة الإجابة عليها، مع التركيز على أهمية الدقة والموضوعية في الإجابة على فقرات الاستبانة.
- تم جمع الاستبانة بعد أسبوع من توزيعها، ومن ثمَّ تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن ثم تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والتوصل إلى النتائج ومناقشتها والوصول إلى التوصيات.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:**

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة في مجال الإدارة، ولها أربع مستويات: (من 1 – 5 سنوات، من 6–10 سنوات، من 11– 15، أكثر من 15 سنة).
- المؤهل العلمي، وله أربع مستويات: (بكالوريس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).

- المرحلة التعليمية، ولها ثلاثة مستويات: (الإبتدائية، الإعدادية، الثانوية).

- **المتغير التابع:**

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة على مستوى مجالات وفقرات أداة الدراسة، والجداول (3)، (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، (9)، (10) توضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لكل مجال مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	1	التخطيط المدرسي الفعال	4.31	.52	كبيرة
2	2	القيادة المدرسية الفاعلة	4.11	.47	كبيرة
5	5	التقويم والاختبارات المدرسية	4.10	.58	كبيرة
4	4	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	3.97	.62	كبيرة
3	3	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	3.97	.50	كبيرة
6	7	المناهج الدراسية	3.69	.63	كبيرة
7	6	مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي	3.32	.74	متوسطة
		الأداة ككل	3.93	.43	كبيرة

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين جاءت بشكل عام كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.93)، كما يتضح من الجدول (3) أن مجال التخطيط المدرسي الفعال جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.31)، تلاه في المرتبة الثانية مجال القيادة المدرسية الفاعلة بمتوسط حسابي (4.11)، تلاه في المرتبة

الثالثة مجال التقويم والاختبارات المدرسية بمتوسط حسابي (4.10)، بينما جاء في المرتبة الرابعة مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وجاء مجال تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، بينما جاء في المرتبة السادسة مجال المناهج الدراسية بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وجاء مجال مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وانحراف معياري (.74)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.93) وبانحراف معياري (.43).

يفسر الباحثون حصول مجال التخطيط المدرسي الفعّال على المرتبة الأولى باعتبار أن التخطيط هو الأساس الذي تنطلق منه تطبيق معايير الجودة الشاملة، ويعتبر التخطيط الخطوة الأولى الواجب اتخاذها لأي مدرسة تريد أن تطبق مبادئ الجودة الشاملة فيها، بالإضافة إلى خبرة مديري المدارس وتدريبيهم على التخطيط المدرسي الفعّال، كما قد يعزى ذلك كون المستجيبين هم المديرون أنفسهم، فمن الطبيعي أن يصفوا أنفسهم بهذه الصفة الجيدة من وجهة نظرهم، وللأسباب نفسها جاء مجال القيادة الفاعلة بالمرتبة الثانية، إذ حصل على درجة تطبيق كبيرة.

ويأتي حصول مجال مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة ليعبر عن عدم وجود اهتمام كاف من قبل القيادات التربوية في المدارس بالمجتمع المحلي، وقد يعزى ذلك إلى ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وقلة اهتمام المجتمع المحلي نفسه، وقلة تقديم المساعدة والمساندة المطلوبة، وكذلك وجود تقصير من مديري المدارس البحرينية في عملية التواصل مع المجتمع المحلي، بالإضافة إلى قناعات المديرين بأن المجتمع المحلي غير قادر على المشاركة في التخطيط المدرسي أو التقويم والاختبارات المدرسية أو المناهج أو استراتيجيات التدريس، وذلك لقلة معرفتهم وخبرتهم بالمجالات التربوية.

قد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سكومار (Sukumar, 2014) التي أظهرت أن مستوى توافر مبادئ الجودة الشاملة التحسين المستمر ورضا العملاء والعمل الجماعي بين المعلمين كان فوق المتوسط، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Huwail, 2012) التي أظهرت وجود واقع عالٍ جداً لجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية. في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخالدي (Al-khaldi, 2014) التي أظهرت أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة. كما اختلف مع نتائج دراسة (Al-Ameer and Al-Awaamleh, 2011) التي أظهرت أن مجال المنهاج جاء في المرتبة الأولى، في حين جاء هذا

المجال في الدراسة الحالية في المرتبة السابعة، كذلك نتائج دراسة (Abu Abdo, 2011) التي توصلت إلى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس في جميع مجالات أداة الدراسة. كما اختلفت مع نتائج دراسة (Deeb et al, 2006) التي توصلت إلى وجود تدن عام في تطبيق المعايير المتصلة مجالات أداة الدراسة، وكذلك انخفاض مستوى التطبيق لدى كل من المديرين والمعلمين.

ولاستكمال الإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مجالات الأداة كما هو موضح تالياً:

المجال الأول: التخطيط المدرسي الفعّال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال التخطيط المدرسي الفعّال، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول "التخطيط المدرسي الفعال" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	5	مراعاة المدرسة عند وضع خططها الإمكانيات المادية المتاحة.	4.585	.57	كبيرة
2	10	توفير قاعدة بيانات مدرسية تشتمل على أعداد المعلمين ومؤهلاتهم وأعداد الطلبة والشعب الصفية.	4.427	.83	كبيرة
3	3	مراعاة الخطة الاستراتيجية السياسة التربوية المعتمدة للدولة.	4.402	.68	كبيرة
4	4	انعكاس الخطة الاستراتيجية على الاحتياجات الحقيقية للمدرسة والمجتمع.	4.378	.84	كبيرة
5	8	الأخذ بعين الاعتبار الإطار الزمني عند وضع الخطط الفصلية والسنوية للمعلم.	4.366	.80	كبيرة
6	2	وضع المدرسة برامج شاملة ومتكاملة تساعد في تحقيق أهدافها المستقبلية.	4.354	.64	كبيرة
7	7	أخذ المدرسة في الاعتبار نتائج الخطط السابقة ومواطن الخلل فيها عند إعداد خطط وبرامج ومشروعات نظام إدارة الجودة الشاملة.	4.329	.86	كبيرة
8	1	اعتماد المدرسة في خططها المستقبلية على أساليب البحث العلمي والتخطيط الاستراتيجي.	4.220	.70	كبيرة
9	6	قيام المدرسة بتحديد مستويات التطوير على نحو مستمر، ووضع خططا طويلة المدى لتحقيق الأهداف التربوية.	4.073	.79	كبيرة
10	9	توفير الخدمات التعليمية من قاعات تدريس ومكتبة ومختبرات ومشاغل والأدوات المهنية حسب المواصفات المطلوبة.	3.927	1.07	كبيرة

يلاحظ من الجدول (4) أن جميع فقرات مجال التخطيط المدرسي الفعال، جاءت درجة تطبيقها كبيرة، وقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.585–3.927) وانحرافات معيارية تراوحت بين (1.07–0.57)، وحصلت الفقرة (2) التي تنص على مراعاة المدرسة عند وضع خططها الإمكانيات المادية المتاحة على أعلى متوسط حسابي (4.585) وانحراف معياري (0.57)، تلاها الفقرة (10) "توفير قاعدة بيانات مدرسية تشتمل على أعداد المعلمين ومؤهلاتهم وأعداد الطلبة والشعب الصفية" بمتوسط حسابي (4.427)، وانحراف معياري (.83). ويمكن تفسير ذلك من أن البيانات الدقيقة والصحيحة والشاملة تعد اساسا لإعداد خطة استراتيجية ناجحة، حيث تعتمد الخطة وتنطلق بشكل اساسي من هذه البيانات.

المجال الثاني: القيادة المدرسية الفاعلة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال القيادة المدرسية الفاعلة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني " القيادة المدرسية الفاعلة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	4	تحقيق المدرسة العدالة والموضوعية والنزاهة والشفافية في تقويم أعضاء مجتمع المدرسة.	4.67	.6489	كبيرة
2	8	رفع الكفاية الإنتاجية للمدرسة بالعمل بروح الفريق.	4.57	.6291	كبيرة
3	3	تفويض إدارة المدرسة الصلاحيات والمسؤوليات لأعضاء المجتمع المدرسي.	4.52	.7067	كبيرة
4	6	تشجيع الثقافة المؤسسية في المدرسة التي تقوم على التغيير والتجديد والابتكار.	4.52	.6131	كبيرة
5	2	استثمار جميع الإمكانات والموارد المادية والبشرية والتقنية على الوجه الأمثل واستخدامها بشكل يحقق أعلى طاقة انتاجية.	4.40	.7003	كبيرة
6		تطبيق نظام فعال للرقابة على الأداء وتقويم	4.16	.7281	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
	5	الإنجاز.			
7	9	توفير دليل واضح لدى مدير المدرسة لمعايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.	4.04	.9222	كبيرة
8	0	القدرة على إدارة الوقت والتخطيط بشكل فعال ومنظم.	3.99	.9094	كبيرة
9	7	مشاركة المدرسة للمجتمع المحلي في صياغة القرارات وإنجاز المهام.	3.85	1.1235	كبيرة
10	1	إجراء المدرسة البحوث التربوية الإجرائية والميدانية على نحو فعال للإسهام في تحسين جودة التعليم.	3.26	1.1090	متوسطة
11	1	ابتكار مشروعات تطورية رائدة تعود على المدرسة بالدعم المادي.	3.22	1.2375	متوسطة

يبين الجدول (5) أن الفقرات ذوات الرتب (1–9) في مجال القيادة المدرسية الفاعلة، جاءت درجة تطبيقها كبيرة، تراوحت متوسطات حسابية بين (4.67– 3.85)، وحصلت الفقرة (14) التي تنص على "تحقيق المدرسة العدالة والموضوعية والنزاهة والشفافية في تقويم أعضاء مجتمع المدرسة" على أعلى متوسط حسابي (4.67)، تلتها الفقرة (18) "رفع الكفاية الإنتاجية للمدرسة بالعمل بروح الفريق" بمتوسط حسابي (4.57)، ثم الفقرة (13) "تفويض إدارة المدرسة الصلاحيات والمسؤوليات لأعضاء المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (4.524). وتأتي هذه النتيجة انعكاسا لأهمية العمل بروح الفريق في نجاح المدرسة عند تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، حيث يحتاج الى اشراك الجميع والاستفادة من جهودهم. كما أن تفويض الصلاحيات تعد العمود الفقري للعمل الإداري، وذلك لأن المدير لا يستطيع لوحده القيام بالأعمال المتعددة والمتشابكة بدرجة عالية من الإتقان، من هنا تأتي أهمة ودور تفويض الصلاحيات في نجاح تطبيق مبادئ الجودة في المدارس.

المجال الثالث: تطبيق الاستراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال تطبيق الاستراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث "تطبيق الاستراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	31	تنمية العلاقات الإنسانية بين الإدارة والعامين والطلبة في المدرسة.	4.45	.5248	كبيرة
2	32	صياغة الأهداف التعليمية بلغة السلوك والأداء قابل للقيا والتقويم.	4.28	.7248	كبيرة
3	27	توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في عملية التعليم.	4.12	.7435	كبيرة
4	25	توفير بيئة تعليمية ديمقراطية ومعززة وتحفيز المتعلمين للاستفادة القصوى مما يقدم لهم من خدمات وتسهيلات.	4.09	.7235	كبيرة
5	33	تقديم المادة الدراسية للطلاب بطريقة منظمة ومتسلسلة وواضحة ومتدرجة إلى الصعوبة.	4.05	.7010	كبيرة
6	28	توفير برامج تقوية لرفع مستوى التحصيل لدى الطلبة ذوى التحصيل المتدني وبرامج إثرائية للطلبة المتفوقين والموهوبين.	3.94	.7088	كبيرة
7	30	تنويع الأنشطة الصفية وفقا لتنوع حاجات وقدرات الطلبة.	3.93	.7978	كبيرة
8	34	توظيف استراتجيات التدريس القائمة على استخدام التكنولوجيا الحديثة (التعلم الإلكتروني، التعليم المتمازج، برامج السبورة التفاعلية .....)	3.85	.8031	كبيرة
9	23	القدرة على إدارة العمليات التعليمية بما يكفل وصول جميع المتعلمين إلى مستويات الإتقان المطلوبة.	3.84	.7281	كبيرة
10	26	تعزيز مبادئ التعلم الذاتي عند المتعلمين.	3.83	.6993	كبيرة
11	29	توظيف الأسلوب العلمي في حل المشكلات.	3.78	.8016	كبيرة
12	22	توظيف استراتيجيات التدريس القائمة على البحث والاستقصاء في عملية التعلم.	3.72	.9594	كبيرة
13	24	تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين والقدرة على صناعة القرار وحل المشكلات التربوية.	3.69	.9120	كبيرة

يلاحظ من الجدول (6) أن جميع فقرات مجال تطبيق الاستراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة، جاءت درجة تطبيقها كبيرة، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.69–4.45)، وقد يعزى ذلك إلى

قدرة المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة وأثناء الخدمة على تحديد الأهداف وصياغتها، واستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة مثل التعليم التعاوني والتعلم الالكتروني وحل المشكلات والتعلم المتمازج والاستقصاء، بالإضافة إلى متابعة المعلمين قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس، وهيئة ضمان الجودة، مما أدى إلى حصول جميع فقرات هذا المجال على درجة تطبيق مرتفعة.

المجال الرابع: استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع "استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	37	توفير مختبرات الحاسوب ومراكز مصادر التعلم والتقنيات التعليمية المخلفة واستخدامها في تطوير العملية التعليمية التعلمية.	4.280	.91	كبيرة
2	38	تشجيع المعلمين على تطوير برامج التعليم الإلكتروني لإثراء عملية التعلم والتعليم.	4.220	.82	كبيرة
3	35	ربط المدرسة بشبكة المعلومات العالمية عن طريق الانترنت.	3.915	.85	كبيرة
4	36	استخدام تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية والمادية في المدرسة.	3.854	1.02	كبيرة
5	39	إثراء المواقف الصفية بالوسائل التعليمية من إنتاج الطلبة.	3.844	.86	كبيرة
6	40	توظيف تقنيات التعلم أثناء الموقف الصفي والعمل على تقيمها.	3.841	.82	كبيرة
7	41	توظيف برامج السبورة التفاعلية في العملية التعليمية.	3.756	1.23	كبيرة

يلاحظ من الجدول (7) أن جميع فقرات مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، جاءت درجة تطبيقها كبيرة، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.756–4.280)، وحصلت الفقرة (37) والتي تنص على "توفير مختبرات الحاسوب ومراكز مصادر التعلم والتقنيات التعليمية المخلفة

واستخدامها في تطوير العملية التعليمية التعلمية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.280)، تلتها الفقرة (38) "تشجيع المعلمين على تطوير برامج التعليم الإلكتروني لإثراء عملية التعلم والتعليم" بمتوسط حسابي (4.220)، ثم الفقرة (35) "ربط المدرسة بشبكة المعلومات العالمية عن طريق الإنترنت" بمتوسط حسابي (3.915). وقد يعزى ذلك إلى أهمية تكنولوجيا التعليم، وتوافر المختبرات والأجهزة في مدارس مملكة البحرين.

المجال الخامس: التقويم والاختبارات المدرسية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال التقويم والاختبارات المدرسية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس "التقويم والاختبارات المدرسية " مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	45	تحليل نتائج الاختبارات على نحو مستمر واستخلاص الاستنتاجات التي تساعد على تطوير الأداء للمتعلمين.	4.42	.7528	كبيرة
2	44	توظيف نتائج التقويم والاختبارات المدرسية لوضع الخطط العلاجية.	4.32	.7516	كبيرة
3	46	اعتماد نظام التقويم التكويني أو البنائي المستمر بشكل أساسي.	4.31	.9774	كبيرة
4	42	إجراء التقويمات والاختبارات الدقيقة لتشخيص حاجات المتعلمين والتعرف إلى صعوبات التعلم لديهم.	4.15	.8183	كبيرة
5	43	تزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن ابنائهم تتعلق بمستوى تحصيلهم الدراسي ومدى تقدمهم.	3.83	.9000	كبيرة
6	47	استخدام المدرسة سجلات لبيان مدى تقدم الطالب معتمدا على الأداء والملاحظة بدلا من الاختبارات الكتابية.	3.57	1.0661	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن جميع فقرات مجال التقويم والاختبارات المدرسية، جاءت درجة تطبيقها كبيرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.83–4.42) باستثناء الفقرة (47) "استخدام المدرسة سجلات لبيان مدى تقدم الطالب معتمدا على الأداء والملاحظة بدلا من الاختبارات الكتابية" جاءت درجة تطبيقها متوسطة بمتوسط حسابي (3.57). ويمكن تفسير هذه النتيجة من ان

تحليل نتائج الاختبارات المدرسية يعطي صورة واضحة على جوانب القصور في داء الطلاب، مما يعطي مجالا لوضع الخطط والإجراءات اللازمة لمعالجة هذا القصور، وتوظيفها في وضع الخطط العلاجية.

المجال السادس: مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس "مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	56	حرص المدرسة على الاتصال بأولياء الأمور وتقوم بإشراكهم في متابعة ورعاية نمو أبنائهم وحل مشكلاتهم.	4.171	.9403	كبيرة
2	54	وضوح رسالة المدرسة المتعلقة بالمجتمع المحلي القائمة على سياسات الباب المفتوح لأبناء المجتمع والبعد عن الانغلاق الذاتي على نفسها.	3.976	1.2470	كبيرة
3	52	إشراك المدرسة أولياء الأمور في الفعاليات الاجتماعية والاقتصادية واتخاذ القرارات المتعلقة بالبرامج والأنشطة التي تقدمها لأبناء المجتمع المحلي.	3.622	1.0731	متوسطة
4	53	توظيف المدرسة مفهوم المدرسة المجتمعية التي تعكس حاجات ومتطلبات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.	3.390	.8993	متوسطة
5	49	توفير المدرة مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لإفراد المجتمع المحلي.	3.171	1.2939	متوسطة
6	48	عقد المدرسة دورات فنية ومهنية لأفراد المجتمع المحلي.	3.159	1.2219	متوسطة
7	51	تعاون المدرسة مع المؤسسات والمصانع القريبة في تدريب الطلبة وإكسابهم المهارات المختلفة.	2.902	1.3204	متوسطة
8	50	تنظيم المدرسة زيارات بيتية لأولياء الأمور لتقديم النصح والإرشاد في مجال الرعاية الصحية والتربوية.	2.805	1.2417	متوسطة
9	55	تقديم المدرسة برامج لتطوير تعليم الكبار ومحو الأمية لأبناء المجتمع المحلي.	2.695	1.4714	متوسطة

يبين الجدول (9) حصول الفقرتان ذوات الرتب (1– 2) من أصل 9 فقرات في مجال مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي على درجة تطبيق كبيرة، بمتوسطات حسابية (4.17، 3.98) على التوالي، بينما باقي الفقرات ذوات الرتب (3– 9) جاءت درجة تطبيقها متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن العملية التربوية بكل أبعادها معادلة متفاعلة العناصر تتقاسم أدوارها أطراف عدة

أهمها الأسرة والبيت والمجتمع بحيث تتعاون جميعها في تأدية هذه الرسالة على خير وجه للوصول للنتائج المرجوة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توثيق الصلات بين البيت والمدرسة، ولعل من الأسباب التي تستدعي إقامة مثل هذا التعاون الوثيق هم الطلاب الذين أسست المدرسة من أجلهم، فهم يمثلون أكبر مصلحة أو مسؤولية يعني بها أولياء الأمور وسائر أعضاء المجتمع المحلي، كذلك فإن التعليم قضية مجتمعية لابد أن يشارك فيها جميع الأطراف الأسرة والمدرسة وجميع أفراد المجتمع مؤسساته المختلفة (Al-Hamdani، 2007).

المجال السابع: المناهج الدراسية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال المناهج الدراسية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السابع "المناهج الدراسية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	63	تضمين المناهج وسائل علمية ورسومات وخرائط لفهم الدرس	3.951	.7997	كبيرة
2	61	الأخذ بعين الاعتبار ثورة تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في إثراء خبرات المتعلمين.	3.854	.9312	كبيرة
3	60	المراجعة المستمر للمناهج الدراسية بهدف مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.768	.8649	كبيرة
4	58	اعتماد مبدأ التكامل في إعداد المناهج المدرسية بحيث تساعد على تنمية شخصية الطالب من كافة الجوانب.	3.744	.9001	كبيرة
5	57	اعتماد مبدأ الشمولية في إعداد المناهج المدرسية بحيث تغطي جميع ميادين المعرفة العلمية والانسانية والاجتماعية.	3.707	.9361	كبيرة
6	62	اعتماد مفهوم المدرسة المجتمعية في تخطيط المناهج.	3.634	1.0484	متوسطة
7	59	مراعاة مبدأ المرونة في إعداد المناهج بحيث تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.598	.9008	متوسطة
8	64	توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم القائم على البحث والاستقصاء وتنمية أساليب التفكير.	3.561	.9040	متوسطة
9	65	احتواء المناهج على مضامين تربط الموقف الصفي بالبيئة المحيطة.	3.427	.9817	متوسطة

يبين الجدول (10) أن الفقرات ذوات الرتب (1– 5) في مجال المناهج المدرسية جاءت درجة تطبيقها كبيرة، تراوحت متوسطات الحسابية بين (3.71–3.95)، ويمكن تفسير ذلك من أن تضمين المناهج وسائل علمية ورسومات وخرائط يساعد المعلم في الاعتماد على عناصر ملموسة ومتنوعة بحيث تساعد الطلبة على الوصول إلى مزيد من الفهم والاستيعاب لمكونات الدرس وعناصره.

في حين جاءت الفقرات ذوات الرتب (6– 9) درجة تطبيقها متوسطة، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.427– 3.634).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة، والمرحلة التعليمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة، والمرحلة التعليمية، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة

المتغيرات	المستويات	المجالات	التخطيط المدرسي الفعال	القيادة المدرسية الفاعلة	تطبيق الاستراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	استخدام التكنولوجيا في التعليم	التقويم والاختبارات المدرسية	مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع	المناهج الدراسية	الأداة ككل
الجنس	ذكر	المتوسط	4.39	3.99	3.95	3.88	4.04	2.97	3.60	3.84
		الانحراف	0.32	0.37	0.56	0.67	0.66	0.70	0.56	0.43
	أنثى	المتوسط	4.27	4.17	3.97	4.01	4.13	3.48	3.74	3.97
		الانحراف	0.59	0.51	0.48	0.59	0.54	0.71	0.66	0.42
	الكلي	المتوسط	4.31	4.11	3.97	3.97	4.10	3.32	3.69	3.93
		الإنحراف	0.52	0.47	0.50	0.62	0.58	0.74	0.63	0.43
الخبرة في مجال الإدارة	1–5 سنوات	المتوسط	4.21	3.99	3.88	4.01	3.98	3.19	3.56	3.83
		الانحراف	0.87	0.76	0.52	0.77	0.61	0.66	0.53	0.46
	6–10 سنوات	المتوسط	4.37	4.19	3.94	4.07	4.21	3.67	3.79	4.03
		الانحراف	0.39	0.46	0.64	0.66	0.69	0.82	0.79	0.52
	11–15 سنة	المتوسط	4.27	4.14	4.03	3.87	3.96	2.95	3.65	3.86
		الانحراف	0.45	0.28	0.33	0.53	0.41	0.47	0.53	0.31
	15 سنة فأكثر	المتوسط	4.37	3.85	4.00	3.81	4.39	3.44	3.74	3.93
		الانحراف	0.34	0.09	0.07	0.30	0.23	0.70	0.25	0.25
	الكلي	المتوسط	4.31	4.11	3.97	3.97	4.10	3.32	3.69	3.93
		الانحراف	0.52	0.47	0.50	0.62	0.58	0.74	0.63	0.43
المؤهل العلمي	بكالوريس	المتوسط	4.31	4.24	4.03	4.11	4.03	3.29	3.65	3.96
		الانحراف	0.53	0.41	0.36	0.49	0.46	0.83	0.63	0.42
	دبلوم	المتوسط	4.30	4.00	3.91	3.89	4.09	3.31	3.70	3.89

المتغيرات	المستويات	المجالات	التخطيط المدرسي الفعال	القيادة المدرسية الفاعلة	تطبيق الاستراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	استخدام التكنلوجيا في التعليم	التقويم والاختبارات المدرسية	مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع	المناهج الدراسية	الأداة ككل
	عالي	الانحراف	0.56	0.51	0.59	0.62	0.63	0.68	0.67	0.44
	ماجستير	المتوسط	4.50	4.41	4.08	3.64	4.25	3.44	3.83	4.05
		الانحراف	0.12	0.16	0.36	1.07	0.87	0.38	0.45	0.39
	دكتوراه	المتوسط	4.20	4.09	4.15	4.14	4.50	3.56	3.78	4.05
		الانحراف	0.12	0.42	0.27	0.82	0.38	1.15	0.38	0.48
	الكلي	المتوسط	4.31	4.11	3.97	3.97	4.10	3.32	3.69	3.93
		الانحراف	0.52	0.47	0.50	0.62	0.58	0.74	0.63	0.43
المرحلة التعليمية	الابتدائية	المتوسط	4.32	4.04	3.98	4.04	4.17	3.28	3.59	3.92
		الانحراف	0.53	0.50	0.47	0.51	0.46	0.84	0.66	0.45
	الاعدادية	المتوسط	4.27	4.12	3.98	3.79	4.09	3.32	3.73	3.91
		الانحراف	0.61	0.53	0.64	0.73	0.85	0.76	0.63	0.51
	الثانوية	المتوسط	4.32	4.23	3.93	4.03	3.98	3.40	3.85	3.97
		الانحراف	0.39	0.33	0.39	0.64	0.36	0.51	0.57	0.30
	الكلي	المتوسط	4.31	4.11	3.97	3.97	4.10	3.32	3.69	3.93
		الانحراف	0.52	0.47	0.50	0.62	0.58	0.74	0.63	0.43

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديرو ومديرات المدارس لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، الخبرة في مجال الإدارة (من 1– 5 سنوات، من 6–10 سنوات، من 11–15 سنة، أكثر من 15 سنوات)، والمؤهل العلمي (بكالوريس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)، والمرحلة التعليمية (الإبتدائية، الإعدادية، الثانوية) على المجالات والأداة ككل.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي على الأداة ككل كما في جدول (12)، وتحليل التباين متعدد المتغيرات على المجالات السبعة كما في جدول (13).

جدول(12) يوضح تحليل التباين لأثر متغيرات الدراسة على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها على الأداة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.06	1	0.06	0.39	0.53
المؤهل العلمي	0.12	3	0.04	0.27	0.85
الخبرة في مجال الإدارة	0.33	3	0.11	0.77	0.52
المرحلة التعليمية	0.43	2	0.22	1.52	0.23
الجنس والمؤهل العلمي	0.00	1	0.00	0.00	0.99
الجنس والخبرة في مجال الإدارة	2.74	3	0.91	6.42	0.00
الجنس والمرحلة التعليمية	0.20	2	0.10	0.71	0.50
المؤهل العلمي والخبرة في الإدارة	0.61	3	0.20	1.42	0.25
المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية	0.18	2	0.09	0.64	0.53
الخبرة في الإدارة والمرحلة التعليمية	0.98	4	0.25	1.72	0.16
الخطأ	7.96	56	0.14		
المجموع الكلي	14.90	81			

جدول (13) تحليل التباين لأثر متغيرات الدراسة على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر مديريها على مجالات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التخطيط المدرسي الفعال	0.175	1	0.175	0.799	0.375
	القيادة المدرسية الفاعلة	0.001	1	0.001	0.009	0.925
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.062	1	0.062	0.277	0.6
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	0.671	1	0.671	2.356	0.13
	التقويم والاختبارات المدرسية	0.252	1	0.252	1.207	0.277
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	0.156	1	0.156	0.506	0.48
	المناهج الدراسية	0.065	1	0.065	0.216	0.644
	الأداة ككل	0.175	1	0.175	0.799	0.375

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخبرة في مجال الإدارة	التخطيط المدرسي الفعال	1.111	3	0.37	1.694	0.179
	القيادة المدرسية الفاعلة	0.231	3	0.077	0.482	0.696
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	1.292	3	0.431	1.936	0.134
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	1.316	3	0.439	1.54	0.214
	التقويم والاختبارات المدرسية	0.705	3	0.235	1.124	0.347
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	2.406	3	0.802	2.599	0.061
	المناهج الدراسية	1.194	3	0.398	1.311	0.28
	الأداة ككل	1.111	3	0.37	1.694	0.179
المؤهل العلمي	التخطيط المدرسي الفعال	1.089	3	0.363	1.662	0.186
	القيادة المدرسية الفاعلة	0.253	3	0.084	0.527	0.665
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.326	3	0.109	0.488	0.692
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	0.292	3	0.097	0.342	0.795
	التقويم والاختبارات المدرسية	0.175	3	0.058	0.279	0.841
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	0.039	3	0.013	0.042	0.988
	المناهج الدراسية	1.089	3	0.363	1.662	0.186
	الأداة ككل	0.825	3	0.275	0.905	0.444
المرحلة التعليمية	التخطيط المدرسي الفعال	0.357	2	0.179	0.818	0.447
	القيادة المدرسية الفاعلة	0.613	2	0.307	1.916	0.157
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.045	2	0.022	0.1	0.905
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	2.721	2	1.36	4.776	0.012
	التقويم والاختبارات المدرسية	0.419	2	0.209	1.001	0.374
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	0.738	2	0.369	1.196	0.31
	المناهج الدراسية	2.706	2	1.353	4.456	0.016
	الأداة ككل	0.357	2	0.179	0.818	0.447
الجنس	التخطيط المدرسي الفعال	0.221	1	0.221	1.012	0.319

والمؤهل العلمي	القيادة المدرسية الفاعلة	0.072	1	0.072	0.45	0.505
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.079	1	0.079	0.356	0.553
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	0.316	1	0.316	1.109	0.297
	التقويم والاختبارات المدرسية	0.001	1	0.001	0.003	0.957
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	0.114	1	0.114	0.369	0.546
	المناهج الدراسية	0.078	1	0.078	0.257	0.614
الجنس والمؤهل العلمي	التخطيط المدرسي الفعال	4.384	3	1.461	6.687	0.001
	القيادة المدرسية الفاعلة	3.383	3	1.128	7.047	0
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	2.883	3	0.961	4.321	0.008
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	2.185	3	0.728	2.557	0.064
	التقويم والاختبارات المدرسية	6.519	3	2.173	10.389	0
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	2.977	3	0.992	3.216	0.03
	المناهج الدراسية	3.76	3	1.253	4.127	0.01
الجنس والمرحلة التعليمية	التخطيط المدرسي الفعال	0.096	2	0.048	0.219	0.804
	القيادة المدرسية الفاعلة	0.227	2	0.113	0.709	0.496
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.032	2	0.016	0.072	0.93
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	1.26	2	0.63	2.213	0.119
	التقويم والاختبارات المدرسية	0.624	2	0.312	1.493	0.234
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	0.63	2	0.315	1.021	0.367
	المناهج الدراسية	1.081	2	0.541	1.781	0.178
المؤهل العلمي والخبرة	التخطيط المدرسي الفعال	0.872	3	0.291	1.33	0.274
	القيادة المدرسية الفاعلة	0.34	3	0.113	0.709	0.551
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.93	3	0.31	1.393	0.254
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	1.256	3	0.419	1.47	0.233

	التقويم والاختبارات المدرسية	0.206	3	0.069	0.329	0.805
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	2.321	3	0.774	2.507	0.068
	المناهج الدراسية	1.924	3	0.641	2.112	0.109
المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية	التخطيط المدرسي الفعال	0.075	2	0.038	0.173	0.842
	القيادة المدرسية الفاعلة	0.229	2	0.114	0.714	0.494
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	0.271	2	0.135	0.609	0.548
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	0.887	2	0.443	1.557	0.22
	التقويم والاختبارات المدرسية	0.222	2	0.111	0.532	0.591
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	1.047	2	0.524	1.697	0.193
	المناهج الدراسية	0.538	2	0.269	0.886	0.418
الخبرة والمرحلة التعليمية	التخطيط المدرسي الفعال	4.372	4	1.093	5.002	0.002
	القيادة المدرسية الفاعلة	3.547	4	0.887	5.541	0.001
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	1.729	4	0.432	1.943	0.116
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	0.487	4	0.122	0.428	0.788
	التقويم والاختبارات المدرسية	1.735	4	0.434	2.073	0.096
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	2.212	4	0.553	1.792	0.143
	المناهج الدراسية	5.028	4	1.257	4.14	0.005
الخطأ	الأداة ككل	12.237	56	0.219		
	القيادة المدرسية الفاعلة	8.961	56	0.16		
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة	12.457	56	0.222		
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	15.949	56	0.285		
	التقويم والاختبارات المدرسية	11.714	56	0.209		

	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي	17.282	56	0.309		
	المناهج الدراسية	17.004	56	0.304		
	الأداة ككل	12.237	56	0.219		
الكلي	التخطيط المدرسي الفعال	1542.49	82			
	القيادة المدرسية الفاعلة	1403.06	82			
	تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس ا	1310.75	82			
	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	1322.20	82			
	التقويم والاختبارات المدرسية	1403.60	82			
	مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع الم	948.684	82			
	المناهج الدراسية	1151.21	82			
	الأداة ككل	1542.49	82			

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مملكة البحرين على الأداة كلًّها تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال الإدارة والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها ما عدا التفاعل بين الجنس والخبرة، حيث كانت هنالك فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث ذوات الخبرة العالية. ويتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في جميع مجالات الأداة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك على المجال الرابع (استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم)، وعلى المجال السابع (المناهج الدراسية)، ولمعرفة مصدر واتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13) نتائج اختبار شافييه لمصادر الفروق على مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم وعلى مجال المناهج الدراسية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

	المرحلة التعليمية	المتوسطات الحسابية	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
المجال الرابع	الابتدائية	4.17			
	الإعدادية	4.09	(0.08)*		
	الثانوية	3.98	(0.11)	(0.19)	
المجال السابع	الابتدائية	3.92			
	الإعدادية	3.91	(0.01)		
	الثانوية	3.97	(0.05)*	(0.06)	

* الفروق دالة إحصائيا عند (α =0.05).

يلاحظ من الجدول (13) أن الفروق على المجال الرابع (استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم) كانت بين المرحلة الابتدائية والإعدادية لصالح المرحلة الابتدائية، وعلى المجال السابع (المناهج الدراسية) كانت بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية لصالح المرحلة الثانوية.

وأظهرت نتائج التفاعلات عدم وجود فروق دالة إحصائيا على المجالات السبعة تعزى للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بين الجنس والمرحلة التعليمية، والتفاعل بين المؤهل العلمي والخبرة، والتفاعل بين المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية. فيما كانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي على المجال الأول (التخطيط المدرسي الفعال) لصالح الإناث حملة الماجستير، وعلى المجال الثاني (القيادة المدرسية الفاعلة) لصالح الإناث حملة الماجستير، وعلى المجال الثالث (تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الفاعلة) لصالح الإناث حملة الدكتوراه، وعلى المجال الخامس (التقويم والاختبارات المدرسية) لصالح الإناث حملة الدكتوراه، وعلى المجال السادس (مساهمة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي) لصالح الإناث حملة دبلوم عالي، وعلى المجال السابع (المناهج الدراسية) لصالح الإناث حملة الماجستير. وبالتالي فإن نتائج التفاعلات حسب الجنس الدالة إحصائيا جاءت جميعها لصالح الإناث حملة المؤهلات العليا، وقد جاءت هذه النتائج انعكاسا للواقع، حيث تشير نتائج مراجعات (Quality Assurance Authority for Education and Training, 2013) إلى تفوق مدارس الإناث بشكل واضح على مدارس الذكور في وجود معايير هيئة ضمان الجودة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) تعزى للتفاعل بين الخبرة والمرحلة التعليمية، وذلك على المجال الأول (التخطيط المدرسي الفعال) لصالح المرحلة الأولى لذوي الخبرة من (6–10) سنوات، وعلى المجال الثاني (القيادة المدرسية الفاعلة) لصالح معلمي المرحلة الثانوية ذوي الخبرة من (1–5) سنوات، وعلى المجال الخامس (التقويم والاختبارات المدرسية) لصالح المرحلة الابتدائية ذوي الخبرة (15 سنة فأكثر)، وعلى المجال السابع (المناهج الدرسية) لصالح المرحلة الإعدادية ذوي الخبرة من (11–15) سنة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Abu Abdo, 2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص. كما تتفق مع نتائج دراسة (Al-Mashkaba, 2007) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي والمرحلة، بينما توجد فروق تغزى لمتغير الجنس والصالح الإناث والخبرة لصالح فئة (10) سنوات فأكثر. وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة (Al-Ameer and Al-Awaamleh, 2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي.

في حين اختلفت مع نتيجة دراسة (Al-khaldi, 2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات لصالح حملة مؤهل دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في جميع المجالات باستثناء مجال المرافق المدرسية صالح الخبرة الأعلى.

التوصيات:

- اعتماد مبدأ التكامل في إعداد المناهج المدرسية بحيث تساعد على تنمية شخصية الطالب من كافة الجوانب.
- اعتماد مفهوم المدرسة المجتمعية في تخطيط المناهج.
- تنظيم المدرسة زيارات بيتية لأولياء الأمور لتقديم النصح والإرشاد في مجال الرعاية الصحية والتربوية.
- تعاون المدرسة مع المؤسسات والمصانع القريبة في تدريب الطلبة وإكسابهم المهارات المختلفة.
- تزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن ابنائهم تتعلق بمستوى تحصيلهم الدراسي ومدى تقدمهم.

المراجع

أبو عبده، فاطمة (2011). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، رام الله.

الأدرج، جعفر (2007). مفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الابتدائية بمملكة البحرين (دراسة تقويمية). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الخليجية، البحرين.

الأمير، محمود، والعواملة، عبدالله (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجـــلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(7)، 59–76.

جولي، مها (2002). المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية. الإسكندرية، مصر: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

حبشي، فتيحة وغربي، فوزية (2014). نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكارة، 32، 129–146.

الحمداني، حسين (2007). الشراكة بين المدرسة والبيت. صحيفة الحوار المتمدن، (2131). تم استرجاعه بتاريخ 12 أيلول 2015 من الموقع:

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=118616

حمودة، صباح (2008). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حويل، إيمان (2012). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، رام الله.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2006). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية. عمان: عالم الكتب الحديث.

ذيب، فاطمة والحاج، ميسر وكيالي، ماجدة. (2006). المدرسة وحدة تطوير تربوي. المؤتمر التربوي الأول لوكالة الغوث المنعقد في عمان من 25-2006/4/27.

الصليبي، محمود (2007). الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقًا لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الغافري، صالح (2004). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المشاقبة، محمد (2007). مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والمعوقات التي تحول دون تطبيقها بفاعلية كما يراها مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظة المفرق وتصوراتهم المستقبلية للحلول. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب (2013). نتائج مراجعات أداء المدارس. مملكة البحرين.

الهيئة القومية لضمان جودة العليم والاعتماد (2008). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي "الجزء الثاني" وثيقة اعتماد مؤسسات رياض الأطفال. مركز ضمان الجودة، القاهرة. تم استرجاعه بتاريخ 24 أيار 2016 من الموقع:
http://cucqae.cu.edu.eg/releases/evidence.html

References

Abu Abdo, F. (2011). *The degree of application of total quality management standards in schools in Nablus governorate from the point of view of its managers*. (Unpublished master's thesis). An-Najah National University, Ramallah.

Al-Adraj, J. (2007). *The concept of total quality management in the principals of primary schools in the Kingdom of Bahrain (Evaluation Study).* (Unpublished master's thesis). Gulf University, Bahrain.

Al-Ameer, M. and Al-Awaamleh, A. (2011). The degree of quality assurance standards application in Jordanian schools from the point of view of educational supervisors. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 1* (7), 59-76.

Al-Ghafri, Saleh (2004). *The degree of the application of total quality management in the basic education schools in the Sultanate of Oman as envisioned by school principals*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Jordan.

Al-Hamdani, H. (2007). Partnership between school and home. *Al-Hywaar Al-Mu'tamden Newspaper*, (2131). Retrieved on September 12, 2015 from http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=118616

Al-Jammal, K., & Ghamrawi, N. (2013). Total Quality Management: Effectiveness in Lebanese Schools Perceptions of School Leaders and Teachers. Total Quality Management, 1(12), 488-509.

Al-khaldi, M. (2014). The Degree of Implementing Total quality Management by School Female Principals in Public School in Mafraq Governorate. Developing Country Studies, 4(12), 94-100.

Al-Mashkaba, M. (2007). *The extent to which total quality management can be implemented in school administration and the obstacles that prevent its effective implementation as seen by managers and principals of public schools in Mafraq Governorate and their future visions of solutions.* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Jordan.

Al-Saleebi, M. (2007). *Total quality and patterns of educational leadership in accordance with the theory of Hersey and Blanchard and their relationship to the satisfaction of their teachers and performance*. Amman: Dar Al-Hamed Publishing and Distribution.

Deeb, F., El Haj, M., and Kayyali, M. (2006). *School is an educational development unit*. Paper presented at the first educational conference of the Relief Agency held in Amman from 25-27 /4/2006.

Habashi, F. & Gharbi, F. (2014). Models of the application of total quality management in higher education institutions. *Journal of Human Sciences, University of Biskara, 32*, 129-146.

Hamouda, S. (2008). *The degree of application of total quality management in private secondary schools in Amman from the point of view of managers*. (Unpublished master's thesis). Middle East University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Huwail, I. (2012). *The reality of the application of educational accountability and total quality and the relationship between them in UNRWA schools in the West Bank from the point of view of managers*. (Unpublished master's thesis). Al-Najah National University, Ramallah.

Julie, M. (2002). *Educational requirements to achieve educational quality*. Alexandria, Egypt: Dar Al-Wafa Printing & Publishing.

Khatib, A. & Khatib, R. (2006). *Total quality management: Educational applications*. Oman: The World of Modern Books.

National Quality Assurance and Accreditation Authority. (2008). *Quality Assurance Document and Accreditation Standards for Pre-University Education Institutions Part II: Accreditation Document for Kindergarten Institutions*. Quality Assurance Center, Cairo. Retrieved on 24 May 2016 from http://cucqae.cu.edu.eg/releases/evidence.html.

Ngware, M., Wamukuru, D., & Odebero, S. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice. Quality Assurance in Education, 14(4), 339-362.

Quality Assurance Authority for Education and Training. (2013). *Results of school performance reviews*. Bahrain.

Rabichund, S. & Steyn, G. (2014). The contribution of the Integrated Quality Management System to whole school development in South Africa. The Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(4), 348-358.

Sukumar, K. (2014). Total quality management in higher secondary school education in Kerala.Un Published Master Thesis. Mahatma Gandhi University, Kottayam.

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
A Refereed and Indexed Journal Published by
The Deanship of Scientific Research
Mu'tah University, Jordan

Subscription Form

I would like to subscribe to this Journal (Please, select):

- ☐ **Humanities and Social Sciences Series.**
- ☐ **Natural and Applied Sciences Series**.

For each volume; effective:
Name of Subscriber:

Address:
Method of Payment:

☐ Cheque ☐ Banknote ☐ Mail Money Order

No.: Date:

Signature: Date:

Annual Subscription Rate (JD):
The value of the annual subscription for each series (J.D. or Equivalent):

Inside Jordan			
- Individuals	J.D (9)	Establishments	J.D (11)
Outside Jordan	$ 30		
Postal Fees Added			

Editor-in-Chief
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Academic Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.

Tel: (03-2372380) (3169)
Fax. ++962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
http://www.mutah.edu.jo/docs/research.htm

4- Author(s) in social science should adopt the APA style in referencing
5- The copies of the manuscript submitted for publication will not be returned back to the author(s) whether or not they have been accepted for publication. The Editorial Board's decisions concerning the suitability of a manuscript for publication are final and the Board reserves the right not to justify these decisions.
6- The Journal reserves all right to make any necessary changes (stykistic and/or linguistic) in the article.
7- Authors(s) will be granted one copy of the issue in which the manuscript appears, in addition to 20 off-prints for all authors. A charge will be made for any additional off-prints requested.
8- Manuscripts and correspondence should be addressed to:

Editorial Correspondence

Editor-in-Chief

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Academic Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: (03-2372380) (6117)
Fax. ++962-3-2370706
Email: Darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo

© All Rights Reserved. The Views Expressed In This Issue are those of the authors and do not necessarily reflect the Views of the Editorial Board or the Policy of Mutah University.

publishing information. Subsequent references to the same source that has already been cited should be given in a shortened form.

Basic Format

Books

The information should be arranged in five units: (1) the author's last name followed by the first and middle names (2) date of the author's death in lunar and solar calendars. (3) the title and subtitle of the book in bold print (4) name of translator or editor/compiler (5) edition number, publisher, date and place of publication, a number (for a multivolume work), and page(s) number.

See the Arabic version of this manual for an example.

Manuscripts:

(1) author's last name, followed by first and middle names and date of death (2) title of the manuscript in bold print (3) place, folio number and/or page number.

Articles in Periodicals:

(1)author's last name (2) title of the article in quotation marks (3) title of the journal in bold print (4) volume, number, year and page number.

Edited Books (Conference Proceedings, dedicated books)

(1) author's last name (2) title of the article placed in quotation marks (3) title of the book in bold print (4) name(s) of the editor (5) edition, publisher, date and place of publication (6) page(s) number.

- Contributors should consistently use the transliteration system of the Encyclopedia of Islam, which is a widely acknowledged system.
- Qurānic verses are placed in decorated parentheses, ﴿ ﴾ with reference to the name of the Surat and number of the verse. The Prophet Tradition is placed in double parentheses like this: (( )) when quoted from the original sources of the Prophet Tradition .

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
"Humanities and Social Sciences Series"
Published by Mu'tah University

Conditions of Publication

1. The journal publishes original work in humanities and social sciences written in Arabic and English providing that the manuscripts have not been published or submitted for publication elsewhere, and the main author must present a written declaration to this effect. A copy of the declaration form can be obtained from the University's web site.
2. The manuscripts submitted are reviewed by academics specialized in their fields and in accordance with the academic regulations adopted by the journal.

Instructions for Authors

1- The manuscripts should by typed using MS word with double spacing and 2.5 cm margins and on one face of A4 papers. The manuscripts must not exceed 35 pages in length (around 10000 words, font size 14 Times New Roman, including figures, drawings, tables, foot-notes and appendices). Three hard copies of the manuscript should be submitted in a addition to an electronic copy on a CD.

2- The author should employ Arabic numerals and SI units. Abbreviated known scientific terms may be used providing that they appear in full form the first time they are mentioned.

3- Two abstracts for the manuscript (150 words each, one in English and one in Arabic) should be submitted on separate pages containing, at the top of each page, the names of the authors, postal and E-mail addresses and academic ranks. Keywords should be placed directly below the abstract containing no more than 5 words that express the precise content of the manuscript.

4- Citations in the fields of history, heritage and similar fields, must be at the end of papers (endnotes). The numbering of these notes must start with 1 enclosed within brackets In-tex and at the end of the paper.. The first time the author cites a source, the note should include the full

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat, Humanities and Social Sciences Series, Vol. 32, No.5, 2017.

Editor-in-Chief

Prof. Hussein F. Kasasbeh

Editorial Board

Prof. Hassan Ta'ani
Prof. Jafar Al-Mograbi
Prof. Khaled Bani Ahmad
Prof. Medhat Al-Tarawneh
Prof. Ali Abu zama
Dr. Ali Al-Ja'afrah

Msr. Razan Mubaydeen

Director of Publications
Seham Al-Tarawneh

Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

In the Name of Allah the Most Compassionate, the Most Merciful

ISSN 1021-6804

Volume (32) Number (5) 2017

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY

ISSN 1021-6804

Volume (32) Number (5) 2017

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY