رقم الإيداع لدى مديرية المكتبات والوثائق الوطنية

(1986/5/201)

رقم الترخيص لدى دائرة المطبوعات والنشر

(3353/15/6)

تاريخ 2003/10/22

الفهرس:

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

هيئة التحرير

رئيس التحرير
عميد البحث العلمي
الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش

الأعضاء

الأستاذ الدكتور حســـن الطويـل — الأستاذ الدكتور طالب الصـرايرة
الأستاذ الدكتور محمود الرويضـي — الأستاذ الدكتور باسم الحوامـدة
الأستاذ الدكتور فيصل الشـواورة — الأستاذ الدكتور محمد الخوالـدة

أمين السر
رزان المبيضين

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

مدير دائرة المجلات العلمية
د. خالد أحمد الصرايرة

مديرة دائرة المطبوعات
سهام الطراونة

الإشراف والتحرير
د. محمود نايف قزق

الإخراج والطباعة
عروبة الصرايرة

المتابعة
سلامة الخرشة

الهيئة الاستشارية الدولية

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

مؤتة للبحوث والدراسات

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

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

كلمة المحرر

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

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

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

عميد البحث العلمي

رئيس التحرير

أ. د أسامه عيسى مهاوش

1. قواعد النشر.

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

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

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

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

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

2. **المواصفات الفنية.**

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

3. **إجراءات النشر.**

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

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

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

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

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

4. أخلاقيات النشر.

تلتزم هيئة التحرير والمحكمون والباحثون بأخلاقيات النشر التالية:

أولاً: واجبات هيئة التحرير

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

ثانياً: واجبات المحكمين.

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

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

ثالثا: واجبات المؤلفين.

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

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

مؤتة للبحوث والدراسات

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

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

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

التاريخ : / / التوقيع :..... .....

طريقة الدفع : ☐ شيك ☐ حوّالة بنكية ☐ حوّالة بريدية

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

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

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

ج– (1,5) دينار ونصف للعدد الواحد.

د– تُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

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

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

المحتويات

*	المسائل العقديّة في قصّة نوح عليه السّلام: عرضًا ودراسة **إبراهيم "محمد خالد" برقان**	42-13
*	مستوى الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي من وجهة نظرهن وأمهاتهن: دراسة مقارنة **فاطمة عبدالرحيم النوايسة، وجدان خليل الكركي**	80-43
*	أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي في شركات الاتصالات الأردنية **حسين محمد العزب**	134-81
*	التوافق في سمات شخصية المعلمين وطلبتهم ومدى تأثيرها على تقييم أداء الطلبة **ثنـاء فواز عبدالحق، أحمد عبدالله الشريفيين، عدنان يوسف العـتوم**	164-135
*	درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس **سامر نهار الصعوب، جمال سامي السحيمات**	198-165
*	درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا **خالدة عبدالرحمن شتات، محمود الحديدي، جميلة عيسى مزرعاوي**	230-199
*	درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز الإداري من وجهة نظر المعلمين **عفاف سليم أبو غزارة، أحمد محمود رضوان**	268-231
*	الألكسياد مصدراً لدراسة تاريخ سلطنة سلاجقة الروم (463-512هـ /1071-1118م) **فؤاد عبدالرحيم الدويكات**	293-269
*	قراءة "الغرابة" في الشعر الانجليزي القديم **مالك جمال زريقات**	26-13
*	أثر التعلم عن بعد في اقتصاديات التعليم **هشام محمد الصمادي، أحمد عبدالله جراح**	50-27

المسائل العقديّة في قصّة نوح عليه السّلام: عرضًا ودراسة

إبراهيم "محمد خالد" برقان*

ملخص

تهدف هذه الدّراسة إلى الوقوف على المسائل العقديّة في قصّة نوح عليه السّلام الواردة في القرآن الكريم، من خلال بيان المسائل المتعلّقة بالتّوحيد، ودلائلها في قصّة نوح عليه السّلام، وكذلك المسائل المتعلّقة بالنّبوّات، ودلائل إثبات نبوّة نوح عليه السّلام، وردّ الشّبهات التي أنكرها قوم نوح على نبوّته عليه السّلام، والإجابة عن بعض الإشكالات العقديّة التي وردت في قصّة نوح عليه السّلام، كما تتناول هذه الدّراسة التّعريف به عليه السّلام، ودعوته.

وتمّ التوصّل من خلال هذه الدّراسة إلى جملة من النتائج أهمّها: أنّ نوحًا عليه السّلام هو أول رسول إلى الخلق بعد ظهور الانحراف الإنسانيّ في عبادة الله تعالى، وهذا لا ينفي كون آدم عليه السلام نبيًّا ورسولاً من حيث الإجمال، وكذلك ابتدأ نوح عليه السّلام دعوة قومه بتوحيد الألوهيّة المتمثّل في إفراد الله تعالى بالعبادة والطّاعة، ثمّ بعد ذلك لفت عقولهم إلى التدبّر والتأمّل في الآيات الكونيّة الدّالة على وجود الله تعالى، وقدرته، وعظمته، بالإضافة إلى أنّ الله تعالى أثبت نبوّة نوح عليه السّلام في القرآن الكريم، وردّ شبهات منكري نبوّته من قومه.

الكلمات الدالة: العقيدة، التوحيد، نبوّة نوح عليه السّلام.

* قسم أصول الدين، كليّة الشّريعة، الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 2015/11/2 م. تاريخ قبول البحث: 2017/2/1م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

Doctrinal Issue in The Story of Prophet Noah: Presentation and Study

Ibrahim"Mohammad Khalid" Burqan

Abstract

The present study investigates doctrinal issues in the story of Prophet Noah. The study includes matters of Prophethood, evidence of Noah's prophethood, refutation of Noah's people allegations and answering some doctrinal questions which appear in the story of prophet Noah and an introduction about Noah and his Da'wah,

The research reached the following results: Prophet Noah was the first prophet sent to the creation after the doctrinal deviation; this does not contradict with the fact that Adam was a prophet and messenger: moreover, Noah started his mission by calling to Oneness of Allah in obedience and worship, calling people to reflect upon universal signs that indicate Allah's existence, power and greatness. The study highlights the fact that Allah proved Noah's prophecy in the Qura'n and refuted the allegations of those who denied his prophecy.

Keywords: Faith, Monotheism, and Prophethood of Noah, peace be upon him

المقدّمة:

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على رسول الله المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله الطّيبين الطّاهرين، وصحبه الغرّ الميامين، ومن تبعهم بخير وإحسان إلى يوم الدّين، وبعد؛

فيعدّ الإيمان بالأنبياء والرّسل جميعهم من أركان الإيمان، فهم صفوة الخلق، وأكمل النّاس إيمانًا ودِينًا وخُلُقًا، فقال تعالى:" قُلْ آمَنَّا بِاللّهِ وَمَا أُنزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَالنَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لاَ نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ" سورة (Al'Imran, 84) .

وأيّدهم الله تعالى بالآيات الباهرات، والمعجزات السّاطعات، لتكون أدلّة دامغة على صدق نبوّتهم من جهة، ويقيم الحجّة على النّاس من جهة أخرى. قال سبحانه وتعالى:" وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولاً" سورة (AlIsra, 15) .

وأرسل الله تعالى أنبياءه ورسله عليهم السّلام إلى البشر؛ لدعوتهم إلى عبادة الله وحده، وتبليغ رسالاته إليهم، وتعريفهم بأوامره ونواهيه، وحثّهم على مكارم الأخلاق، وما فيه تحقيق سعادتهم في الدّنيا والآخرة، من استقرار معاشهم وصلاح أحوالهم في دنياهم، ودخولهم الجنان ونجاتهم من النّيران في أخراهم.

وتظهر مشكلة البحث من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: هل النبيّ نوح عليه السّلام هو أول رسول، وهل آدم عليه السّلام من الأنبياء غير المرسلين؟

ثانيًا: ما دلائل التّوحيد في قصّة نوح عليه السّلام؟

ثالثًا: ما الشّبهات التي أنكر من خلالها قوم نوح نبوّته عليه السّلام؟

رابعًا: كيف ردّ نوح عليه السّلام على شبهات قوم نوح في الطّعن بنبوّته عليه السّلام؟

خامسًا: كيف صحّ أن يدعو نوح عليه السّلام على قومه؟

سادسًا: كيف جاز أن يطلب نوح عليه السّلام الشّفاعة لابنه؟

سابعًا: كيف جاز أن تكون امرأة النّبي نوح عليه السّلام على الكفر؟

وتكمن أسباب اختيار الموضوع في أنّ النبوّة تعدّ أصلاً من أصول الدّين، وأنّ القرآن الكريم قد اشتمل على قصص الأنبياء والرّسل عليه السّلام، ومن هذه القصص قصّة نبيّ الله نوح عليه السّلام التي وردت في العديد من السّور القرآنيّة بالتّفصيل، بالإضافة إلى ما تضمّنته قصّته عليه السّلام من مسائل عقديّة تمثّلت في الإيمان بالله، وعدم الإشراك به، وتوحيده، والإنذار من عذاب يوم القيامة، شأنه في ذلك شأن أنبياء الله ورسله عليهم السّلام في دعواتهم لأقوامهم.

وتبرز أهمية هذا الموضوع من خلال أنّ نوحًا عليه السّلام كان يعدّ الأب الثاني للبشريّة بعد حلول الطّوفان على الرّافضين لدعوته إلى توحيد الله تعالى من قومه، والمنكرين لنبوّته عليه السّلام، فقد ارتأيت في هذا الإطار بالذّات أن أخصّ بالبحث "المسائل العقديّة في قصّة نوح عليه السّلام: عرضًا ودراسة"، محاولاً بذل الجهد في تجلية المسائل العقديّة الواردة في قصّة نوح عليه السّلام.

وأمّا منهج البحث الذي استخدمته في هذا العمل، فقد اتبعت فيه المناهج الآتية:

أولاً: المنهج التّاريخيّ: للاعتماد عليه في بيان الجانب التّاريخيّ المتعلّق بقصّة نوح عليه السّلام.

ثانيًا: المنهج الوصفيّ: وذلك من خلال عرض مسائل العقيدة التي تناولتها قصّة نوح عليه السّلام.

ثالثًا: المنهج التّحليليّ النّقديّ: القائم على تحليل هذه المسائل العقديّة التي ردّ بها نوح عليه السّلام على المنكرين لها من قومه.

وأمّا بخصوص الدّراسات السّابقة، فإنّه لئن تناول الباحثون دراسة المسائل العقديّة الواردة في سور القرآن الكريم، كسورة الفاتحة، وسورة الأحقاف، وسورة الإخلاص، إلا أنّ المسائل العقديّة في قصّة نوح عليه السّلام، وحسب اطلاع الباحث، لم يجد من أفردها ببحث مستقل يتضمن عرضها وتفصيلها.

ولمحاولة الإحاطة بمختلف جوانب هذا الموضوع اقتضت منهجيتي أن أقسم بحثي إلى أربعة مباحث، وخاتمة على النّحو الآتي:

المبحث الأول: التّعريف بكلّ من نوح عليه السّلام، ودعوته:

المطلب الأول: التّعريف بنوح عليه السّلام.

المطلب الثاني: التّعريف بدعوته عليه السّلام.

المبحث الثاني: المسائل المتعلّقة بالتّوحيد:

المطلب الأول: تعريف التّوحيد لغة واصطلاحًا.

المطلب الثاني: أنواعه.

المطلب الثالث: دلائله في قصّة نوح عليه السّلام.

المبحث الثالث: المسائل المتعلّقة بالنّبوّات:

المطلب الأول: تعريف النّبيّ والرّسول لغة واصطلاحًا.

المطلب الثاني: نبوّة نوح عليه السّلام.

المطلب الثالث: ردّ اعتراض قوم نوح على نبوّته عليه السّلام.

المبحث الرّابع: الإشكالات العقديّة في قصّة نوح عليه السّلام:

المطلب الأول: دعاؤه عليه السّلام على قومه.

المطلب الثاني: طلبه عليه السّلام الشّفاعة لابنه.

المطلب الثالث: بقاء امرأة نوح عليه السّلام على الكفر.

الخاتمة.

المبحث الأول: التّعريف بكلّ من نوح عليه السّلام، ودعوته:

المطلب الأول: التّعريف بنوح عليه السّلام.

لئن أورد ابن كثير في تاريخه نسب نوح عليه السّلام إلى آدم عليه السّلام أبي البشر (Ibn Katheer, W.D, p. 101) إنّما أورده من باب التحلّي به لا الاستناد إليه، ولا الاحتجاج به، وهذا هو المنهج الذي اتّبعه في تدوين مصنّفه التّاريخيّ "البداية والنّهاية" (Ibn Katheer, W.D, p. 6)

وذهب ابن كثير إلى أنّ المدّة التي كانت تفصل بين آدم ونوح عليهما السّلام عشرة قرون (Ibn Katheer, W.D, p. 101)، وذلك استنادًا إلى رواية أبي أمامة رضي الله عنه، حيث قال: "إنّ رجلا قال: يا رسول الله، أنبيّ كان آدم؟ قال: نعم، مكلّم، قال: فكم كان بينه وبين نوح؟ قال: عشرة قرون" (Ibn Hibban, 1993, p.69) .

ثمّ بيّن أنّ المراد بالقرن إمّا أن يكون مائة سنة، وإمّا أن يراد به الجيل من النّاس، فإن كان المراد بالقرن مائة سنة كما هو المتبادر عند كثير من النّاس فبينهما ألف سنة لا محالة، وإن كان المراد بالقرن الجيل من النّاس كما في قوله تعالى: "وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنَ الْقُرُونِ مِن بَعْدِ نُوحٍ وَكَفَى بِرَبِّكَ بِذُنُوبِ عِبَادِهِ خَبِيرَاً بَصِيراً" سورة (AlIsra, 17)، وقوله: "وَأَنْشَأْنَا مِن بَعْدِهِمْ قَرْناً آخَرِينَ" سورة (AlAn'am, 6)...، فقد كان الجيل قبل نوح يعمرون دهورًا طويلة، فعلى هذا يكون بين آدم ونوح ألوف من السنين.(Ibn Katheer, 774 A.H, p. 101)

وقد اختلفت الأقوال (Ibn Katheer, W.D, p. 101, see also, Al-Tabaree, 1407 A.H, p.112. Ibn al-Atheer, 1998, p.55) في بيان مقدار عُمُر نوح عليه السّلام يوم بُعث إلى قومه، ولا يمكننا اعتماد أحدها دون الآخر؛ وذلك لعدم ورود روايات صحيحة تؤيّدها.

وأمّا بخصوص كون نوح عليه السّلام هو أول الرّسل، فقد أشار ابن الأثير (ت630هـ) في "الكامل في التاريخ" إلى أنّ نوحًا عليه السّلام هو أول رسول بعثه الله تعالى إلى النّاس؛ ذلك أنّ" الكفر بالله حدث في القرن الذي بُعث فيه إليهم نوح، فأرسله الله، وهو أول نبيّ بُعث بالإنذار، والدّعاء إلى التّوحيد". (Ibn al-Atheer, 1998, p.20)

وأقر ابن كثير في "البداية والنّهاية" أنّ أول الرّسل هو نوح عليه السّلام، فقال: "فنوح عليه السّلام إنّما بعثه الله تعالى لمّا عُبدت الأصنام والطواغيت، وشرع النّاس في الضلالة والكفر، فبعثه الله رحمة للعباد، فكان أول رسول بُعث إلى أهل الأرض، كما يقول له أهل الموقف يوم القيامة". (Ibn Katheer; W.D, p.101)

واستدل على ذلك بحديث الشّفاعة العظمى للنبيّ محمّد صلى الله عليه وسلّم حيث روى أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أنّه قال:" كُنَّا مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي دَعْوَةٍ فَرُفِعَ إِلَيْهِ الذِّرَاعُ، وَكَانَتْ تُعْجِبُهُ، فَنَهَسَ مِنْهَا نَهْسَةً، وَقَالَ: أَنَا سَيِّدُ الْقَوْمِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، هَلْ تَدْرُونَ بِمَ يَجْمَعُ اللَّهُ الْأَوَّلِينَ وَالْآخِرِينَ فِي صَعِيدٍ وَاحِدٍ؟ فَيُبْصِرُهُمُ النَّاظِرُ، وَيُسْمِعُهُمُ الدَّاعِي،

وَتَدْنُو مِنْهُمْ الشَّمْسُ، فَيَقُولُ بَعْضُ النَّاسِ: أَلَا تَرَوْنَ إِلَى مَا أَنْتُمْ فِيهِ إِلَى مَا بَلَغَكُمْ، أَلَا تَنْظُرُونَ إِلَى مَنْ يَشْفَعُ لَكُمْ إِلَى رَبِّكُمْ، فَيَقُولُ بَعْضُ النَّاسِ: أَبُوكُمْ آدَمُ، فَيَأْتُونَهُ، فَيَقُولُونَ: يَا آدَمُ، أَنْتَ أَبُو الْبَشَرِ خَلَقَكَ اللَّهُ بِيَدِهِ، وَنَفَخَ فِيكَ مِنْ رُوحِهِ، وَأَمَرَ الْمَلَائِكَةَ فَسَجَدُوا لَكَ، وَأَسْكَنَكَ الْجَنَّةَ، أَلَا تَشْفَعُ لَنَا إِلَى رَبِّكَ؟ أَلَا تَرَى مَا نَحْنُ فِيهِ، وَمَا بَلَغَنَا فَيَقُولُ: رَبِّي غَضِبَ غَضَبًا لَمْ يَغْضَبْ قَبْلَهُ مِثْلَهُ، وَلَا يَغْضَبُ بَعْدَهُ مِثْلَهُ، وَنَهَانِي عَنْ الشَّجَرَةِ فَعَصَيْتُهُ نَفْسِي نَفْسِي نَفْسِي، اذْهَبُوا إِلَى غَيْرِي، اذْهَبُوا إِلَى نُوحٍ، فَيَأْتُونَ نُوحًا، فَيَقُولُون: يا نوح، أَنْتَ أَوَّلُ الرُّسُلِ إِلَى أَهْلِ الْأَرْضِ، وَسَمَّاكَ اللَّهُ عَبْدًا شَكُورًا ،أَمَا تَرَى إِلَى مَا نَحْنُ فِيهِ أَلَا تَرَى إِلَى مَا بَلَغَنَا أَلَا تَشْفَعُ لَنَا إِلَى رَبِّكَ، فَيَقُولُ: رَبِّي غَضِبَ الْيَوْمَ غَضَبًا لَمْ يَغْضَبْ قَبْلَهُ مِثْلَهُ، وَلَا يَغْضَبُ بَعْدَهُ مِثْلَهُ، نَفْسِي نَفْسِي نَفْسِي، ائْتُوا النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَيَأْتُونِي فَأَسْجُدُ تَحْتَ الْعَرْشِ، فَيُقَالُ: يَا مُحَمَّدُ، ارْفَعْ رَأْسَكَ، وَاشْفَعْ تُشَفَّعْ، وَسَلْ تُعْطَهْ". (Al-Bukharee, 1422 A.H, p.399)

ولئن ذهب كلّ من ابن الأثير وابن كثير إلى أنّ النبيّ نوح هو أول الرّسل، غير أنّ ذلك لا يعني أن آدم عليه السلام لم يكن نبيًّا ورسولاً، فمن حيث الاصطفاء قال تعالى:" إِنَّ اللّهَ اصْطَفَى آدَمَ وَنُوحاً وَآلَ إِبْرَاهِيمَ وَآلَ عِمْرَانَ عَلَى الْعَالَمِينَ" سورة (Al'Imran, 33) .

ثمّ إذا عدنا إلى قوله تعالى: "إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً" [سورة البقرة، الآية:30] نجد أنّ من معاني الخليفة التي قال بها معظم المفسرين:"ساكنا وعامرا يسكنها ويعمرها خلقا"(Ibn Katheer, 1994, pp.91-92, see also, al-Tabaree, 2000, pp.447-449))، ومن ثمّ فإنّ العمارة بدأت من أولاد آدم عليه السّلام ونسلهم بعد ذلك.

وهكذا، فإنّ القول بأنّ نوحًا عليه السّلام هو أوّل الرّسل، إنّما هو باعتبار أنّ أوّل ظهور للانحراف العقديّ كان في قومه، وبالتالي هو أول الرّسل الذين بُعثوا لتصحيح عقائد النّاس بعد انحرافها، وهذا لا يتنافى مع كون آدم عليه السّلام هو أوّل الأنبياء والرّسل من حيث الإجمال.

وإذا نظرنا إلى المدّة بين آدم عليه السّلام ونوح عليه السّلام كما جاء في بعض الروايات التي تقدّمت في البحث، وهي:عشرة قرون على اختلاف في معنى القرن، واختلاف في المدة، إلا أنّها مدة طويلة تحتاج طبعا إلى الدعوة والتبليغ حتى لا يحيدوا عن طريق الله تعالى، وجاء في بعض هذه الروايات أنّ هذه القرون كلّ الناس كانوا فيها على الإسلام، ممّا يؤكد أنّ آدم عليه السّلام لم يكن نبيًّا فقط، وإنّما كان نبيًّا ورسولاً، فلا بدّ أن يكون مبلغًا لقومه بالدعوة إلى توحيد الله تعالى وطاعته

حتى تقوم الحجة عليهم. يقول الإمام الشَّافِعِي: "ثم ذكر سبحانه من خاصته صفوته، فقال جلّ وعزّ: "إِنَّ اللّهَ اصْطَفَى آدَمَ وَنُوحاً وَآلَ إِبْرَاهِيمَ وَآلَ عِمْرَانَ عَلَى الْعَالَمِينَ " سورة (Al'Imran, 33)، فخصّ آدم ونوحًا، بإعادة ذكر اصطفائهما". (Al-Shafiʿee, 2006, p.468)

وهذا ما أشـــار إليه الرازي في معنى هذه الآية الكريمة أنّه على قولين، فقال "الأول: المعنى أنّ الله اصطفى دين آدم ودين نوح، فيكون الاصطفـــاء راجعًا إلى دينهم وشرعهم وملتهـــم...".(Al-Razee, 2000, p.19)

وأمّا بشأن قبره عليه السّلام، فلئن رجّح ابن كثير أنّ قبر نوح عليه السّلام بالمسجد الحرام، غير أنّه يمكننا القول بأنّ قبور الأنبياء والرّسل عليهم السّلام مجهولة أماكنها، لا يُعرف منها إلاّ قبر نبيّنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم في المدينة المنوّرة، وما أخبر عنه عليه الصّلاة والسّلام بشأن قبر موسى عليه السّلام في الحديث الشّريف الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه أنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم قال: "أرسل ملك الموت إلى موسى عليه السلام، فلمّا جاءه صكّه، ففقأ عينه، فرجع إلى ربّه، فقال: أرسلتني إلى عبد لا يريد الموت، قال: فردّ الله إليه عينه، وقال: ارجع إليه، فقل له: يضع يده على متن ثور، فله بما غطت يده بكل شعرة سنة، قال: أي رب، ثمّ مه؟ قال: ثمّ الموت، قال: فالآن، فسأل الله أن يدنيه من الأرض المقدسة رمية بحجر، فقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: فلو كنت ثمّ لأريتكم قبره إلى جانب الطريق تحت الكثيب الأحمر". (Muslim, W.D, 1842)

المطلب الثاني: التّعريف بدعوة نوح عليه السّلام:

اتخذ قوم نوح عليه السّلام أصنامًا من دون الله تعالى ظلّوا لها عاكفين، فابتعدوا عن الإيمان بالله تعالى، وأشركوا به. أخرج البخاريّ عن ابن عبّاس رضي الله عنهما أنّه قال:" صَارَتْ الْأَوْثَانُ الَّتِي كَانَتْ فِي قَوْمِ نُوحٍ فِي الْعَرَبِ بَعْدُ، أَمَّا وَدٌّ كَانَتْ لِكَلْبٍ بِدَوْمَةِ الْجَنْدَلِ، وَأَمَّا سُوَاعٌ كَانَتْ لِهُذَيْلٍ، وأمّا يغوث فَكَانَتْ لِمُرَادٍ، ثُمَّ لِبَنِي غُطَيْفٍ بِالْجَوْفِ عِنْدَ سَبَإٍ، وَأَمَّا يَعُوقُ فَكَانَتْ لِهَمْدَانَ، وَأَمَّا نَسْرٌ فَكَانَتْ لِحِمْيَرَ لِآلِ ذِي الْكَلَاعِ؛ أَسْمَاءُ رِجَالٍ صَالِحِينَ مِنْ قَوْمِ نُوحٍ، فَلَمَّا هَلَكُوا أَوْحَى الشَّيْطَانُ إِلَى قَوْمِهِمْ أَنْ انْصِبُوا إِلَى مَجَالِسِهِمْ الَّتِي كَانُوا يَجْلِسُونَ أَنْصَابًا وَسَمُّوهَا بِأَسْمَائِهِمْ، فَفَعَلُوا فَلَمْ تُعْبَدْ حَتَّى إِذَا هَلَكَ أُولَئِكَ وَتَنَسَّخَ الْعِلْمُ عُبِدَتْ". (Al-Bukharee, W.D, p. 261)

ونقل ابن كثير عن ابن عبّاس رضي الله عنهما وغيره من علماء التّفسير قولهم: "وكان أول ما عبدت الأصنام أنّ قومًا صالحين ماتوا، فبنى قومهم عليهم مساجد، وصوّروا صورة أولئك فيها، ليتذكروا حالهم وعبادتهم، فيتشبهوا بهم، فلمّا طال الزمان جعلوا أجسادًا على تلك الصور، فلمّا تمادى الزمان عبدوا تلك الأصنام، وسمّوها بأسماء أولئك الصالحين ودًا وسواعًا ويغوث ويعوق ونسرًا، فلمّا تفاقم الأمر بعث الله سبحانه وتعالى، وله الحمد والمنّة، رسوله نوحًا، فأمرهم بعبادة الله وحده لا شريك له، فقال: "يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ" سورة (AlA'raf, 59) (Ibn Katheer, W.D, p.272).

وقد أرسل الله تعالى إليهم نوحًا عليه السّلام إلى قومه، ليعيدهم إلى عبادة الله تعالى وحده، وخلع عبادة الأوثان، وينذرهم من عذاب أليم، وأنّه كلّما ألحّ في دعائهم ازدادوا نفورًا منه، وتجاهلاً له؛ فيضعون أصابعهم في آذانهم كي لا يسمعوه، ويغطّون وجوههم بثيابهم كي لا يروه، واستكبروا استكبارًا، ولم ييأس نوح فزاد من جهده في دعوتهم، فكان يدعوهم جهارًا بأعلى صوته، وبكلّ الطّرق، ثمّ يحاول أن يدعوهم ســـرًا لعلّ بعضهم يخشى الجهر بإيمانه. (Al-Hannamee, 2008, pp.52-53)

ووصف الله تعالى في القرآن الكريم دعوة نوح قومه، وإعراضهم عنها، فقال تعالى: "قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلاً وَنَهَاراً {5} فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَاراً{6} وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَاراً{7} ثُمَّ إِنِّي دَعَوْتُهُمْ جِهَاراً{8} ثُمَّ إِنِّي أَعْلَنتُ لَهُمْ وَأَسْرَرْتُ لَهُمْ إِسْرَاراً" سورة (Nuh, 5-9).

ثمّ يذكر الله تعالى المدّة الزّمنيّة التي مكث فيها نوح عليه السّلام يدعو قومه، وهي تسعمائة وخمسين سنة، فقال تعالى: "وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَاماً"(AlAnkabut, 14).

وظاهر الآية يفيد أنّ "هذه مدة رسالته إلى قومه، ولا غرض في معرفة عمره يوم بعثه الله إلى قومه، وفي ذلك اختلاف بين المفسرين، وفائدة ذكر هذه المدة للدلالة على شدّة مصابرته على أذى قومه، ودوامه على إبلاغ الدعوة". (Ibn ‘Ashour, 2000, p.146)

وهكذا، فقد بذل نوح عليه السّلام طوال هذه المدّة غاية جهده، وكلّ ما في وسعه، مستعينًا بكلّ السّبل والوسائل من أجل هداية قومه، فينذرهم أحيانًا، ويعدهم أحيانًا أخرى بالرّزق الواسع والرّخاء العميم من أموال وبنين، وجنّات وأنهار، إلا أنّهم ازدادوا تكذيبًا له، ونأيًا عنه، واستهزاء به وبمن آمن معه وتبعه.

وأصرّ قومه على عنادهم، واستكبارهم، وقد أخذتهم العزّة بالإثم، حين تحدوا نوحًا عليه السّلام بطلبهم العذاب، قال تعالى: "قَالُواْ يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتَنِا بِمَا تَعِدُنَا إِن كُنتَ مِنَ الصَّادِقِينَ" سورة (Hud, 32) .

ولمّا أخبر الله تعالى نوحًا عليه السّلام أنّه لن يؤمن إلا مَن قد آمن دعا ربّه تعالى أن يهلكهم، ولا يغادر منهم أحدًا، قال تعالى على لسان نوح عليه السّلام: "وَقَالَ نُوحٌ رَّبِّ لَا تَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّاراً {26} إِنَّكَ إِن تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِراً كَفَّاراً" سورة(Nuh, 26-27).

وأمره الله تعالى أن يصنع السّفينة؛ لأنّه سيغرق الكافرين من قومه بالطّوفان، وينجيه ومَن تبعه من المؤمنين، وجاء هذا الأمر الإلهيّ بعد أن أرسله الله تعالى إلى قومه يدعوهم إلى التوحيد، وفراق الآلهة والأوثان، فلم يزدهم إلا فرارًا، وبُعدًا عن الله تعالى (Al-Tabaree, W.D, p.16) .

قال تعالى: "وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَاماً فَأَخَذَهُمُ الطُّوفَانُ وَهُمْ ظَالِمُونَ{14} فَأَنجَيْنَاهُ وَأَصْحَابَ السَّفِينَةِ وَجَعَلْنَاهَا آيَةً لِّلْعَالَمِينَ" سورة (AlAnkabut, 14-15)؛ ذلك أنّهم قوم عميت أبصارهم، فعاندوا، واستهزؤوا، فحلّ العذاب بالمكذبين، وأهلكهم الله سبحانه بالطّوفان، بعد أن لم ينتفعوا بالحجّة والرهان، واختاروا الكفر على الإيمان (Al-Ameereyy, 2000, p.81) ، فكان ذلك سبب العذاب المباشر الذي حلّ بهم.

المبحث الثّاني: المسائل المتعلّقة بالتّوحيد:

المطلب الأول: تعريف التّوحيد لغة واصطلاحًا:

التّوحيد مأخوذ من المصدر الثلاثي "وحد"، قال ابن فارس: "الواو والحاء والدّال: أصل واحد يدلّ على الانفراد، من ذلك الوَحْدَة، وهو وَاحدُ قبيلته، إذا لم يكن فيهم مثله...، والواحد المنفرد. (Ibn Fares, 1979, p.90)

وأمّا تعريف التّوحيد في الاصطلاح، فهو "الاعتقاد بأنّ الله تعالى واحد في ذاته لا قسيم له، وواحد في صفاته الأزليّة لا نظير له، وواحد في أفعاله لا شريك له" (Al-Shihristaneyy, 1404 AH, p.40)

وعرّفه السّفارينيّ بقوله: "إفراد المعبود بالعبادة مع اعتقاد وحدته ذاتا وصفات وأفعالاً، فلا تقبل ذاته الانقسام بوجه، ولا تشبه صفاته الصفات، ولا تنفك عن الذات، ولا يدخل أفعاله الاشتراك، فهو الخالق دون من سواه". (Al-Safareeneyy, 1402, p.57)

ونلحظ من خلال تعريف السّفارينيّ أنّه أشار إلى استحقاق الله تعالى وحده للعبادة، وإفراده بها دون خلقه، وكذلك إفراده باستحقاق وحدانيّته في ذاته، وأسمائه، وصفاته، وأفعاله لا يشاركه أحد فيها.

المطلب الثّاني: أنواع التّوحيد:

وأمّا بخصوص أنواع التّوحيد فقد ذكر ابن أبي العزّ الحنفيّ أنّ التّوحيد يتضمّن ثلاثة أنواع: توحيد الرّبوبيّة، وتوحيد الألوهيّة، وتوحيد الأسماء والصّفات.(Ibn Abee al-Izz, 1391, p.77) وبيان معنى هذه الأنواع الثلاثة كالآتي: (Al-Safareeneyy, 1402, pp. 128-129)

1 – توحيد الرّبوبيّة: وهو الاعتقاد بأنّ الله تعالى هو الخالق والرّازق، والمحيي والمميت، والموجد والمعدم.

2 – توحيد الألوهيّة: وهو إفراد الله تعالى بالعبادة، والتألّه له، والخضوع والذل، والحبّ والافتقار، والتوجّه إليه تعالى.

3 – توحيد الأسماء والصّفات: وهو أن يوصف الله تعالى بما وصف به نفسه، وبما وصفه به نبيّه صلّى الله عليه وسلّم نفيًا وإثباتًا، فيُثبت له ما أثبته لنفسه، ويُنفى عنه ما نفاه عن نفسه من غير تكييف ولا تمثيل، ومن غير تحريف ولا تعطيل، ومن غير إلحاد في الأسماء ولا في الآيات، فإنّ الله تعالى ذمّ الذين يلحـــدون في أســـمائه وآياته (Ibn Taymiyyah, 1977, p.4).

كما أشار ابن أبي العزّ الحنفيّ إلى تقسيم آخر للتّوحيد الذي دعت إليه الرّسل عليهم السّلام، ويشتمل على نوعين هما:

1- توحيد في الإثبات والمعرفة (Ibn Abee al-Izz, W.D, p.89): ويسمّى "التّوحيد العلميّ الخبريّ الاعتقاديّ: وهو المتضمن إثبات صفات الكمال لله عزّ وجـــلّ وتنزيهه فيها عن التّـــشبيه والتمثيل، وتنزيهه عن صفات النّقص، وهو توحـــيد الرّبوبيّة والأســـماء والصّفات" (Al-Hakameyy, 1990, p.98).

2 – توحيد في الطّلب والقصد (Ibn Abee al-Izz, W.D, p.89): ويُطلق عليه أيضًا "التّوحيد الطّلبيّ القصديّ الإراديّ: وهو عبادة الله تعالى وحده لا شريك له، وتجريد محبته والإخلاص له وخوفه ورجاؤه والتوكّل عليه والرّضا به ربًّا وإلهًا ووليًّا، وأن لا يجعل له عدلا في شيء من الأشياء وهو توحيد الإلهيّة" (Al-Hakameyy, 1990, p.98).

المطلب الثّالث: دلائل التّوحيد في قصّة نوح عليه السّلام:

وردت في قصّة نوح عليه السّلام آيات كريمة تدلّ على توحيد الرّبوبيّة، وتوحيد الألوهيّة، وهي على النّحو الآتي:

أوّلاً: توحيد الرّبوبيّة:

ذكرت في ما سبق أنّ المقصود بتوحيد الرّبوبيّة هو الإيمان بتفرّد الله تعالى بالخلق، والمُلك، والرّزق، والإحياء والإماتة، والتّدبير، والتصرّف.

وقد أشار نوح عليه السّلام إلى توحيد الرّبوبيّة من خلال حواره مع قومه، حين وجّه أنظارهم إلى مظاهر ربوبيّة الله تعالى وقدرته، وأنّه سبحانه بيده كلّ شيء، فقال تعالى حكاية عن نوح عليه السّلام في هذا النّطاق:" قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلاً وَنَهَاراً{5} فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَاراً{6} وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَاراً{7} ثُمَّ إِنِّي دَعَوْتُهُمْ جِهَاراً{8} ثُمَّ إِنِّي أَعْلَنتُ لَهُمْ وَأَسْرَرْتُ لَهُمْ إِسْرَاراً{9} فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّاراً{10} يُرْسِلِ السَّمَاء عَلَيْكُم مِّدْرَاراً{11} وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَاراً{12} مَّا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَاراً{13} وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً{14} أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقاً{15} وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُوراً وَجَعَلَ الشَّمْسَ سِرَاجاً{16} وَاللَّهُ أَنبَتَكُم مِّنَ الْأَرْضِ

نَبَاتاً{17} ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجاً{18} وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطاً{19} لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلاً فِجَاجاً" سورة (Nuh, 5-20).

ويظهر لنا من خلال هذه الآيات الكريمة أنّ الله تعالى قد بدأ تارة بدلائل الأنفس، وبعدها بدلائل الآفاق؛ وذلك لأنّ نفس الإنسان أقرب الأشياء إليه، وتارة بدأ بدلائل الآفاق، ثمّ بدلائل الأنفس، إمّا لأنّ دلائل الآفاق أبهر وأعظم، أو لأنّ دلائل الأنفس حاضرة، لا حاجة بالعاقل إلى التأمل فيها، إذ إنّ دلائل الآفـــاق هي التي يُحتاج إلى التأمـــل فيها؛ لأنّ الشُـــبه فيها أكثر (Al-Razee, 2000, p.124).

فقد نبّههم نوح عليه السّلام على قدرة الله وعظمته في خلق السموات والأرض، ونعمه على خلقه بما أوسع عليهم من رزقه، فهو الذي يجب أن يُعبد، ويُوحّد، ولا يُشرك به أحد؛ لأنّه لا نظير له، ولا ندّ، ولا كفء، ولا صاحبة، ولا ولد؛ بل هو العليّ الكبير (Ibn Katheer, 1994, p.213).

ويمكننا إبراز مظاهر توحيد الرّبوبيّة الواردة في هذه الآيات الكريمة على النّحو الآتي:

1- إدرار الله تعالى السّماء بالمطر:

طلب نوح عليه السّلام من قومه العودة إلى التّوحيد، وترك الشّرك، وأنّهم إذا استجابوا لذلك، فإنّ الله تعالـــى سينزل عليهم غيثًا منهمرًا يسقي أرضهم، وينبت زرعهم. قال الطّبريّ: "يســـقيكم ربّكـم إن تبتم، ووحدتموه، وأخلصتم له العبادة الغيث، فيرسل به الســـماء عليكم مـــدرارًا متتابعًا" (Al-Tabaree, 2000, p.633).

2- الإمداد بالأموال والبنين:

تُعدّ الأموال والبنين من الأرزاق التي يهبها الله تعالى لعباده، ويمدّهم بها في الحياة الدّنيا. قال تعالى: "إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ" سورة (AdhDhariyat, 58) ، وقال تعالى: "لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَـــاءُ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاثاً وَيَهَبُ لِمَن يَشَاءُ الذُّكُور" سورة (AshShura, 49) ، فقد خاطب نوح عليه السّلام قومه أنّكم إن عبدتم الله وحده، فإنّه سيعطيكم أموالاً وبنين، فيكثرها عندكم، ويزيد ما هو عندكم (Al-Tabaree, 2000, p.633).

3- إنبات الجنّات وجريان الأنهار:

وهي من مظاهر قدرة الله تعالى، فيكسو مناطق بالجنّات والزّروع والثّمار، ويصيب أماكن غيرها بالجدب، ويُجري أنهارًا في بلاد دون أخرى، ومشاهد ذلك واضح في الآفاق.

فأخبرهم نوح عليه السّلام أنّكم إذا أفردتم الله تعالى بالتوحيد والعبادة والطّاعة، فإنّه سيرزقكم بساتين، ويجعل لكم أنهارًا تسقون منها جنّاتكم ومزارعكم؛ لأنّهم كانوا فيما ذُكر قوم يحبون الأموال والأولاد (Al-Tabaree, 2000, p.633).

4- خلق الله تعالى الإنسان أطوارًا:

لقد خلق الله تعالى الإنسان في أطوار متباينة، فخلقهم أولاً ترابًا، ثمّ خلقهم نطفًا، ثمّ خلقهم علقًا، ثمّ خلقهم مضغًا ثمّ خلقهم عظامًا ولحمًا، ثمّ أنشأهم خلقاً آخر كما نقل الرّازيّ في تفسيره عن ابن الأنباريّ أنّ الطّور يعني الحال، أي أنّ الله تعالى خلقهم أصنافًا مختلفين لا يشبه بعضهم بعضًا (Al-Razee, 2000, pp.123-124).

لذلك وجّه نوح عليه السّلام نظر قومه إلى أنّ الله تعالى جعل في أنفسهم دليلاً على التّوحيد يدلّ على "صنع الله تعالى بخلقهم أطوارًا مختلفة، وعنايته بهم في أدوار حياتهم الجينيّة، وحياتهم الدّنيا" (Al-Najjar, W.D, p.48).

5- خلق الله تعالى السّموات طباقًا:

دعا نوح عليه السّلام قومه أن يتفكّروا في خلق السّموات، حيث خلقها الله تعالى طبقات بعضها فوق بعض (Al-Tabaree, 2000, p.636)، وأنّ "بعضها أعلى من بعض، وذلك يقتضي أنّها منفصل بعضها عن بعض وأنّ بعضها أعلى من سواء كانت متماسة، أو كان بينها ما يسمّى بالخلاء" (Ibn Ashour, 2000, p.188).

6- جعل الله تعالى القمر نورًا والشّمس سراجًا:

أرشد نوح عليه السّلام الملأ من قومه إلى تأمّل العالم العلويّ، وما أودع الله تعالى فيه من هذين النّيرين القمر والشّمس اللذين بهما قوام الوجود (Abu Hayyan, 2001, p334)، فالقمر يضيء نوره عتمة الليل، والشّمس ينشر ضياءه في الوجود.

يؤكّد ابن كثير ذلك بقوله: "فاوت بينهما في الاستنارة، فجعل كلاً منهما أنموذجًا على حدة؛ ليعرف الليل والنّهار بمطلع الشمس ومغيبها، وقدّر القمر منازل وبروجًا، وفاوت نوره، فتارة والنّهار يزداد حتى يتناهى ثم يشرع في النقص حتى يستسر، ليدل على مضي الشّـــهور والأعـــوام" (Ibn Katheer, 1994, p.213).

7- الله تعالى هو المحيي والمميت:

طلب نوح عليه السّلام منهم أن يتدبّروا في بداية خلقهم ونهايتها، فذكر الإنبات استعارة في الإنشاء، حيث أنشأ الله تعالى آدم عليه السّلام من الأرض، وصـــارت ذريّته منه، فصحّ نسبتهم كلّهم إلى أنّهم أُنبتوا منها، ثمّ يصيّرهم فيها مقبورين، ثمّ يُخرجهم يوم القيامة (Ibn Hayyan, 2001, p.334).

ويمكن الاستدلال بهذا المشهد على كمال قدرة الله تعالى، فقد أنبتكم فنبتم نباتًا عجيبًا كاملاً، وهذا وصف للنّبات بكونه عجيبًا كاملاً، وكون النّبات كذلك أمر مشاهد محسوس، فكان هذا موافقًا لهذا المقام، فظهر أنّ العدول من تلك الحقيقة إلى هذا المجاز كان لهذا السر اللطيف، ثمّ بعد ذلك يميتكم، فيعيدكم فِيهَا؛ ليشير إلى الطريقة المعهودة في القرآن من أنّه تعالى لمّا كان قادرًا على الابتداء كان قادرًا على الإعادة، ثمّ أكّد إخراجهم منها بالمصدر، لبيان أنّ بعثهم حقاً لا محالـــة (Al-Razee, 2000, p.125).

8- بسط الله تعالى الأرض:

خاطب نوح عليه السّلام قومه أن يتأمّلوا في الأرض التي خلقها الله تعالى لهم، وبسطها، ومهّدها، وقرّرها، وثبّتها بالجبال الراسيات؛ ليسلكوا مِنْهَا سُبُلاً فِجَاجًا، فيستقرّوا عليها، ويسلكوا في طرقها الواسعة الممهّدة أين أرادوا من نواحيها وأرجائها وأقطارها (Ibn Katheer, 1994, p.213).

ثانيًا: توحيد الألوهيّة:

إنّ توحيد الألوهيّة الذي يعني عبادة الله وحده لا شريك له، هو أول دعوة الرّسل عليهم السّلام، ونزلت به الكتب، وأول مقام يقوم فيه السّالك إلى الله تعالى، قال هود عليه السّلام لقومه: "أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ" سورة (AlMu'minun, 32) ، وقال صالح عليه السّلام لقومه: "يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ" [سورة هود، الآية61]، وقال شعيب عليه السلام لقومه: "يَا

قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَـهٍ غَيْرُهُ" سورة (Hud, 84)، وقال تعالى: "وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ" سورة (Al'Anbiya, 25)، وقال صلّى الله عليه وسلّم: "أُمِرْتُ أن أُقاتِلَ النَّاسَ حَتَّى يَشْهَدُوا أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ، وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ، فَإِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ عَصَمُوا مِنِّي دِمَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ إِلَّا بِحَقِّ الْإِسْلَامِ وَحِسَابُهُمْ عَلَى اللَّهِ (Al-Bukharee, 1422 A.H, p.29) (Ibn Abee al-Izz, 1391 A.H, p.77) .

ونلحظ من خلال حوار نوح عليه السّلام مع قومه أنّه ابتدأ دعوته إيّاهم بعبادة الله وحده لا شريك له، ثمّ بعد ذلك لفت عقولهم إلى التدبّر والتأمّل في الآيات الكونيّة الدّالة على وجود الله تعالى؛ لتدفعهم إلى تحقيق توحيد الألوهيّة المتمثّل في إفراد الله تعالى بالعبادة والطّاعة والخضوع والامتثال.

فقد أمر نوح عليه السّلام قومه بثلاثة أشياء بعبادة الله، وتقواه، وطاعة نفسه، فالأمر بالعبادة يتناول جميع الواجبات، والمندوبات، والأمر بتقواه يتناول الزّجر عن جميع المحظورات والمكروهات، وقوله: (وَأَطِيعُونِ) يتناول أمرهم بطاعته وجميع المأمورات والمنهيات، وخصّ الطّاعة بالذكر تأكيداً في ذلك التكليف، ومبالغة في تقريره، ثمّ إنّه تعالى وعدهم عليها بشيئين: أحدهما أن يزيل مضار الآخرة عنهم، وهو قوله: (يَغْفِرْ لَكُمْ مّن ذُنُوبِكُمْ)، والثاني: يزيل عنهم مضار الدّنيا بقدر الإمكان، وذلك بأن يؤخّر أجلهم إلى أقصى الإمكان (Al-Razee, 2000, pp.119-120).

ومن الجدير بالذكر أنّ توحيد الألوهيّة يتضمّن توحيد الربوبيّة، فإنّ المشركين من العرب كانوا يقرّون بتوحيد الربوبيّة، وأنّ خالق السّماوات والأرض واحد، كما أخبر تعالى عنهم بقوله تعالى: "وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ" سورة (Luqman, 25) ، ولم يكونوا يعتقدون في الأصنام أنّها مشاركة لله في خلق العالم، بل كانوا يعتقدون أنّ هذه تماثيل قوم صالحين من الأنبياء والصّالحين، ويتخذونهم شفعاء، ويتوسّلون بهم إلى الله تعالى، وهذا كان أصل شرك العرب. قال الله تعالى حكاية عن قوم نوح: "وَقَالُوا لَا تَذَرُنَّ آلِهَتَكُمْ وَلَا تَذَرُنَّ وَدّاً وَلَا سُوَاعاً وَلَا يَغُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْراً" سورة (Nuh, 23) (Al-Razee, 2000, p.77) .

وركّز نوح عليه السّلام على توحيد الألوهيّة عندما دعا قومه إلى عبادة الله وحده لا شريك له، وإفراده تعالى بالألوهيّة، "فقال لمَن كفر منهم: يا قوم، اعبدوا الله الذي له العبادة، وذِلُّوا له بالطاعة، واخضعوا له بالاستكانة، ودعوا عبادة ما سواه من الأنداد والآلهة، فإنّه ليس لكم معبودٌ يستوجب عليكم العبادةَ غيرُه" (Al-Tabaree, 2000, p.499).

وقد ذكر الله تعالى ذلك في أكثر من سورة كريمة، فقال:" لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَـهٍ غَيْرُهُ " سورة (AlA'raf, 59)، وقال تعالى على لسان نوح عليه السّلام لقومه: "أَن لاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ اللّهَ إِنِّيَ أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ أَلِيمٍ" سورة (Hud, 26)، وقال تعالى: "وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ" سورة (AlMu'minun, 23) كما ورد في سورة نوح أنّه قــال لقومه: "أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاتَّقُوهُ وَأَطِيعُونِ" سورة (Nuh, 3).

وتُبرز هذه الآيات الكريمة أنّ نوحًا عليه السّلام أمر قومه إلى عبادة الله وحده، "فإن كانوا مشركين كان أمرُه إيّاهم بعبادة الله مقيّدًا بمدلول قوله: "مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ"، أي أفْرِدوه بالعبادة، ولا تُشركوا معه الأصنام، وإن كانوا مقتصرين على عبادة الأوثان كان قوله: "مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ" تعليلاً للإقبال على عبادة الله، أي هو الإله لا أوثانُكم، وجملة: "مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ" على الوجه الأوّل بيان للعبادة التي أمَرَهم بها، أي أفْرِدوه بالعبادة دون غيره، إذ ليس غيره لكم بالإله، وعلى الوجه الثّاني يكون استئنافًا بيانيًّا للأمر بالإقلاع عن عبادة غيره" (Ibn Ashour, 2000, p.415).

كما دلّت هذه الآيات الكريمة على أنّ الله تعالى هو الإله الذي يستحق العبادة؛ لأنّ في قوله: "اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ" إثباتًا ونفيًا، وحتى يتطابق كلّ من النّفي والإثبات كان المعنى اعبدوا الله ما لكم من معبود غيره، ثمّ ثبت بالدليل أنّ الإله ليس هو المعبود، وإلا لوجب كون الأصنام آلهة، وأن لا يكون الإله إلهًا في الأزل؛ لأجل أنّه في الأزل غير معبود، فوجب حمل لفظ الإله على أنّه المستحق للعبادة (Al-Razee, 2000, p122).

ولم يكتفِ نوح عليه السّلام بذلك في بيان حقيقة توحيد الألوهيّة ولوازمه لقومه، بل إنّه أنذرهم ممّا توعدّه الله تعالى من عذاب مهين مبين أليم عظيم لكلّ مَن لم يحقّق هذا التّوحيد، ويخالف مقتضياته ولوازمه، فقد خوّفهم من عذاب يوم القيامة إذا لقوا الله تعالى وهم مشركون به، ولم يتوجّهوا

إلى الله تعالى بالعبادة والخضوع، واستمروا على ما هم عليه عذّبهم الله عذابًا أليمًا موجعًا شاقًا في الآخرة (Ibn Katheer, 1994, pp. 272, 538).

يقول تعالى في هذا النّطاق: "لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّيَ أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ" سورة (AlA'raf, 59)، ويقول تعالى: "لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحــاً إِلَى قَوْمِهِ إِنِّي لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ(25) أَن لاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ اللّهَ إِنِّيَ أَخَــافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ أَلِيمٍ" سورة (Hud, 25-26)، ويقول تعالى حكاية عن نوح لقومه: "إِنْ أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ مُّبِينٌ" سورة (AshShu'ara, 115)، ويقول تعالى: "إِنَّا أَرْسَلْنَا نُوحــاً إِلَى قَوْمِهِ أَنْ أَنذِرْ قَوْمَكَ مِن قَبْلِ أَن يَأْتِيَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ" ســورة (Nuh, 1).

كما بيّن الرّازيّ أنّ الله تعالى في قوله: "مِمَّا خَطِيئَاتِهِمْ أُغْرِقُوا فَأُدْخِلُوا نَاراً فَلَمْ يَجِدُوا لَهُم مِّن دُونِ اللَّهِ أَنصَارا سورةً (Nuh, 25) أدخلهم النّار من أجـل خطاياهم وبســببها (Al-Razee, 2000, p.128)، أي أنّه سوف يُدخل النّار مَن رفض الإيمان بنوح عليه السّلام، ودعوته إلى عبادة الله وحده لا شريك له، وترك عبادة الأصنام.

قال أبو حيّان الأندلسيّ في قوله تعالى: (فَأُدْخِلُواْ نَاراً): "أي جهنّم، وعبّر عن المستقبل بالماضي لتحقّقه، وعطف بالفاء على إرادة الحكم، أو عبّر بالدخول عن عرضهم على النّار غدوًا وعشيًّا، كما قال: (النَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا)، قال الزمخشريّ: أو أريد عذاب القبر، وقال الضحّاك: كانوا يغرقون من جانب، ويحرقون بالنار من جانب" (Abu Hayyan, 2001, p.337).

المبحث الثالث: المسائل المتعلّقة بالنّبوّات:

المطلب الأول: تعريف النّبيّ والرّسول لغة واصطلاحًا:

أولاً: تعريف النّبي الرّسول في اللغة:

أشار ابن فارس إلى أنّ كلمة النّبيّ وردت بالهمز وبغير الهمز، وهي مشتقّة من النّبأ، وهو الخبر، فقال: "(نبأ) النّون والباء والهمزة قياسه الإتيانُ من مكانٍ إلى مكان، يقال للذي يَنْبأ من أرض إلى أرضٍ: نابئ، وسيلٌ نابئ: أتَى من بلدٍ إلى بلد ورجل نابئ مثله... ومن هذا القياس النَّبَأ: الخبر؛ لأنَّه يأتي من مكانٍ إلى مكان، والمُنبئ: المُخْبِر...، ومن هَمَز النّبيَّ؛ فلأنه أنبأ عن الله تعالى" (Ibn Fares, 1979, p.385).

وكذلك، فقد ذكر ابن فارس أنّ كلمة النّبيّ قد تكون مشتقة من النَّبْوة أيضًا، وتعني الارتفاع، فقال: "(نبو) النّون والباء والحرف المعتلّ أصلٌ صحيح يدلُّ على ارتفاعٍ في الشيء عن غَيره...، ويقال: إنّ النبيّ صلّى الله عليه وآله وسلّم اسمُه من النَّبْوة، وهو الارتفاع، كأنَّه مفضّل على سائر الناس برَفْع منزلته" (Ibn Fares, 1979, pp.385-386).

ثمّ أورد معنى آخر للنَّبي، وهو الطّريق (Ibn Fares, 1979, p.386). وأشار السّفارينيّ إلى هذا المعنى للنّبيّ بأنّه مأخوذ من النّبيّ أي الطّريق؛ لأنّه الطّريق الموصِل إلى الله تعالى (Al-Safareeneyy, 1982, p.49).

وأمّا تعريف الرّسول في اللغة، فهو مأخوذ من "(رسل): الرّاء والسّين واللام أصلٌ واحدٌ مطّردٌ مُنْقاس، يدلُّ على الانبعاث والامتداد، فالرَّسْل: السَّير السَّهل" (Ibn Fares, 1979, p.392).

وجاء في لسان العرب أنّ الرَّسْل هو القطيع من كلّ شيء، والرِّسْل: الرّفق والتّؤدة، واللّبن، يقال: كثُر الرِّسْل: أي كثُر اللّبن (Ibn Mandhour, W.D, p.281).

ثانيًا: تعريف النّبي الرّسول في الاصطلاح:

عُرّف النّبيّ في الاصطلاح بأنّه "المبعوث بتقرير شرع مَن قبله" (Omar al-Ashqar, 1983, p.15)، في حين أنّ تعريف الرّسول اصطلاحًا هو" مَن أُوحي إليه بشرع" (Omar al-Ashqar, 1983, p.15).

وقد أشار ابن أبي العزّ الحنفيّ إلى أنّ العلماء" ذكروا فروقًا بين النّبي والرّسول..، فالرّسول أخصّ من النّبيّ، فكلّ رسول نبيّ، وليس كلّ نبي رسولاً، ولكنّ الرّسالة أعمّ من جهة نفسها، فالنّبوة جزء من الرسالة، إذ الرّسالة تتناول النبوة وغيرها، بخلاف الرّسل، فإنّهم لا يتناولون الأنبياء وغيرهم، بل الأمر بالعكس، فالرسالة أعمّ من جهة نفسها، وأخصّ من جهة أهلها" (Ibn Abee al-Izz, 1391 A.H, p.149).

وانطلاقًا من هذا القول، فإنّ الرّسول أفضل من النّبيّ; لتميّزه بالرّسالة التي هي أفضل من النّبوة على الأصح، ووجه تفضيل الرّسالة؛ لأنّها تثمر هداية الأمّة، والنّبوة قاصرة على النّبيّ، ثمّ إنّ محل الخلاف فيهما مع اتحاد محلهما وقيامهما معًا بشخص واحد، أمّا مع تعدد المحل، فلا خلاف في أفضليّة الرّسالة على النّبوة (Al-Safareeneyy, 1982, pp.49-50).

المطلب الثاني: نبوّة نوح عليه السّلام:

يتفضّل الله تعالى على مَن يشاء من خلقه بالنّبوّة، فهي اصطفاء واجتباء وهبة" لا تُنال بمجرد الكسب بالجدّ والاجتهاد، وتكلّف أنواع العبادات، واقتحام أشقّ الطّاعات، وتدأب في تهذيب نفسه، وتنقية خواطره، وتطهير أخلاقه، ورياضة نفسه وبدنه، وتهذيب ذلك، لكنّها أي: النّبوة والرّسالة فضل من المولى الأجلّ سبحانه وتعالى يؤتيه مَن شاء ممّن سبق علمه وإرادته الأزليان باصطفائه لها" (Al-Safareeneyy, 1982, p.268).

ويؤيّد ذلك قوله تعالى: "وَلَكِنَّ اللّهَ يَجْتَبِي مِن رُّسُلِهِ مَن يَشَاءُ" سورة (Al'Imran, 179)، وقوله تعالى: "اللّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ" سورة (AlAn'am, 124)، وقوله تعالى: "اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلَائِكَةِ رُسُلاً وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ" سورة (AlHajj, 75).

وقد اصطفى الله تعالى نوحًا عليه السّلام، وأرسله إلى قومه، ليردّهم إلى جادّة الصّواب، ويعيدهم إلى عبادة الله الواحد، فأرسله تعالى إلى أهل الأرض، لمّا عبد النّاس الأوثان، وانتقم له لمّا طالت مدته في قومه، يدعوهم إلى الله ليلاً ونهارًا، سرا وجهارًا، فلم يزدهم ذلك إلا فرارًا، فدعا عليهم، فأغرقهم الله عن آخرهم، ولم يَنْجُ منهم إلا من اتبعه (Ibn Katheer, 1994, pp.440-441).

وأكّد الله تعالى نبوّة نوح عليه السّلام، واصطفاءه له في القرآن الكريم من خلال الآيات الكريمة الآتية:

أولاً: قوله تعالى: "إِنّ اللّهَ اصْطَفَى آدَمَ وَنُوحاً وَآلَ إِبْرَاهِيمَ وَآلَ عِمْرَانَ عَلَى الْعَالَمِينَ" سورة (Al'Imran, 33).

قال الرّازيّ: "اصطفاهم؛ أي جعلهم صفوة خلقه تمثيلاً بما يشاهد من الشيء الذي يُصفّى ويُنقى من الكدورة...، فنقول: في الآية قولان؛ الأول: المعنى أنّ الله اصطفّى دين آدم ودين نوح، فيكون الاصطفاء راجعًا إلى دينهم وشرعهم وملتهم، ويكون هذا المعنى على تقدير حذف المضاف، والثاني: أن يكون المعنى إنّ الله اصطفاهم؛ أي صفّاهم من الصّفات الذميمة، وزيّنهم بالخصال الحميدة، وهذا القول أولى لوجهين؛ أحدهما: أنّا لا نحتاج فيه إلى الإضمار، والثاني: أنّه موافق لقوله تعالى: "اللّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ" سورة (AlAn'am, 124) .

ثانيًا: قوله تعالى: "إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِن بَعْدِهِ وَأَوْحَيْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالأَسْبَاطِ وَعِيسَى وَأَيُّوبَ وَيُونُسَ وَهَارُونَ وَسُلَيْمَانَ وَآتَيْنَا دَاوُودَ زَبُوراً" سورة (AnNisa, 163).

أشار أبو حيّان الأندلسيّ إلى أنّ الله تعالى عندما ذكر في هذه الآية اصطفاء نوح عليه السّلام قدّمه على سائر الأنبياء عليهم السّلام، وجرّده منهم في الذكر؛ "لأنّه الأب الثاني، وأول الرّسل، ودعوته عامّة لجميع مَن كان إذ ذاك في الأرض، كما أنّ دعوة محمّد صلّى الله عليه وسلّم عامّة لجميع مّن في الأرض" (Abu Hayyan, 2001, p.413).

ثالثًا: قوله تعالى: "لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّيَ أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ{59} قَالَ الْمَلأُ مِن قَوْمِهِ إِنَّا لَنَرَاكَ فِي ضَلاَلٍ مُّبِينٍ{60} قَالَ يَا قَوْمِ لَيْسَ بِي ضَلاَلَةٌ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ{61} أُبَلِّغُكُمْ رِسَالاَتِ رَبِّي وَأَنصَحُ لَكُمْ وَأَعْلَمُ مِنَ اللّهِ مَا لاَ تَعْلَمُونَ" سورة (AlA'raf, 59-62) .

وصف نوح عليه السّلام نفسه بأشرف الصّفات وأجلّها، وهو أنّه رسول إلى الخلق من ربّ العالمين، ثمّ ذكر المقصود من الرّسالة، وهو أمران؛ الأول: تبليغ الرّسالة، والثاني تقرير النّصيحة، وأنّ تبليغ الرّسالة معناه: أن يعرّفهم أنواع تكاليف الله، وأقسام أوامره ونواهيه، وأمّا النّصيحة، فهو أنّه يرغّبهم في الطّاعة ويحذّرهم من المعصية بالترغيب والترهيب، كما أنّه يعلم أنّهم إن عصوا أمـــر الله تعالى يعاقبهم بالطوفان في الدّنيا، بالعقاب الشّـــديد في الآخـــرة (Al-Razee, 2000, pp.122-123).

رابعًا: قال تعالى: "إِذْ قَالَ لَهُمْ أَخُوهُمْ نُوحٌ أَلَا تَتَّقُونَ{106} إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ" سورة (AshShu'ara, 106-107).

وقد استدل نوح عليه السّلام على نبوّته بأمانته بين قومه، فقد استنكر عليهم استمرارهم على الشرك، وقد نهاهم عنه، وأنّه رسول لهم أمين عنهم، حيث كان عليه السّلام متصفًا بالأمانة لا يُتهم في قومه، وتأكيده ذلك؛ لأنّه توقّع حدوث الإنكار، فاستدل عليهم بتجربة أمانته قبل تبليغ الرسالة، فإنّ الأمانة دليل على صدقه فيما بلّغهم من رسالة الله (Ibn Ashour, 2000, p. 167).

المطلب الثّالث: ردّ اعتراض قوم نوح على نبوّته عليه السّلام:

قد بيّن القرآن الكريم ثلاثة أنواع من الشّبهات التي أنكر فيها قوم نوح نبوّته عليه السّلام، واعترضوا من أجلها عليها، فرفضوا الإيمان بالله تعالى الواحد الأحد، وأصرّوا على شركهم به، فأورد الله تعالى اعتراضهم في قوله سبحانه: "فَقَالَ الْمَلأُ الَّذِينَ كَفَرُواْ مِن قِوْمِهِ مَا نَرَاكَ إِلاَّ بَشَراً مِّثْلَنَا وَمَا نَرَاكَ اتَّبَعَكَ إِلاَّ الَّذِينَ هُمْ أَرَاذِلُنَا بَادِيَ الرَّأْيِ وَمَا نَرَى لَكُمْ عَلَيْنَا مِن فَضْلٍ بَلْ نَظُنُّكُمْ كَاذِبِينَ" سورة (Hud, 27).

واستنادًا إلى هذه الآية الكريمة، فيمكننا القول بأنّ اعتراضهم يكمن في ما يأتي:

الاعتراض الأوّل: إنّه بشر مثلهم، ولو كان رسولاً لما كان بشرًا، وبما أنّه بشر، فهو إذن ليس برسول؛ لأنّ البشريّة تتنافى مع الرّسالة (Al-Ameereyy, 2000, pp.81-82).

ولمّا كان بشرًا مثلهم، "فإنّ التّفاوت الحاصل بين آحاد البشر يمتنع انتهاؤه إلى حيث يصير الواحد منهم واجب الطاعة لجميع العالمين" (Al-Razee, 2000, p.169).

الاعتراض الثاني: إنّ أتباعه هم الفقراء والضّعفاء الذين يستجيبون للأمور دون تثبّت وتدبّر، وهذا سبب لتكذيبهم إيّاه عليه السّلام، ودليل على بطلان رسالته، ولو كان صادقًا في رسالته لاتّبعه السّادّة والكبراء (Al-Ameereyy, 2000, p.81).

وهكذا، فإنّهم اتّهموا نوحًا عليه السّلام بأنّ أتباعه هم أراذلهم كالباعة، والحاكة، وأشباههم، ولم يتبعه أشرافهم ولا رؤساؤهم، ثمّ هؤلاء الذين اتبعوه لم يكن عن ترو منهم، ولا فكر، ولا نظر، بل بمجرد ما دعاهم أجابوه فاتبعوه (Ibn Katheer, 1994, p.538).

الاعتراض الثّالث: كانوا لا يرون لنوح عليه السّلام وأتباعه عليهم أيّ فضل أو ميزة دنيويّة من مال وجاه وغيرهما (Al-Ameereyy, 2000, p.83).

وقد ردّ نوح عليه السّلام على اعتراضهم، وفنّد شبهاتهم، وأجاب عنها وفق الآتي:

الردّ الأوّل: ردّ على شبهة أنّه بشر مثلهم بقوله: "قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّيَ وَآتَانِي رَحْمَةً مِّنْ عِندِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنتُمْ لَهَا كَارِهُونَ" سورة (Hud, 28)، فبيّن لهم أنّ الاصطفاء بالرّسالة أمر من عند الله تعالى، ولا يمتنع أن يصطفي الله تعالى من يشاء لرسالته بشرًا

ممّن خلق، فلا تحجرون رحمة الله تعالى، كما أنّه لا يوجد عندهم دليل صحيح على هذه الدّعوى (Al-Ameereyy, 2000, p.82).

لقد ذكر نوح عليه السّلام "أنّ المساواة في البشرية لا تمنع من حصول المفارقة في صفة النبوّة والرسالة، ثمّ ذكر الطريق الدّال على إمكانه على جهة التعليق والإمكان، وهو متيّقن أنّه على بيّنة من معرفة الله وتوحيده، وما يجب له وما يمتنع، ولكنّه أبرزه على سبيل العرض لهم، والاستدراج للإقرار بالحقّ، وقيام الحجّة على الخصم" (Abu Hayyan, 2001, p.216).

وإنّ إرسال الرّسل من البشر فيه حكم عديدة، من أبرزها: حتى يكون الرّسول القدوة الحسنة للنّاس، والمثال الذي يُحتذى به، وكذلك لمّا كان الرّسول من البشر، فإنّه يحسّ بإحساسهم، ويستشعر معاناتهم، كما يُعدّ إرسال الرّسل من البشر تكريمًا للجنس البشريّ، وما اعتراض المشركين على إرسال الرّسل من البشر إلا نتيجة نظرة دونيّة إلى الإنسان، وتجاهل للقدرات التي وهبها الله تعالى له للاتّصال بالملأ الأعلى (Ahmad Haqqeyy, 2012, pp.147-148).

الردّ الثاني: ردّ على اتّهامهم إيّاه أنّ أتباعه هم الضّعفاء والفقراء بادي الرأي الذين لا يتثّبتون في الأمور بقوله: "وَيَا قَوْمِ لا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مَالاً إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى اللّهِ وَمَا أَنَاْ بِطَارِدِ الَّذِينَ آمَنُواْ إِنَّهُمُلاَقُو رَبِّهِمْ وَلَكِنِّيَ أَرَاكُمْ قَوْماً تَجْهَلُونَ{29} وَيَا قَوْمِ مَن يَنصُرُنِي مِنَ اللّهِ إِن طَرَدتُّهُمْ أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ" سورة (Hud, 29-30)، حيث أشار إلى أنّه مبلّغ رسالة ربّه للنّاس جميعًا، سواء كانوا أغنياء أو فقراء، وأنّهم سواء في المسؤوليّة نحو الإيمان، والالتزام بشرائع الله تعالى، وكذلك سواء في الجزاء عند ملاقاة ربّهم، وأنّ فروق الغنى والفقر، والشّرف والضّعف لا علاقة لها في التّكليف، بالإضافة إلى أنّه ليس بطالب مال حتّى يقرّب إليه الأغنياء، ويطرد الفقراء، وأنّه لو فعل ذلك، فإنّ الله سيعاقبه، فمَن ينصره من عذاب وينجيه (Al-Ameereyy, 2000, pp.82-83).

ولمّا أظهر لهم نوح عليه السّلام أنّه يريد منهم الإيمان "انتقل إلى تقريبهم من النّظر في نزاهة ما جاءهم به، وأنّه لا يريد نفعًا دنيويًّا بأنّه لا يسألهم على ما جاء به مالاً يعطونه إيّاه، فبماذا يتهمونه حتّى يقطعون بكذبه" (Ibn Ashour, 2000, p.246).

كما أنّه لا يطلب على تبليغ دعوة الرسالة مالاً حتى يتفاوت الحال بسبب كون المستجيب فقيراً أو غنياً، وإنّما أجره على هذه الطّاعة الشّاقة على ربّ العالمين، وإذا كان الأمر كذلك، فسواء كانوا فقراء أو أغنياء لم يتفاوت الحال في ذلك (Al-Razee, 2000, p172).

الردّ الثّالث: ردّ دعواهم أنّهم لم يروا له عليه السّلام ومَن آمن معه أيّ فضل من مال، وجاه، وخيرات بقوله: "وَلاَ أَقُولُ لَكُمْ عِندِي خَزَآئِنُ اللّهِ وَلاَ أَعْلَمُ الْغَيْبَ" سورة (Hud, 31)، فعرّفهم أنّ الدّنيا دار ابتلاء، وهي ليست للتّفضيل بالمال والخيرات لمن حسُن عمله، وكمُل إيمانه، كما أنّ خزائن الله تعالى ليست بيده حتّى يُفيض منها على مَن اتّبعه، وآمن برسالته (Al-Ameereyy, 2000, p.83).

قال ابن عاشور: "فهم استدلوا على نفي نبُوّته بأنّهم لم يروا له فضلاً عليهم، فجاء هو في جوابهم بالقول بالموجَب أنّه لم يدّع فضلاً غير الوحي إليه ...، ولذلك نفى أن يكون قد ادّعى غير ذلك، واقتصر على بعض ما يتوهمونه من لوازم النبوءة، وهو أن يكون أغنى منهم، أو أن يعلم الأمور الغائبة، والقول بمعنى الدعوى" (Ibn' Ashour, 2000, p.248).

فخاطبهم عليه السّلام مجيبًا إيّاهم عن هذه الشّبهة بقوله:" لا أدّعي أنّي أملك مالاً، ولا لي غرض في المال، لا أخذاً ولا دفعاً، ولا أعلم الغيب حتى أصل به إلى ما أريد لنفسي، ولا أتباعي، ولا أقول: إنّي ملك حتى أتعظّم بذلك عليكم، بل طريقي الخضوع والتّواضع، ومَن كان هذا شأنه وطريقه، فإنّه لا يستنكف عن مخالطة الفقراء والمساكين، ولا يطلب مجالسة الأمراء والسلاطين، وإنّما شأنه طلب الدّين، وسيرته مخالطة الخاضعين والخاشعين، فلمّا كانت طريقتي توجب مخالطة الفقراء فكيف جعلتم ذلك عيبًا عليّ" (Al-Razee, 2000, p.173).

المبحث الرّابع: الإشكالات العقديّة في قصّة نوح عليه السّلام:

لقد أرسل الله تعالى الأنبياء والرّسل عليهم السّلام قدوة للنّاس، وهداية لهم، فعصمهم عن اقتراف المعاصي، وصانهم عن الوقوع في الشّهوات.

وقد نجد في نصوص القرآن الكريم أو الأحاديث النّبويّة الشّريفة ما يوهم حول عصمة الأنبياء عليهم السّلام ومخالفتهم، ومن ذلك ما ورد في قصّة نوح عليه السّلام من إشكالات عقديّة لا بدّ من بيانها، والجواب عنها.

المطلب الأول: دعاء نوح عليه السّلام على قومه:

لقد مكث نوح عليه السّلام يدعو قومه تسعمائة وخمسين سنة، ولم يؤمن بدعوته إلا مَن قد آمن كما أوحى الله تعالى إليه، حيث إنّهم لم يزدادوا إلا تكذيبًا له، وإعراضًا عنه، وإصرارًا على

عنادهم، طالبين منه العذاب الذي حذّرهم منه، قال تعالى: "قَالُواْ يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتَنَا بِمَا تَعِدُنَا إِن كُنتَ مِنَ الصَّادِقِينَ" سورة (Hud, 32)، فعندئذ دعا نوح عليه السّلام ربّه جلّ وعلا أن يهلكهم، ولا يبقي منهم أحدًا، فقال تعالى على لسان نوح عليه السّلام: "وَقَالَ نُوحٌ رَّبِّ لَا تَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّاراً" سورة (Nuh, 26).

وإن قيل كيف صحّ أن يدعو نوح عليه السّلام على قومه، فيُجاب أنّ الله تعالى ذكر السبب في ذلك على لسان نوح عليه السّلام، فقال: "إِنَّكَ إِن تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِراً كَفَّاراً" سورة (Nuh, 27)، أي أنّ بقاءهم مفسدة محضة، لهم ولغيرهم (Al-Sa'dee, 2000, p.889).

وقد علم نوح عليه السّلام ذلك نصًا واستقراء، فأمّا النّص يكمن في قوله تعالى: "وَأُوحِيَ إِلَى نُوحٍ أَنَّهُ لَن يُؤْمِنَ مِن قَوْمِكَ إِلاَّ مَن قَدْ آمَنَ فَلاَ تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُواْ يَفْعَلُونَ" سورة (Hud, 36)، وأمّا الاستقراء، فهو أنّه لبث فيهم ألف سنة إلا خمسين عامًا، فعرف طباعهم، وجرّب أخلاقهم، وكان يأخذ الرجل منهم ابنه إليه، ويقول: احذر هذا، فإنّه كذّاب، وإنّ أبي أوصاني بمثل هذه الوصية، فيموت الكبير، وينشأ الصغير على ذلك (Al-Razee, 2000, p.130)، فعلم نوح عليه السّلام بذلك نتيجة أعمالهم، وبناء على ذلك لا جرم أنّ الله استجاب دعوته، فأغرقهم أجمعين، ونجّى نوحًا ومَن آمن معه، واستجاب لدعوته (Al-Sa'dee, 2000, p.889).

المطلب الثاني: طلب نوح عليه السّلام الشّفاعة لابنه:

أخبر الله تعالى في القرآن الكريم أنّ نوحًا عليه السّلام طلب من الله تعالى الشّفاعة لابنه الكافر، حين دعا الله تعالى له النّجاة من العذاب الذي سينزله سبحانه على الكافرين من قومه عليه السّلام وهو الغرق، فقال تعالى: "وَنَادَى نُوحٌ رَّبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ" سورة (Hud, 45).

أجاب ابن كثير عن هذا الإشكال بأنّ سؤال نوح عليه السّلام ربّه في نجاة ابنه إنّما هو سؤال استعلام، وكشف منه عن حال ولده الذي غرق، "فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي"، وقد وعدتني بنجاة أهلي، ووعدك الحق الذي لا يخلف، فكيف غرق وأنت أحكم الحاكمين، فردّ الله تعالى عليه بأنّه ليس من أهلك الذين وعدتك بنجاتهم؛ لأنّي إنّما وعدتك بنجاة مَن آمن مِن أهلك (Ibn Katheer, 1994, p.545)، فالعبرة بقرابة الدين لا بقرابة النسب، فلمّا كانت قرابة النسب هنا حاصلة من أقوى الوجوه، ولكن لمّا انتفت قرابة الدين نفاه الله تعالى بأبلغ الألفاظ، وهو قوله تعالى: "قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ

لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلاَ تَسْأَلْنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَن تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ" سورة (Hud, 45) (Al-Razee, 2000, p.3).

لذلك قال الله تعالى: "حَتَّى إِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلاَّ مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَمَنْ آمَنَ وَمَا آمَنَ مَعَهُ إِلاَّ قَلِيلٌ " سورة (Hud, 40)، فكان هذا الولد ممّن سبق عليه القول بالغرق، لكفره، ومخالفته أباه نبي الله نوحًا عليه السّلام (Ibn Katheer, 1994, p.545).

وبيّن الرّازيّ في مدوّنته "عصمة الأنبياء" أنّ طلب نوح عليه السّلام الشّفاعة لابنه كان مشروطًا بالإيمان، فقال: "إنّا لا نسلّم أنّه دعا لابنه مطلقًا"، بل يشترط الإيمان، لا يقال: فلم قال الله تعالى: "فَلاَ تَسْأَلْنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ"، وقال: "إِنِّي أَعِظُكَ أَن تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ"، وقال نوح: "إِنِّي أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَسْأَلَكَ مَا لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ" سورة (Hud, 47)؟ لأنّا نقول: يمتنع أن يكون نوح عليه السّلام نهي عن ذلك، وإن لم يقع ذلك منه، كما أنّ نبيّنا عليه الصّلاة والسّلام نهي عن الشّرك، لقوله تعالى: "لَئِنْ أَشْرَكْتَ لَيَحْبَطَنَّ عَمَلُكَ" سورة (AzZumar, 65)، وإن لم يقع ذلك منه" (Al-Razee, W.D, pp.21-22).

كما أشار الرّازيّ في تفسيره" مفاتيح الغيب" إلى أنّ الله تعالى لمّا نزّه الأنبياء عليهم السلام من المعاصي وجب حمل سؤال نوح عليه السّلام على ترك الأفضل والأكمل، فلهذا السبب حصل العتاب، والأمر بالاستغفار، ولا يدل على ذلك ارتكاب الذنب، كما قال تعالى: "إِذَا جَاء نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ وَرَأَيْتَ النَّاسَ يَدْخُلُونَ فِى دِينِ اللَّهِ أَفْواجاً فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ" سورة (AnNasr, 1-3)، فمجيء نصر الله والفتح، ودخول النّاس في دين الله أفواجًا ليست بذنب يوجب الاستغفار، وقال تعالى: "وَاسْتَغْفِرْ لِذَنبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ" سورة (Muhammad, 19)، وليس جميعهم مذنبين، فدلّ ذلك على أنّ الاستغفار قد يكون بسبب ترك الأفضل (Al-Razee, 2000, p.5).

ويتضح لنا ممّا تقدّم أنّ سؤال نوح عليه السّلام، وطلبه الشّفاعة لابنه لا يُعدّ معصية قادحة في عصمته عليه السّلام، أو أنّه اقترف ذنبًا يستوجب عدم العصمة.

المطلب الثالث: بقاء امرأة نوح عليه السّلام على الكفر:

ورد في القرآن الكريم أنّ امرأة نوح عليه السّلام قد كانت كافرة، فلم تؤمن بدعوته، ولم تصدق بنبوّته، قال تعالى: "ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً لِّلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَةَ نُوحٍ وَامْرَأَةَ لُوطٍ كَانَتَا تَحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا صَالِحَيْنِ فَخَانَتَاهُمَا فَلَمْ يُغْنِيَا عَنْهُمَا مِنَ اللَّهِ شَيْئاً وَقِيلَ ادْخُلَا النَّارَ مَعَ الدَّاخِلِينَ" سورة (AtTahrim, 10).

ونقل أبو حيّان الأندلسيّ إجماع المفسرين على أنّ خيانة امرأة نوح عليه السّلام هو كفرها، وقولها: هو مجنون (Abu Hayyan, 2001, p.289)، وهذا ما أشار إليه السّعديّ في تفسيره قائلاً:" فخانتاهما في الدين، بأن كانتا على غير دين زوجيهما، وهذا هو المراد بالخيانة، لا خيانة النّسب والفراش، فإنّه ما بغت امرأة نبيّ قط، وما كان الله ليجعل امرأة أحد من أنبيائه بغيًا" (Al-Sa'dee, 2000, pp.874,785).

وقد يقال كيف جاز لنبيّ الله نوح عليه السّلام أن تكون امرأته كافرة؟

ويمكن الإجابة عن ذلك بالقول: إنّ الزواج بالكافر أو الكافرة لم يكن محرّمًا في الشّرائع السّابقة، بل كان مباحًا، يقول ابن تيمية في هذا الإطار:" فالله تعالى أباح للأنبياء أن يتزوجوا كافرة، ولم يبح تزوج البغيّ؛ لأنّ هذه تفسد مقصود النكاح بخلاف الكافرة، ولهذا أباح الله للرجل أن يلاعن مكان أربعة شهداء إذا زنت امرأته، وأسقط عنه الحدّ بلعانه، لما في ذلك من الضرر عليه" (Ibn Taymiyyah, 1386 A.H, p.176).

وأكّد ابن تيمية جواز ذلك في كتابه "الإيمان الأوسط"، فقال: "نكاح الكافرة قد يجوز في بعض الشرائع، ويجوز في شريعتنا نكاح بعض الأنواع وهنّ الكتابيات، وأمّا نكاح البغيّ فهو دِيَاثَة، وقد صان الله النّبيّ عن أن يكون دَيُّوثًا؛ ولهذا كان الصواب قول من قال من الفقهاء بتحريم نكاح البغي حتى تتوب" (Ibn Taymiyyah, 1422 A.H, p.19).

الخاتمة:

يمكن تلخيص النّتائج التي تمّ الوصول إليها من خلال هذا البحث بما يأتي:

أولاً: لئن كان آدم عليه السّلام هو أوّل نبيّ ورسول بعثه الله تعالى على وجه العموم، غير أنّ نوح عليه السّلام هو أول رسول بعثه الله تعالى إلى النّاس بعد أن عبدوا الأصنام والأوثان.

ثانيًا: تناولت قصّة نوح عليه السّلام دلائل توحيد الرّبوبيّة من خلال حواره مع قومه، وذلك عندما وجّه أنظارهم إلى مظاهر ربوبيّة الله تعالى، وقدرته، وعظمته، ونعمه عليهم في الأنفس والآفاق.

ثالثًا: ركّز نوح عليه السّلام على توحيد الألوهيّة حين دعا قومه إلى عبادة الله وحده، وإفراده تعالى بالعبادة، والخضوع والطّاعة.

رابعًا: أكّد الله تعالى في العديد من الآيات الكريمة اصطفاء نوح عليه السّلام، وأثبت من خلالها نبوّته، وردّ شبهات الطّاعنين من قومه في نبوّته، والتي تمثّلت في ثلاث شبهات هي: أنّه بشر مثلهم، وأنّ أتباعه من أراذل القوم، وأنّهم لا يرون لنوح عليه السّلام وأتباعه عليهم من فضل، ثمّ أجاب عن تلك الشّبهات وردّها.

خامسًا: أنّ الأنبياء عليهم السّلام معصومون من المعاصي، وأنّه لا يوجد ما قد يتوهم من وقوع نوح عليه السّلام في الخطأ لمّا دعا على قومه، وعندما طلب من الله تعالى الشّفاعة لابنه الكافر، وكون امرأته كافرة، وأنّ ذلك لا يقدح في عصمته عليه السّلام.

References:

Abu Hayyan. M. (2001). Al-Bahr al-Muheet. Investigation: 'Aadel Ahmad and Ali Mi'wed, edition 1. Lebanon, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Al-Ameereyy. A. (2000). Fiqh Da'wat al-Anbiya' fil al-Qur'an al-Kareem. Edition 1. Dar al-Qalam, Dimuscus.

Al-Ashqar. O. (1983). Al-Rusul wal Risaalaat. Kuwait: Al-Falah Library.

Al-Bukharee. M. (1422 A.H). Saheeh al-Bukharee. Investigation: Muhammad Zuhair bin Nasser, edition 1. Dar Tawq al-Najat.

Al-Hakameyy. H. (1990). Ma'arej al-Quboul bi Sharh Sullam al-Usoul ila Ilm al-Usoul. investigation: Omar bin Mahmoud Abu Omar, edition 1. Al-Dammaam: Dar Ibn al-Qayyim.

Al-Hannamee. I. (2008). Al-Qissa fil Qur'an: Tahleel Muqaren. General Egyption Book Organization.

Al-Najjaar. A. (W.D). Qisas al-Anbiyaa'. Lebanon, Beirut: Dar al-Jabal.

Al-Razee. M. (2000). Mafateeh al-Ghayb. Edition 1. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Al-Saʿdee. A. (2000). Tayseer al-Kareem al-Rahman fee Tafseer al-Kalaam al-Mannan. Investigation: Abd al-Rahman al-Luwaiheq, edition 1. Al-Resala Foundation.

Al-Safaareneyy. M. (1982). Lawame' al-Anwaar al-Bahiyyah wa Sawate' al-Asraar al-Athariyyah. Edition 2. Dimuscus: Al-Khaafiqeen Libray and Foundation.

Al-Shafi'ee. M. (2006). Tafseer al-Imam al-Shafi'ee. Investigation, collection and study: Dr. Ahmad bin Mustafa al-Farran, edition 1. Saudi Arabia, Riyadh: Dar al-Tadmuriyyah.

Al-Shihristaneyy. M. (1404 A.H). Al-Milal wal Nihal. Investigation: Muhammad Sayyed Keelanee. Dar al-Ma'rifah, Beirut.

Al-Tabaree. M. (1407 A.H). Tareekh al-Umam wal Rusul wal Mulouk. Dar al- Kutub al-Ilmiyyah. Beirut.

Al-Tabaree. M. (2000). Jami' al-Bayan fee Tafseer al-Qur'an. Investigation: Ahmad Muhammad Shaker, edition 1. Al-Resala Foundation.

Haqqeyy. A. (2012). Al-Aqeedah al-Islamiyyah: al-Ilahiyyat wal Nubuwwaat. Edition 1. UAE, al-Sharjah: University of Sharjah Publications.

Ibn 'Ashour. M. (2000). Al-Tahreer wal Tanweer. Edition 1. Lebanon, Beirut: The Arabic History Foundation.

Ibn Abee al-Izz. A. (1391 A.H). Sharh al-Aqeedah al-Tahaaweyyah. Beirut: The Islamic Office.

Ibn Fares. A. (1979). Mu'jam Maqayees al-Lughah. Investigaion. Abd al-Salam Haroun. Dar al-Fikr, Dimuscus.

Ibn Hibban. M. (1993). Saheeh Ibn Hibban bi Tarteeb Ibn Bilban. Investigation: Shuaib al-Arna'out. Al-Resala Foundation, Beirut.

Ibn Katheer. I. (1994 A.H). Tafseer Al-Qur'an al-Adheem. Investigation: Mahmoud Hasan. Dar al-Fikr.

Ibn Katheer. I. (W.D). Al-Bidayah wal Nihayah. Beirut: Al-Maarif Library.

Ibn Mandhour. M. (W.D). Lisaan al-Arab. Edition 1. Beirut: Dar Sader.

Ibn Taymiyyah. A. (1386 A.H). Al-Fatawee al-Kubra. Investigation: Hasaneen Muhammad Makhlouf, edition 1. Beirut: Dar al-Ma'rifah.

Ibn Taymiyyah. A. (1422 A.H). Al-Iman al-Awsat. Investigation: Mahmoud Abu Sin, edition 1. Riyadh: Dar Taybah for Publication.

Ibn al-Atheer. A. (1998). Al-Kamel fil Tareekh. Investigation: Abee al-Fidaa' Abdullah al-Qadee. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Lebanon: Beirut.

Muslim. M. (W.D). Saheeh Muslim. Investigation: Muhammad Fu'ad Abd al-Baqee. Beirut: Dar Ihyaa' al-Turaath al-'Arabee.

مستوى الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي من وجهة نظرهن وأمهاتهن: دراسة مقارنة

فاطمة عبدالرحيم النوايسة*

وجدان خليل الكركي**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى امتلاك طالبات الصف العاشر الأساسي للهوية النفسية والرضا الحياتي من وجهة نظرهن وامهاتهن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من (252) طالبة، وأمهاتهن، وتطوير مقياسي الهوية النفسية والرضا الحياتي، وبعد التحقق من الخصائص السيكوميترية للمقياسين تم اختيار عينة عشوائية بسيطة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى الطالبات من وجهة نظرهن ووجهة نظر أمهاتهن جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقا في معظم أبعاد الهوية النفسية والرضا الحياتي بين وجهة نظر الأمهات وبناتهن، وقد جاءت الفروق في امتلاك هوية نفسية أعلى من وجهة نظر الطالبات، وامتلاك رضا حياتي أعلى من وجهة نظر الأمهات، وأن هناك فروقا في الهوية النفسية تبعا للتحصيل الدراسي ولصالح التحصيل الدراسي المتوسط، وفروقا في الرضا الحياتي تبعا للتحصيل الدراسي ولصالح الرضا الحياتي المنخفض عند مقارنته مع المتوسط ولصالح أيضاً الرضا الحياتي المرتفع عند مقارنته مع المتوسط، وبناء على نتائج الدراسة قدّمت الباحثة التوصيات ومنها الاهتمام بتنمية الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى الطالبات.

الكلمات الدالة: الهوية النفسية، الرضا الحياتي، الطالبات، الأمهات.

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

** كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2016/10/16 م. تاريخ قبول البحث: 2017/8/22م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Level of Psychological Identity and Life Satisfaction among 10th Grade Students from their Perspective and the Perspective of Their Mothers: A Comparative Study

Fatima AbdulRaheem Al-Nawaiseh

Wijdaan Khaleel Al-Karaki

Abstract

The study aimed at identifying the level of psychological identity and life satisfaction among 10th grade students from their perspective and the perspective of their mothers. To achieve the goals of the study, a sample of (252) students and their mothers was selected, and measures of psychological identity and life satisfaction were also developed. After checking the psychometric properties of the two measures, a simple random sample was chosen. The results of the study concluded that the possession of psychological identity and life satisfaction among female students from their point of view and the viewpoint of their mothers came with a moderate degree, and that there are differences in most dimensions of psychological identity and life satisfaction between the viewpoint of mothers and that of their daughters. The differences in owning a psychological identity came higher from the students' point of view, and having a life satisfaction is higher from the viewpoint of mothers. The results also show that there are differences in psychological identity according to academic achievement and in favor of intermediate academic achievement, and that there are differences in life satisfaction according to academic achievement and in favor of low life satisfaction when compared to the average, and it is also in favor of high life satisfaction when compared to the average. The researchers presented some recommendations including more attention to developing psychological identity and life satisfaction for female students.

Keywords: Psychological identity, life satisfaction, students, mothers.

المقدمة:

تعد مرحلة المراهقة بشكل عام ومرحلة المراهقة المبكرة بشكل خاص من المراحل النمائية المهمّة، إذ يحدث فيها الكثير من التغيرات الجسدية، والنفسية، والاجتماعية، ويرتبط بها الكثير من الأمور التربوية، والعقائدية، والخلقية، كما أنّ مرحلة المراهقة تستهدف شعورياً أو لا شعورياً البحث عن الهوية أو إدراك الذات الفردية، وخلال هذه المرحلة يعمل الفرد على تحقيق الرضا الحياتي بشكل كبير في حياته من عدمه.

ويرى المراهق نفسه فرداً مستقلاً عن الآخرين، له ميوله، وقيمه، واهتماماته، وأدواره في الحياة وطموحاته، وامتيازاته التي قد تختلف أو تتفق مع الآخرين، ولها قدر نسبي من الثبات والاستقرار (Al-Ghamdi, 2012).

والهوية (Identity) هي تصور الفرد العام للحياة، وإدراكه الشخصي للذات، وتظهر مشاكل الهوية في المراهقة واضحة، وكذلك في اضطراب الفصام، وفي الشخصية الحدية، وفصامية النمط، وتظهر أيضاً في الدور الجنسي، واضطراب الهوية، والهوية الجنسية (Bhatia, 2009).

ويرى إريكسون (Eericksn) أن الفرد يشهد في بداية مرحلة المراهقة أزمة نفسية تتعلق بهويته، وقد تستمر إلى مرحلة الرشد المبكر، وتنطوي هذه الأزمة على عملية استكشاف الفرد المراهق لذاته محاولة لفهمها، وما تحوي هذه الذات من قيم ومعتقدات وسلوكيات، ويرافق هذه العملية السيكولوجية لاستكشاف الذات حالة عدم اتزان انفعالي، وعملية تقييم لعدة بدائل محتملة لفهمه الحالي لذاته، ونتيجة لعمليتي الاستكشاف، وتقييم البدائل المختلفة، فإن الفرد يقوم بدمج قيم، ومعتقدات وأهداف جديدة في فهمه الجديد لذاته ويصبح ملتزماً بهذا الفهم الجديد لذاته (Berzonsky & Kulk, 2005).

وتعرف الهوية بأنها حالة استقلال الذات، والانتماء إلى الشيء، وهي أيضاً حالة الشيء كونه متميزاً. وتعد مطلباً أساسياً لكل البشر، وتحديدها واجب حتمي، يقع جزئياً على عاتق المسؤولين عن مهمة ضبطها، وتوجيهها؛ ذلك أن شكل الهوية ومضمونها من الواجبات التي لا يمكن تجاهلها أو التخلي عنها (Hammoud, 2011)

كما تعرف ميلر (Miller, 2011) الهوية بأنها فهم، وقبول النفس، والمجتمع؛ فمن خلال الحياة نسأل: من أنا؟ ونقوم بالإجابة بصورة مختلفة في كل مرحلة، وإذا استمر النمو بصورة طبيعية ينتقل فهم الهوية إلى مستوى أعلى عند نهاية كل مرحلة، ثم بناءً على ذلك تتحول الهوية من مرحلة إلى أخرى، وتؤثر الصورة الأولية المبكرة للهوية على الصورة اللاحقة.

كما يرى إريكسون أن البعد النفس اجتماعي الجديد الذي يظهر خلال المراهقة إما أن يكون إحساساً بهوية الأنـــا (Ego Identity)، إذا كان موجبـــاً، أو إحســـاساً بالتفكك الداخلـــي (Inner Fragmentation) إذا كان سالباً، والعمل الذي يواجه المراهق هو أن يبلور جميع المعارف التي اكتسبها عن نفسه (كأبناء وطلاب ورياضيين.. إلخ) (Jaber, 2013).

وأشار (Khalaf, 2010) إلى أن الفرد يستمد إحساسه بالهوية والانتماء من خلال كونه جزءا من جماعة، ولا يستطيع العيش وحده، وإنما يشترك مع عدد كبير من أفراد الجماعة في عدد من المعطيات والمكونات والأهداف وينتمي إلى ثقافة مركبة من جملة من المعايير، وفي حالة انعدام شعور الفرد بهويته نتيجة لعوامل قد تكون داخلية أو خارجية يتولد لديه ما يطلق عليه بأزمة الهوية (Wariness Crisis).

وهناك عدد من العوامل المؤثرة في تطور الهوية Factors Influencing the Evolution of Identity: ومنها ما ذكره (Abu Gado, 2004):

- العوامل ذات العلاقة بالشخصية: إن المراهقين الذين تتميز شخصيتهم بالمرونة والانفتاح العقلي على القيم، والمعتقدات المتصارعة يتمكنون في الغالب من تطوير هوية ناضجة.
- العوامل ذات العلاقة بالعائلة: عندما تعمل العائلة كقاعدة آمنة، يستطيع المراهق أن ينتقل إلى العالم الخارجي بثقة واطمئنان، فإن تطور الهوية يزداد قوة.
- العوامل ذات العلاقة بالمدرسة والمجتمعات التي توفر فرصاً غنية ومتنوعة للاكتشاف.
- العوامل ذات العلاقة بالسياق الثقافي الأوسع، والأوقات التاريخية التي يمر بها المجتمع.

وهوية الأنا ما هي إلا نجاح الفرد في تحديد من هو؟ من سيكون؟ بحيث تكون توقعاته المستقبلية امتدادا واستمرارا لخبرات الماضي، وتكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه من مستقبل اتصالا ذا معنى، مع الشعور بكونه قادرا على العمل كشخص منفرد دون انغلاق في العلاقة بالآخر، مع الاضطلاع بدور اجتماعي، والتوجه نحو أهداف محددة وإنجازها وفق منظور زمني محدد، مع تحديد فلسفة ومعنى لحياته (Mohamed, 1997).

وفي هذا الإطار فقد عرف ميللر (Miller) الهوية النفسية على أنها منظومة من الصفات والاتجاهات والميول والمعايير والقواعد والقوانين الشخصية التي يشكلها الفرد بنفسه من خلال تفاعله مع من حوله ويتميز بها عن الآخرين، فهي (أناه) وهي (ذاته) كما تعكس أنماط حلوله للمشكلات، وطريقة تعامله مع ما يواجهه من مصاعب وأزمات (Danp, 2006).

وتتضمن هذه المنظومة إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف الداخلي والتماثل والاستمرارية والتماسك الاجتماعي ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور الناتج عن هذا الارتباط وتظهر هذه المنظومة في مرحلة المراهقة التي تبدأ من سن (12–18)؛ حيث إن المراهقة تمثل ثورة في جميع جوانب النمو، فيشعر الفرد فيها بكثير من التغيرات النفسية والاجتماعية والجسمية، ويصل فيها إلى مرحلة يستطيع معها الالتزام والتقيد بالتعليمات والقوانين الناتجة عن الوعي المعرفي، والأزمة الجديدة التي تظهر خلال فترة المراهقة هي الهوية النفسية، والتي تعتمد على درجة النضج والبيئة المحيطة، وحل أزمات النمو السابقة (Alexander, 2004).

وتحديد الهوية يشمل على مجالين أساسيين هما (Asiri, 2004):

أ. **هوية الأنا الأيدولوجية:** وتحدد من خلال الأيديولوجيات، والمعتقدات التي يحددها الفرد لنفسه، وتشمل أربع مجالات هي المعتقدات الدينية، السياسية، المهنية، وفلسفة الحياة.

ب. **هوية الأنا الاجتماعية أو العلاقات المتبادلة:** وتحدد من خلال اختيارات الفرد في مجال الحياة الاجتماعية، وتشتمل على أربع مجالات هي الصداقة، طريقة الاستجمام أو الترفيه، الدور الجنسي، والعلاقة بالجنس الآخر. ويمكن الإشارة إلى رتب تشكل الهوية (Ego Identity Status)، وهي (Damin, 2005).

- تحقيق هوية الأنا (Ego-Identity Achievement): يَعْتَبِر مارشا أن تحقيق هوية الأنا الرتبة المثالية لهوية الأنا (Al-Ghamdi, 2002)، وكأنه يجيب على السؤال الموجه له: "نعم، أنا أقدر، وأنظر إلى ما هو الأفضل لي"، حيث يكون الالتزام في هذه المرحلة نوعا من التوفيق بين حاجات الفرد مثل رغبة الفرد بعمله، والمتطلبات الاجتماعية .
- تعليق (تأجيل) هوية الأنا (Ego-Identity Moratorium): يأخذ المراهق في هذه المرحلة وجهات النظر المختلفة بعين الاعتبار ويجرب أدواراً متعددة ولكنه لم يتخذ قراراته بعد بخصوص الالتزام النهائي بها.
- انغلاق (ابتسار–المتعجلة) هوية الأنا (Ego-Identity Foreclosure): ويميل منغلقو الهوية إلى مسايرة الآخرين، والاعتماد عليهم، دون مشاركتهم في تحديد خيارات مناسبة، ومحققة لذواتهم، مع إظهار التزام غير ناضج لا يعتمد على التفكير الذاتي بما يحدد لهم من أهداف، ومثالاً على الانغلاق الخالص اختيار أصدقائهم، وأعمالهم، وزوجاتهم، وأفكارهم، وفق رغبات تعزز هذا التوجه لديهم، ويؤدي بهم إلى افتقاد التلقائية في المواقف الاجتماعية، إضافة للاضطرابات النفسية المرتبطة بدورها بخلل في النمو خلال الطفولة، وخاصة في حل أزمة الافتراق والتشخص (Separation-Individuation) .
- تشتت (تفكك، غموض) هوية الأنا (Ego-Identity Diffusion): عندما يعايش المراهق هذه المرحلة؛ فإنه لا يكتشف ولا يلتزم بأدوار وقيم الكبار، وكأن المراهق يخاطب نفسه: «إذا جاء شيء أفضل من ذلك فسوف أتغير بسهولة!»؛ فليس لديه نوع من الاتزان الداخلي يتعلق بالقيم، والأهداف، ولا هو يبحث عنها في الأصل.

ويُعد الرضا الحياتي هدفا أساسيا لكل شخص، لذا تطور اهتمام علم النفس في السنوات الأخيرة بالموضوعات التي تؤكد على إيجابية الشخصية الإنسانية الأصيلة مثل مفهوم الرضا الحياتي، فضلاً عن مفاهيم الحب والمسؤولية وغيرها (Bani Ismail, 2011). ويرتبط الرضا الحياتي بعوامل عديدة في حياة المراهقين مثل: المتغيرات الديموغرافية كالجنس، والعوامل الاجتماعية، والعلاقات مع الوالدين، وزيادة التواصل بين أفراد الأسرة والأصدقاء والمجتمع (Proctor, Linley & Maltby, 2008).

ويعتمد مفهوم الرضا الحياتي (Life Satisfaction) على هرمية ماسلو (Maslow) في إشباع الحاجات بدءاً من الحاجات الفسيولوجية الدُنيا إلى الحاجات العُليا، ممثلة في تحقيق الذات؛ لأنّ الفرد يسعى لتحقيق أهدافه من أجل الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة ويعتمد تحقيق الحاجات العليا على الظروف الخارجية المحيطة بالفرد كالأسرة، والمجتمع، والظروف الاجتماعية والاقتصادية (Aleash, 2002).

أما ما يتعلق بالرضا الحياتي لدى المراهقين، فقد أصبح الاهتمام متزايداً به كمؤشر رئيس للتطور الإيجابي، فضلا عن كونه عاملاً رئيسياً يعمل على تعزيز الصحة النفسية لدى المراهقين، وتعزيز دور الوقاية الأولية، من خلال نقل الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي للمراهقين، ويُنظر للرضا الحياتي من خلال العلاقات الاجتماعية، والسعادة، والاستقرار الاجتماعي، والتقدير الاجتماعي، فمن يشعر بهذه المتطلبات ويعمل على تحقيقها وإشباع رغبته منها سيكون راضياً عن حياته بصورة إيجابية، حيث إنّ الرضا الحياتي هدف للأفراد يسعون دوماً إلى تحقيقه (Alwan, 2007).

ويُعبّر الرضا الحياتي عن مدى تقبل الفرد لذاته، ولأسلوب الحياة التي يحياها في المجال المحيط به، من خلال توافقه مع ذاته وأسرته، وتقبله لأصدقائه، ورضاه عن أدائه في عمله والإنجازات التي حققها، وتفاؤله بالمستقبل، ومقدرته على تحقيق أهدافه وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع جوانبها (Radwan, 2001).

كما يرى فنهوفن (Veenhoven, 2001) أنّ الرضا الحياتي يتمثل بالدرجة التي يحكم فيها الفرد إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة، واستمتاعه بها بناءً على تقديراته وأحكامه الشخصية.

ويعرف الرضا الحياتي بأنه التقييم الموضوعي لدى الفرد، حول درجة الأهمية لمتطلباته، واحتياجاته، وأمنياته، وأهدافه المستقبلية، وقيمه التي من الضرورة إشباعها في كافة مجالات الحياة، وفي قطاعات العمل، والمنزل، والمجتمع (King, 2005).

كما يُعرّف الرضا الحياتي بأنّه بنية نفسية متعددة المجالات ترتبط بالعديد من المتغيرات النفسية المهمّة، كالضغوط وتقدير الذات، وتعدّ هذه البنية المؤشر الأساسي للنجاح في التوافق مع ظروف الحياة المختلفة. كما أنه شعور الفرد وتقديراته

المعرفية لجودة حياتـــه والذي يعكـــس تقديره العام لنـــواحٍ معينة في حياتـــه، كالأســـرة، والـــذات (Gilman, et al., 2005).

كما يشير سولدو وهيوبنر (Suldo & Huebner, 2006) إلى أنّ الرضا الحياتي لدى المراهقين يرتبط بطريقة التنشئة الأسرية، وكيفية معاملة الوالدين للمراهقين، فالمراهقون الذين يعاملون بطريقة سلبية من قِبَل والديهم يشعرون بالنقص، والتوتر، وتدني درجة رضاهم عن حياتهم، ويدل هذا على ارتباط المناخ الأسري السلبي بتدني درجة الرضا الحياتي لدى المراهقين.

ويتمثل الرضا الحياتي وفقاً لمنظمة الصحة العالمية (World Health Organization) في معتقدات الفرد عن موقعه في الحياة، وأهدافه، وتوقعاته، واهتماماته، في ضوء المنظومة الثقافية والقيميّة الســائدة في المجتمــع الذي يعـيش فيه، وهو مفهوم واسـع يتأثــر بالصــحة الجســمية للفرد وبحالــته النفســية، وعلاقاته الاجتماعية، وكذلك علاقــته بكل مكونـات البيئة التــي يعيــش فيها (Issa, 2006).

ويعرّفه (Abdul-Khaliq, 2008) بأنّه أحد مكونات الهناء الشخصي، والتقدير الذي يضعه الفرد لنوعية حياته بوجه عام، اعتماداً على أحكامه الشخصية وتقديراته الخاصة، وليس كما يحدده غيره.

ويُعرف دينر وريان (Diener & Ryan, 2009) الرضا الحياتي بأنّه تقييم ذاتي يحدث ضمن الخبرة التي يمرّ بها الفرد، ويمكن قياس مظاهره بشكل موضوعي من خلال السلوك الشفهي وغير الشفهي والأفعال.

كما يعكس الرضا الحياتي درجة قناعة الفرد بحياته بشكل عام، ويستند على تقييم الفرد لأوضاعه المعيشية، وذلك بمقارنة ما يطمح إليه وما يريد تحقيقه بما تمّ الحصول عليه على أرض الواقع، وذلك باعتباره مؤشراً هاماً للشعور بالسعادة لدى الفرد (Zamari, 2008).

ويرى شينق (Chaing, 2010) أنّ الرضا الحياتي ينتج عن الحل الناجح لعدد من الأزمات النفسية والاجتماعية التي تواجه الفرد طول فترة حياته، كما يُعبر عن الرضا الحياتي بالدرجة التي يشعر بها الفرد بالسعادة حول وضعه العام في الحياة.

ويقيس الرضا الحياتي الأبعاد الثلاثة التالية بناء على نظرية المقارنة الاجتماعية: (Fastingers & Easterlin, 2001):

أ- الرضا الحياتي عند المقارنة بين الذات والآخرين: ويقصد به أن الفرد يرى نفسه عند مقارنته مع الآخرين أفضل حالًا منهم.

ب- الرضا الحياتي عند المقارنة بين الماضي والحاضر والمستقبل: يقصد به أن الفرد ينظر للماضي برضا ويستفيد منه في بناء الحاضر، ويخطط من خلاله للمستقبل.

ج- الرضا الحياتي عند المقارنة مع المعايير الاجتماعية والاقتصادية السائدة: يقصد به أن الفرد يتكيف مع القواعد والمثل الاجتماعية، ويعمل على مجاراتها بما يناسب الواقع، كما أنه يتكيف مع الظروف الاقتصادية والمالية التي يعيش فيها.

مشكلة الدراسة:

تدور الدراسات الحديثة حول مصطلحات علم النفس الإيجابي كالرضا الحياتي، وتحاول أن تدرس علاقتها ببعض المتغيرات النفسية كالهوية النفسية، ونظرا للتطورات الحديثة بالمجتمع والتي غيرت طبيعة النظرة للهوية النفسية، وجعلت الأفراد يحكمون على أنفسهم بطرق مختلفة، كما غيرت في العلاقة الأسرية بين نظرة الأبناء والآباء فقد برزت من هنا مشكلة الدراسة التي تحاول أن تقارن بين طبيعة الرضا الحياتي والهوية النفسية من وجهة نظر كل من الطالبات والأمهات.

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في ملاحظة الباحثتين تباينا لدى الطالبات في امتلاكهن للهوية الذاتية، وتباينا في رضاهن الحياتي، من وجهة نظر كل من الطالبات والأمهات، لذلك ارتأتا القيام بهذه الدراسة. وتدور مشكلة الدراسة حول مستوى الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي من وجهة نظر كل من الطالبات والأمهات؛ ذلك أن الهوية النفسية والرضا الحياتي منحيان مهمّان في تشكيل شخصية الفرد، فضلا عن دورهما تكوين المجتمع القادر تقدير ذاته من خلال تقدير الفرد لذاته وقدراته، فطالبات اليوم هنّ امّهات المستقبل، واستمرار التباين ينعكس سلبا على المجتمع في شتى المناحي.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدارسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي من وجهة نظر كل من الطالبات والأمهات؟
2. هل يختلف مستوى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي تبعا لمتغيّر المجيب: (طالبة، أم)؟
3. هل يختلف مستوى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي من وجهة نظر الطالبات تبعا لمتغير التحصيل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف إلى مستوى امتلاك للهوية النفسية والرضا الحياتي عند الصف العاشر الأساسي من وجهة نظر كل من الطالبات أنفسهن وأمهاتهن.
- التعرف إلى الفروق الدالة إحصائيّا في مدى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين الأمهات والطالبات.
- التعرف إلى الفروق الدالة إحصائياً في مستوى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر تبعا لمتغير التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ما يلي:

أولاً: الجانب النظري

1. تعدّ هذه الدراسة إضافة معرفية مهمّة كونها تسلط الضوء على جانب مهمّ من الجوانب المؤثرة في تكوين شخصيّة الطالبات، في فترة مهمّة من أعمارهن، وهي الفترة الأكثر تأثيرا في حياتهن في المستقبل، والفترة التي تشير إليها الباحثة هي فترة المراهقة.

2. وتستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تعالجه حيث يؤمل أن تكون الدراسة الحالية قاعدة علمية بحثية للانطلاق منها الى بحوث مستقبلية لبرامج تخص متغيري الدراسة الحالية.
3. تقدم إطاراً نظرياً حول الهوية الذاتية والرضا الحياتي لدى الفئة المدروسة من فئات المجتمع: الطالبات في سن المراهقة، والأمهات.

ثانيا: الجانب التطبيقي:

1. تساعد الدراسة الحالية المهتمين في تدريس هؤلاء الطالبات استناداً إلى معرفة امتلاك الهوية النفسية لديهن والرضا الحياتي.
2. يمكن من خلال الدراسة الحالية الانطلاق ببرامج توعوية ووقائية للطالبات لزيادة تحقيق الهوية لديهن.
3. يمكن أن توجه نتائج الدراسة الحالية لكل من المرشدين والمسؤولين في المدارس، من أجل الاهتمام بامتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى الطالبات والعمل على تحقيقها.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: طالبات الصف العاشر ممن يبلغ أعمارهن بين (16–15 سنة).
2. الحدود المكانية: مدارس المزار الجنوبي في محافظة الكرك في المملكة الاردنية الهاشمية.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2015–2016.
4. الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة لتطبيق الدراسة وكذلك العينة التي طبقت عليها الدراسة، ومدى تمتع أداتي الدراسة بدلالات الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

الهوية النفسية: Psychological Identity يعرّف أريكسون (Erikson) الهويّة النفسية بأنها المجموع الكلي لخبرات الفرد، وأنها تتضمن كلاً من استمرار التماثل والاتساق مع النفس، واستمرار الاشتراك في بعض الصفات الجوهرية مع الآخرين، فهي بذلك تتضمن شعوراً بالهوية الفردية، وجهداً لا شعورياً خاصاً نحو تكامل خبرة الفرد ومميزاته الشخصية، كما تتضمن الحفاظ

على التماسك مع الهوية ومثلها العليا (Rimawi, 2003 p.48) وحسب تقسيم إريكسون فإن الهوية النفسية تتحدد في المرحلة الخامسة من مراحل نمو الأنا (تشكيل ووضوح الهوية) وهي من أهم تلك المراحل في نظرية أريكسون، لأنها تتعلق بالهوية التي لها تأثير كبير في جوانب الشخصية، وفي هذه المرحلة أشار أريكسون إلى أزمة الهوية في المراهقة، حيث إنّ المراهق يحاول تحقيق هويته مقابل اضطراب الدور، وقد يتمكن من تحقيق هويته ودوره، أو يبقى في مرحلة التحديد، أو قد يتبنى هوية سلبية مضطربة (Atwi, 2006 p.23) وتعرف إجرائياً: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تحقيق الهوية المستخدم لأغراض هذه الدراسة، والذي يشتمل على مجموعة من أبعاد الهوية وهي: (Al-Awili, 2011 p.125).

- الديني: وعي المراهق بمعتقداته الإيمانية التي يدركها، ويمارسها في حياته العملية.
- فلسفة الحياة: تكوين المراهق لبعض الأفكار عن الحياة التي يتبناها، ويسعى إلى تحقيقها من خلال علاقاته التفاعلية بين ذاته والبيئة المحيطة به.
- معنى الحياة: قدرة المراهق على تحديد معنى وقيمة لحياته على نحو أمثل يستطيع من خلاله تقبل ذاته، واستثمار قدراته، وإمكانياته بلوغاً إلى تحقيق توافقه النفسي، والاجتماعي، والمهني.
- النظرة إلى المستقبل: قدرة المراهق على تخطيط مستقبله المهني، وتحقيق الكفاءة العملية، وتحديده لأهدافه في الحياة، وتوجهه نحو أهدافه بوضوح وفق منظور زمني محدد، ووعيه بأن أهدافه نابعة من ذاته وليست مفروضة عليه من الآخرين.
- القيم الاجتماعية: مدى وعي المراهق بالقيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه، وتمثلها بالشكل الصحيح الذي يحقق له توافقه الاجتماعي بين ذاته، والمجتمع المحيط به.
- الصداقة: قدرة المراهق على إقامة علاقات اجتماعية مع زملائه تحقق له الشعور بهويته، وانتمائه إلى فئة يتجانس معها في ظل ظروفه الخاصة.
- العلاقة مع المجتمع: وعي المراهق بأن الذات لا يمكن إدراكها بمعزل عن الآخرين الذين تربطهم روابط اجتماعية فيها من التفاعل بين التأثير والتأثر؛ لتكوين هوية اجتماعية يضطلع بمسئوليتها تجاه الذات والمجتمع.

- الدور الاجتماعي: مشاركة المراهق في اتخاذ القرار داخل الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه، وشعوره بالأهمية، وتقدير الذات، واعتراف الآخرين بماله من قيمة من خلال ممارسته لأدواره الاجتماعية، والمهنية المناسبة.

الرضا الحياتي: Satisfaction Life

هو بنية نفسية متعددة الأبعاد ترتبط بالعديد من المتغيرات النفسية الهامة، كالضغوط وتقدير الذات، وتعدّ هذه البنية المؤشر الأساس للنجاح في التكيف مع ظروف الحياة المختلفة، ويُعرّف أيضاً بأنّه شعور الفرد وتقديراته المعرفية لجودة حياته، والذي يعكس تقديره العام لنواحٍ معينة في حياته، كالأسرة، والذات .(Gilman, et al., 2005, p 157). ويعرف اجرائياً على أنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الرضا الحياتي المطور لهذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تناولت طالبات الصف العاشر الأساسي من حيث الرضا الحياتي والهوية النفسية كانت قليلة وخاصة التي ربطت المتغيرين معاً. وفيما يأتي بيان لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

تناول (Atwi, 2006) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين حالات الهوية النفسية والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك، تكونت عينة الدراسة من (560) طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على التوافق الانفعالي والأسري، وتحقيق الذات، وتكوين الصداقات تعزى لحالة تحقيق الهوية مقابل حالات (تعليق القرار، وانغلاق الهوية، واضطراب الهوية، وغير المميزين)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالات الهوية النفسية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وقد أظهرت أيضا النتائج وجود أثر لمتغير المرحلة الدراسية في حالة (تعليق الهوية) لصالح المرحلة الدراسية الأدنى، وعدم وجود أثر للمرحلة الدراسية في حالات (تحقيق الهوية، وانغلاق الهوية، واضطراب الهوية).

وأجرى مارتيننيز وجارسيا (Martinez & Garcia, 2007) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية حول أثر أساليب التنشئة الأسرية على مفهوم الذات وتشكل الهوية لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (1456) مراهقاً من الذكور. أظهرت النتائج وجود علاقة بين نمط التنشئة، وبين المجالات الأسرية، والأكاديمية من حيث مفهوم الذات ووجود علاقة ارتباطية بين نمط التنشئة، وقيم نمو الذات وتوكيد الهوية النفسية، والقيم المحافظة، كما أشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين تلقوا نمط تنشئة متساهلاً حصلوا على درجات أعلى على مقياس مفهوم الذات وتحقيق الهوية النفسية، مقارنة مع المراهقين الذين تلقوا نمط تنشئة تسلطياً، كما أظهر المراهقون الذين تلقوا نمط النبذ ونمط التسلط في التنشئة مستوى سلبياً منخفضاً من قيم نمو الذات وتحقيق الهوية والقيم المحافظة.

كما أجرى (Abdul-Khaliq, 2008) دراسة حول الرضا الحياتي في المجتمع الكويتي"، وقد تكونت عينة الدراسة من (1416) شخصاً من طلاب المدارس الثانوية والجامعة، والموظفين من الجنسين، وقد تمّ استخدام مقياس الرضا عن الحياة من إعداد دينر (Diener) وزملائه. وقدّ أظهرت النتائج حصول طالبات الثانوية العامة ثم طـــلاب الثانوية على أقــل متوســطين، في حين حصل الموظفون ثم طلبة الجامعة على أعلى متوسطين، وقد تراوحت المتوســطات بعد التقريب بين (21–25) ويقع هذا المدى بين راضٍ عن الحياة بدرجة متوسطة، وراضٍ بدرجة كبيرة.

وقام (Wang, et al., 2008) بدراسة حول العلاقة بين السعادة والرضا عن الحياة عند المراهقين من خلال الاهتمام في الألعاب عبر الاتصال المباشر بالأنترنت، حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث في مدى تأثير المتعة والرضا عن الحياة لدى المراهقين المهتمين بالألعاب على الأون لاين (On Line)، حيث شـــارك المراهقون من عمر (13–18) سنة في هذا البحث، وبلغ عددهم (134) مشاركاً، وقد تمّ استخدام مقياسين هما مقياس المتّعة، ومقياس الرضا عن الحياة. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الاستخدام المتكرر لموقع الويب "الموقع" الإلكتروني والرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأجرى (Al-Maayta, 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين حالات الهوية النفسية والكفاءة الذاتية من جهة، والقدرة على الاختيار المهني من جهة أخرى، وقد طبق الدراسة على عينة بلغت (449) طالباً وطالبة في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً

بين حالة تحقيق الهوية والقدرة على الاختيار المهني، وحالة تعليق القرار والقدرة على الاختيار المهني، كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين حالة اضطراب الهوية وانغلاق الهوية والقدرة على الاختيار المهني، وأن اثر كل من الهوية النفسية والكفاءة الذاتية كان دالا إحصائياً على القدرة على الاختيار المهني، وقد جاءت الفروق لصالح محققي الهوية على حساب كل من المنغلقين والمضطربين والمعلقين للهوية النفسية.

كما أجرى (Abdul Ghani, 2009) دراسة حول أنماط التعلق وعلاقتها بالرضا عن الحياة وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من الزوجات في منتصف العمر بمدينتي مكة المكرمة وجدة، وتكونت عينة الدراسة من (620) امرأة متزوجة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الرضا عن الحياة للدسوقي، ومقياس أنماط تعلق الراشدين لبيرنن (Bernann)، ومقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد التعلق ودرجات الرضا عن الحياة.

وقام (Demir, et al., 2010) بعمل دراسة حول الشعور بالهوية والاكتئاب لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تجريبية، وبلغ عددها (N=31) مراهقاً تركياً، وأخرى ضابطة وبلغ عددها (N=31)، واستخدمت في الدراسة مقياس الشعور بالهوية (SIAF)، ومقياس هاملتون للاكتئاب، ومقياس بيك للاكتئاب، ومقياس بيك للقلق. وأظهر القياس القبلي ارتفاع درجات الشعور بالهوية لدى المصابين بالاكتئاب بالمقارنة مع غير المصابين بالاكتئاب، وهناك ارتباط وثيق بين أعراض الاكتئاب وتشوش الهوية لدى المراهقين.

كما أجرى كوان (Kwan, 2010) دراسة بعنوان: "الرضا الحياتي والتقييم النفسي الذاتي لدى المراهقين في هونغ كونغ"، وقد تكونت عينة الدراسة من (4502) من المراهقين في المدارس الثانوية في هونغ كونغ، وتمّ استخدام مقياس الرضا الحياتي متعدد الأبعاد. وقد أظهرت النتائج أنّ المراهقين الصينيين يمتلكون مستويات قليلة من التقييم النفسي الذاتي والرضا الحياتي، في حين ارتبطت حياة المدرسة، والعائلة بمستوى متدنٍ جداً من الرضا، كما أشارت النتائج إلى أنّ وجود الأبوين كان دليلاً إيجابياً لرضا المراهقين عن حياتهم، في حين لم يرتبط العامل الاقتصادي بذلك.

وأجرى شين وياو (Chen & Yao, 2010) دراسة حول التحقق من صحة المراهقين، وارتباطها بنوعية الحياة من منظور الهوية الذاتية، وتكونت العينة من (198) مراهقة في تايوان، واستخدم الباحث مجموعة من المقاييس المرتبطة بالهوية. وتوصلت النتائج إلى أنّ مفهوم ثبات الهوية يمكن أن يتنبأ بنوعية الحياة الصحية للمراهقين أكثر من مفهوم أهمية الهوية، وأن مجالات العلاقات الاجتماعية والنفسية لنوعية الحياة الصحية يمكن شرحها بشكل واسع باستخدام مفهوم ثبات الهوية.

كما أجرى شير أودي، كالاتباري، وصالح، بحري وكيك هي فارزانيه (Ghorbanshiroudi, et al., 2011) دراسة بعنوان "العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضا الحياتي وتحديد مدى فعالية اختبارهما لمهارة التواصل"، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب من جامعة (أزاد الإسلامية)، وتمّ استخدام استبانة (Bar-on) للذكاء العاطفي والرضا الحياتي. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة مهمة بين الذكاء العاطفي والرضا الحياتي، كما أشارت النتائج إلى مدى فاعلية مهارات الاتصال في زيادة الذكاء العاطفي والرضا الحياتي لدى الطلبة.

كما أجرى (Bani Ismail, 2011) دراسة بعنوان: "الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم"، وتكونت عينة الدراسة من (412) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس أساليب التنشئة الأسرية، ومقياس الرضا عن الأداء المدرسي. وأظهرت النتائج أنّ درجة الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة كانت عالية.

كما قام جاو (Gao, 2011) بدراسة بعنوان: "المفهوم الزمني والرضا الحياتي لدى شباب تايون، حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين المفهوم الزمني المتوازن (الوقت) والرضا عن الحياة لدى البالغين من الشباب في تايوان، وقد تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من خمس جامعات في شمال تايوان، وتراوحت أعمارهم من (40–18) سنة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الرضا عن الحياة لأولئك الأشخاص الذين لديهم مفهوم زمني متوازن، وبين الذين لا يمتلكون مفهوماً زمنياً متوازناً.

وتناولت دراسة (Al-Shaqran, 2012) حول العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية، والتي تكونت عينة الدراسة فيها من (78) طالباً وطالبة من الطلبة المراهقين في المدارس الحكومية في محافظة إربد في الأردن تم اختيارها بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن نمط التنشئة الأسرية السائد هو النمط الديمقراطي، وأن حالة الهوية النفسية الشائعة لدى المراهقين هي تحقيق الهوية النفسية، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي، وتحقيق الهوية النفسية، ووجود علاقة دالة إيجابيًا بين نمط التنشئة التسلطي، والحماية والإهمال، وبين منغلقي الهوية النفسية واضطراب الهوية النفسية ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين نمط التقبل ومنغلق الهوية النفسية، واضطراب الهوية النفسية ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط النبذ، ومنغلق الهوية النفسية.

وأجرى (Shaheen, 2013) دراسة حول الألكسيثيميا والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة، تضمنت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة متوسط أعمارهم (20.61) سنة، طبق عليهم مقياسي الالكسيثيميا والرضا عن الحياة. اسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا في الرضا عن الحياة تجاه منخفضي الدرجة على مقياس الألكسيثيميا ومكوناته الفرعية تجاه الذكور، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بينهما في الدرجة الكلية على مقياس الرضا عن الحياة ومكوناته الفرعية.

كما تناول (Mukhtar, 2014) دراسة حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (130) طالبا وطالبة بكلية التربية النوعية بجامعة بنها، وتكونت أدوات الدراسة من مقياسي الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، ويختلف إسهام الذكاء الوجداني في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتوجد فروق بين الجنسين في كل من الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة وذلك لصالح الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض الباحثة أحدث الدراسات السابقة المرتبطة بالهوية النفسية والرضا الحياتي، وجود العديد من الدراسات التي تناولت المتغيرين السابقين ولكن لا توجد دراسة واحدة

قامت بالربط بين المتغيرين معاً، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعينة الدراسة المكونة من الطالبات وأمهاتهن معا، والهدف من الدراسة الذي يركز على المقارنة، والمقاييس المستخدمة من حيث تطويرها وحداثتها، ومكان الدراسة وهو مجتمع محافظة الكرك،واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة واختيار عينة الدراسة، وتطوير المقياسين وتصميم المنهجية ومناقشة النتائج.

منهجية الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي المقارن كونه الأنسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك والبالغ عددهن (1680) طالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار (15%) من هؤلاء الطالبات وامهاتهن حيث روعي اختيار الطالبات اللواتي أمهاتهن على قيد الحياة بطريقة عشوائية ليمثّلن عينة الدراسة حيث بلغ أفراد عينة للدراسة (252) طالبة مع والدتها.

الطريقة المستخدمة في اختيار عينة الدراسة من خلال زيارة مدارس الطالبات في الصف العاشر، حيث تم زيارة (10) مدارس من أصل (31) مدرسة وتطبيق الدراسة على طالبات الصف العاشر جميعا في تلك المدرسة وتم تطبيق الدراسة على (27) شعبة في تلك المدراس، وقد تم انتقاء العينة بطريقة شمولية وتم إرسال نسخة من المقياس للأمهات من أجل تطبيقه عليهن.

أولا: مقياس الهوية النفسية

تم تعديل مقياس تحقيق الهوية للعويلي(Al-Awili, 2011) وكان المقياس يتكون من (64) فقرة موزعة على (8) أبعاد هي البعد (الديني، فلسفة الحياة، معنى الحياة، النظرة إلى المستقبل، القيم الاجتماعية، الصداقة، العلاقة مع المجتمع، الدور الاجتماعي)، ويتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية، ولكي يناسب عينة الدراسة الحالية تم تعديله، بحيث أصبح المقياس بصورته الأولية مكون

من (40) فقرة ليسهل على الطالبات بالصف العاشر الإجابة عليه والمعيار المستخدم في التقليص هو حذف الفقرات المكررة في كل بعد أو المتشابهة. وللتأكد من مناسبة المقياس تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس.

أولاً: صدق المقياس

1. **الصدق الظاهري:** للتأكد من صدق المقياس وملائمته لأهداف الدراسة، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، تم عرض المقياس على عدد من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الاردنية، وتم اعتماد محك (80%)، وقد طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث مدى مناسبتها للقيمة، وهل هي صالحة أم غير صالحة للقيمة. وبناءً على اقتراحات السادة المحكمين تم تعديل صياغة (8) فقرات للمجال الذي تنتمي إليه، بحيث لم يحذف أي من فقراته.
2. **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (30) طالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة، ويوضح الجدول (1) معاملات ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية.

جدول (1) معاملات ارتباط الفقرات لمقياس تحقيق الهوية مع البعد والدرجة الكلية

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط
الديني	1	0.58**	القيم الاجتماعية	21	0.64**
	2	0.69**		22	0.57**
	3	0.57**		23	0.20*
	4	0.58**		24	0.24*
	5	0.68**		25	0.64**
البعد ككل		0.71**	البعد ككل		0.55**
فلسفة	6	0.57**	الصداقة	26	0.64**

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط
الحياة	7	**0.40		27	**0.35
	8	**0.69		28	**0.49
	9	**0.41		29	**0.62
	10	**0.39		30	**0.50
البعد ككل		**0.69	البعد ككل		**0.70
معنى الحياة	11	*0.20	العلاقة مع المجتمع	31	**0.51
	12	*0.25		32	**0.56
	13	**0.68		33	**0.65
	14	**0.54		34	**0.68
	15	**0.49		35	*0.26
البعد ككل		**0.58	البعد ككل		**0.58
النظرة للمستقبل	16	**0.35	الدور الاجتماعي	36	**0.43
	17	*0.22		37	**0.39
	18	**0.57		38	**0.51
	19	**0.35		39	**0.46
	20	**0.62		40	**0.64
البعد ككل		**0.61	البعد ككل		**0.54

يتضح من الجدول (1) أن جميع الفقرات حققت دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين 0,20– 0,68، وبذلك حقق المقياس صدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: ثبات الإعادة (Test Retest)

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبة، تم اختيارهن من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها؛ حيث طلب منهن الإجابة على فقرات المقياس، ثم أعيد تطبيقه عليهن بعد (14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات في المجموعتين، وعلى درجات المقياس ككل والجدول (2) يبين ذلك.

الطريقة الثانية: معادلة كرونباخ ألفا تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا– كرونباخ، والجدول (2) يبين النتائج

جدول (2) معاملات الثبات بطريقة الإعادة وكرونباخ ألفا

بين أبعاد مقياس الهوية النفسية والدرجة الكلية

البعد	معامل الثبات بطريقة الاعادة	معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا
الديني	**0,77	0.60
فلسفة الحياة	**0,71	0.58
معنى الحياة	**0,66	0.49
النظرة إلى المستقبل	**0,60	0.58
القيم الاجتماعية	**0,73	0.64
الصداقة	**0,69	0.59
العلاقة مع المجتمع	**0,59	0.55
الدور الاجتماعي	**0,71	0.69
الدرجة الكلية	**0.80	0.78

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس كانت دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك فإن مقياس الهوية النفسية المعد لأغراض هذه الدراسة يتمتع بدلالات الصدق والثبات التي تفي بأهداف هذه الدراسة.

وصف المقياس بصورته النهائية: تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات، وقد جاءت موزعة على مجالاتها وعلى النحو التالي:

- ديني: (1، 2، 3، 4، 5) منه الفقرة (3، 5) سلبيات.
- فلسفة الحياة: (6، 7، 8، 9، 10)، ومنه الفقرة (8، 9) سلبيات.
- معنى الحياة (11، 12، 13، 14، 15)، ومنه الفقرة (12، 15) سلبيات.
- النظرة الى المستقبل: (16، 17، 18، 19، 20) ومنه الفقرة (17، 19) سلبيات.
- القيم الاجتماعية: (21، 22، 23، 24، 25)، ومنه الفقرة (22، 25) سلبيات.
- الصداقة: (26، 27، 28، 29، 30)، ومنه الفقرة (27، 29) سلبيات.
- العلاقة مع المجتمع: (31، 32، 33، 34، 35)، ومنه الفقرة (32، 35) سلبيات.
- الدور الاجتماعي: (36، 37، 38، 39، 40)، ومنه الفقرة (37، 39) سلبيات.

تصحيح المقياس:

تتطلب الإجابة على فقرات المقياس الاختيار من ضمن سلم متدرج حسب تدريج ليكرت الخماسي: بحيث تعطي أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، لا أدري (محايد) (3) درجات، لا أوافق (2) درجة، لا أوافق بشدة (1). ويتم عكس الدرجات في حال الفقرات السلبية.

تفسير المقياس:

تعتبر العلامة المرتفعة التي تحصل عليها الطالبة دليلا على مستوى عالي من الهوية النفسية، فيما اعتبرت العلامة المنخفضة دليلا على مستوى منخفض من الهوية النفسية، ويتم تفسير درجات الهوية النفسية حسب المعادلة التالية:

المدى = أكبر قيمة – أقل قيمة / عدد الفئات، المدى = 5−1/3، المدى = 1,33

ويمكن تفسير الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على النحو الآتي: المستوى المنخفض من الهوية النفسية، ويتراوح المتوسط الحسابي على كل فقرة من فقراته ما بين (1− 2,33) والمستوى المتوسط من الهوية النفسية ويتراوح المتوسط الحسابي على كل فقرة من فقراته ما بين

(2,34 – 3,67)، والمستوى المرتفع من الهوية النفسية، ويتراوح المتوسط الحسابي على كل فقرة من فقراته ما بين (3,68– 5).

ثانياً: مقياس الرضا الحياتي

تم العودة لمقياس الرضا الحياتي لفستنكرز وإيسترلين (Festinger's & Easterlin, 2001) المعرب في (Altakhayna, 2014) ويقيس الأبعاد الثلاثة التالية بناء على نظرية المقارنة الاجتماعية:

1. الرضا الحياتي عند المقارنة بين الذات والآخرين: أن الفرد يرى نفسه عند مقارنته مع الآخرين أفضل حالا منهم، 1–11.
2. الرضا الحياتي عند المقارنة بين الماضي والحاضر والمستقبل: أن الفرد ينظر للماضي برضا ويستفيد منه في بناء الحاضر، ويخطط من خلاله للمستقبل، 12–22.
3. الرضا الحياتي عند المقارنة مع المعايير الاجتماعية والاقتصادية السائدة: أن الفرد يتكيف مع القواعد والمثل الاجتماعية ويعمل على مجاراتها بما يناسب الواقع، كما أنه يتكيف مع الظروف الاقتصادية والمالية التي يعيش بها، 23– 32.

الخصائص السيكومترية في البحث الحالي:

نظراً لكون المقياس تم تقنينه في بيئة الدراسة، وهو حديث، لذلك اكتفت الباحثة بعمل ما يلي:

أولاً: صدق المحكمين

تم عرض المقياس على (10) من الخبراء أعضاء هيئة التدريس، في مختلف التخصصات الأكاديمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن ذوي الخبرة والكفاءة في مجال الدراسة للوقوف على مدى ملاءمتها لتحقيق الغاية المرجوة منها في الجامعات الكويتية والمصرية، وذلك للتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، كما طلب منهم تقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير المقاييس، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة، أو نقل من مجال إلى آخر، وبناء على تعديلات وآراء المحكمين فقد عدّ موافقة المحكمين على محتوى كل فقرة من فقرات المقياس بنسبة (80%) فأكثر، مؤشراً على صدق الفقرة. وبناء على آراء المحكمين فقد تم حذف فقرة من كل بعد بحيث اصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة.

ثانياً: الثبات بطريقة الإعادة

تم قياس ثبات أداة الدراسة من خلال الثبات بالإعادة حيث عرض الاختبار على العينة الاستطلاعية (30) طالبة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم إعادة تطبيقه بعد (14) يوم، والجدول (3) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول (3) معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس الرضا الحياتي

الرقم	البعد	الثبات بطريقة الاعادة
1	المقارنة بين الذات والآخرين	0.91**
2	المقارنة بين الماضي والحاضر والمستقبل	0.84**
3	المقارنة مع المعايير الاجتماعية والاقتصاد	0.80**
	الدرجة الكلية	0.94**

يوضح الجدول السابق أن مقياس الرضا الحياتي يتمتع بثبات مناسب إحصائيا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية بطريقة الإعادة (0.94) وهي درجة ثبات عالية.

تطبيق المقياس:

تتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين خمس تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة، هي (1، 2، 3، 4، 5) على النحو التالي (غير موافق بشدة، غير موافق،محايد، موافق، موافق بشدة) على التوالي، وعلى الطالبات عينة الدراسة اختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمسة هي الأقرب للرضا الحياتي.

وتفسر الإجابات التي تحصل عليها الطالبة على النحو التالي:

تم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالبة، حيث إن المدى= أكبر قيمة – أصغر قيمة/عدد القيم، أعلى خيار – أدنى خيار =5–1=4، وتم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي: 4/3=1.33، ثم يتم إضافة (1.33) إلى الحد الأدنى لكل فئة. فالدرجة من (1–2.33) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من امتلاك الطالبة للرضا

الحياتي، والدرجة من (2.34–3.66) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من امتلاك الطالبة للرضا الحياتي، والدرجة من (3.67–5) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى مرتفع من امتلاك الطالبة للرضا الحياتي.

متغيرات **الدراسة:**

المتغير المستقل: التحصيل الدراسي، والمستجيب.

المتغير التابع: الهوية النفسية، والرضا الحياتي.

النتائج والمناقشة والتوصيات:

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر في المزار الجنوبي من وجهة نظر كل من الطالبات والأمهات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياسي الهوية النفسية والرضا الحياتي من وجهة نظر كل من الطالبات والأمهات والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمقياسي الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر

البعد	الطالبات				الأمهات			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
الديني	2.7056	.41779	متوسط	6	2.3246	.44627	متوسط	8
فلسفة الحياة	3.3008	.37246	متوسط	4	2.4976	.41476	متوسط	5
معنى الحياة	3.3897	.51817	متوسط	2	2.4444	.36029	متوسط	6
النظرة إلى المستقبل	2.4802	.50983	متوسط	8	2.4222	.22330	متوسط	7
القيم الاجتماعية	3.4984	.24769	متوسط	1	3.6127	.22046	متوسط	1
الصداقة	3.3063	.20188	متوسط	3	3.3087	.19841	متوسط	2
العلاقة مع المجتمع	2.8341	.42062	متوسط	7	2.6429	.37116	متوسط	4
الدور	3.1786	.34447	متوسط	5	2.6913	.25655	متوسط	3

البعد	الطالبات				الأمهات			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
الاجتماعي								
الدرجة الكلية لمقياس الهوية النفسية	3.0867	.15743	متوسط		2.7431	.11536	متوسط	
المقارنة مع المعايير الاقتصادية السائدة	2.8857	.31197	متوسط	2	3.2817	.29964	متوسط	2
المقارنة بين الماضي والحاضر والمستقبل	3.3294	.54210	متوسط	1	3.2103	.48808	متوسط	3
المقارنة بين الذات والآخرين	2.8389	.38559	متوسط	3	3.5302	.36111	متوسط	1
الرضا الحياتي ككل	3.0180	.27467	متوسط		3.3407	.22258	متوسط	

يتبين من الجدول (4) أن مستوى امتلاك الهوية النفسية كما عبر عنه كل من الطالبات وامهاتهن جاء بدرجة متوسطة سواء على الدرجة الكلية أو الأبعاد الثمانية حيث جاء امتلاك القيم الاجتماعية ثم معنى الحياة بالدرجة الأولى من وجهة نظر الطالبات، بينما جاء القيم الاجتماعية والصداقة بالمركز الأول من وجهة نظر الأمهات، مما يدل على تمتع طالبات الصف العاشر بمستوى متوسط من الهوية النفسية حيث بلغ المتوسط الحسابي من وجهة نظر الطالبات (3.09) بانحراف معياري (0.16)، بينما بلغ المتوسط الحسابي من وجهة نظر الأمهات (2.74) بانحراف معياري (0.12).

وتعبر النتيجة السابقة بشكل عام عن أن الطالبات في الصف العاشر يسرن بالاتجاه الصحيح حسب مراحل اريكسون وأنهن في اتجاههن لتشكل هوية مناسبة، والتعرف أكثر على أنفسهن وماذا يردن من الحياة ومن يردن أن يكون معهن (Berzonsky & Kulk, 2005).

ويؤكد ذلك ما أشار له (Khalaf, 2010) إلى أن الفرد يستمد إحساسه بالهوية والانتماء من خلال كونه جزءا من جماعة، ولا يستطيع العيش وحده، ويبدو أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في تطور الهوية ومنها العوامل ذات العلاقة الشخصية والعائلية والمدرسية والسياق الثقافي الأوسع، ويبدو أن هذه العوامل جميعا لعبت دورا في تطور الهوية النفسية لدى الطالبات.

وتعزو الباحثة هذا المستوى لكون الطالبات يخضعن لتنشئة أسرية تساهم في التعرف على الهوية النفسية، ويدرسن مناهج تعنى بمعرفة الذات واكتسابها بالشكل الصحيح.

وفي الجهة الأخرى فقد أظهرت الطالبات أيضاً مستوى متوسط من الرضا الحياتي سواء في الأبعاد الثلاثة أم في الدرجة الكلية ومن وجهة نظر الطالبات والأمهات حيث بلغ المتوسط الحسابي من وجهة نظر الطالبات في الرضا الحياتي (3.02) بانحراف معياري (0.27)، بينما بلغ المتوسط الحسابي من وجهة نظر الأمهات (3.34) بانحراف معياري، ويعود ذلك من وجهة نظر الباحثة لكون الأمهات في هذه المرحلة من أكثر الأفراد قرباً وارتباطاً مع بناتهن، ولذلك هن تعرفن عليهن، ويشعرن أن بناتهن راضيات عن أنفسهن بدرجة متوسطة.

ونظراً لطبيعة المجتمع الذي تعيش فيه الطالبات حيث أنهن يقمن في منطقة المزار الجنوبي وهي من المناطق المحافظة نسبياً على مستوى المملكة والتي ما زالت العلاقة بين الفتاة وأمها علاقة مهمة، وتقوم الأم بمساعدة الفتاة بهذا العمر بكثير من الالتزامات الحياتية والمتطلبات الضرورية لتطورها، وهذا مما جعل العلاقة مرتبطة بينهن، وبالمقابل تقوم الفتيات بالاستجابة لتعليمات الأمهات وطاعاتهن، وتعتبر منطقة المزار الجنوبي في محافظة الكرك من المناطق التي يقوى فيها دور العشيرة الإيجابي وبالتالي تتلقى الفتاة التعليمات من العشيرة والتي تمثلها الأم في المنزل.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Abdul-Khaliq, 2008) حول وجود مستوى متوسط في الرضا الحياتي، بينما تختلف عن نتائج دراسة (Bani Ismail, 2011)) والتي أشارت إلى أن درجة الرضا عن الحياة كانت عالية.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر في المزار الجنوبي تبعا لمتغير المستجيب (طالبة، أم)؟

للإجابة عن السؤال الحالي فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الإحساس بالهوية النفسية والرضا الحياتي لدى الطالبات تبعا للمستجيب الطالبة والأم، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء

على امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي بين الطالبات تبعا للمستجيب

البعد	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الديني	الطالبة	252	2.7056	.41779	502	9.89	0.00
	الأم	252	2.3246	.44627			
فلسفة الحياة	الطالبة	252	3.3008	.37246	502	22.87	0.00
	الأم	252	2.4976	.41476			
معنى الحياة	الطالبة	252	3.3897	.51817	502	23.78	0.00
	الأم	252	2.4444	.36029			
النظرة للمستقبل	الطالبة	252	2.4802	.50983	502	1.65	0.00
	الأم	252	2.4222	.22330			
القيم الاجتماعية	الطالبة	252	3.4984	.24769	502	−5.47	0.10
	الأم	252	3.6127	.22046			
الصداقة	الطالبة	252	3.3063	.20188	502	−0.13	0.00
	الأم	252	3.3087	.19841			
العلاقة مع المجتمع	الطالبة	252	2.8341	.42062	502	5.41	0.89
	الأم	252	2.6429	.37116			
الدور الاجتماعي	الطالبة	252	3.1786	.34447	502	18.01	0.00
	الأم	252	2.6913	.25655			
الدرجة الكلية	الطالبة	252	3.0867	.15743	502	27.95	0.00
	الأم	252	2.7431	.11536			

البعد	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الهوية							
المقارنة مع المعايير الاقتصادية	الطالبة	252	2.8857	.31197	502	−14.53	0.00
	الأم	252	3.2817	.29964			
المقارنة بين الماضي والحاضر والمستقبل	الطالبة	252	3.3294	.54210	502	2.59	0.01
	الأم	252	3.2103	.48808			
المقارنة بين الذات والآخرين	الطالبة	252	2.8389	.38559	502	−20.77	0.00
	الأم	252	3.5302	.36111			
الرضا الحياتي الكلي	الطالبة	252	3.0180	.27467	502	−14.49	0.00
	الأم	252	3.3407	.22258			

**دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من نتائج الجدول الحالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق الهوية والرضا الحياتي من وجهة نظر كل من الطالبات والأمهات في بعد العلاقة مع المجتمع، بينما يظهر من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والأمهات في معظم ابعاد الهوية النفسية فقد عبرت الطالبات عن امتلاكهن هوية نفسية أعلى في المجال الديني وفلسفة الحياة ومعنى الحياة والنظر للمستقبل والصداقة والدور الاجتماعي والدرجة الكلية مما ظهر لدى الأمهات، بينما عبرت الامهات عن امتلاك الطالبات لقيم اجتماعية وصداقة اعلى مما عبرت الطالبات انفسهن، حيث بلغت قيمة ت على الدرجة الكلية (27.95) وهي أعلى لدى الطالبات، بمعنى أن اعتقاد الطالبات أن لديهن مستوى من الهوية النفسية أعلى منه لدى الأمهات.

ويدل ذلك على أن هناك فروقا كبيرة في معرفة الطالبات عن الأمهات من حيث الهوية النفسية، ويبدو أن العلاقة بدأت بالاتساع بين وجهة نظر الأمهات والطالبات، وأن الأمهات أصبحن يبتعدن قليلا عن بناتهن، ولذلك لم يعدن يعرفن ما يدور في ذهنهن، والمستوى الذي حققنه، وقد يعزى ذلك لكون الطالبات أقمن صداقات خارج المنزل واستخدمن وسائل التواصل الاجتماعي مما قلل من علاقاتهن بأمهاتهن.

وفي الجهة الثانية فقد كان هناك فروق بين وجهة نظر الأمهات والطالبات في الرضا الحياتي ككل وفي الأبعاد الثلاثة حيث بلغت قيمة ت على الدرجة الكلية (14.49) وكانت الفروق بدرجة كلية لصالح الأمهات، حيث تعتقد الأمهات أن بناتهن لديهن رضا حياتي بينما لا تعتقد الطالبات بذلك، وقد كانت الفروق في بعدي المقارنة مع المعايير الاقتصادية والمقارنة بين الذات والآخرين لصالح الأمهات، بينما الفروق في المقارنة بين الماضي والحاضر والمستقبل لصالح الطالبات بمعنى أن الطالبات شعرن بأنهن راضيات أكثر عن حياتهن بين الماضي والحاضر والمستقبل أكثر من الأمهات، وربما يعزى ذلك لكون الأمهات يعرفن جوانب بسيطة عن حياتهن، وبحكم فترة المراهقة التي لا تصرح فيها الطالبة كثيراً لأمها، وقد يعزى أيضا لكون تركيز الطالبات على مواقع التواصل الاجتماعي كعامل مساهم في حياتهن أكثر من التركيز على العلاقة مع الأسرة.

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى امتلاك الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظر الطالبات تبعا لمتغير التحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (6):

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياسي الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر تبعا لمتغير التحصيل الدراسي

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الهوية النفسية	بين المجموعات	3.811	2	1.905	**196.903	.000
	داخل المجموعات	2.410	249	.010		
	الكلي	6.220	251			
الرضا الحياتي	بين المجموعات	3.917	2	1.958	**32.469	.000
	داخل المجموعات	15.019	249	.060		
	الكلي	18.936	251			

**دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتبين من جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهوية النفسية والرضا الحياتي تبعا التحصيل الدراسي. ولمعرفة لصالح أي مستوى تحصيلي تقع الفروق في الهوية النفسية والرضا الحياتي تم استخدام اختبار شافيه scheffe والجدول (7) يبين النتائج:

الجدول (7) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية الهوية النفسية والرضا الحياتي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

المقياس	المستوى التحصيلي	المتوسط الحسابي	المتوسط		المرتفع	
			متوسط الفروق	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
الهوية النفسية	المنخفض	2.92	*-0.31	0.00	*-0.19	0.00
	المتوسط	3.23	-	-	*0.11	0.00
	المرتفع	3.11	-	-	-	-
الرضا الحياتي	المنخفض	3.12	*-0.29	0.00	0.04	0.58
	المتوسط	2.83	-	-	*-0.25	0.00
	المرتفع	3.08	-	-	-	-

يتبين من نتائج السؤال السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية في الهوية النفسية والرضا الحياتي في بعض المستويات، ففي الهوية النفسية ظهر وجود فرق بين المستوى التحصيلي المنخفض من جهة وبين المستويين التحصيلي المتوسط والمرتفع من جهة ثانية ولصالح المستويين التحصيليين المتوسط والمرتفع مما يدل على أن الطالبة عندما ترتفع بمستواها التحصيلي تزيد من امتلاكها للهوية النفسية، كما ظهر وجود فروق أيضاً بين المستوى التحصيلي المتوسط والمستوى التحصيلي المرتفع ولصالح المستوى التحصيلي المتوسط بمعنى أن أكثر مستوى تحصيلي يفهم به الفرد ذاته هو المستوى التحصيلي المتوسط، وقد يعزى ذلك لكون الطالبات يعملن على التوازن في المستوى التحصيلي المتوسط فيقمن ببعض النشاطات الاجتماعية والدراسية بنفس الوقت لذلك كن الأكثر بروزا في امتلاك الهوية النفسية.

وبالمقابل فقد كان هناك فروق في الرضا الحياتي بين المستوى التحصيلي المنخفض والمستوى التحصيلي المتوسط ولصالح المستوى التحصيلي المنخفض بمعنى أن الطالبات ذوات المستوى التحصيلي المنخفض كن أكثر رضا حياتي عن أنفسهن ربما بسبب الابتعاد عن الدراسة والانشغال

بإنجاز أمور حياتية أخرى مختلفة، كما كان هناك فروق بين المستوى التحصيلي المتوسط والمستوى التحصيلي المرتفع ولصالح المستوى التحصيلي المرتفع بمعنى أن الأكثر رضا حياتي هن ذوات المستوى التحصيلي المنخفض ثم المرتفع ثم المتوسط وقد يعود ذلك لكونهن يقمن بإنجاز العديد من الأعمال بعيدا عن الدراسة، بينما طالبات المستوى التحصيلي المتوسط قد يكن أكثر حذرا وحرصا في النظر لحياتهن نظرة إيجابية نظرا لأنهن يعشن الحياة بتوازن ويفهمن متطلباتها.

وتختلف نتائج السؤال الحالي جزئيا مع ما توصل له (Atwi, 2006) من وجود تفوق للمستوى الدراسي الأدنى في الهوية النفسية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. الاهتمام بالهوية النفسية خاصة للطالبات ذوات المستوى التحصيلي المنخفض والعمل على إجراء برامج إرشادية لرفعها.
2. العمل على تعزيز العلاقة بين الطالبة ووالدتها واستمرار تطورها في الهوية النفسية والرضا الحياتية والعمل على تطويرها.
3. الاهتمام بالرضا الحياتي للطالبات ذوات المستوى التحصيلي المتوسط من خلال عقد برامج إرشادية لتنميته.
4. إجراء دراسات مستقبلية لها علاقة مثلا بالمقارنة بين الأب والفتاة في الرضا الحياتي والهوية النفسية.

Reference:

Abdul Ghani, R. (2009). Attachment patterns and their relationship to life satisfaction and methods of dealing with psychological stress among a sample of middle-aged wives in the cities of Makkah and Jeddah. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Abdul-Khaliq, A. (2008). Satisfaction with life in Kuwaiti society. Journal of Psychological Studies, 18 (1), 121-135.

Abu Gado, S. (2004). Evolutionary psychology of childhood and adolescence. 2nd floor, Amman: Dar Al Masirah.

Al-Awili, T. (2011). Psychometric properties of the scale of identity ranks and crises for adolescents in residential institutions, Journal of the College of Education, 25 (4), 125-135.

Aleash, A. (2002). Satisfaction with life and its relationship to attachment patterns in the middle stage of adulthood (age group 40-60 years). Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman.

Alexander, S. (2004). Psychology in Organizations: The social identity Approach (2nd). Sage Publications, Great Britain.

Al-Ghamdi, H. (2012). "The identity crisis for adolescents", Al-Sharq newspaper, 207 (21) 1/17/2017. www.alsharq.net.sa

Al-Ghamdi, H. (2002). The ego identity of a sample of juvenile delinquents and non-delinquents in the western region of the Kingdom of Saudi Arabia constitutes the Arab Journal for Security Studies and Training, Naif Academy for Security Sciences. 30 (5), 182-213.

Al-Maayta, S. (2009). Psychological identity and self-efficacy and their relationship to professional choice among tenth grade students in Karak Governorate, unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Karak.

Al-Shaqran, H. (2012). "The relationship between patterns of family upbringing and adolescent realization of his psychological identity." An-Najah University Journal for Research (Humanities), 26 (1), 1080-1098.

Altakhayna, R. (2014). The level of psychological and social needs of orphan students in Karak governorate schools based on Horney's theory and its relationship to life satisfaction, unpublished master's thesis, Mu'tah University, Karak.

Alwan, N. (2007). Satisfaction with life and its relationship to psychological unity. A field study on a sample of the wives of Palestinian martyrs. Journal of the Islamic University (Series of Humanities), 2 (16), 475-532.

Asiri, A. (2004). “A relationship that constitutes the ego’s identity with both self-concept and psychosocial and general compatibility” among a sample of high school students in the city of Taif, unpublished master’s thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Atwi, S. (2006). Psychological identity cases and their relationship to psychological compatibility among a sample of secondary school students in Tabuk. Unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Karak.

Bani Ismail, A. (2011). Adolescent life satisfaction, its relationship to family upbringing methods, school performance satisfaction, and the effectiveness of a training program in improving their life satisfaction. Unpublished doctoral thesis, University of Jordan, Amman.

Berzonsky, M. & Kulk, L. (2005). Identity style ,psychological maturity and academic performance. Personality and Individual Differences , 39 (2),235-247.

Bhatia, M. (2009). Dictionary Of Psychology and Allied Sciences, New Age International (P) Ltd., Publishers.

Chaing, L. (2010). The development of A Leisure and life satisfaction Scale for outpatient (Lissop) Leisure activity programs in Iowa, Doctoral Dissertation submitted in partial fulfillment to the office of Graduate studies of university of Northern Iowa.

Chen, & Yao, Grace (2010): Investigating Adolescent Health-Related Quality of Life: From a Self-Identity Perspective, Quality of Life; Adolescents; Foreign Countries; ERIC, 3(1), 103-126.

Damin, M. (2005). Developmental psychology. Kuwait: Al Falah Library.

Danp, A. (2006). The person: a new introduction to personality psychology 5th . Ed. New York: Wiley.

Demir, B., & Sönmez, Irmak. (2010). Sense of identity and depression in adolescents. The Turkish Journal of Pediatrics. 52(1), 68-72

Diener, E & Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A general Over View, South African Journal of Psychology, 39 (4)391-406.

Fastingers, A, & Easterlin, R. (2001). Life Cycle Welfare: Evidence and Conjecture. Journal of Socio-Economic, 30(1), 31-61.

Gao, Y. (2011). Time perspective and life satisfaction among Young adults in Taiwan, Social Behavior and personality, 39 (6) 729-736

Ghorbanshiroudi, S., Khalatbari, J., Saleh, M., Bahari, S. & Keikhayfarzaneh, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and life satisfaction and determining their communication skill test effectiveness, Indian Journal of science and Technology, 11(4) 1560-1570

Gilman, R., Ashby, J., Sverko, D., Florell, D. & Varjas, K. (2005). The Relationship between Perfectionism and Multidimensional Life Satisfaction among Croatian and American Youth, Personality and Individual Differences, 39(1) 155-166.

Hammoud, F. (2011). "Levels of social identity formation and its relationship to the basic fields constituting it among a sample of the first secondary school students of both sexes." Damascus University Journal, 27 (1), 204-221.

Issa, J., & Rashwan, R. (2006). Emotional intelligence and its impact on compatibility and satisfaction with life and academic achievement in children. Journal of Educational and Social Studies, (4), 35-130.

Jaber, J. (2013). Personality theories. Cairo: Dar Al-Zahra.

khalaf, B. (2010) Identity and Shock of Globalization, accessed January 17, 2017, www.difaf.net

King, J. (2005). Gender Ideology: Impact on dual-Career Couples' role strain, marital satisfaction, and life satisfaction, Doctoral Dissertation Submitted to the office of Graduate studies of Texas A&M university.

Kwan, Y. (2010). Life satisfaction and self-Assessed Health among adolescents in Hong Kong, Journal of Happiness, 11, 383-393.

Martinez, I. & Garcia, J. (2007). " Impact of parenting style on Adolescent. Self – Esteem and internalization of values in Spain ". The Spanish Journal of Psychology , 10 (20),338-348.

Mikshilli, A. (1993). Identity, translation: Ali Wattafa, Damascus: Dar Al-Waseem Printing Services.

Miller, P. (2011), Theories of Developmental Psychology (5td Ed.), Worth Publishers, New York, USA.

Mohamed, A. (1997). Identity Crisis and Psychological Depression among University Youth, Journal of Psychological Studies, published by the Egyptian Psychologists Association, Cairo, 7 (3), 352-363.

Mukhtar, W. (2014). Study on Emotional Intelligence and its Relationship with Life Satisfaction among University Students, Arab Studies in Education and Psychology, 56 (2), 333-356.

Proctor, C. Linley, P & Maltby, J. (2008). Youth Life Satisfaction: Review of the Literature. Journal of Happiness Studies, 10 (8)902-924.

Radwan, SH. & A. Haredi, A. (2001). The relationship between social support and all aspects of depression, self-esteem and satisfaction with life. The Journal of Psychology, 58 (15), 72-105.

Rimawi, M. (2003). Developmental psychology. Amman: Dar Al-Masirah.

Shaheen, H. (2013). Alexithymia and life satisfaction with a sample of university students, Journal of the Faculty of Education, Benha, 96 (1), 81-112.

Sherman, M. (2001)." Religious Orientation and Identity Formation: A Study of Adolescent girls ". Long Island University ,the Brookly Center. Available at : WWW/ib.umi.com/dissertation. 17/1/2017

Suldo, S & Huebner, S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescents Advantageous? Social Indicators Research, 78(1) 179-203.

Veenhoven, R. (2001). What we Know About Happiness, Paper Presented at The Dialogue on "Cross National Happiness: Woudschoten Zeist", The Netherlands, 14-15.

Wang, E., Chen, L., Lin, J. & Hung, C. (2008). The Relationship between Leisure satisfaction and life satisfaction of adolescents concerning online games, Journal of Adolescenc,169(43), 178-184.

Zamari, R. (2008). The relationship between family and professional roles conflict with psychological disorders and life satisfaction among married women teachers in the first district of Irbid. Unpublished doctoral dissertation, Yarmouk University, Irbid.

أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي في شركات الاتصالات الأردنية

حسين محمد العزب*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي في شركة الاتصالات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه لغرض جمع البيانات، وزعت على مجتمع الدراسة البالغ (620) مفردة، أعيد منها ما مجموعة(553) وجدت أنها صالحة للتحليل الإحصائي. واستخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.16) لتحليل بيانات الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها:

1. أنّ مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لمدخلات وعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والأداء المؤسسي جاءت بدرجة مرتفعة.
2. وجود أثر لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأداء المؤسسي، وأن أبعاد مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تفسر ما مقداره (58.6%) من التباين في الأداء المؤسسي.
3. وجود أثر لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأداء المؤسسي، وأن أبعاد تطبيق إدارة الجودة الشاملة تفسر ما مقداره (61.7%) من التباين في الأداء المؤسسي.

وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات كان من بينها ضرورة استمرار دعم الإدارة العليا والتزامها في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى تفعيل عنصر المشاركة وفرق العمل لدى العاملين، وترسيخها في ثقافتهم التنظيمية.

الكلمات الدالة: إدارة الجودة، الأداء المؤسسي، شركة الاتصالات الأردنية.

* كلية إدارة الأعمال، جامعة مؤتة، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 7/17 /2017 م. تاريخ قبول البحث: 24 /1/2018م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Impact of the Implementation of TQM Principles on the Corporate Performance in Jordan Telecom Companies

Husien Mohammad Al-Azab

Abstract

The study aimed to analyze the application of TQM principles and its impact on corporate performance in Jordan Telecom Management. To achieve the aim of the study self-administrated questionnaire was used to collect the data. It was developed and distributed to a population of a (620), (553) out of them were found fit for statistical analysis. The statistical package of social science (SPSS.16) was used to a analyze the data of the questionnaire. The most important findings of this study were the following:

1. The level of perception of employees toward inputs and processes application of TQM principles and corporate performance in Jordan Telecom Management was at high level.
2. There is an impact of inputs application of TQM principles on corporate performance which explains (58.6%) of variation in the corporate performance.
3. There is an impact of processes application of TQM principles on corporate performance which explains (61.7%) of variation in the corporate performance.
4. The study recommended the continuous support and commitment of top management in implementing TQM principles; beside they should encourage employee participation through team works and should be impeded in their culture.

Keywords: Quality Management, Institutional Performance, Jordan Telecom

مقدمة:

تعد مفاهيم مبادئ إدارة الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الفكرية والفلسفية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصين والباحثين والإداريين والأكاديميين المهتمين بشكل خاص بتطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف المنظمات، وقد لعبت الإدارة اليابانية دوراً حاسماً في هذا المضمار سيما خلال فترة الثمانينات وحتى أواخر التسعينات من القرن الماضي، وذلك من خلال استحواذ كثير من الشركات اليابانية على إنتاج سلع ذات جودة عالية وبتكاليف منخفضة أيضاً.

يتطلب تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته جهوداً كبيرة وطويلة المدى تشمل عادة على إعادة التركيز على رغبات وطموحات منظمات الأعمال والتجارة والمنظمات الأخرى في المجتمع بالإضافة إلى التطوير المستمر في أنظمة المدخلات والعمل بروح الجماعة وتعميق روح الفريق بدلاً من اتباع الهيكلة الفردية. إضافة إلى ذلك، العمل بمنظور الرؤية الطويلة الأمد بدلاً من الإصلاحات والحلول الفورية ذات الأمد القصير. إذ يهدف نظام الجودة الشاملة إلى تجديد الأعمال التي لها علاقة مباشرة بالجودة مع تحديد المسؤوليات والصلاحيات للأفراد ذات العلاقة وإقامة علاقات تعاونية بينهما وكذلك إلى تأسيس آلية منظمة لتكامل الوظائف داخل المنظمة كلها (Prybutok & Ramasesh, 2005).

وتحقيقا للتميز في عملية الجودة ونجاح المنظمة نجد أن الجودة تتحقق من خلال الزيادة في تحسين وتطوير العمليات الإدارية الهادفة إلى تحقيق نوعية عالية في المنتج أو الخدمة، أو ما يؤشر بالكلفة الأقل وخفض المدة الزمنية بالمقارنة بكلفة المنتج مع المنافس مع المحافظة على المنتج وتحسينه إلى أكبر قدر ممكن، ويتم خفض الكلفة عن طريق استخدام واستثمار الموارد المتاحة من موارد بشرية ومالية وتكنولوجية بشكل أكبر في الذي يعطي أكبر مردود في زيادة كفاءة المنظمة في العمليات لتتمكن من القدرة والتفوق على المنافسين الآخرين، كما يمكن أن تتحقق الجودة في خلق التفوق والتميز عن طريق الإبداع والتطوير من خلال التركيز على المنتج أو الخدمة المقدمة للعملاء وذلك بأن يقدم خدمة أو منتج لا يقدمه منافس أخر ويتضمن اتخاذ إجراءات للمحافظة على هذه الميزة.

وتكمن العلاقة بين الجودة الشاملة والأداء المؤسسي من خلال قدرة المنظمات على أن تربط بين الأهداف التنظيمية المنشودة والأداء المؤسسي بجميع مكوناته ومحاوره من إنتاجية، وربحية، وولاء تنظيمي، ورضا وظيفي وغيرها، وبالتالي الوقوف على جميع نواحي التنظيم الفنية والتشغيلية والتعرف على مواطن الضعف والقصور ومحاولة التوصل للحلول السليمة والمناسبة بأقل وقت وجهد وتكلفة ممكنة، وقد بذلت العديد من الجهود للوصول لأساليب واضحة ومنطقية في قياس وتقويم الأداء ألا أن هذه الجهود المبذولة لم تتمخض عن رؤية واضحة لقياس وتقويم الأداء (Al-Shkawi, 2002).

وهنا تتضح أهمية محور الجودة ومدى ارتباطه ومساهمته الوثيقة بالأهداف المالية، العملاء، العمليات الداخلية، العاملين، النمو والإبداع، البيئة، ويمكن توضيح قوة الارتباط من خلال المثال التالي: من أهداف عملية الجودة تحسين العمليات والأنشطة، دون التأثير على هيكل التكاليف قدر الإمكان، وتحتاج عملية التحسين إلى ابتكار أو تطوير على المنتج، ولتحقيق ابتكار يتطلب توفر عاملين مؤهلين علمياً وعملياً ومدربين، ولهم القدرة والكفاءة على جميع الأعمال المختلفة، حتى يتمكن الشركة على إنتاج أعمال متميزة عن الآخرين لتعزيز المركز التنافسي، وهذه الإجراءات تتطلب من الشركة أن يوفر قسم مختص بعملية البحث والتطوير والتدريب، وهذه الإجراءات تبين بوضوح مدى ارتباط هذا المحور بجميع محاور الأداء المؤسسي.

يعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مطلباً أساسياً للمنظمات في هذا العصر، كونها تدعم قوة أي منظمة في تمييزها عن المنظمات الأخرى، مما يتطلب توظيف أبعادها من خلال عدد من السياسات والاستراتيجيات التي لا بد من أتباعها والعمل بها بما يساعد على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة للمنظمة في أنشطتها وأعمالها بالشكل المناسب للوصول إلى مجموعة من الأفكار المتميزة والحلول الفريدة والملائمة، وبالتالي النهوض بأداء هذه المنظمة إلى مستويات مرتفعة.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت حاجة المنظمات لتطبيق الجودة مطلباً ملحاً ومهماً مما أنتج قدراً كبيراً من الصراع بين كثير من المنظمات والشركات العالمية في محاولتها للتطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة بهدف الاستغلال الأمثل في عملياتها وأنشطتها، ألا انه على الصعيد المحلي تعاني كثير من المنظمات الأردنية من مشكلة عدم أدراك الأهمية الحيوية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وما لها

من أثار على الأداء، نتيجة ضعف الإدراك من قبل هذه المنظمات لأهمية إدارة الجودة الشاملة في حياة المنظمات حيث تؤثر على نجاح المنظمة ومدى قدرتها على الاستمرار والتطور خاصة في ضوء تسارع التغيرات المعاصرة والمؤثرة في مستقبل المنظمات الإدارية، فقد فرض عليها، تحديات جديدة مضافة، تتجلى في سعيها الحثيث نحو استدراك واستيعاب وإدخال النظم المتطورة، والتأمل مع الأفكار والتوجهات الحديثة، التي تكسب المنظمات صفة الحداثة والتطوير. والشركة كغيره من المنظمات الإدارية عانى من هذه التغيرات، والتي تتمثل في مدى جدوى تطبيق برامج تطوير الجودة في شركة الاتصالات الأردنية من ناحية اقتصادية والعلاقة بين الفوائد التي يمكن أن نجنيها من تطبيق برنامج تطوير الجودة والتكاليف المترتبة على تحقيقه أو تطبيقه، وفي عدم أدراك الأهمية الحيوية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وما لها من أثار على الأداء. وبذلك فإن مشكلة الدراسة تتبلور في التساؤل التالي: ما أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي في المملكة الأردنية الهاشمية.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في شركات الاتصالات الأردنية ؟

وينبثق عنه الاسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للقيادة الادارية في شركات الاتصالات الأردنية؟
2. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للثقافة التنظيمية في شركات الاتصالات الأردنية؟
3. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للموارد البشرية في شركات الاتصالات الأردنية؟

السؤال الثاني: ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في شركات الاتصالات الأردنية؟

وينبثق عنه الاسئلة الفرعية التالية :

1. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للتمكين في شركات الاتصالات الأردنية؟
2. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لتحفيز العاملين في شركات الاتصالات الأردنية؟
3. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لتوفر المهارات والتجهيزات اللازمة في شركات الاتصالات الأردنية؟
4. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للبنية التحتية في شركات الاتصالات الأردنية؟
5. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للتحسين المستمر في شركات الاتصالات الأردنية؟

السؤال الثالث: ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للأداء المؤسسي في شركات الاتصالات الأردنية؟

وينبثق عنه الاسئلة الفرعية التالية

1. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية للجانب المالي في شركات الاتصالات الأردنية؟
2. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لجانب النمو والتعلم في شركات الاتصالات الأردنية؟
3. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لمؤشرات التشغيل الداخلي في شركات الاتصالات الأردنية؟
4. ما مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لجانب الجمهور في شركات الاتصالات الأردنية؟

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من تناولها لمفهومين يتسمان بالحداثة وحظيا بقدر كبير من الاهتمام من قبل الباحثين، والممارسين في المنظمات العامة والخاصة، وهذان المفهومان هما تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والأداء المؤسسي، وعليه يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى:

الأهمية الأكاديمية: تعزيزا لانطلاق مزيد من الدراسات اللاحقة في المعرفة المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة والأداء المؤسسي، لاعتمادها على منهجية علمية تقوم على الجمع بين أسلوب الدراسة المكتبية بهدف توضيح الأبعاد النظرية المتعلقة بالموضوع وذلك من خلال استقراء أهم ما توصل إليه الأدب الإداري في مجال الدراسة.

الأهمية التطبيقية: بالإضافة إلى الإثراء العلمي لموضوع المعرفة المتعلقة بمبادئ الجودة الشاملة وتطبيقاتها تم استخدام طريقة المسح الميداني للوقوف على أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي في المملكة الأردنية الهاشمية، مما يساعد في توفير معرفة تطبيقية حول أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الأداء المؤسسي وبالتالي يعزز من قدرة المديرين لاتخاذ قرارات سليمة تتعلق بالمبادئ لإدارة الجودة الشاملة والأداء المؤسسي وتعزيزه في المنظمات المبحوثة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة بشكل أساسي لتحليل أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي في المملكة الأردنية الهاشمية، وهنالك مجموعة من الأهداف الفرعية التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها وهي:

1. تقديم إطار نظري يضاف للأدب الإداري فيما يتعلق بكل من تطبيق إدارة الجودة الشاملة والأداء المؤسسي في شركة الاتصالات الأردنية، مما قد يوفر قاعدة علمية سليمة يمكن الاعتماد عليها في معرفة ما توصل إليه الدارسون والباحثون في مجال هذه الدراسة.
2. التعرف على مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لمدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة.

3. التعرف على مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لعمليات نظام إدارة الجودة الشاملة.
4. التعرف على مستوى الأداء المؤسسي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر العاملين فيه.
5. محاولة الوصول لمجموعة من النتائج والتوصيات التي يمكن الاستعانة بها من قبل الإدارة العليا في شركة الاتصالات الأردنية وأخذها بعين الاعتبار بغيه تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستوى الأداء المؤسسي.

فرضيات الدراسة:

تحاول هذه الدراسة فحص الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسة الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الأداء المؤسسي.

وينبثق عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الجانب المالي.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب النمو والتعلم .

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب عمليات التشغيل الداخلي.

الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب الجمهور.

الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الأداء المؤسسي.

وينبثق عنها الفرضيات الفرعية الأتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الجانب المالي.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب النمو والتعلم.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب عمليات التشغيل الداخلي.

الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب الجمهور.

التعريفات الإجرائية:

أ. المتغير المستقل: مبادئ إدارة الجودة الشاملة: ويقصد بها تلك العملية التي تهدف إلى إضفاء صفة الجودة الشاملة في أداء الخدمة في شركة الاتصالات الأردنية من حيث مشاركة العاملين، وتعليمهم، وتدريبهم والاستخدام الأفضل في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى التركيز على الجمهور المستقبل للخدمة.

1. القيادة الإدارية: ويقصد بها كل ما تقدمه الإدارة العليا من عون ومساعدة للعاملين سواء من الناحية التطبيقية في العمل أو من النواحي التقنية والعملية، وذلك في سبيل تذليل الصعاب التي تواجه العاملين.

2. الموارد البشري: القوى العاملة التي تساهم في ممارسة الأنشطة المختلفة التي تودي إلى تحقيق الهدف.
3. الثقافة التنظيمية: مجموعة القيم المشتركة والإجراءات المحددة، وأنواع تشغيل المعلومات التي تستخدم في المنظمة ككل والتي تميز الوحدات الفرعية داخل المنظمة، هذه العناصر المشتركة تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات.
4. توفر المهارات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: ويقصد بها المهارات الادارية الضرورية لدي العاملين، وتوفر التدريب للعاملين على تطبيق إدارة الجودة الشاملة والعمل بروح الفريق.
5. توفر البنية التحتية: ويقصد لها توفر المباني، والبرامج الحاسوبية، والمعامل والعدد والخامات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة،
6. التحسين والتطوير المستمر: ويتحدد في برنامج النوعية، لتقليل دورة العمليات، وكذلك برنامج لتقليل زمن دورة تطوير المُنتَج والخدمة، وكذلك لتقليل الفترة الزمنية لتسليم الخدمة، وتقليل الأعمال الورقية والمكتبية.
7. التمكين: عملية إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة، وتحمل المسؤولية، وفي استخدام قدراتهم، من خلال تشجيعهم على استخدام القرار.
8. تحفيز العاملين: الشعور الإيجابي لدى الموظف بأن منظمته تقوم بتشجيعه على تحمل المسؤولية الشخصية وتقدير جهوده ومساعدته على الإحساس بإنجازه.

ب. المتغير التابع: الأداء المؤسسي: مجموعة الجهود المشتركة بين الإدارة والعاملين والهادفة لتحقيق مجموعة من الأهداف التنظيمية المنشودة سواء كانت ربحية أو تنظيمية أو تدريبية بما يخدم المصلحة العامة للتنظيم ككل.

1. الجانب المالي: ويشير إلى متابعة الالتزام بالقوانين والتشريعات المالية المنصوص عليها في الشركة والإفصاح عن التقارير المالية الهامة والجوهرية المتعلقة بأعمالها.
2. جانب النمو والتعلم: ويشير إلى اهتمام الشركة بالأفكار الجديدة التي تخدم تطوير العمل وتنمية الموارد البشرية وتطوير أداءها باستمرار.

3. جانب عمليات التشغيل الداخلي: ويشير إلى اهتمام الشركة بتحقيق الأهداف بتميز، والاهتمام بمشاكل المراجعين، وإتباع منهجية التحسين المستمر لجودة الخدمات المقدمة.
4. جانب الجمهور: ويشير إلى اهتمام الشركة برأي متلقي الخدمة (الجمهور) كأولوية لأداء لأعمالها، والمحافظة على السمعة والعلاقة الايجابية مع الجمهور، والتركيز على المسؤولية الاجتماعية في لتحقيق رضا الجمهور.

أنموذج الدراسة:

الشكل رقم (1) أنموذج الدراسة

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على دراسات (Ajeam, 2007) و (Agus, 2005) للمتغير المستقل، ودراسات (Albright & Stan, 2010 ؛ Mohammed, 2010 ; Al – Ameri & Al - Ghalebi, 2003) للمتغير التابع.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن أجراء المسح المكتبي بالرجوع إلى المراجع والمصادر لبناء الإطار النظري للدراسة، والاستطلاع الميداني لجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة (الاستبانة) والتي تم بناؤها وتوزيعها على أفراد العينة وتحليلها إحصائياً للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتقديم التوصيات في ظل ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في قطاع العاملين في شركة الاتصالات الأردنية. وهذه الشركات هي: (الاتصالات الأردنية للهواتف الثابتة، شركة موبايلكم، شركة أمنية)، حيث بلغ عددهم(4134) موظفاً وموظفةً، في ضوء إحصائيات إدارة الموارد البشرية شركة الاتصالات الأردنية.

عينة الدراسة:

تم سحب عينة عشوائية بسيطة تمثل(15%) من خلال القوائم وبالاستعانة بالرقم الوظيفي من مجتمع الدراسة وبلغ عددها(620) موظفاً وموظفةً من العاملين في مجموعة الاتصالات الأردنية، وتم توزيع الاستبانات على جميع مفردات العينة، حيث استرجع (567) استبانة، وتم استبعاد (14) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، ليصبح عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل (553) استبانة لتشكل ما نسبته (13.4%) من مجتمع الدراسة الكلي، وما نسبته(89.2%) من عينة الدراسة الكلية، وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي. والجدول رقم (1) يبين وصفاً لخصائص عينة الدراسة:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	398	%72
	أنثى	155	%28
المستوى الإداري	مدير دائرة	68	%12.3
	نائب مدير	79	%14.3
		129	

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
	رئيس قسم	277	%23.3
	موظف		%50.1
الخبرة	5 سنوات فأقل	93	%16.8
	6–10 سنوات	151	%27.3
	11–15 سنة	190	%34.4
	16 سنة فأكثر	119	%21.5
المؤهل التعليمي	ثانوية عامة	25	%4.5
	دبلوم كلية	155	%28.0
	بكالوريوس	298	%53.9
	شهادة عليا	75	%13.6
العمر	30 سنة فأقل	38	%6.9
	31–40 سنة	111	%20.1
	41–50 سنة	283	%51.2
	47 سنة فأكثر	121	%21.9

يوضح الجدول رقم (2) أن أغلبية العينة هم من الذكور حيث بلغ عددهم (398) بنسبة (72%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة الإناث (28%) من المجموع الكلي للعينة، ويعزى ذلك إلى أن المرآة تفضل العمل في مجالات أخرى كالتعليم والصحة.

بالنسبة لمتغير المؤهل التعليمي، فكانت أعلى نسبة لفئة البكالوريوس، حيث بلغت نسبتهم (53.9%)، تلاهم في ذلك حملة دبلوم كلية مجتمع بنسبة (28%)، ثم تلاهم فئة حملة الشهادات العليا بنسبة (13.6%)، وأخيراً جاءت فئة حملة الثانوية العامة بنسبة (4.5%).

وفيما يخص المستوى الإداري نجد أن فئة الموظفين كانت أعلى نسبة من مجموع أفراد عينة الدراسة، وبلغت نسبتهم (50.1%)، تلاها فئة رئيس قسم بنسبة (23.3%)، ثم تلاهم فئة نائب مدير بنسبة (14.3%) وأخيراً فئة المديرين بنسبة (12.3%)، وهذا أمر طبيعي في أن هذه الفئة تضم عدداً قليلاً ومحدوداً من الأفراد، بخلاف المستويات الإدارية الأخرى كما هو قائم في الواقع الإداري.

أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد كانت أعلى نسبة هي فئة (15–11 سنة) حيث بلغت هذه النسبة (34.4%) وتلاها في ذلك فئة (10–6 سنوات) حيث بلغت النسبة (27.3%) ثم تلاها في ذلك فئة (16 سنة فأكثر) بنسبة (21.5%) وكانت فئة (5 سنوات فأقل) هي أقل نسبة، حيث شكلت النسبة (16.8%) من عينة الدراسة.

وبالنسبة لمتغير العمر فقد شكلت فئة (36–46) سنة أعلى نسبة، حيث كانت النسبة (51.2%) من عينة الدراسة، تلاها في ذلك الفئة (51 سنة فأكثر) حيث كانت نسبتها (21.9%) من عينة الدراسة، وهاتان الفئتان تشكلان الغالبية العظمى من العاملين في الشركة المبحوثة، ثم تلا ذلك الفئة العمرية (31–40 سنة) بنسبة مقدارها (20.1%)، أما أقل فئة عمريه فكانت فئة (30 سنة فأقل)، حيث كانت نسبتها (6.9%) من عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

تمّ تطوير استبانة الدراسة اعتماداً على الإطار النظريّ والدراسات السابقة في الموضوع، وقد تكوّنت الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: متغيرات الدراسة الديمغرافية وهي (المؤهل التعليمي، والخبرة، والعمر).

الجزء الثاني: ويتضمن هذا الجزء فقرات تغطي متغير الدراسة المستقل (تطبيق الجودة الشاملة) تمّت الاستعانة بها في بنـــاء الاستبانة الخاصّة بتطبيق الجودة الشـــاملة من خـلال دراسة (Agus, 2005 ؛2007) لوضع نموذج عام للأبعاد الخاصّة بإبعاد تطبيق الجودة الشاملة وأجريت عليها التعديلات اللازمة لكي تناسب أهداف الدراسة، وهذه الأبعاد هي أبعاد مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة: القيادة الإدارية وتمثله الأسئلة (5–1)، والثقافة التنظيمية وتمثله الأسئلة (10–6)، والموارد البشرية (11–15)، وأبعاد عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة: التمكين وتمثله الأسئلة (16–20)، تحفيز العاملين وتمثله الأسئلة (24–21)، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة وتمثله الأسئلة (29–25)، والبنية التحتية وتمثله الأسئلة (32–30)، التحسين المستمر وتمثله الأسئلة (36–33).

الجزء الثالث: المتغير التابع (الأداء المؤسسي)، ويتم صياغة فقرات هذا المتغير من خلال الاستعانة بدراسة (Al-Amiri, & Al-Ghalebi, 2003؛ Mohammad,2010؛ Albright & Stan, 2010) وهذه الأبعاد هي: الجانب المالي وتمثله الأسئلة (37–40)، جانب النمو والتعلم

وتمثـــله الأســـئلة (41–44)، جانب عمليات التشـغيل الداخلي (45–49)، جانب الجمهور (50–54). وتم تصنيف الإجابات وفق مقياس(ليكرت الخماسي)، وحددت بخمس إجابات هي(تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق إطلاقاً)، وأعطيت الإجابات أرقاماً من (5–1)، بحيث يدل الرقم (1) على (لا تنطبق إطلاقاً)، والرقم (2) على (تنطبق نادراً)، والرقم (3) على (تنطبق أحياناً)، والرقم (4) على(تنطبق غالباً)، والرقم (5) على (تنطبق دائماً).واعتبر الباحث مدى المتوسط الحسابي (1–2.49) دالاً على مستوى تصور منخفض، ومن (2.5– 3.49) دالاً على مستوى تصور متوسط، ومن (3.5– 5) دالاً على مستوى تصور مرتفع. وتم قياس متغيرات الدراسة بناء على معادلة طول الفئة والتي تقضي بقياس المستوى بالنسبة للمتوسط لمتغيرات الدراسة، وبناء على ذلك يكون القرار للمستوى بالنسبة للمتوسط على النحو التالي: المنخفضة (من 1 – أقل من 2.49)، والمتوسطة (من 2.50 – أقل من 3.50)، والمرتفعة (من 3.5 فأكثر).

صدق الأداة:

لقد تم عرض الاستبانة على(6) محكمين من أساتذة الإدارة ومن أصحاب الخبرة من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية، للتحقق من مدى صدق فقرات الاستبانة، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة بشكل دقيق يحقق التوازن بين مضامين الاستبانة وفقراتها.

ثبات أداة الدراسة:

جرى التأكد من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتوزيعها على عينة استطلاعية من مكونة من(25) مبحوثاً من خارج عينة الدراسة، وبفارق أسبوعين بين مرتي التطبيق، حيث جرى استخراج معامل الثبات، للأداة بصيغتها النهائية الكلية، ولكل بُعد من أبعاد الدراسة، تشير النتائج الواردة في الجدول (2) إلى إن معاملات الثبات لأبعاد مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تراوحت بين (0.85–0.90) ومعاملات الثبات لأبعاد عمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تراوحت بين (0.84–0.89) أما بالنسبة للعامل التابع الأداء المؤسسي فقد تراوحت بين معاملات الثبات (0.81–0.87)، والكلي (0.90) وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة، علما أن نسبة الاتساق الداخلي المقبولة هي(0.60 فما فوق).

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2) الآتي:

جدول (2) قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي للأداة ككل وكل بُعد من أبعاد الدراسة

رقم الفقرة	الفقرة	تسلسل الفقرات	معامل الثبات	
			Test-Retest	Alpha
1	القيادة الإدارية	5-1	0.88	0.87
2	الثقافة التنظيمية	10-6	0.86	0.90
3	الموارد البشرية	15-11	0.88	0.85
3-1	مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة	15-1	-	-
1	التمكين	20-16	0.89	0.86
2	تحفيز العاملين	24-21	0.92	0.89
3	توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة	29-25	0.87	0.84
4	البنية التحتية	32-30	0.83	0.80
5	التحسين المستمر	36-33	0.87	0.89
5-1	عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة	36-16	-	-
1	الجانب المالي	40-37	0.88	0.87
2	جانب النمو والتعلم	44-41	0.84	0.82
3	جانب عمليات التشغيل الداخلي	49-45	0.83	0.81
4	جانب الجمهور	54-50	0.86	0.83
4-1	الأداء المؤسسي	54-37	-	-
-	الكلي	54-1	0.91	0.90

الأساليب الإحصائية:

تستخدم الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical) (SPSS.16 Package For Social Sciences) في معالجة البيانات للإجابة عن فقرات أداة الدراسة واختبار فرضياتها، وفقاً للمعالجات الإحصائية الآتية:

1- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

2- حساب تحليل الانحدار المتعدد لاختبار صلاحية نماذج الدراسة، وتأثير المتغير المستقل وأبعاده على المتغير التابع وأبعاده.

3- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لاختبار دخول المتغيرات المستقلة في معادلة التنبؤ بالمتغير التابع.

4- اختبار معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor) (VIF) واختبار التباين

المسموح (Tolerance) للتأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ (Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلة.

5- اختبار معامل الالتواء (Skewness) وذلك للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (Normal Distributions).

6- كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي لأبعاد الدراسة.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع هذه الدراسة، وذلك للوقوف على القضايا والمشكلات التي تناولتها، والتعرف على الأساليب والإجراءات التي اتبعتها، والنتائج التي توصلت إليها، ولإبراز الجوانب النظرية والتطبيقية في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة والأداء المؤسسي.

أ. الدراسات العربية:

أجرى (Al-Atwi,2011) دراسة بعنوان "أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في عملية الاختيار والتعيين في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية" هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في عملية الاختيار والتعيين في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (528) مفردة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها:

1. أن تصورات المبحوثين لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني جاءت بدرجة مرتفعة.
2. وجود أثر لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الاختيار، وأن أبعاد تطبيق إدارة الجودة الشاملة تفسر ما مقداره (59.8%) من التباين في الاختيار.
3. وجود أثر لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعيين، وأن أبعاد تطبيق إدارة الجودة الشاملة تفسر ما مقداره (51.2%) من التباين في التعيين.

4. وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المبحوثين لتطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات (العمر، والمؤهل التعليمي، والخبرة).

وأجرى (Al-Hawajreh, 2010) دراسة بعنوان "دراسة ارتباط استراتيجيات استثمار رأس المال المعرفي بالأداء التنافسي للمؤسسات"، هدفت إلى تحليل علاقة ارتباط استراتيجيات الاستثمار في رأس المال المعرفي بالأداء لدى شركات التأمين الأردنية والبالغ عددها (27)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانه بحثية لجمع البيانات وزعت على عينة الدراسة المكونة من المديرين ونوابهم ومساعديهم والبالغ عددهم (213)، حيث مثلت ما نسبته 44.4% من مجتمع الدراسة البالغ (480) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ترابط قوية بين استراتيجيات الاستثمار في رأس المال المعرفي بأبعادها (تنمية التعلم، مأسسة التعلم، تكامل المعرفة وتوظيفها) والأداء التنافسي للشركات المبحوثة، كما وتوصلت الدراسة إلى أن معظم اتجاهات العلاقات كانت موجبة، مما يوضح إمكانية الربط بين استراتيجيات الاستثمار في رأس المال الفكري والوصول بالشركة إلى مستويات مرتفعة من الأداء التنافسي.

أما دراسة (Al Tarawneh, 2010) فجاءت بعنوان "أثر سياسات الاختيار والتعيين على الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على العاملين في قطاع الصناعات الاستخراجية في المملكة الأردنية الهاشمية"، كان الهدف الأساسي منها التعرف على أثر سياسات الاختيار والتعيين في الأداء المؤسسي في قطاع الصناعات الاستخراجية في المملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق هذا الهدف تناولت الدراسة ثلاث شركات تعمل في مجال الصناعات الاستخراجية وهي (شركة مناجم الفوسفات الأردنية، شركة البوتاس العربية، شركة لافارج الأسمنت الأردنية)، بحيث تضمنت عينة الدراسة (617) مفردة أي ما نسبته 10% من مجتمع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى ارتفاع المتوسط العام لتصورات المبحوثين حول سياسات الاختيار والتعيين والأداء المؤسسي في الشركات المبحوثة، كما وارتأت الدراسة بوجود أثر ذي دلالة إحصائية لسياستي الاختيار والتعيين (المقابلة الأولية، الاختبارات، الفحص الطبي، الاختيار الأولي، التعيين) على الأداء المؤسسي في قطاع الصناعات الاستخراجية في الأردن، في حين عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لسياستي الاختيار والتعيين (طلبات الاستخدام، المقابلة النهائية) على الأداء المؤسسي في قطاع الصناعات الاستخراجية في الأردن.

وأجرى (Al-Rashidi, 2009) دراسة بعنوان" أثر فاعلية تطبيق وظائف إدارة الموارد البشرية على الأداء المؤسسي من وجهة نظر العاملين في الوزارات السعودية في منطقة الرياض" وهدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر فاعلية تطبيق وظائف إدارة الموارد البشرية على الأداء المؤسسي من وجهة نظر العاملين في الوزارات السعودية في منطقة الرياض، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطوير استبانة لقياس وظائف إدارة الموارد البشرية، والأداء المؤسسي، وتكون مجتمع الدراسة من (650) موظفاً يعملون في إدارات الموارد البشرية في (18) وزارة سعودية، ووزعت استبانة الدراسة عليهم، واسترد منها (373) استبانة صالحة للتحليل بما نسبته (57.4%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن فاعلية تطبيق وظائف إدارة الموارد البشرية في الوزارات السعودية في منطقة الرياض من وجهة نظر المبحوثين متوسطة. ووجود أثر ذو دلالة إحصائية لفاعلية تطبيق وظائف إدارة الموارد البشرية (استقطاب وتعيين الموظفين، وتقييم أداء الموظفين، وتخطيط الموارد البشرية) على الأداء المؤسسي في الوزارات السعودية في منطقة الرياض.

وأجرى (Ajim, 2009) دراسة بعنوان"اتجاهات العاملين في المعاهد المهنية في المملكة العربية السعودية نحو تطبيق إدارة ألجودة الشاملة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات العاملين في المعاهد المهنية السعودية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وتطوير استبانه لغرض جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة الصالحة للتحليل من(254) مبحوثاً، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات العاملين بالمعاهد المهنية بالمملكة العربية السعودية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة مرتفعة، وأن اتجاهات العاملين بالمعاهد المهنية على القيادة الإدارية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ووضوح مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتوفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، وتوفر البنية التحتية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، كانت أيضاً مرتفعةً، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين (وضوح مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والقيادة الإدارية، وتوفر المهارات، وتوفر البنية التحتيه) في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمعاهد المهنية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمعاهد المهنية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة).

وفي دراسة قام بها (Al-Amarin, 2009) بعنوان "أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في بلورة التميّز التنظيّمي من وجهة نظر العاملين في دائرة الجمارك الأردنية"، وتكونت عينة الدراسة الصالحة للتحليل من(418) مبحوثاً، تم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن، تصورات المبحوثين لأبعاد الجودة الشاملة في دائرة الجمارك الأردنية كانت مرتفعةً، وأن المتغير المستقل (أبعاد الجودة الشاملة) تفسر ما مقداره (56.9%) من التباين في المتغير التابع التميّز التنظيّمي في دائرة الجمارك الأردنية وهي قوة تفسيرية مرتفعة نسبيا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجودة الشاملة، تعزى لمتغيرات (النوع الإجتماعي، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة، والحالة الإجتماعية).

أما الدراسة قام بها (Al - Zaidaniyan, 2009) فجاءت بعنوان "أثر التمكين الإداري في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التمكين الإداري في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المالية الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

1. أن تصورات المبحوثين للتمكين الإداري كان مرتفعاً، وجاءت أيضاً تصورات المبحوثين على أبعاد الجودة الشاملة بدرجة مرتفعةً.
2. إنّ هنالك أثراً هاماً وذا دلالة إحصائية لأبعاد التمكين الإداري في إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المالية الأردنية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات المبحوثين للتمكين الإداري تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة).

وقام (Al Otaibi, 2006) بدراسة بعنوان "أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في جامعة الكويت في ضوء تصورات القيادات وأعضاء هيئة التدريس فيها لإمكانية تطبيقها"، حيث هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في جامعة الكويت في ضوء تصورات القيادات وأعضاء هيئة التدريس فيها لإمكانية تطبيقها من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس فيها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: كانت إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، باستثناء مجال التخطيط الاستراتجي الذي كانت إمكانية تطبيقه مرتفعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات القيادات وأعضاء

هيئة التدريس فيها لإمكانية تطبيقها في جامعة الكويت تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وأجرى (Nusseirat & Khatib, 2005) دراسة بعنوان "التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي (دراسة تحليلية لقطاع صناعة الأدوية الأردنية)" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في شركات صناعة الأدوية الأردنية المساهمة العامة، من حيث درجة وضوح المفهوم ودرجة الممارسة ومصادر المعلومات والأطراف المشاركة في عملية التخطيط الاستراتيجي، والعوامل البيئية التي تؤخذ بالاعتبار عند القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي، كما تناولت تحليل العلاقة بين واقع التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي في شركات صناعة الأدوية الأردنية مقاساً بالعائد على الأصول وبالقيمة السوقية المضافة. وأظهرت نتائج تحليل البيانات لخمسين مديراً يشكلون مجتمع الدراسة، أن 52% من مديري شركات صناعة الأدوية الأردنية لا يدركون المفهوم الصحيح للتخطيط الاستراتيجي، وأن 56% منهم يرون أن عملية التخطيط الاستراتيجي تتم من خلال الإدارة العليا فقط. في حين لم يتم إثبات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة (درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي، درجة وضوح المفهوم، عناصر التخطيط الاستراتيجي، التحليل الاستراتيجي للبيئة الداخلية والخارجية) وبين الأداء المؤسسي لهذه الشركات مقاساً بالعائد على الأصول والقيمة السوقية المضافة.

وفي دراسة قام بها (Al-Tamimi, 2005) بعنوان "فاعلية استخدام تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (iso 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصـــاء درجة" فاعلية استخدام تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشـــاملة (Iso 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم واستقصاء درجة رضاهم ورضى العاملين، عن هذا النظام، وقد توصلت الدراسة إلى أنه هناك درجة رضا عالية بين الإداريين والعاملين عن هذا النظام، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المبحوثين نحو الجودة الشاملة تعزى، لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة.

ب – الدراسات الاجنبية

أجرى اهنجار (Ahangar, 2011) دراسة بعنوان The Relationship Between Intellectual Capital and Financial Performance: An Empirical Investigation in An Iranian Company بعنوان"العلاقة بين رأس المال الفكري والأداء المالي: تحقيق

تطبيقي في الشركة الإيرانية"، هدفت إلى فحص القيمة الفكرية المضافة أثرها على أداء الشركة، استناداً لمقاييس الأداء المالية مثل الربحية، الإنتاجية، النمو في المبيعات، ولتحقيق هذا الهدف تناولت الدراسة بالفحص والتحقيق التقارير السنوية، والميزانية العمومية، لواحدة من أشهر الشركات الإيرانية. وأكدت النتائج التجريبية للدراسة على وجود علاقة ارتباط بين رأس المال الفكري وأداء الشركة (الربحية، الإنتاجية، نمو المبيعات)، مع تفوق ملحوظ لتأثير رأس المال الفكري على إنتاجية الأفراد، كما وارتأت الدراسة أن معدل نمو المبيعات وإنتاجية الموظف يمكن تحسينها من خلال زيادة استثمار الشركة في رأسمالها البشري، وفشلت الدراسة في أيجاد رابطة قوية بين رأس المال الهيكلي كأحد مكونات رأس المال الفكري وبين أداء الشركة.

وفي دراسة (Albright & Davis, 2010) بعنوانِ An Investigation of the" effect of Balanced Scorecard Implementation on Financial Performance" "التحقق لتأثير بطاقة الأهداف المتوازية على الأداء المالي " عمل الباحث في هذه الدراسة على إجراء بحث تجريبي واقعي لمعرفة أثر تطبيق بطاقة الأهداف المتوازية على التحسن في الأداء المالي لأحد البنوك وذلك من خلال إجراء دراسة مقارنة بين فروع البنك المختلفة، حيث إن هناك فروعاً تطبق نموذج بطاقة الأهداف المتوازنة وأخرى لا تطبق هذا النموذج بل تعتمد على تقييم الأداء بالأساليب المالية التقليدية، وقامت الدراسة على تحليل الأداء المالي للفروع التي تم دراستها.

وتوصلت الدراسة إلى الاستنتاج بأن هناك أثراً لتطبيق نموذج بطاقة الأهداف المتوازنة حيث رصدت الدراسة تحسناً في الأداء المالي ووجد الباحث إن قسم الرقابة والمتابعة في الفروع التي تطبق أسلوب البطاقة يتميز بادراك أكثر بقدرتها على تقييم الأداء وسهولة قياسه بالمقارنة مع الفروع التي لا تطبق وأن نظام بطاقة الأهداف المتوازنة هو أسلوب منظم ,يساعد إحكام الرقابة والسيطرة على تنفيذ رؤية الشركة.

دراسة أوليا وأسبنوول (Owlia & Aspinwall, 2009) بعنوان: " Total Quality Management in Higher Education" "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: نظرة عامة" هدفت إلى التعرف على اهتمامات المختصين والممارسين للجودة الشاملة في التعليم العالي في المؤسسات الأكاديمية ، حيث تم جمع (124) اسماً وعنواناً من الأدبيات المنشورة ذات العلاقة بالجودة في التعليم العالي في دول عدة، وقد استخدم الباحث منهج تحليل المضمون في التعرف

على اتجاهات المهتمين وقد خلصت الدراسة إلى أن: (51%) من المستجيبين يرون أن أكثر المبادئ إشكاليةً في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة هو اتجاه الزبائن (الطلاب – الموظفين).

وقام جيمنج (Jiming, 2009) بدراسة بعنوان: "Exploring the link between knowledge management performance and firm performance" بعنوان" إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء المؤسسي" وهدفت الدراسة إلى أن مفهوم إدارة المعرفة تضم كفاءات والذي يعتبر موردا هاما من موارد التنظيمية التي تساهم في الأداء المتفوق للشركة على وجه التحديد، وشملت الدراسة (17) شركة تعمل في مجال البرمجيات، واهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة هو وجود علاقة بين أداء إدارة المعرفة وأداء الشركات من حيث الإجراءات المحاسبية مثل الربح ونسب التكلفة، والتدابير السوق دليل على أن الأداء المتفوق إدارة المعرفة هو في الواقع مؤشرا للأداء من أسفل إلى أعلى خط السلطة.

أجرى فوينتس (Vointece, 2008) دراسة بعنوان "التعلم وثقافة المنظمة وأثره على أداء المنظمات" Learning Embedded in An Organization's Culture Influences Organizational Performance. هدفت الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين أبعاد بطاقة الأداء المتوازن (المالية، والعمليات الداخلية، والعملاء، والتعلم والنمو) وثقافة التعلم في شركات الولايات المتحدة الأمريكية، عينة الدراسة مكونة من 220 شركة، وأظهرت النتائج أن ثقافة التعلم تلعب دورا في تحقيق مكاسب مالية وتحقيق الربح، والشركات التي تستخدم سجل الأداء المتوازن، لها تأثير على أنشطة التعلم ونجاح الشركات، وأظهر تحليل الانحدار المتعدد للدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد السبعة للتعلم والثقافة، ومنظور التعلم والنمو. وعلاوة على ذلك، لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعدين التعلم المستمر، ومنظور التعلم والنمو.

وقام ماسيناتي (Macinat, 2007) بدراسة بعنوان "The relationship between quality management systems and organizational performance in the Italian National Health Service" بعنوان: العلاقة بين نظم إدارة الجودة والأداء المؤسسي في الاتحاد الايطالي لخدمة الصحة الوطني، وتهدف الدراسة إلى تحديد العوامل الأساسية لنظم إدارة الجودة من مقدمي الرعاية الصحية وأثرها على الأداء المؤسسي، وشملت الدراسة (379) مبحوثاً،

وتوصلت الدراسة إلى إن نتائج الأداء كان إيجابيا لمتغيرات إدارة الجودة، ولكن كان هناك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء المالي وإدارة الجودة.

أجرى نوجين (Nguyen, 2006) دراسة بعنوان" Improving Performance Through Linking it and TQM in Vietnamese Organizations" تحسين الأداء من خلال الربط بين ذلك وإدارة الجودة الشاملة في المنظمات الفيتنامية، وهدفت إلى تطوير إطار مفاهيمي لدراسة الأبعاد المهمة في إدارة الجودة الشاملة والدعم الذي من الممكن أن تقدمه تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لإدارة الجودة الشاملة من أجل تحسين الأداء المؤسسي ، وتكونت عينة الدراسة من (77) منظمة من المنظمات الفيتنامية، وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم أبعاد إدارة الجودة الشاملة ترتبط بشكل كبير بالأداء المؤسسي ومن هذه الأبعاد؛ القيادة والتركيز على المستهلك وإشراك الموظفين في أعمال المنظمة وإدارة المعلومات والعملية الإدارية والتحسين المستمر والعلاقات مع الأطراف الخارجية للمنظمة.

دراسة قام يها أجوس (Agus,2005) بعنوان" The Structural Linkages between TQM, Product Quality Performance, and Business Performance: Preliminary Empirical Study in Electronics Companies"، الروابط الهيكلية بين إدارة الجودة الشاملة، بأداء جودة المنتجات، وأداء الأعمال: دراسة تطبيقية أولية في شركات الإلكترونيات، حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث في الروابط الهيكلية بين إدارة الجودة (التزام الإدارة العليا، والتركيز على الزبون، وعلاقات المورد، والتدريب، وعملية التحسين المستمر) ونتائج الأعمال. وقد أظهرت النتائج أنّ التزام الإدارة العليا، وعلاقات المورد والتدريب بشكل خاص مهمة في حالة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الشركات الماليزية لأداء أفضل.

ما يميز الدراسة الحالية:

1. أن بعض الدراسات ركزت على تطوير إطار مفاهيمي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومدى وعي المنظمات بمفهوم إدارة الجودة الشاملة. وبيان المعوقات الرئيسية لضعف تطبيقها، كدراسة نوجين (Nguyen, 2006).
2. أن بعض الدراسات ركزت على معرفة اتجاهات الإدارة والعاملين في المنظمات نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومعرفة مدى فعالية برامج الجودة، ومعالجة مشكلات تطبيق إدارة الجودة

الشاملة، وتصميم نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، كدراسة عجيم (2007)، ويبيّن العرض السابق أنّه على الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة الجودة الشاملة وخصوصاً في القطاعات الصناعية، إلاّ أنّ الاهتمام بدراسة أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي في المملكة الأردنية الهاشمية، لا تزال الدراسات المتعلّقة بهذا المجال قليلة. وقد ساعد استعراض الدراسات السابقة في إلقاء نظرة على مفهوم تطبيق الجودة الشاملة وأبعادها، وأثرها في الأداء المؤسسي في المملكة الأردنية الهاشمية، لهذا جاءت هذه الدراسة لسد النقص الحاصل في هذا المجال، وهذا ما يميّز الدراسة عن غيرها.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تقييم مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية من وجهة نظر العاملين فيه؟

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية

تسلسل الفقرات	أبعاد مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
5-1	القيادة الإدارية	3.67	0.55	1	مرتفعة
10-6	الثقافة التنظيمية	3.65	0.58	2	مرتفعة
15-11	الموارد البشرية	3.63	0.60	3	مرتفعة
15-1	المتوسط الكلي	3.65	0.54	–	مرتفعة

يظهر من الجدول (3) أنّ المتوسط العامّ لتقييم العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لمدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (0.54)، وقد احتلّت بعد (القيادة الإدارية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.55)، يليه بعد (الثقافة التنظيمية) بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (0.58)، وفي المرتبة الأخيرة بعد (الموارد البشرية)، بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (0.60). وتفسر هذه النتيجة على أن توافر هذه الأبعاد تؤسس لمنظمات ذات مبدعة، كما أن توافرها يمثل اعتقاداً قوياً وقبولاً من جانب العاملين لتحقيق أهدف الشركة وقد يعود ذلك إلى أن

الإدارة العليا تقوم بدور قيادي لتنسيق الجهود، وتوحيدها لتحقيق أهداف المنظمة من خلال فرق عمل تكون أكثر قدرة على تطوير وتحسين الأعمال، وأن تلتزم القيادة الإدارية بدعم وتشجيع التغيير من الإدارة التقليدية إلى إدارة الجودة الشاملة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة تقييم عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية من وجهة نظر العاملين فيه؟

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعمليات نظام إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية

تسلسل الفقرات	أبعاد عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
20–16	التمكين	3.61	0.55	4	مرتفع
24–21	تحفيز العاملين	3.47	0.63	5	متوسط
29–25	توفر المهارات والتجهيزات الازمة	3.67	0.54	2	مرتفع
32–30	البنية التحتية	3.84	0.52	1	مرتفع
36–33	التحسين المستمر	3.63	0.55	3	مرتفع
36–16	المتوسط الكلي	3.64	0.55	–	مرتفع

يظهر من الجدول (4) أنّ المتوسط العامّ لتقييم العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لعمليات نظام إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري(0.55)، وقد احتلّت بعد (البنية التحتية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.84) وانحراف معياري (0.52)، يليه بعد (توفر المهارات والتجهيزات الازمة) بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.54)، يليه بعد (التحسين المستمر) بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (0.55)، وجاء في المرتبة الرابعة بعد التمكين بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري (0.55)، وفي المرتبة الأخيرة بعد (تحفيز العاملين)، بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وانحراف معياري (0.63). وتمثل هذا في أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية سوف يزيد الفاعلية لدى العاملين فيها، وأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة واضح بين العاملين

في شركة الاتصالات الأردنية، ويستطيع العاملون تطبيقه بسهولة، ويساعد على استخدام نظم المعلومات الحديثة. ويسهل الإجراءات الإدارية، ويزيد الكفاءة لدى العاملين فيها، ويحسن المخرجات، ويوفر الوقت، والمال، كما أن توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة من أهم الركائز التي تساعد على تطبيق ونجاح منهجية إدارة الجودة الشاملة، لإكساب العاملين المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق هذا الغرض، ولتمكينهم من المساهمة في تحسين جودة الخدمات والمنتجات وتمكينهم من الأداء بشكل مميز، كما يتمثل ذلك في أن توفر التجهيزات والمعدات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية، وتوفر أخصائيين، والبنية المعلوماتية اللازمة، وتوفر المعدات والتجهيزات اللازمة من موارد بشرية مؤهلة، وخطط إستراتيجية واضحة، وقاعدة بيانات واسعة ومهيأة يسهم في تحسين تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الإجابة على السؤال الثالث: ما مستوى الأداء المؤسسي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر العاملين؟

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لالأداء المؤسسي

تسلسل الفقرات	الأداء المؤسسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
37-40	الجانب المالي	3.71	0.53	1	مرتفع
41-44	جانب النمو والتعلم	3.60	0.56	2	مرتفع
45-49	جانب عمليات التشغيل الداخلي	3.59	0.58	3	مرتفع
50-54	جانب الجمهور	3.55	0.62	4	مرتفع
37-54	المتوسط الكلي	3.61	0.53	-	مرتفع

تُشير المعطيات الإحصائية في الجدول (5) إلى أن تصورات المبحوثين لفقرات أبعاد المتغير التابع (الأداء المؤسسي) قد جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.53)، وقد احتل بُعد الجانب المالي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71)، تلاه بُعد جانب النمو والتعلم بمتوسط حسابي (3.60)، وجاء في المرتبة الثالثة، بُعد (جانب عمليات التشغيل الداخلي) بمتوسط حسابي (3.59)، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد جانب الجمهور بمتوسط حسابي (3.55).

وهذا يعكس توجه الشركة للاهتمام بالأداء كونه ذا جاهزية عاليه للتعامل مع المواطنين ويرعى اهتماماتهم من خلال رسم الرؤية الإستراتيجية المشتركة والعمل بروح الفريق والمشاركة وبناء نظام التشغيل الداخلي، وتقديم خدمات أساسيه وذات صبغه حيوية للمراجعين, هذا فضلا عن أن تدني مستوى الخدمات فيها يمس بحياة المواطنين ويولد ضغطا عليها، كما يعكس حقيقة أن العاملين هم من ذوي الخبرات الطويلة والقادرة على كسب ثقة المراجعين، وهم قادرين على برمجة أعمالهم بالطريقة التي تفي باحتياجاتهم.

اختبار الفرضيات:

للتأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة (Multicollinearity) تم إجراء معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor- VIF)، واختبار التباين المسموح به "Tolerance" لكل متغير من المتغيرات المستقلة، والقاعدة أنه إذا كان معامل تضخم التباين(VIF) للمتغير يتجاوز(10) وكانت قيمة التباين المسموح به أقل من(0.05)؛ فإنه يمكن القول أن هذا المتغير له ارتباط عالٍ مع متغيرات مستقلة أخرى وبالتالي سيؤدي إلى حدوث مشكلة في تحليل الانحدار. وقد تم الاعتماد على هذه القاعدة لاختبار الارتباط (Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلة. وكما يشير الجدول(6) والذي يحتوي على المتغيرات المستقلة وقيمة معامل تضخم التباين(VIF)، والتباين المسموح (Tolerance) لكل متغير، نلاحظ أن قيمة(VIF) لبعد مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة كانت أقل من(10) وتتراوح(1.420–2.106)، كما نلاحظ أن قيمة التباين المسموح لجميع المتغيرات كانت أكبر من (0.05) وتتراوح بين (0.351 – 0.515)، وأن قيمة (VIF) لبعد عمليات نظام إدارة الجتودة الشـــاملة كانت أقــل من (10) وتتراوح (1.985–2.547) كما نلاحظ أن قيمة التباين المسموح لجميع المتغيرات كانت أكبر من (0.05) وتتراوح بين (0.276– 0.465)، وأن قيمة(VIF)، ولذلك يمكن القول أنه لا يوجد ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة.

جدول (6) اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح به ومعامل الالتواء

المتغيرات	المتغيرات	التباين المسموح به Tolerance	معامل تقييم التباين (VIF)	معامل الالتواء Skewness
المحور الأول مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة	القيادة الإدارية	0.351	1.420	0.327
	الثقافة التنظيمية	0.426	2.106	0.251
	الموارد البشرية	0.515	1.708	0.237
المحور الثاني عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة	التمكين	0.465	2.126	0.384
	تحفيز العاملين	0.445	2.216	0.430
	توفر المهارات والتجهيزات الازمة	0.365	1.985	0.408
	البنية التحتية	0.287	2.263	0.418
	التحسين المستمر	0.276	2.547	0.528

ومن أجل التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) للبيانات فقد تم الاستناد إلى احتساب قيمة معامل الالتواء (Skewness) للمتغيرات، وكما يشير الجدول (6) فإن قيمة معامل الالتواء لجميع متغيرات الدراسة كانت أقل من (1) ولذلك يمكن القول بأن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة. وسيتم التأكد من صلاحية النموذج لكل فرضية على حده.

جدول (7) نتائج تحليل التباين للانحدار(Analysis Of variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة

الفرضية	المتغير التابع	معامل التحديد R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
المحور الأول الفرضية الرئيسية الأولى	الأداء المؤسسي	0.586	*128.118	0.000
	الجانب المالي	0.361	*64.553	0.000
	جانب النمو والتعلم	0.371	*99.541	0.000
	جانب عمليات التشغيل الداخلي	0.503	*109.590	0.000
	جانب الجمهور	0.316	*112.762	0.000
المحور الثاني الفرضية الرئيسية الثانية	الأداء المؤسسي	0.617	*118.49	0.000
	الجانب المالي	0.561	*83.91	0.000
	جانب النمو والتعلم	0.382	*61.84	0.000
	جانب عمليات التشغيل الداخلي	0.411	*96.97	0.000
	جانب الجمهور	0.409	*88.24	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (7) صلاحية نموذج اختبار فرضية الدراسة الرئيسية الأولى، ونظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث إن مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة يُفسر (58.6%) من التباين في بُعد (الأداء المؤسسي)، كما يُفسر أيضاً (36.1%) من التباين في بُعد (الجانب المالي)، ويُفسر أيضاً (37.1%) من التباين في بُعد (جانب النمو والتعلم)، وفسرت مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة (50.3%) من التباين في بُعد (جانب عمليات التشغيل الداخلي)، وأخيراً فسرت مدخلات نظام إدارة الجودة الشاملة (31.6%) من التباين في بُعد (جانب الجمهور).

كما يبين الجدول صلاحية نموذج اختبار فرضية الدراسة الرئيسية الثانية، ونظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية على مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)، حيث إن عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة يُفسر(61.7%) من التباين في بُعد (الأداء المؤسسي)، كما يُفسر أيضاً(56.1%) من التباين في بُعد (الجانب المالي)، ويُفسر أيضاً (38.2%) من التباين في بُعد(جانب النمو والتعلم)، وفسرت عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة (41.1%) من التباين في بُعد(جانب عمليات التشغيل الداخلي)، وأخيراً فسرت عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة (40.9%) من التباين في بُعد(جانب الجمهور).

اختبار الفرضية الرئيسية الأولى:

جدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدّد لاختبار أثر مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بأبعاده المختلفة في الأداء المؤسسي

المتغيرات المستقلة المتغيرات التابعة	القيادة الإدارية	الثقافة التنظيمية	الموارد البشرية
الأداء المؤسسي	(* Beta) (t= 7.665=0.350)	(* =Beta) (4.816t=0.215)	(*Beta) (t= 5.176=0.237)
الجانب المالي	(* Beta) (t= 4.038=0.234)	(*Beta) (t= 3.860=0.229)	(* =Beta) (3.678t=0.218)
جانب النمو والتعلم	(* Beta) (t= 6.606=0.413)	(*Beta) (t= 3.499=0.192)	(* =Beta) (4.112t=0.221)
جانب عمليات التشغيل الداخلي	(* Beta) (t= 6.83=0.3.72)	(*Beta) (t= 3.112=0.169)	(*Beta) (t= 3.556=0.210)
جانب الجمهور	(* Beta) (t= 6.442=0.356)	(*Beta) (t= 2.640=0.111)	(*Beta) (t= 3.686=0.199)

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الأداء المؤسسي.

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (8)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة(القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم(t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الأداء المؤسسي. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الأداء المؤسسي.

جدول (9) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression " للتنبُّؤ بالأداء المؤسسي من خلال مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
القيادة الإدارية	0.295	*13.243	0.000
الموارد البشرية	0.463	*11.474	0.000
الثقافة التنظيمية	0.586	9.350 *	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي(Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الأداء المؤسسي، يتّضح من الجدول (9) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ بُعد القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (29.5%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر بُعد القيادة الإدارية (46.3%) من التباين في

المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (58.6%) من التباين في الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الجانب المالي.

تشير المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول (8)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن متغيرات مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في الجانب المالي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم(t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الجانب المالي. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الجانب المالي.

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بالجانب المالي من خلال مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة كمتغيّرات مستقلّة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
القيادة الإدارية	0.191	9.336*	0.000
الموارد البشرية	0.329	8.464*	0.000
الثقافة التنظيمية	0.361	5.655*	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في الجانب المالي بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي ، يتّضح من الجدول (10) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (19.1%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (32.9%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (36.1%) من التباين في الجانب المالي بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب النمو والتعلم .

تشير المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول (8)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن متغيرات مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في جانب النمو والتعلم بوصفه بُعداُ من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم(t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب النمو والتعلم. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب النمو والتعلم.

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب النمو والتعلم بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، يتّضح من الجدول (11) والذي يبيّن ترتيب

دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (21.9%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (32.7%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره(37.1%) من التباين في جانب النمو والتعلم بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

جدول (11) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بجانب النمو والتعلم من خلال مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
القيادة الإدارية	0.219	*10.095	0.000
الموارد البشرية	0.327	*9.286	0.000
الثقافة التنظيمية	0.371	7.987*	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب عمليات التشغيل الداخلي.

تشير المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول (8)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن متغيرات مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في جانب عمليات التشغيل الداخلي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم(t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب عمليات التشغيل الداخلي. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه:

يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب عمليات التشغيل الداخلي.

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بجانب عمليات التشغيل الداخلي من خلال مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة كمتغيّرات مستقلّة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
القيادة الإدارية	0.260	*12.081	0.000
الموارد البشرية	0.399	*10.149	0.000
الثقافة التنظيمية	0.503	*8.583	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب عمليات التشغيل الداخلي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، يتّضح من الجدول (12) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره(26%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (39.9%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (50.3%) من التباين في جانب عمليات التشغيل الداخلي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب الجمهور.

تشير المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول (8)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن متغيرات مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في جانب الجمهور بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم(t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب الجمهور. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب الجمهور .

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) في جانب الجمهور بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، يتّضح من الجدول (13) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره(18.8%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (27.6%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره(31.6%) من التباين في جانب الجمهور بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بجانب الجمهور من خلال مدخلات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
القيادة الإدارية	0.188	*9.917	0.000
الموارد البشرية	0.276	*8.090	0.000
الثقافة التنظيمية	0.316	*6.724	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

اختبار الفرضية الرئيسية الثانية:

جدول (14) نتائج تحليل الانحدار المتعدّد لاختبار أثر عمليات نظام إدارة الجودة الشاملة بأبعادها المختلفة في الأداء المؤسسي

المتغيرات التابعة المتغيرات المستقلة	الأداء المؤسسي	الجانب المالي	جانب النمو والتعلم	جانب عمليات التشغيل الداخلي	جانب الجمهور
التمكين	(Beta= 0.365) (*t= 7.574)	(Beta=0.277) (* t= 6.491)	(Beta=0.229) (* =t4.493)	(Beta= 0.256) (*t= 5.631)	(Beta=0.231) (* =t4.403)
تحفيز العاملين	(Beta=0.223) (* t= 4.833)	(Beta=0.219) (* t= 4.373)	(Beta=0.102) (*t= 2.172)	(Beta=0.211) (* t= 4.016)	(Beta=0.112) (*t= 2.161)
توفر المهارات والتجهيزات الازمة	(Beta=0.246) (*t= 5.127)	(Beta=0.234) (* t= 5.122)	(Beta=0.221) (*t= 4.285)	(Beta=0.231) (* =t4.269)	(Beta=0.08) (t= 1.555)
البنية التحتية	(Beta=0.349) (* =t6.751)	(Beta=0.235) (* t= 4.800)	(Beta=0.061) (t= 1.277)	(Beta=0.258) (*t= 4.865)	(Beta=0.221) (*t= 4.285)
التحسين المستمر	(Beta=0.289) (*t= 6.427)	(Beta=0.214) (* t= 4.927)	(Beta=0.06) (t= 1.456)	(Beta=0.246) (*t= 5.127)	(Beta=0.128) (*t= 2.863)

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفرالمهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الأداء المؤسسي.

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (14)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، توفرالمهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم (t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفرالمهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الأداء المؤسسي. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفرالمهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الأداء المؤسسي.

جدول (15) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بالأداء المؤسسي من خلال عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
التمكين	0.401	*12.835	0.000
البنية التحتية	0.432	*9.706	0.000
التحسين المستمر	0.541	*7.620	0.000
توفر المهارات والتجهيزات الازمة	0.585	*6.421	0.000
تحفيز العاملين	0.617	*4.560	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الأداء المؤسسي، يتّضح من الجدول (15) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (40.1%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر البنية التحتية، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (46.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً متغير التحسين المستمر حيث فسر مع المتغيرين السابقين (54.1%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل رابعاً متغير توفرالمهارات والتجهيزات الازمة حيث فسر مع المتغيرات السابقة (58.5%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (61.7%) من التباين في الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الأزمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الجانب المالي.

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (14)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في الجانب المالي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم(t)

المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الجانب المالي. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في الجانب المالي.

جدول (16) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بالجانب المالي من خلال عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
التمكين	0.316	8.913*	0.000
توفر المهارات والتجهيزات الازمة	0.419	7.391*	0.000
التحسين المستمر	0.482	6.457*	0.000
البنية التحتية	0.531	4.787*	0.000
تحفيز العاملين	0.561	2.885*	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجانب المالي، يتّضح من الجدول (16) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (31.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر توفرالمهارات والتجهيزات الأزمة، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (41.9%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً متغير التحسين المستمر حيث فسر مع المتغيرين السابقين (48.2%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل رابعاً متغير البنية التحتية حيث فسر مع المتغيرات السابقة (53.1%) من التباين في المتغيّر التابع،

ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (56.1%) من التباين في الجانب المالي كمتغيّر تابع.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفرالمهارات والتجهيزات الأزمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب النمو والتعلم.

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (14)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الازمة) لها تأثير في جانب النمو والتعلم بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم(t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وأن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (البنية التحتية، التحسين المستمر) ليس لها أثر في جانب النمو والتعلم، حيث بلغت قيم(t) المحسوبة(1.277، 1.456)، وهي قيم غير معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفرالمهارات والتجهيزات الازمة) في جانب النمو والتعلم. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغيرات (البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب النمو والتعلم.

جدول (17) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بجانب النمو والتعلم من خلال عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
التمكين	0.296	*7.620	0.000
توفرالمهارات والتجهيزات الازمة	0.365	*4.991	0.000
تحفيز العاملين	0.379	*2.990	0.003

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

خرج من معادلة الانحدار المتعدد المتدرج متغيرات (البنية التحتية، التحسين المستمر) وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في جانب النمو والتعلم، يتّضح من الجدول (17) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (29.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر توفرالمهارات والتجهيزات الازمة، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (36.5%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (37.9%) من التباين في جانب النمو والتعلم كمتغيّر تابع.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الأزمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب عمليات التشغيل الداخلي.

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (14)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في جانب عمليات التشغيل الداخلي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم (t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفرالمهارات والتجهيزات الأزمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب عمليات التشغيل الداخلي. وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب عمليات التشغيل الداخلي.

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في جانب عمليات التشغيل الداخلي، يتّضح من الجدول (18)

والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (26.7%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر التحسين المستمر، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (32.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً متغير البنية التحتية حيث فسر مع المتغيرين السابقين (36.7%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل رابعاً متغير توفرالمهارات والتجهيزات الازمة حيث فسر مع المتغيرات السابقة (39.8%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (41.1%) من التباين في جانب عمليات التشغيل الداخلي كمتغيّر تابع.

جدول (18) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُؤ بجانب عمليات التشغيل الداخلي من خلال عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
التمكين	0.267	*7.942	0.000
التحسين المستمر	0.323	*6.756	0.000
البنية التحتية	0.367	*6.586	0.000
توفر المهارات والتجهيزات الازمة	0.398	*4.468	0.000
تحفيز العاملين	0.411	*2.912	0.000

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$)

الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات والتجهيزات الأزمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب الجمهور.

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (14)، ومن متابعة قيم اختبار(t) أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في جانب الجمهور بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، استناداً إلى قيم (t) المحسوبة، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وأن المتغير الفرعي والمتعلق (توفر المهارات والتجهيزات الازمة) ليس له أثر في جانب الجمهور، حيث بلغت قيم(t) المحسوبة (1.555)، وهي قيم غير معنوية عند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق يقتضي ما يأتي: رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (التمكين، التحفيز، البنية التحتية، التحسين المستمر) في جانب الجمهور. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغير (توفر المهارات والتجهيزات الازمة) في جانب الجمهور.

جدول (19) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ "Stepwise Multiple Regression" للتنبُّؤ بجانب الجمهور من خلال عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ترتيب دخول العناصر المستقلّة في معادلة التّنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد التراكميّ	قيمة T المحسوبة*	مستوى دلالة T*
التمكين	0.336	*8.857	0.000
البنية التحتية	0.383	*6.967	0.000
التحسين المستمر	0.400	*3.902	0.000
تحفيز العاملين	0.408	*2.900	0.003

* ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

خرج من معادلة الانحدار المتعدد المتدرج متغيرات (توفرالمهارات والتجهيزات الازمة)

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي(Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حده في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر عمليات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في جانب الجمهور، يتّضح من الجدول (19) والذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره(33.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر البنية التحتية، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (38.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً متغير التحسين المستمر حيث فسر مع المتغيرين السابقين (40%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (40.8%) من التباين في جانب الجمهور كمتغيّر تابع.

مناقشة النتائج:

1. دلت النتائج أنّ مستوى تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لمدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة مرتفعة، وقد احتلّت بعد (القيادة الإدارية) المرتبة الأولى، يليه بعد (الثقافة التنظيمية)، وفي المرتبة الأخيرة بعد (الموارد البشرية). وتفسر هذه النتيجة على أن توافر هذه الأبعاد تؤسس لمنظمات ذات مبدعة، كما أن توافرها يمثل اعتقاداً قوياً وقبولاً من جانب العاملين لتحقيق أهدف الشركة وقد يعود ذلك إلى أن الإدارة العليا تقوم بدور قيادي لتنسيق الجهود، وتوحيدها لتحقيق أهداف المنظمة من خلال فرق عمل تكون أكثر قدرة على تطوير وتحسين الأعمال، وأن تلتزم القيادة الإدارية بدعم وتشجيع التغيير من الإدارة التقليدية إلى إدارة الجودة الشاملة. كما دلت النتائج أنّ تصورات العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لعمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة مرتفعة، وقد احتلّت بعد (البنية التحتية) المرتبة الأولى، يليه بعد (توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة)، يليه بعد (التحسين المستمر)، وجاء في المرتبة الرابعة بعد التمكين، وفي المرتبة الأخيرة بعد (تحفيز العاملين). وتمثل هذا في أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية سوف يزيد الفاعلية لدى العاملين فيها، وأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة واضح بين العاملين في الشركة، ويستطيع العاملون تطبيقه بسهولة، ويساعد على استخدام نظم المعلومات الحديثة. ويسهل الإجراءات الإدارية، ويزيد الكفاءة لدى العاملين فيها، ويحسن المخرجات، ويوفر الوقت، والمال، كما أن توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة من أهم الركائز التي تساعد على تطبيق ونجاح منهجية إدارة الجودة الشاملة، لإكساب العاملين المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق هذا الغرض، ولتمكينهم من المساهمة في تحسين جودة الخدمات والمنتجات وتمكينهم من الأداء بشكل مميز، كما يتمثل ذلك في أن توفر التجهيزات والمعدات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية، وتوفر أخصائيين، والبنية المعلوماتية اللازمة، وتوفر المعدات والتجهيزات اللازمة من موارد بشرية مؤهلة، وخطط إستراتيجية واضحة، وقاعدة بيانات واسعة ومهيأة يسهم في تحسين تطبيق إدارة الجودة الشاملة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الاهتمام بتطبيق الجودة الشاملة أصبح من الأمور الضرورية، والتي يتم التركيز عليها وذلك لارتباط فاعلية المنظمات بتطبيق الجودة الشاملة، فبقاء المنظمات وقدرتها في التعامل المستمر وبكفاية مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية مرهون بتطبيق الجودة الشـــاملة. وتتفق

نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (Al-Atwi, 2011) ودراسة (Ajim, 2007) والتي توصلت إلى اتجاهات العاملين بالمعاهد المهنية بالمملكة العربية السعودية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة مرتفعة، وتتفق أيضاً مع ما جاءت به دراسة (Al-Amarin, 2009) ودراسة (Al - Zaidaniyan, 2009)

2. دلت النتائج أن تصورات المبحوثين لفقرات أبعاد المتغير التابع (الأداء المؤسسي) قد جاءت مرتفعة، وقد احتل بُعد الجانب المالي، تلاه بُعد جانب النمو والتعلم، وجاء في المرتبة الثالثة، بُعد (جانب عمليات التشغيل الداخلي)، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد جانب الجمهور. وتفسر هذه النتائج أن الشركة يهتم بدرجة كبيرة بالأداء المالي، على حساب الجوانب الأخرى، وهذا يخالف مع الأداء المتوازن التي توازن بين جميع الأبعاد، وأن بعد الجمهور جاء في المرتبة الأخيرة لأن الشركة ليس مهتم بالتنافس لكسب رضا المراجعين، وهذا يعكس توجه الشركة للاهتمام بالأداء كونه ذا جاهزية عاليه للتعامل مع المواطنين ويرعى اهتماماتهم من خلال رسم الرؤية الإستراتيجية المشتركة والعمل بروح الفريق والمشاركة وبناء نظام التشغيل الداخلي، وتقديم خدمات أساسيه وذات صبغه حيوية للمراجعين, هذا فضلا عن أن تدني مستوى الخدمات فيها يمس بحياة المواطنين ويولد ضغطا عليها, كما يعكس حقيقة أن العاملين هم من ذوي الخبرات الطويلة والقادرة على كسب ثقة المراجعين, وهم قادرين على برمجة أعمالهم بالطريقة التي تفي باحتياجاتهم. والتقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Al Tarawneh, 2010).

3. دلت النتائج إن مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يُفسر (58.6%) من التباين في بُعد (الأداء المؤسسي)، كما يُفسر أيضاً (36.1%) من التباين في بُعد (الجانب المالي)، ويُفسر أيضاً (37.1%) من التباين في بُعد (جانب النمو والتعلم)، وفسرت مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (50.3%) من التباين في بُعد (جانب عمليات التشغيل الداخلي)، وأخيراً فسرت مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (31.6%) من التباين في بُعد (جانب الجمهور).

4. دلت النتائج إن عمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يُفسر (61.7%) من التباين في بُعد (الأداء المؤسسي)، كما يُفسر أيضاً (56.1%) من التباين في بُعد (الجانب المالي)، ويُفسر أيضاً (38.2%) من التباين في بُعد(جانب النمو والتعلم)، وفسرت عمليات تطبيق مبادئ إدارة

الجودة الشاملة (41.1%) من التباين في بُعد (جانب عمليات التشغيل الداخلي)، وأخيراً فسرت عمليات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (40.9%) من التباين في بُعد (جانب الجمهور).

5. دلت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في الأداء المؤسسي، وإنّ بُعد القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (29.5%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر بُعد القيادة الإدارية (46.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (58.6%) من التباين في الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

6. دلت النتائج أن متغيرات مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في الجانب المالي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، وإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (19.1%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (32.9%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (36.1%) من التباين في الجانب المالي بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

7. دلت النتائج أن متغيرات مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في جانب النمو والتعلم بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، وإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (21.9%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (32.7%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (37.1%) من التباين في جانب النمو والتعلم بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

8. دلت النتائج أن متغيرات مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في جانب عمليات التشغيل الداخلي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، وإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (26%) من

التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (39.9%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (50.3%) من التباين في جانب عمليات التشغيل الداخلي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

9. دلت النتائج أن متغيرات مدخلات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، الثقافة التنظيمية، الموارد البشرية) لها تأثير في جانب الجمهور بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، وإنّ القيادة الإدارية قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (18.8%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر الموارد البشرية، وفسّر مع متغيّر القيادة الإدارية (27.6%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر الثقافة التنظيمية، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (31.6%) من التباين في جانب الجمهور بوصفه بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

10. دلت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في الأداء المؤسسي ، وإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (40.1%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر البنية التحتية، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (46.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً متغير التحسين المستمر حيث فسر مع المتغيرين السابقين (54.1%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل رابعاً متغير توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة حيث فسر مع المتغيرات السابقة (58.5%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (61.7%) من التباين في الأداء المؤسسي كمتغيّر تابع.

11. دلت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في الجانب المالي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، وإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (31.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (41.9%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً

متغير التحسين المستمر حيث فسر مع المتغيرين السابقين (48.2%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل رابعاً متغير البنية التحتية حيث فسر مع المتغيرات السابقة (53.1%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (56.1%) من التباين في الجانب المالي كمتغيّر تابع.

12. دلت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة) لها تأثير في جانب النمو والتعلم بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي ، وإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (29.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (36.5%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (37.9%) من التباين في جانب النمو والتعلم كمتغيّر تابع.

13. دلت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة(التمكين، التحفيز، توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في جانب عمليات التشغيل الداخلي بوصفها بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، وإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (26.7%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر التحسين المستمر، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (32.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً متغير البنية التحتية حيث فسر مع المتغيرين السابقين (36.7%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل رابعاً متغير توفر المهارات الضرورية والتجهيزات اللازمة حيث فسر مع المتغيرات السابقة (39.8%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (41.1%) من التباين في جانب عمليات التشغيل الداخلي كمتغيّر تابع.

14. دلت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلقة (التمكين، التحفيز، البنية التحتية، التحسين المستمر) لها تأثير في جانب الجمهور بُعداً من أبعاد الأداء المؤسسي، وإنّ بُعد التمكين قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (33.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر البنية التحتية، وفسّر مع متغيّر بُعد التمكين (38.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل ثالثاً متغير التحسين المستمر حيث فسر مع المتغيرين السابقين (40%) من التباين في المتغيّر

التابع، ودخل أخيراً متغيّر تحفيز العاملين، حيث فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (40.8%) من التباين في جانب الجمهور كمتغيّر تابع.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

1. إن نجاح تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يعتمد بالضرورة على مدى قناعة الإدارة العليا أولا والتزامها، ودعمها ثانيا لمنهج إدارة الجودة الشاملة، لذا ينبغي على الإدارة العليا في شركة الاتصالات الأردنية أن ترعى تطبيق إدارة الجودة الشاملة حق الرعاية ويمكن أن يتحقق ذلك عبر إنشاء مزيد من الوحدات التي تعنى بإدارة الجودة في الشركة، ويكون اتصالها بالإدارة العليا كحلقة وصل مع المستويات الإدارية الأخرى، ومن أجل التأكد من تنفيذ خطط وبرامج إدارة الجودة الشاملة بصورة فضلى.

2. أظهرت نتائج الدراسة أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبق في شركة الاتصالات الأردنية بمستويات عالية، الأمر الذي يتطلب منها بذل المزيد من تعزيز تلك المفاهيم ومحاولة ترسيخها بصورة كبيرة لدى العاملين في الشركة، ولا يجوز التركيز على مبدأ وإغفال المبادئ الأخرى لأنها بمثابة حلقات متصلة.

3. إن الوصول إلى مستوى عال من جودة الخدمات هو نتيجة تضافر جهود العاملين، لذا ينبغي ترسيخ وتعزيز مبدأ عمل الفريق الواحد خاصة في ظل طبيعة أعمال الشركة، مما يتطلب فتح قنوات اتصال أكثر بين الرئيس والمرؤوس، بالإضافة إلى إشراك المستويات الإدارية الأخرى كضمان لتعاون أكثر، لأن إدارة الجودة الشاملة تعني شمولية كاملة وإشراك كل الأطراف دون استثناء.

4. إن الاهتمام بالتحسين المستمر أمر ضروري تفرضه مجموعة عوامل وأهمها عامل التنافس مما يستدعي الاعتناء بهذا الجانب والعمل على تدريب وتأهيل وتمكين العاملين أكثر، وعقد المزيد من الندوات والمؤتمرات وندوات العصف الذهني لتوليد أفكار جديدة بشكل مستمر بحيث تسهم في عملية التحسين المستمر.

5. العمل على تجسيد مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتكون أكثر انغماسا في الثقافة التنظيمية لدى الشركة بشكل محوري لتكون سمة من سمات ثقافتها التنظيمية، وكأساس في إنجاح تطبيقها، لأن أداء الأعمال يعكس بصورة مباشرة لما يحمله العاملين من قيم، ومعتقدات، وأعراف.
6. ولما كانت هذه الدراسة لم تغطّ جميع الأبعاد إذ أبقت المجال مفتوحاً لدراسات أخرى مستقبلية تتناول أبعاداً جديدة ذات علاقة بمتغيرات الدراسة مثل (إدارة المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات، القيادة التحويلية، والتميز الإداري).

Reference:

Agus, A. (2005). The Structural Linkages between TQM, Product Quality Performance, and Business Performance: Preliminary Empirical Study in Electronics Companies. Singapore Institute of Management.

Al-Tamimi, I. (2005). Total Quality Management and its impact on the job performance of employees, Al-Busair Journal, 9(2):185-225.

Ahangar, R. (2011). The relationship between intellectual capital and financial performance: An empirical investigation in an Iranian company, African Journal of Business Management, 5(1):88-95.

Al-Hawajreh, K. (2010). Studying the Linkage of Capital Investment Strategies to the Competitive Performance of Institutions, Journal of the University of Sharjah for Humanities and Social Sciences, 7(2): 279-301.

Al-Rashidi, B. (2009). Effect of the Effectiveness of Human Resource Management Functions on Corporate Performance from the Perspective of Employees in Saudi Ministries in Riyadh, Jordan, Karak, Mu'tah University, College of Business Administration.

Al-Zeidians M. (2006) . The Effect of Administrative Empowerment in the Application of the Principles of Total Quality Management in Jordanian Financial Institutions, Jordan, Karak, Mu'tah University, Faculty of Business Administration, Unpublished Master Thesis.

Al-Shakawi, A. (2002). Towards Better Performance in the Government Sector in Saudi Arabia, a working paper presented at the symposium held at the Saudi Ministry of Planning under the title "The Future Vision of the Saudi Economy up to 1440H, the axis of public-private partnership, held in Riyadh 19 - 23 October 2002.

Al-Tarawneh, M. (2010). The Effect of Selection Policies and Appointments on Institutional Performance An Empirical Study on Workers in the Extractive Industries Sector in the Hashemite Kingdom of Jordan, Jordan, Karak, Mu'tah University, Faculty of Business Administration.

Al-Amiri, S. & Al-Ghalebi, T. (2003). "The Balanced Scorecard for Performance as a System for Evaluating the Performance of Enterprises in the Information Era: A Proposed Model for Application in Private Universities", Egyptian Journal of Commercial Studies:128-147.

Al-Otaibi, M. (2006). "A Proposed Model of Total Quality Management in Kuwait University in Light of the Conceptions of Leaders and Staff Members in the Possibility of Application", Unpublished PhD Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Ahmed, Y. (2007). Attitudes of workers in professional institutes in the Kingdom of Saudi Arabia towards the application of TQM in Jordan, Karak, Mu'tah University, Faculty of Business Administration, unpublished Master Thesis.

Al-Atwi, A. (2011). "The impact of the application of the principles of TQM in the process of selection and appointment in the General Organization for Technical and Vocational Training in Saudi Arabia, Jordan, Karak, Mu'tah University, Faculty of Business Administration.

Ammarin, M. (2007). Impact of the application of the concept of Total Quality Management in the crystallization of organizational excellence from the point of view of employees in the Jordanian Customs Department, Jordan, Karak, Mu'tah University, Faculty of Business Administration, unpublished Master Thesis.

Naseerat, F. & Khatib, S. (2005). "Strategic Planning and Institutional Performance: An Analytical Study of the Jordanian Pharmaceutical Industry", Dirasat Journal: Administrative Sciences, 32(2): 415-433.

Albright, D. & bStan, A. ،2010). An Investigation of the" effect of "Balanced Scorecard Implementation on Financial Performance. Management Accounting Research.

Begum, S., Chandrasekharan R. & Prakash S. (2010) "An empirical study of total quality management in engineering educational institutions of India: Perspective of management", Benchmarking: An International Journal, 17(5):728 – 767

Jiming. G. (2009). "Exploring the link between knowledge Management performance and firm performance", Unpublished Doctoral thesis.

Kumar, V., Choisne, F., Grosbois, D., & Kumar, U. (2009). Impact of TQM on company's performance. International Journal of Quality & Reliability Management, 26(1), 23-37.

Macinati S. (2007). The relationship between quality management systems and organizational performance in the Italian National Health Service, health Policy, 85(2):228-241.

Molina-Azorin, J., Tari, J., Claver-Cortes, E. & Lopez-Gamero, D.(2009). Quality management, environmental management and firm performance: A review of empirical studies and issues of integration. International Journal of Management Review, 11(2): 197-222.

Nair, A. (2006). Meta-analysis of the relationship between quality management practices and firm performance-implications for quality management theory development. Journal of Operations Management, 24: 948-975.

Nguyen, T. (2006). Improving Performance Through Linking it and TQM in Vietnamese Organizations, Unpublished Thesis Doctor, University of Fribourg, Switzerland.

Owlia, M. & Aspinwall, E. (2009). Total Quality Management in Higher Education, European Journal of Engineering Education, 23(1): 105-115 .

Prybutok, R. & Ramasesh, R. (2005). An action research based instrument for monitoringcontinuous quality improvement. European Journal of Operational Research, 166 (2): 293-309.

التوافق في سمات شخصية المعلمين وطلبتهم ومدى تأثيرها على تقييم أداء الطلبة

ثنـــــاء فواز عبدالحق *
أحمد عبدالله الشريفيين
عدنان يوسف العـــــتوم

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز السمات الشخصية التي يتمتع بها كل من الطلبة ومعلميهم، والتحقق من مدى التوافق بين المعلمين وطلبتهم في عدد من سمات الشخصية، ومعرفة أثر هذا التوافق على علامات الطلبة المقدرة والفعلية. تم استخدم مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrae) لعوامل الشخصية الخمس بعد تكييفه بما يتناسب مع البيئة الأردنية. وتكوَّنت عينة الدراسة من (89) معلماً ومعلمة، إضافة إلى (244) طالباً وطالبةً من طلبتهم. أظهرت النتائج أن سمة العصابية كانت السمة السائدة لدى المعلمين ويقظة الضمير لدى الطلبة. كما أظهرت النتائج أن أعلى نسبة مئوية للتوافق في السمات الشخصية بين المعلمين وطلبتهم كانت في سمة الانفتاح وبين الطلبة ومعلميهم في سمة الانفتاح. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً

لمستوى التوافق في سمات الانفتاح والطيبة ويقظة الضمير ولصالح المتوافقين في السمات الشخصية. إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في متوسطات العلامة الفعلية للطالب تعزى لأثر مستوى التوافق في السمات الخمس للشخصية ولصالح المتوافقين في الشخصية. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر لمستوى التوافق في الفرق بين العلامة المقدرة والفعلية لسمات الانفتاح والطيبة ويقظة الضمير تعزى للمتوافقين في السمات الشخصية.

الكلمات الدالة: التوافق، سمات الشخصية، المعلمين، الطلبة، التحصيل.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2018/1/28 م. تاريخ قبول البحث: 3/14 /2018 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Compatibility in Personality Traits between Teachers and Their Students and its Effect on Students' Achievement

Thana Fawaz Al-Abd Alhaq

Ahmad Abdallah Al-Sharefeen

Adnan Yousaf Al-Otoum

Abstract

This study aimed at revealing the most prominent personal traits that students and their teachers have, and verifying the compatibility between both in each of the personality traits. The study also aimed at studying the effect of compatibility of personality traits between teachers and their students on actual and predicted school grades. The Costa and McCrae (1992) scale has been translated to Arabic and validated for the present population. The study sample consisted of (89) male and female teachers, and (244) of their students. The results showed that neurosis was the most prominent personality traits among teachers and conscientiousness for students. The results also showed that the highest percentage of compatibility in the personal traits between teachers and their students was the openness, and between students and their teachers was the openness. Results also showed significant effect due to compatibility of personality traits on students predicted grades in openness, kindness and conscientiousness in favor of higher compatibility level. In Addition, results showed a significant effect of personality traits compatibility on actual grades in all five-personality traits in favor of higher compatibility level. Finally, there were significant differences between predicted and actual grades due to the level of compatibility in conscientiousness, goodness and openness in favor of higher level if compatibility .

Keywords:Compatibility, Personal traits, Teachers, Students, Achievements

المقدمة:

يعد المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية لما يتركه من أثر على المتعلم، فالمعلم هو من ينمي ثقة المتعلم بنفسه ويحثه على الإبداع والابتكار وينمي لديه مهارات التفكير العليا. لذا فإن شخصية المعلم وسماته من الأمور بالغة التأثير في نجاحه وأدائه للمهام المنوطة به، من أجل تحقيق تدريسٍ فعال، ممَّا ينعكس بشكل مباشر وغير مباشر على تحصيل للطلبة، واتجاهاتهم نحو المعلم ونحو المادة التي يدرسها (Klassen & Tze, 2014).

لذلك لابد من تمتع المعلم بشخصية مستقرة قادرة على البذل والعطاء والابتكار متفهم لحاجات الطلبة وسماتهم الشخصية ولديه القدرة على التقييم الموضوعي لأداء الطلبة. وأشار ريدي ورأيت (Ready & Wright, 2011) إلى أن دقة تقييم أداء الطلبة من الأساسيات التي تندرج تحت معيار الكفاءة المهنية للمعلمين داخل الغرف الصفية، وتتكامل هذه القدرة مع جوانب ترتبط بسمات المعلمين لتنعكس خبرتهم في تقييم طلبتهم، وفق معايير تعكس واقع الطلبة ومستواهم الحقيقي. لذلك يعتبر تقييم الطلبة جانباً هاماً من النشاط الصفي الذي يحدث بشكل دائم، والذي يترك أثراً في العملية التربوية، فقد يكون عاملاً هاماً في زيادة دافعية الطلبة، كما يمكن أن يوفر معلومات هامة للمعلمين عن مدى تحقق الأهداف التربوية (Thorndik & Higgins, 1986).

ويتأثر تقييم الطالب بتباين السمات الشخصية للطلبة في الغرفة الصفية، والتي قد تتشابه بعضها مع سمات شخصية معلمهم مما قد يؤثر سلباً أو إيجابياً على عملية تقييم المعلم لقدرات طلبته وتحصيلهم. كما يلعب تقييم المعلمين لطلبتهم دوراً هاماً في السياق المدرسي اليومي الذي يعيشه الطلبة في المدرسة، وذلك من خلال تقدير المعلمين لاحتياجات الطلبة وقدرتهم على التكيف مع البيئة التعليمية (Rausch et al., 2014).

ويعد التقييم الموضوعي للطلبة عاملاً مؤثراً في مستوى إحساس الطلبة بالشعور بالعدالة ومعززاً لسلوكاتهم التكيفية، فهو تأكيد على البيئة الصفية الآمنة دون تمييز في تعامل المعلمين مع الطلبة وتكافؤ الفرص في الحصول على الدرجات التحصيلية على أساس القدرات العلمية وليس على اعتبارات خارج القدرات والامكانات (Wubbels & Brekelmans, 2005).

مفهوم الشخصية:

يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً لأنها تشمل الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية المتفاعلة مع بعضها، ولهذا تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجة طبيعتها، وخصائصها، ومكوناتها، وعملياتها، وديناميكياتها، ونظرياتها (Obeidi, 2011). ويعرف إلبورت (Allport, 1961) الشخصية على أنَّها تنظيم ديناميكي يحدد أساليب تكيف الفرد مع بيئته. أما جيلفورد (Guilford, 1959) فينظر لها على أنها نموذج فريد يتكون من مجموعة من السمات. أما إيزنك (Eysenck, 1950) فيعرفها على أنَّها التنظيم الثابت والدائم لطباع الفرد ومزاجه وتكوينه العقلي والجسمي، والذي يحدد أساليب توافقه مع بيئته بشكل مميز. ويرى كاتل (Cattell, 1950) بأن الشخصية هي التنبؤ بما سيقوم به الشخص عندما يتعرض إلى موقف معين.

ركز علماء النفس عند دراستهم لموضوع الشخصية على أهمية السمات، باعتبارها ما يميز الفرد عن غيره، وتسهم في التنبؤ بسلوك الفرد في مواقف متنوعة. وتعرف السمات "أنها صفة دائمة نسبيا تميز الفرد عن غيره، وتكون وراثية أو مكتسبة، وقد تكون جسمية أو اجتماعية أو معرفية أو انفعالية" (Abdul Khaliq, 1996, 67). أما كاتل فيعرف السمة أنها مجموع ما لدى الفرد من ردود أفعال واستجابات، ترتبط مع بعضها كنسق واحد ثابت نسبياً (Cattell, 1968). ويرى جيلفورد (Guilford, 1959) أن السمة هي الجانب الدائم نسبيا ويمكن تمييزه، وهو ما يميز الفرد عن غيره. أما إيزنك فيعرف السمات بأنها مجموع الأفعال السلوكية التي تتغير معاً كوحدة واحدة (Eysenck, 1953). وقد عرف ألبورت (Allport, 1961) السمات أنها تركيبات نفس عصبية، تتميز بالتعميم أو بالتركيز أو تخص الفرد نفسه، ولديها القدرة على استدعاء العديد من المثيرات الوظيفية بفاعلية، والمبادأة والتوجيه الفعال للسلوك التوافقي والتعبيري.

وتؤكد نظريات السمات على نهج موجه نحو الشخصية، وهي تصف الجوانب الواعية والملموسة للشخصية بعبارات واضحة (مثل "الود"، "الطموح")، مع التأكيد على التفسيرات اللاواعية والمجردة للسلوك البشري، وهي تستند إلى البحوث التجريبية، وليس على الملاحظة السريرية. أما نظرية الأنماط فتقوم على تقسيم الشخصية إلى أنماط جسمية أو عقلية أو مزاجية وان لكل فرد من الأفراد نمطا يميزه عن غيره (Ewen, 2014).

أمـــا العوامل الخمســـة الكبرى للشخصـــية فتعود إلى منحى السمات الذي لها دور بارز في الدراسات التربوية والنفسية، كما لها أهمية في حياة الفرد الاجتماعية والأخلاقية والمهنية وفي جميع الأعمـــال التي يقوم بهـــا في حياته اليومية. ويعد نموذج العوامـــل لكوســـتا وماكري (Costa & McCare, 1985) من أهم واشـــمل النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية حيث تناولـــته العديد من البحوث النفســـية لدراســـة الفروق بين الأفـــراد (Rosellini & Brown, 2011). ويعمل هذا النموذج على تجميع السمات الإنســانية في فئات أساسـية وهي (Mariana et al., 2016) (Penly & Tomaka, 2002) (Bouki, 2015)):

1. العصابية Neuroticism: يشتمل هذا العامل على سمات عدم التوافق والسمات الانفعالية السلوكية السلبية كالقلق والغضب والاندفاعية ويقصد بها عدم الاتزان الانفعالي.
2. الانبساطية Extraversion: يتصف أصحاب العامل المنبسط أنهم حازمون وسعداء والتحدث كثيرا، والاهتمام بالآخرين ويتمتعون بدفء المشاعر والانفعالات الإيجابية وترتبط الانبساطية إيجابياً مع الشعور بالسعادة والفخر.
3. يقظة الضمير Conscientiousness: ويرتبط هذا العامل بالتعبير عن القدرة على التحكم والضبط الذاتي والتأني والتفكير بأي فعل، ويتصرفون بحكمة مع المواقف الحياتية ويلتزمون بالواجبات وفقا لما تمليه عليه ضمائرهم.
4. المقبولية Agreeableness: حيث يتسم أصحاب هذا العامل بالاستقامة والتسامح والإيثار، والكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والشعور تجاه الآخرين والتعاطف معهم.
5. الانفتاح على الخبرة Openness to Experience: يميل أصحاب هذا العامل للتعامل مع صديق أو اثنين كما تنتابهم مشاعر النقص ولا يفضلون التعامل مع المجموعات الكبيرة ولديهم ضعف في التعبير عن أنفسهم.

العلاقة بين سمات المعلم والطالب: تُعد شخصية المعلم من المتغيرات المؤثرة داخل الغرفة الصفية وخارجها، إذ يتميز المعلم أساساً بكفاءة شخصيته وليس بمدى المعرفة التي يمتلكها (Gurrey,1963) (Salama, 1990). ويؤكد (Al-Rashed, 2001) أن وجهة النظر التقليدية في إعداد المعلم تفترض أن الهدف الأساسي يتمثل في تنمية قدرات المعلم، وتزويده بكم من

المعارف بما يكفل بناء المعرفة لدى المتعلم إلا أن هذا الافتراض يفتقر إلى الاتجاه المهني الذي يجب تزويد المعلم به والتركيز على نموه الذاتي وجوانب شخصيته المختلفة.

وتساهم الصفات الشخصية للمعلم في تحقيق الإدارة الصفية والتدريس الفعال، والمحدد الرئيس للنجاح في الفصول الدراسية هي قيمة المعلم في نفوس الطلاب التي يلمسها الطلبة من شخصية المعلم وتنتج الاحترام والتقدير، كما أنَّ سمات الشخصية الجيدة لدى المعلم تساعده على أن يكون له سيطرة أفضل على طلابه وإدارة الصف بشكل فعَّال (Nkomo & Fakrogha, 2016). وأشار تنيب وموري (Tanabe & Mori, 2013) إلى أنَّ جميع العوامل الشخصية للمعلمين لها درجة كبيرة من التأثير على التقييمات الصفية، وعلى وجه الخصوص، كان الإنجاز يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع التقييمات التعليمية.

ويرى باولسكا (Pawlowska et al., 2014) أن شخصية الطالب هي مؤشر ثابت لرضا الطلاب عن العملية التعليمية التي يعتبر المعلم أحد عناصرها، والبيئة الصفية هي مؤشر ثابت للأداء الأكاديمي، وإنَّ التفاعل بين شخصية الطالب والبيئة الصفية مؤشر مهم في التنبؤ برضا وأداء الطلبة. وللمعلم تأثير على مستوى تحفيز الطالبة، حيث أنَّ الإجراءات غير اللفظية للمعلمين مثل الابتسام، والإيماءات المختلفة، وتعبيرات الوجه تساهم بشكل كبير في تحسين تجربة التعلم لدى الطلاب، كما أنَّ المواقف الإيجابية للمعلمين تؤثر بشكل إيجابي على شخصية الطلبة وأدائهم الدراسي (Ulug et al., 2011). وإذا كان المعلم يتصف بالشخصية العدوانية أو الانطوائية فقد يشعر الطلاب بعدم الارتياح للتقرب منه، ويمكن أن تؤثر شخصية المعلم في تجربة الطالب التعليمية في الفصول الدراسية، ولذلك فمن المنطقي أن ينطبق ذلك على شخصيات الطلبة، وقد يكون الطالب ذا الشخصية المنفتحة أكثر عرضة لبدء محادثة مع مدرسه، ويمكن أن يكون للاتصالات التي يبدأها الطلاب مع المدرسين آثار إيجابية على تجربة الطالب التعليمية (Awopetu, 2011; Parker, 2013).

وأشار بولك (Polk, 2006) إلى أنَّ سمات الشخصية هي مؤشر أساسي لنجاح المعلم، حيث أنَّ الشخصية تسبب فعَّالية التدريس أو عدم فعاليته. وإنَّ أنماط الشخصية لدى المعلم تؤثر في التفوق والأداء الأكاديمي لدى الطلبة (Garcia, 2010). كما أن المعلمين الذين يتمتعون بسمات شخصية معينة قد يكونون أكثر فعالية، اعتمادا على أنماط تعلم طلابهم وبيئاتهم الصفية

(Fairhurst & Fairhurst, 1995). والمعلم الفعَّال يســـهم في نتائج إيجابية للطلـــبة من الناحية الأكاديمية والاجتماعية، ويستخدم موارد متنوعة لتخطيط ورصـــد وضبط فرص التعـلم، (Goe, et al., 2008). حيث أنَّ المواقف والسلوكيات الإيجابية للمعلمين تؤثر بشكل إيجابي في شخصية الطلاب وأدائهم وتطور الشخصية لديهم، إلَّا أن المواقف السلبية تؤثر سلباً في مستويات الأداء الأكاديمي وتنمية الشخصية لدى الطلبة (Ulug et al., 2011).

ويمكن أن تتدخل شخصية المعلم في تقويم الطلبة، وجزء من هذا التقويم يكون وفق شخصية الطالب وليس على أدائه الفعلي، حيث أنَّ الانطباع الجيد للمعلم عن شخصية الطالب قد يقدم أثراً جيداً وانعكاساً إيجابياً على تقويم الطالب. وترتبط البنية الشخصية للمعلم والبنية الشخصية للطالب بدقة عملية التقويم؛ فقد يتصف المعلم بالليونة، أو القسوة، أو الميل إلى الوسطية، وهذا ينعكس على تقديره لإجابات الطلبة (Odah, 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لم تظهر الدراسات التربوية اهتماماً حقيقيا لدراسة سمات الشخصية للمعلم والطالب معاً، ومدى تأثر سلوك المعلم عند تقديره لأداء الطالب بدرجة تأثير التوافق والتباين بين سماته وسمات طلابه، وما يترتب على هذه القضية من تبعات تربوية ومجتمعية يجب الانتباه لها عند التخطيط لبنـاء الأنظمة التعليمـية، واستنادا إلى ماجـاءت به توصيات بعض الدراسات التي تناولت البحث بسمات الشخصية (Rausch et al., 2015) (Klassen & Tze, 2014) (Sudkamp et al., 2012) والتي بحثت في العلاقة بين سمات شخصية المعلم وتعليم الطلبة بدراسة التأثير الإيجابي أو السلبي للتوافق بين المعلم والطالب على التعليم. وفي ضوء خيرات الباحثين وملاحظاتهم الشخصية حول أهمية هذه الظاهرة لكل من الطالب والمعلم في الوسط المدرسي، تحاول الدراسة الحالية البحث في مدى تأثير سمات شخصية المعلم على طلبته في ضوء مدى التوافق أو الاختلاف بين سماتهم ومدى انعكاس ذلك على علامات الطلبة الفعلية والمقدرة. وبشكل أكثر تحديدا، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أبرز السمات الشخصية التي يتمتع بها المعلمون وطلبتهم؟
2. هل هناك توافق بين المعلمين وطلبتهم في كل سمة من السمات الشخصية؟

3. هل تختلف العلامة المقدرة للطلبة من قبل المعلمين باختلاف مستوى التوافق بين المعلمين والطلبة؟
4. هل تختلف العلامة الفعلية التي حصل عليها الطلبة باختلاف مستوى التوافق بين المعلمين وطلبتهم؟
5. هل يختلف الفرق بين العلامة المقدرة والعلامة الفعلية باختلاف مستوى التوافق بين الطلبة ومعلميهم؟

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة من ناحيتين الأولى عملية والأخرى نظرية:

- الأهمية النظرية: تتضح هذه الأهمية فيما تضيفه هذه الدراسة إلى المعرفة العلمية نظراً لندرة الدراسات التربوية محلياً وعالمياً؛ فبالرغم أن الاهتمام بشخصية المعلم هي من القضايا القديمة، إلا أن معرفة التباين في السمات الشخصية للمعلمين وطلبتهم وأثر ذلك في علاماتهم لم ينل الاهتمام الكافي في الدراسات التربوية والنفسية –حسب علم الباحثين. وقد تشكل هذه الدراسة نقطة إنطلاق لأبحاث ودراسات أخرى في مجال علم النفس التربوي المتعلقة بشخصية المعلم والطالب.
- الأهمية العملية: يمكن أن تساعد نتائجها أصحاب القرار والاختصاص في المؤسسات التعليمية للالتفات إلى توزيع المعلمين على الشعب الدراسية بحيث تنسجم خصائص المعلمين مع طلبتهم وتخصصاتهم وميولهم ما أمكن. ويمكن أن توفر هذه الدراسة المعلومات لصانعي القرار التربوي في مجال إعداد برامج المعلمين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

سمات الشخصية: هي مجموعة من الخصائص والصفات الجسمية والمعرفية والانفعالية الاجتماعية الثابتة نسبياً، يمتاز بها الفرد عن الآخرين، وتعكس ميل الفرد إلى الاستجابة بطرق معينة في ظل ظروف معينة (Roberts, 2009, 140). وتعرف إجرائياً: في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب أو المعلم على مقياس العوامل الخمس الكبرى والمعد من قبل كوستا وماكري (Costa & Mccrae, 1992) والمعدل بما يتناسب مع البيئة الأردنية.

التوافق في سمات الشخصية: هو درجة تطابق أو اختلاف سمات شخصية المعلم وسمات شخصية الطالب. ويعرف إجرائياً: الفرق بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات طلبتهم على مقياس سمات الشخصية وفق اختبار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

العلامة التقديرية للطالب: هي العلامة التي يحصل عليها الطالب من خلال تقدير معلم المادة له في منتصف الفصل الدراسي في كل من مواد اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو الرياضيات أو العلوم.

العلامة الفعلية للطالب: هي العلامة التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي في مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية من المعلمين والطلبة في صفوف الثامن والتاسع والعاشر من المدارس الحكومية في لواء بني عبيد خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/ 2017.
- كما تتحدّد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فيها وما تتضمنه من أبعاد مختلفة.

الدراسات السابقة:

تناول الأدب التربوي دراسة سمات الشخصية لدى الطلبة أو المعلمين، وحاولت الدراسة استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. قامت ارنون وريشيل (Arnon & Reichel, 2007) بدراسة لتقصي السمات التي يتصف بها المعلم المثالي في فلسطين من حيث التشابه والاختلاف في وجهات نظر الطلاب، وفيما يتعلق بصفات المعلم الجيد وسماته الشخصية. وقد تم اختيار مجموعتين من الطلاب (89)، الأولى من الطلبة الذي يدرسون تخصصات أكاديمية في الجامعات ليصبحوا يوما ما مدرسين، والثانية تتكون من مجموعة من الطلبة الذين يكملون دراستهم الجامعية العليا بجانب عملهم كمدرسين. أظهرت نتائج الدراسة أن كلا المجموعتين من الطلاب أعطت أهمية كبيرة للصفات الشخصية للمعلم المثالي، ولكن هناك اختلاف في تصورهم لأهمية امتلاكه للمعرفة العلمية، إذ أعطى المعلمين أهمية كبيرة للمعرفة وأنها مماثلة

في الأهمية للخصائص الشخصية، في حين أن الطلاب الذين لم يبدأوا مهنة التدريس بعد أعطوا أهمية أقل للمعرفة باعتبارها سمة من سمات المعلم المثالي.

كما هدفت دراسة باتريك (Patrick, 2011) لمعرفة مدى أثر السمات الشخصية وعلامات الطلبة في تقييم المعلمين والمواد في المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (176) طالبا. وتوصلت نتائج الدراسة أن مزايا المرح والانفتاح والطيبة والضمير مرغوبة في المعلمين. وقد أظهرت النتائج علاقة إيجابية قوية بين توقعات الطلبة لعلاماتهم وتقييمهم للمادة، وليس للمعلم، ولم يوجد هناك أي أثر للعلامات على تقييم المعلمين.

وهدفت دراسة تاينب وموري (Tanabe & Mori, 2013) لمعرفة أثر شخصية المعلم وتفاعل الطلبة داخل الصفوف على التحصيل العلمي. حيث قام الباحثان بعمل مقارنة بين معلمين يابانيين ومعلمين يتحدثون اللغة الانجليزية بطلاقة من خلال توزيع استبانة على جميع الطلبة تضمنت فقرات تقيس تقييم التعليم وتقييم شخصية المعلمين. تكوَّنت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة في السنة الأولى والثانية في جامعة خاصة في أوساكا في اليابان. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة كانت سلبية نحو المدرسين الذين يتصفون بالعصابية والسيطرة والقلق والعدوانية وأن شخصيات مدرسيهم الذين يحملون الجنسية اليابانية كانت أكثر قبولاً من شخصيات مدرسيهم.

وقام زي وكومن وفانديرفين (Zee et al., 2013) بدراسة هدفت إلى اختبار نموذجاً نظرياً للسمات الشخصية لدى الطالب كمتنبئ بجودة علاقات الطالب والمعلمين وأثره في الأداء الأكاديمي. وأجريت مسوح واختبارات بين عينة هولندية تضم (8545) طالباً من الصف السادس ومعلميهم في (395) مدرسة. وأظهرت النتائج الدعم لنموذج يحدد الضمير والقبول كمتنبئين لعلاقات الاعتمادية والصراع والعصبية كمؤشر لعلاقات التقارب والصراعات. وارتبطت الانبساطية مع مستويات أعلى من التقارب والصراع.

وقام فلاد وكايسكاي (Vlad & Ciascai, 2014) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء أكثر السمات في شخصية المعلمين جذباً للطلاب بحسب ما يعتقد الطلبة أنفسهم. ولذلك قامت الباحثتان بتطبيق استبانة تكونت من (40) فقرة على عينة تمثلت في (76) طالباً في رومانيا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات التي تجذب طلبة المدارس عن تلك التي تجذب طلبة الجامعات في شخصية المعلم، وأن الغالبية العظمى من العينتين اتفقت على أن خبرة

المعلمين، والإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها ومعرفته القوية بها، وقدرته على الاعتراف بخطئه، وعدم معرفته بالإجابة من أكثر السمات جذبا للطلبة. في حين أظهرت الدراسة اختلاف في آراء طلبة المدارس والجامعة حول أهمية الصفات الجسدية للمعلم المثالي من وجهة نظرهم.

وأجرى إريلماز (Eryilmaz, 2014) دراسة هدفت لمعرفة علاقة السمات الشخصية الملحوظة للمعلمين وتصنيفهم (محبوبون/غير محبوبون) من جهة، والتحسن الشخصي والنجاح الأكاديمي لطلابهم من جهة أخرى، بالإضافة إلى تحديد كيفية تصنيف الطلاب لمعلميهم المحبوبين وغير المحبوبين من خلال نموذج العوامل الخمسة الكبرى. تكونت عينة الدراسة من 187 مشاركا تراوحت أعمارهم بين 14 – 12 سنة، أما المجموعة الثانية فتكونت من 60 مراهقا تراوحت أعمارهم أيضا بين 14 – 16 سنة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم ميزات المعلمين المحبوبين كانت الضمير الحي، والطيبة، والاستقرار العاطفي، والانفتاح، وعلى الجانب الآخر، وأن المعلمين غير المحبوبين تميزوا بصفات مثل الانعزال والشكوكية والعدائية تجاه الآخر والاضطراب العاطفي واللامبالاة والحذر. كما أظهرت النتائج تأثير إيجابي للودية والصداقة من قبل المعلم تجاه الطلاب على أن يكون مقبولاً ومحبوباً من قبل الطلبة، وإنَّ الانبساطية والودية من المعلمين المحبوبين والمحايدين تساهم في إقامة علاقات ودية مع الطلاب.

وفي دراسة أجراها كل من راوسج وآخرون (Rausch et al., 2015) بهدف إيجاد مدى التوافق بين معلمي اللغة الألمانية، والرياضيات، وطلبتهم في الشخصية ومدى تأثر الطلبة بشخصية معلميهم. تكونت عينة الدراسة من (94) معلماً و(293) طالبا وطالبة في المرحلة الإعدادية والابتدائية. وتوصلت النتائج إلى أن التوافق بين شخصية الطلبة وشخصية معلميهم مؤثر فعليا على الدقة التي يحكم بها المعلمون على طلبتهم وتقييمهم لهم، وأن نوع التقييم يؤثر بمقدار الدقة في تقييم المعلمين لطلبتهم، وأن اختبار الشخصية مؤثر بشكل واضح على دقة تقييم المعلمين.

أما دراسة القيسي والثوابية (Al Qaisy & Thawabieh, 2016) فقد هدفت إلى استقصاء السمات الشخصية التي يمتلكها طلبة الجامعة وعلاقة هذه السمات ببعض المتغيرات مثل التحصيل العلمي والقلق المستقبلي بجامعة الطفيلة التقنية وجامعة الحسين بن طلال. تكونت عينة الدراسة من (304) طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن سمة يقظة الضمير كانت أكثر شيوعا من سمة العصابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في سمة الشخصية المقبولية، ووجود

ارتباط سلبي بين قلق المستقبل والشخصية الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس على قلق المستقبل.

في حين بحثت دراسة كيم ومكيين (Kim & MacCann, 2016) تأثير التشابه بين شخصية الطالب والمدرس على المخرجات الأكاديمية: تقييم الطالب للبرنامج التعليمي والمدرس، ودافعية الطالب، والأداء الأكاديمي وذلك باستخدام مقياس نموذج العوامل الخمسة للشخصية، تكوَّنت عينة الدراسة من (378) طالباً من طلاب تخصص علم النفس في أستراليا ومدرسيهم. أظهرت النتائج أنَّ مؤشر الارتباط لتشابه الشخصية بين الطلاب والمدرسين تنبأ بشكل إيجابي بتقييمات الطلاب للبرنامج التعليمي والمعلم في مجالات الانبساط والانفتاح، والقابلية، وتنبأت الفروق في جميع مجالات الشخصية الخمسة بشكل متزايد وسلبي بتقييمات الطلاب للبرنامج التعليمي والمعلم ومهاراتهم في إدارة المهام في الجامعي.

وقام اورتنبلد وكوريس وبلاك (Ortenblad et al., 2017) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى التطابق بين شخصية الطالب والمعلم وأثرها تجربة التعلم لدى الطلبة. وتكوَّنت عينة الدراسة من (260) فرداً من طلبة تخصص إدارة الأعمال من 16 جنسية مختلفة و27 مدرساً في واحدة من الجامعات الأوروبية. وبيَّنت النتائج أن عدم التطابق بين شخصية المعلم وشخصية الطالب ليس له تأثير إيجابي أو سلبي على نتائج تعلم الطلبة.

مما سبق يلاحظ أن الدراسات السابقة تنقسم إلى نوعين: النوع الأول تناول علاقة السمات الشخصية بكل من التحصيل (Al Qaisy & Thawabieh, 2016؛ Tanabe & Mori, 2013). أما الدراسات الأخرى فتناولت العلاقة بين السمات الشخصية وعدد من المتغيرات مثل المعرفة السابقة والجنس والدافعية والبيئة التعليمة والقلق والعمليات المعرفية (Al Qaisy & Thawabieh, 2016) Peklaj, Podlesek (Pečjak, 2015)). أما النوع الثاني فتناول العلاقة بين السمات الشخصية للمعلم والطالب (Vlad & Ciascai, 2014) (Eryilmaz, 2014), (Patrick, 2011) Rausch et al., ؛Arnon & Reichel, 2007 (Läänemets, (Ready & Wrigh, 2011) ؛2015 (Mori & Tanabe, 2014)، ؛2015 (Kalamees-Ruubel & Sepp, 2012). وتتميز هذه الدراسة بأنها تناولت شخصية المعلم والطالب والتوافق بينهما، حيث أنَّ الدراسات السابقة لم تتناول دراسة هذه المتغيرات مجتمعة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تمَّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على السمات الشخصية لدى المعلمين والطلبة، والتعرف على طبيعة التوافق بينهما في السمات الشخصية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والطلبة في مديرية تربية لواء بني عبيد، والمنتظمين في التدريس والدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016–2017م. والبالغ عددهم (106)، معلماً ومعلمة، و(1624) طالباً وطالبة، منهم(37) معلماً، و(69) معلمة، و(474) طالباً، و(1150) طالبةً، وذلك تبعاً للتقرير الإحصائي السنوي الصادر عن مديرية تربية لواء بني عبيد.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (89) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، منهم (33) معلماً، و(56) معلمة، إضافة إلى (244) طالباً وطالبةً، منهم (72) طالباً، و(172) طالبةً، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية، من صفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي.

مقياس الدراسة:

استخدم الباحثون مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) (60) فقرة، ويعتبر مقياس موضوعي لقياس سمات الشخصية الأساسية، وهي: العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة، ويقظة الضمير.

ترجمة المقياس:

تم ترجمة فقرات مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرضه على مدقق لغوي، ثم إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية؛ وذلك للتأكد من سلامة الترجمة إلى اللغة العربية وعدم تغيير محتوى الفقرات، وبعد ذلك تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس.

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه بصورته الأولية (60 فقرة) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في عدد من الجامعات الأردنية تكونت من (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وقد أبدى عددٌ من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات أو حذفها. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على إجماع (80%) من المحكمين، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (49) فقرة.

مؤشرات صدق البناء:

للتحقق من مؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (35) معلماً ومعلمة، و(35) طالباً وطالبة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية وبين الدرجات على كل بعد من أبعاده. وأشارت نتائج التحليل أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الشخصية العصابية قد تراوحت بين (0.472–0.698) مع بعدها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الشخصية الانبساطية قد تراوحت بين (0.551– 0.669) مع بعدها، كما أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانفتاح قد تراوحت بين (0.445–0.646) مع بعدها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الطيبة قد تراوحت بين (0.433–0.637) مع بعدها، وأخيراً تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد يقظة الضمير بين (0.519–0.664) مع بعدها. ووفقا لمعيار قبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، فقد قبلت فقرات المقياس جميعها.

ثبات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى لشخصية على نتائج العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – الفا (Cronbach Alph) للمجالات الفرعية ما بين (0.80 – 0.90)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة ما بين (0.81 – 0.92) مما يشير الى ثبات أداة الدراسة كما موضح في الجدول (1).

الجدول (1) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

مقياس العوامل الخمس الكبرى	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
العصابية	0.88	0.90	11
الانبساطية	0.80	0.82	8
الانفتاح	0.84	0.87	9
الطيبة	0.90	0.92	12
يقظة الضمير	0.83	0.81	9

تصحيح المقياس:

تكون مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية بصورته النهائية من (49) فقرة، يستجيب لها المفحوص وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (موافقة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وموافقة بدرجة كبيرة (4) درجات، وموافقة بدرجة متوسطة (3) درجات، وموافقة بدرجة قليلة (2) درجتين، وموافقة بدرجة قليلة جداً (1) درجة). وينطبق ذلك على جميع فقرات المقياس كونها مصاغة بصياغة ذات اتجاه موجب، باستثناء الفقرات (1، 17، 21، 22، 30، 31، 33، 37، 40) فهي مصاغة بصياغة ذات اتجاه سالب لذلك يتم عكس التدريج في تصحيحها. يجمع كل عامل على حدة في مفتاح التصحيح، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على أن هذا العامل هو السائد لدى المفحوص، وقد صنف الباحثون استجابات أفراد العينة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من السمة، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل. فئة المستوى المتوسط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34 – 3.66) درجة. وفئة المستوى المرتفع، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: ما أبرز السمات الشخصية التي يتمتع بها الطلبة ومعلميهم؟

أولاً: عينة المعلمين: للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين ككل وذلك بهدف تحديد السمة البارزة في

شخصية كل معلم من المعلمين، ومستوى توافر السمة لدى المعلمين بشكل عام، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية للسمة الشخصية السائدة لدى المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	السمة السائدة	التكرار	النسبة	الوسط الحسابي ن = (89)	الانحراف المعياري	المستوى
1	العصابية	56	62.9%	3.83	.551	مرتفع
2	يقظة الضمير	15	16.9 %	2.17	1.329	منخفض
3	الانبساطية	7	% 7.9	2.63	.712	متوسط
4	الانفتاح	6	% 6.7	2.52	.654	متوسط
5	الطيبة	5	% 5.6	2.50	.623	متوسط
المجموع		89	% 100.0			

يبين الجدول (2) أن سمة العصابية لدى المعلمين كان لها التكرار الأعلى (56) وبنسبة (% 62.9)، حيث كانت هي السمة السائدة من بين سمات الشخصية الأخرى، ثم تلاها يقظة الضمير وبنسبة (% 16.9)، ومن ثم سمة الانبساطية وبنسبة (% 7.9)، ثم الانفتاح وبنسبة (% 6.7)، وأخيراً سمة الطيبة وبنسبة (% 5.6). أما متوسط كل سمة من سمات الشخصية لدى المعلمين فقد تراوحت بين (2.17 – 3.83)، حيث جاءت سمة العصابية في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي بلغ (3.83)، بينما جاءت سمة يقظة الضمير في المرتبة الأخيرة وبوسط حسابي بلغ (2.17).

ويشير ارتفاع سمة العصابية على وجود سمات انفعالية سلبية لدى المعلمين، وسمات سلوكية سلبية مثل القلق والحزن وسرعة الغضب والشعور بعدم الأمان نتيجة ضغوط وظروف بيئة العمل المحيطة به، مثل مشاكل إدارة الصف والتدريس والمشاكل الإدارية وكثرة الحصص وازدحام الصفوف الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى حدوث سمات انفعالية وسلوكية سلبية لدى المعلم. ويدل

حصول سمة الانبساطية على مستوى متوسط على تمتع المعلمين بعلاقات اجتماعية وتفاعلات الشخصية مقبولة مع المجتمع ومخالطة الناس نظراً لطبيعة عمله في التعامل مع الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المدرسي من معلمين وإدارات. وقد جاءت يقظة الضمير بدرجة منخفضة ويعزى ذلك إلى الأعباء التي يتحملها المعلم دون وجود حوافز تتناسب مع الجهد المبذول، بالإضافة إلى المشكلات الإدارية داخل المدارس وضعف العدالة داخل المدارس، وربَّما عدم اهتمام بعض المعلمين بالاستجابة عن فقرات المقياس أدَّت إلى استجابتهم بصورة متوسطة هذا المجال. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة تاينب وموري (Tanabe & Mori, 2013) حيث أشارت إلى أنَّ المعلمين اليابانيين يتمتعون بصفات اجتماعية والطموح والذكاء واللطف. وأشار فلاد وكايسكاي (Vlad & Ciascai, 2014) أن مقدرة المعلم على الاعتراف بخطئه أو عدم معرفته بالإجابة من أكثر السمات الشخصية جذباً للطلبة.

ثانياً: عينة الطلبة: تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة ككل وذلك بهدف تحديد السمة البارزة في شخصية كل طالب من الطلبة، ومستوى توافر السمة لدى أفراد عينة الدراسة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية للسمة الشخصية السائدة لدى الطلبة مرتبة تنازلياً

الرتبة	السمة السائدة	التكرار	النسبة	الوسط الحسابي ن = (244)	الانحراف المعياري	المستوى
1	يقظة الضمير	158	% 64.8	4.14	.652	مرتفع
2	الانبساطية	47	% 19.3	3.75	.603	مرتفع
3	العصابية	15	% 6.1	2.52	.740	متوسط
4	الطيبة	14	% 5.7	3.49	.383	متوسط
5	الانفتاح	10	% 4.1	3.48	.452	متوسط
		244	% 100.0			

يبين الجدول (3) أن يقظة الضمير لدى الطلبة كان لها التكرار الأعلى (158) وبنسبة (64.8 %)، حيث كانت هي السمة السائدة من بين سمات الشخصية الأخرى، ثم تلاها الانبساطية وبنسبة (19.3 %)، ومن ثم سمة العصابية وبنسبة (6.1 %)، ثم الطيبة وبنسبة (5.7 %)، وأخيراً سمة الانفتاح وبنسبة (4.1 %). اضافة الى ذلك فأن الأوساط الحسابية لعينة الطلبة ككل قد تراوحت ما بين (2.52 – 4.14)، حيث جاءت سمة يقظة الضمير في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.14)، بينما جاءت سمة العصابية في المرتبة الأخيرة وبوسط حسابي بلغ (2.52).

ويعزى ذلك إلى وجود شعوراً بالمسؤولية لدى الطلبة اتجاه تعليمهم، الذي يجعلهم يبذلون جهداً في أداء واجباتهم وإنجازها والتخطيط ليومهم، ويتصرفون بحكمة مع مواقف الحياة اليومية المختلفة، كما لديهم ميول اجتماعية وانفعالية ولديهم علاقات طيبة مع الأصدقاء، وقد أشارت دراسة بيكلاج وآخرون (Peklaj et al., 2015) إلى أنَّ نسبة من التباين في أداء الطلبة في الرياضيات يعزى لنمط الشخصية، وأن نمط الشخصية "يقظة الضمير" هو الأكثر تأثيراً على هذا الأداء. وقد جاءت سمة العصابية بالمرتبة الأخيرة نظراً لشعور الطلبة بالأمان والاستقرار والتوافق الانفعالي لديهم، وتوافر الثقة بالنفس لديهم والمقدرة على تحمل الضغوط. واتفقت هذه النتائج مع دراسة القيسي والثوابية (Al Qaisy & Thawabieh, 2016) التي أظهرت أن سمة يقظة الضمير كانت أكثر شيوعاً من سمة العصابية لدى الطلبة

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: هل هناك توافق بين المعلمين وطلبتهم في كل سمة من السمات الشخصية؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينتي الدراسة (المعلمين والطلبة) مجتمعة على كل سمة من السمات الخمس للشخصية، ولتحديد نسبة التوافق بين الطلبة ومعلميهم على كل سمة من سمات الشخصية تم حساب الوسط الحسابي لكل طالب وعلى كل سمة من سمات الشخصية، ومن ثم حساب الوسط الحسابي للمعلم الذي قيمه، ومن ثم تم تحديد المتوافقين من الطلبة مع معلميهم الذين وضعوا لهم الدرجات المقدرة في المادة التي يدرسونها من خلال مقارنة الوسط الحسابي للطلبة مع الوسط الحسابي للمعلم وعلى كل سمة من سمات الشخصية، فإذا كان الفرق في الوسط الحسابي بين الوسط الحسابي للطالب والوسط الحسابي للمعلم أقل من انحراف معياري واحد على كل سمة

من السمات (الانحرافات المعيارية في الجدول 6 للعينة ككل) كان الطالب متوافقاً مع معلمه على السمة الشخصية، وإذا كان الفرق يزيد عن انحراف معياري واحد يصنف الطالب على انه غير متوافق مع معلمه، والجدول (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية للتوافق في السمات الشخصية بين الطلبة والمعلمين.

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية للتوافق في السمات الشخصية بين الطلبة ومعلميهم

السمة	حالة التوافق	التكرار	النسبة
العصابية	غير متوافق	202	82.8
	متوافق	42	17.2
	المجموع	244	100.0
الانبساطية	غير متوافق	182	74.6
	متوافق	62	25.4
	المجموع	244	100.0
الانفتاح	غير متوافق	134	55.0
	متوافق	110	45.0
	المجموع	244	100.0
الطيبة	غير متوافق	155	63.5
	متوافق	89	36.5
	المجموع	244	100.0
يقظة الضمير	غير متوافق	179	73.4
	متوافق	65	26.6
	المجموع	244	100.0

يبين الجدول (4) أن النسبة المئوية للتوافق بين الطلبة ومعلميهم في سمة العصابية قد بلغت (17.2 %)، وفي سمة الانبساطية بلغت (25.4 %)، وفي سمة الانفتاح بلغت (45.0 %)، وبلغت في سمة الطيبة (36.5%)، بينما بلغت في سمة يقظة الضمير (26.6). ويدل ذلك على أنَّ أعلى نسبة توافق بين الطلبة ومعلميهم كانت لصالح سمة الانفتاح تليها سمة الطيبة، يدلل على إدراك الطلبة وعلمهم لأهمية سمات الشخصية المتعلقة بالانفتاح على الخبرة والطيبة والمقبولية. بينما كانت أدنى نسبة اتفاق بين الطلبة ومعلميهم في سمة العصابية ويعزى ذلك إلى أنماط ومتطلبات المعلمين تختلف عن الطلبة، حيث يتعرض المعلمين لمواقف وتجارب وضغوط حياتية قد تسبب تطور لديهم بعض السلوك العصابي مثل اضطراب في الانفعالات النفسية أو القلق أو الخوف أو الغضب أو الإحباط أو الاكتئاب، أمَّا الطلبة فكانت شخصيتهم تتصف بالاستقرار النفسي وتميل نحو الانبساطية بشكل أكبر فهم في مرحلة المدرسة لم يتعرضوا لمواقف وخبرات قد تسبب لهم ضغوط، وهذا أدَّى إلى انخفاض مستوى العصابية لدى الطلبة، وانعكس ذلك كله على وجود توافق بنسبة ضعيفة بين الطلبة وعلميهم في مجال العصابية. وفي هذا السياق أشارت دراسة راوسج وآخرون (Rausch et, al., 2015) إلى أنَّ التوافق بين شخصية الطلبة وشخصية معلميهم مؤثر فعليا على دقة تقييم المعلمين للطلبة. وقد أشارت نتائج دراسة موري وتاينب (Mori & Tanabe, 2014) التي أشارت إلى وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية بين تقييم الطلبة للمدرسين ونمط شخصيات الطلاب. وقد أشارت دراسة كيم ومكبين (Kim & MacCann, 2016) إلى أنَّ مؤشر الارتباط لتشابه الشخصية بين الطلاب والمدرسين تنبأ بشكل إيجابي بتقييمات الطلاب للبرنامج التعليمي والمعلم في مجالات الانبساط والانفتاح، والقابلية. ومن جهة أخرى، بيَّنت دراسة اورتنبلد وآخرون (Ortenblad et al., 2017) أن عدم التطابق بين شخصية المعلم وشخصية الطالب ليس له تأثير إيجابي أو سلبي على نتائج تعلم الطلبة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: هل تختلف العلامة المقدرة للطلبة من قبل المعلمين باختلاف مستوى التوافق بين المعلمين والطلبة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المقدرة التي حصل عليها الطالب باختلاف مستوى التوافق (متوافق–غير متوافق) ولبيان الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (5) يبين ذلك.

جدول(5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

واختبار "ت" لأثر مستوى التوافق على العلامة المقدرة

العلامة المقدرة تبعاً للسمة	حالة التوافق	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
العصابية	غير متوافق	202	77.37	15.155	1.279	242	.202
	متوافق	42	80.70	16.372			
الانبساطية	غير متوافق	182	77.88	15.373	.115	242	.909
	متوافق	62	78.14	15.554			
الانفتاح	غير متوافق	134	76.01	15.687	2.187	242	.030
	متوافق	110	80.30	14.743			
الطيبة	غير متوافق	155	75.92	15.098	2.740	242	.007
	متوافق	89	81.46	15.338			
يقظة الضمير	غير متوافق	179	75.87	15.043	3.573	242	.000
	متوافق	65	83.65	14.986			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات العلامة المقدرة تعزى لأثر مستوى التوافق في كل من سمة العصابية والانبساطية. كما وجدت فروق ذات دلالة في متوسطات العلامة المقدرة تعزى لأثر مستوى التوافق في سمة الانفتاح والطيبة ويقظة الضمير وكانت الفروق لصالح المتوافقين في السمات الشخصية.

وقد يعود ذلك إلى أن العلاقة بين المعلم والطلاب، من ضروريات المرحلة التعليمية، فإن صحت وقويت كانت النتائج إيجابية وممتازة والحصيلة نجاح وتميز للطلاب. وإن سقمت وتعللت وأصابها التوتر وعدم العطف من المعلم على الطالب وقلة احترام من الطالب لمعلمه فإن النتيجة تكون سلبية والحصيلة ترك للدراسة وإحباط وتدني المستوى التعليمي وبالتالي ضياع الأجيال في زمن يتسلح به الناس بالعلم والمعرفة. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة راوسج وآخرون (Rausch et al., 2015) التي بينت أن التوافق بين شخصية الطلبة وشخصية معلميهم مؤثر فعلياً في الدقة التي يحكم بها المعلمون على طلبتهم وتقييمهم لهم، وأن نوع التقييم يؤثر بمقدار الدقة في تقييم المعلمين لطلبتهم، وأن اختبار الشخصية مؤثر بشكل واضح على دقة تقييم المعلمين.

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع الذي نصَّ على: هل تختلف العلامة الفعلية التي حصل عليها الطلبة باختلاف مستوى التوافق بين المعلمين وطلبتهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامة الفعلية التي حصل عليها الطالب باختلاف مستوى توافق المعلمين وطلبتهم، ولبيان الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (10) يبين ذلك.

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية
واختبار "ت" لأثر مستوى التوافق على العلامة الفعلية

العلامة الفعلية تبعاً للسمة	حالة التوافق	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
العصابية	غير متوافق	202	77.48	14.715	.260	242	.795
	متوافق	42	76.84	14.212			
الانبساطية	غير متوافق	182	77.41	14.920	.062	242	.950
	متوافق	62	77.27	13.747			
الانفتاح	غير متوافق	134	78.19	13.585	.970	242	.333

العلامة الفعلية تبعاً للسمة	حالة التوافق	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
	متوافق	110	76.37	15.760			
الطيبة	غير متوافق	155	76.66	13.496	-1.02	242	.317
	متوافق	89	78.61	16.361			
يقظة الضمير	غير متوافق	179	78.26	13.521	1.576	242	.116
	متوافق	65	74.93	17.117			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات العلامة الفعلية تعزى لأثر مستوى التوافق في سمات العصابية والانبساطية والانفتاح والطيبة ويقظة الضمير. وقد يعود هذا إلى أن المعلمين يقومون بمهنتهم بكل أمانة وإخلاص دون فما يحصل عليه الطلبة من تقدير وعلامات يستحقونها توضع لهم، دون أن يكون هناك علاقة للتوافق بين المعلمين والطلبة في تحصيل الطلبة وعلاماتهم الفعلية. وتعد رسالة التعليم من أشرف وأطهر الرسالات على وجه الأرض، وهي مهنة شريفة وأمانة تتطلّب من صاحبها أن يشعر بالمسؤولية الكبيرة التي يحملها على عاتقه، ولنجاح المعلم لا بُدّ من توفر بعض الصفات الخاصة كالأمانة والبعد عن التأثيرات الشخصية والحيادية في التعامل مع الطلبة. واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة اورتنبلد وكوريس وبلاك (Ortenblad et al., 2017) التي أظهرت أن عدم التطابق بين شخصية المعلم وشخصية الطالب ليس له تأثير إيجابي أو سلبي على نتائج تعلم الطلبة، حيث أنَّ الطلاب الذين لديهم نفس شخصية معلميهم ليس بالضرورة أنَّ يفهموا الموضوع بشكل أفضل ويحصلون على خبرات تعليمية أفضل.

خامساً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس الذي نصَّ على: هل يختلف الفرق بين العلامة المقدرة والعلامة الفعلية باختلاف مستوى التوافق بين الطلبة ومعلميهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفرق بين العلامة المقدرة من قبل المعلم

والعلامة الفعلية التي حصل عليها الطالب باختلاف مستوى التوافق، ولبيان الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (7) يبين ذلك.

جدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر مستوى التوافق على الفرق بين العلامة المقدرة والعلامة الفعلية

الفرق بين	حالة	العدد	الوسط	الانحراف	قيمة ت	الحرية	الدلالة
العصابية	غير متوافق	202	.11	12.232	1.833	242	.068
	متوافق	42	-3.86	15.276			
الانبساطية	غير متوافق	182	-.47	13.343	.208	242	.835
	متوافق	62	-.86	11.425			
الانفتاح	غير متوافق	134	2.19	11.826	3.799	242	.000
	متوافق	110	-3.93	13.317			
الطيبة	غير متوافق	155	.74	12.610	2.113	242	.036
	متوافق	89	-2.85	13.046			
يقظة الضمير	غير متوافق	179	2.39	10.963	6.436	242	.000
	متوافق	65	-8.71	14.211			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الفرق بين العلامة المقدرة والعلامة الفعلية تعزى لأثر مستوى التوافق في سمة العصابية وسمة الانبساطية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الفرق بين العلامة المقدرة والعلامة الفعلية تعزى لأثر

مستوى التوافق في سمات الانفتاح والطيبة ويقظة الضمير وكانت الفروق لصالح المتوافقين في السمات الشخصية.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن العلاقة بين المعلم والطلبة قائمة على الاحترام المتبادل، وجعل العمليَّة التعليمية القاسم المشترك في هذه العلاقة، ممَّا يحقِّق النفع للطالب بالتعلُّم، وللمعلِّم بأداء رسالته على أفضل وأكمل وجه، وارتكازها على الأخلاق الأصيلة العامّة، واحتفاظ المعلم بقيمته العليا كحامل لرسالة العلم، بما يحفظ هذه الرسالة من أيِّ إساءة، وعندها لا يكون أثر لمدى توافق الطلبة مع معلميهم على علاماتهم المقدرة وعلاماتهم الفعلية التي يحصلون عليها فعلاً، لأن المعلم يتمتع بأخلاق مهنة التعليم التي تجعله حيادياً وأميناً يضع علامات الطلبة الفعلية التي يحصلون عليها. هذا قد يميل بعض الطلبة إلى تقدير علامات لهم أعلى من العلامات الفعلية التي يستحقونها وذلك ضناً منهم بأن السمات الشخصية كالطيبة ويقظة الضمير والانفتاح قد تؤثر في الفرق بين علاماتهم المقدرة وعلاماتهم الفعلية.

واختلفت نتائج الدراسة مع موري وتاينب (Mori & Tanabe, 2014) إلى أنَّ الانبساطية والعصبية لدى المعلم لها تأثير على تقييم الفعالية للتعلم بالنسبة للطلبة الذين تخصصهم الفرعي اللغة الإنجليزية، بينما لا يوجد تأثير لشخصية المعلم بالنسبة لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية.

التوصيات:

يوصي الباحثون بناءً على النتائج التي تمَّ التوصل إليها بالآتي:

1. الاهتمام بعقد دورات تدريبية وتأهيل للمعلمين لتنمية مستوى بعض سمات الشخصية لديهم، وخاصة سمتي يقظة الضمير والطيبة لأهميتهما في حث المعلم على تأدية واجباته بإخلاص، والتفاعل والتعامل مع الطلبة بتواضع وتعاطف.
2. الاهتمام بتنظيم ورش عمل وأنشطة للطلبة لتنمية مستوى بعض سمات الشخصية لديهم وخاصة سمة الانفتاح نظراً لأهميتها في تطوير خبراتهم والمقدرة على الابتكار والبحث عن المعلومات.
3. الاهتمام بدراسة التوافق في سمات أخرى للشخصية بين المعلمين والطلبة، والعمل على تنمية سمات الشخصية الإيجابية من خلال الأنشطة وورش العمل المخطط لها للطلبة والمعلمين.

Reference:

Abdul Khaliq, A. (1996). Basic Dimensions of Personality. Dar Al Maarifa University: Alexandria.

Al Qaisy, L. & Thawabieh, A. M. (2016). Personal Traits and Their Relationship with Future Anxiety and Achievement. I-Manager's Journal on Educational Psychology, 10 (3), 11-20.

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

Al-Rashed, A. (2001). Some Personality Traits and Their Impact on the Performance of the Teacher in The Primary Stage. Educational Magazine, Saudi Arabia, 15 (58), 57-68.

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. Teachers and Teaching: theory and practice, 13(5), 441-464.

Awopetu, A. (2011). Student's perception of teachers' personality as a determinant of students' interest in physical education. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 2(4), 251-255.

Bouki, N. (2015). The Five Major Factors of Personality and Their Relationship to Job Satisfaction Among UNRWA Teachers in the Irbid Educational Region. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (4), 447-427.

Cattell, R. (1950). Personality: A systematic theoretical and factual study. New York: McGraw-Hill.

Cattell, R. (1990). Advances in cattellian personality theory. In L. pervin (ED), Handbook of personality: Theory and research (pp.101-110). New York: Guilford press.

Cattell, R. (1968). The scientific analysis of personality 2 ed. Chicago: Aldine Publishing Company.

Costa, P. & McCrae, R. (1985). The Neo Personality Inventory manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Engler, B. (2013). Personality theories. USAL: Nelson Education.

Eryilmaz, A. (2014). Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship to the Subjective Well-Being and Academic Achievements of Adolescents. Educational sciences: Theory and practice, 14(6), 2049-2062.

Ewen, R. (2014). An introduction to theories of personality. 6th ed. New York: Psychology Press.

Eysenck, H. (1950). Dimensions of personality (Vol. 5). USA: Transaction Publishers.

Eysenck, H. (1953). The logical basis of factor analysis. American Psychologist, 8 (3), 105-114.

Eysenck, H. (1994). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of paradigm. Journal of personality and social psychology. 73 (6), 1224-1237.

Fairhurst, A. & Fairhurst, L. (1995). Effective teaching, effective learning: Making the personality connection in your classroom. UK: Hachette.

Garcia, P. (2010). The impact of teacher personality styles on academic excellence of secondary students (PhD thesis, Texas A&M University-Kingsville, USA).

Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Guilford, J. (1959). Personality. New York: McGraw-Hill.

Gurrey, P. (1963). Education and the training of teachers. London: Longman.

Kim, L. & MacCann, C. (2016). Student-Teacher Personality Similarity as a Predictor of Student Educational Experience and Motivation. Personality and Individual Differences, 10(1), 490.

Klassen, R. & Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. Educational Research Review, 12, 59-76.

Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K., & Sepp, A. (2012). What Makes a Good Teacher? Voices of Estonian Students. Delta Kappa Gamma Bulletin, 79(1), 27-31.

Mariana, C., Fabiana, M., & Andreea, N. (2016). The personality of kindergarden teachers. Romanian Journal of Experimental Applied Psychology. 7 (1), 71-84.

Mori, S., & Tanabe, Y. (2014). Influence of Instructor Personality on Student Evaluation of Teaching: A Comparison between English Majors and Non-English Majors. English Language Teaching, 8 (1), 1-10.

Nkomo, N. & Fakrogha, E. (2016). Teacher Personality and Effective Classroom. International Journal of Innovative Research and Development, 5 (13), 10-14.

Obeidi, M. (2011). Personal Psychology. House of Culture: Amman.

Odah, A. (2010). Measurement and Evaluation in The Teaching Process, House of Hope: Irbid.

Ortenblad, A., Koris, R & Pihlak, U. (2017). Does it matter who teaches you? A study on the relevance of matching students' and teachers' personalities. The International Journal of Management Education. 15 (3), 520–527.

Patrick, C. (2011). Student evaluations of teaching: effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. Assessment & Evaluation in Higher Education, 36 (2), 239-249.

Pawlowska, D, Westerman, J, Bergman, S & Huelsman, T. (2014). Student personality, classroom environment, and student outcomes: A person–environment fit analysis. Learning and Individual Differences, 36, 180-193.

Peklaj, C., Podlesek, A., & Pečjak, S. (2015). Gender, previous knowledge, personality traits and subject-specific motivation as predictors of students' math grade in upper-secondary school. European journal of psychology of education, 30 (3), 313-330.

Penly, J. & Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five emotional Responses and coping with stress. Personality and Individual Differences, 32 (7), 1215-1228.

Polk, J. (2006). Traits of effective teachers. Arts Education Policy Review, 107 (4), 23-29.

Rausch, T., Karing, C., Dörfler, T., & Artelt, C. (2015). Personality similarity between teachers and their students influences teacher judgment of student achievement. Educational Psychology, 36 (5), 863-878.

Ready, D. & Wright D. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. American Educational Research Journal, 48 (2), 335-360.

Roberts, B. (2009). Back to the future: Personality and assessment and personality development. Journal of research in personality, 43 (2), 137-145.

Rosellini, A. & Brown, T. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent structure and relationships with dimensions of anxiety and depressive disorders in a large clinical sample. Assessment, 18(1), 27-38.

Salama, M. (1990). A Study of Some Social, Cognitive and Cognitive Variables Related to The Level of Performance of Students of the Faculty of Education at Qatar University in the Field of Practical Education. Master Thesis Unpublished Faculty of Education, Tanta University, Egypt.

Sudkamp, A., Kaiser, J., & Moller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 104 (3), 743–762.

Tanabe, Y. & Mori, S. (2013). Effects of perceived teacher personality on student class evaluations: a comparison between Japanese instructors and native English-speaking instructors. International Journal of English Linguistics, 3 (3), 53-65.

Thorndik, R & E. (1986). Measurement and Evaluation in Psychology and Education, 4th ed., (Translated by Abdallah Zeid Al Kilani and Abdul Rahman Adas), John Wiley and Sons, Jordan Training Center.

Ulug, M., Ozden, M. & Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 738-742.

Vlad, I. & Ciascai, L. (2014). Students' Perception of the Personal Characteristics of Ideal Teacher (I). Pilot Study. Acta Didactica Napocensia, 7 (2), 41-47.

Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. International Journal of Educational Research 43, 6–24.

Zee, M., Koomen, H. & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. Journal of school psychology, 51 (4), 517-533.

درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

سامر نهار الصعوب *

جمال سامي السحيمات

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ووفقا لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)، تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لمناسبته وطبيعة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (149) عضو هيئة تدريس، وتكونت العينة من (75) عضو هيئة تدريس أي ما نسبة (50.3%) من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضائها جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجامعة بين جامعة مؤتة وبقية الجامعات من ولصالح الجامعات الثلاث (الأردنية، اليرموك، الهاشمية)، وكذلك بين الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك ولصالح جامعة اليرموك، ويوصي الباحثين بضرورة نشر ثقافة الحوكمة بين أعضاء هيئة التدريس والعمل على تطبيقها على نطاق أوسع ووضع خطط لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية من خلال تنظيم برامج وورش عمل لإشاعة ثقافة العمل بروح الفريق.

الكلمات الدالة: الحوكمة، كليات التربية الرياضية، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات الأردنية.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة ، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 28 /1/ 2018م. تاريخ قبول البحث: 12/ 6/ 2018م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Degree of Application of the Principles of Governance in the Faculties of Physical Education in Jordanian Universities from the Point of View of Faculty Members

Samer Nahar Al-So'oub

Jamal Sami Al-Sahaimat

Abstract

This study aimed to identify the degree of application of the principles of governance in the faculties of physical education in Jordanian universities from the point of view of faculty members and according to the variables of the study (gender, university, academic level, years of experience). The descriptive method was used in its survey method for its relevance and nature of study. The sample consisted of (75) faculty members, ie (50.3%) of the study community, and the results showed that, the application of the principles of governance in the faculties of physical education in the Jordanian universities from the point of view of its members came to a medium degree. The results also showed significant differences according to the university variable between Mu'tah University and the rest of the universities in favor of the three universities (Jordan, Yarmouk, Hashemite). The researchers recommend the need to spread the culture of governance among the faculty members and work to implement them on a wider scale and to develop plans for the development of skills and academic expertise through the organization of programs and workshops to promote a team spirit of work.

Keywords: Good Governance, Colleges of Physical Education, Faculty Members, Jordanian Universities.

مقدمة:

تواجه المنظمات الحالية العديد من الضغوط والتحديات، ويرجع ذلك بشكل أساسي إلى التغيرات الجوهرية السريعة والمتلاحقة التي تشهدها بيئة الأعمال والتي يغلب عليها التغير الديناميكي المستمر، وقد ظهرت العديد من المصطلحات والمفاهيم الإدارية الحديثة، والتي من أبرزها مفهوم الحوكمة الرشيدة، والتي تهدف إلى إعادة رسم أدوار الإدارة لتحقيق الشفافية والمسائلة والعدالة للحفاظ على المؤسسات وديمومتها وتطورها.

وقد أكد جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المعظم بشكل دائم على أهمية التزام جميع الدوائر الحكومية بقواعد الحوكمة والتي تضمن سلامة الأنظمة الحكومية وكفاءتها بما يعزز من فاعلية الأداء الحكومي ويساهم في الحفاظ على المال العام. (دليل ممارسة الحوكمة في القطاع العام). (Guide to Govemance Practice in the Public Sector, 2014)

يعد مصطلح الحاكمية من المصطلحات التي أخذت على الانتشار في الساحة الدولية في القرن الحادي والعشرين، وهو المصطلح الذي اتفق على أنه ترجمه لأسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة الشمري (Alhsmmari, 2014) .

تعرف الحوكمة بأنها مجموعة من القوانين والإجراءات والقرارات هدفها الوصول إلى الجودة والتميز في الأداء الإداري من خلال تحديد الأساليب المناسبة والفعالة لتنفيذ خطط وأهداف لعمل منظم سواء في منظمات القطاع العام أو منظمات القطاع الخاص جواد (Jawad, 2017).

كما يعرفها فريلاند (Freeland, 2007) بأنها حالة أو عملية أو نظام يجمع على سلامة كافة التصرفات ونزاهة السلوكات داخل الشركة، وعملية إدارة تمارسها الإدارة الإشرافية سواء داخل الشركات أو خارجها.

ويُعبر غادر (Gader, 2012) عن مفهوم الحوكمة بشكل عام على أنه مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يتم من خلالها توجيه المنظمات والتحكم بها، بحيث يتضمن الإطار العام للحوكمة تحديد وتوزيع الحقوق والمسؤوليات على مختلف الأطراف في المنظمة أو المؤسسة من مجلس إدارة ومديرين ومساهمين وغيرهم من أصحاب المصلحة، إضافة إلى أنه يعمل على بلورة وإرساء قواعد وإجراءات صناعة القرار في تلك المنظمة.

تعتبر الإدارة الجامعية أحد أهم أركان التخطيط الإستراتيجي ومعايير ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية، والإدارة الناجحة هي التي تمتلك رؤية واضحة، وتضع أسس ومعايير تعمل على توفير بيئة تعليمية متكاملة، لتنسجم مع متطلبات سوق العمل ورفده بالكفاءات اللازمة.

ويؤكد ناصر الدين (Nasser Al-Din, 2012) أن حاكمية الجامعات من المفاهيم الحديثة التي يستند إليها في إدارة الجامعة، إذ أنها تقوم على مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الإستراتيجيات المناسبة والفعالة لتحقيق غايات الجامعة وأهدافها الإستراتيجية، لذا تعد حاكمية الجامعات مفتاح بلوغ مؤسسات التعليم العالي في أعلى المستويات قيمة ومضموناً، من خلال النهوض بوظائف الجامعة (البرامج التدريسية والبحث العلمي وخدمة المجتمع).

ويشير الميمي ومخلوف ومره (Al-Mimi, O.; Maklof, Sh. Morrah, F. 2004) إلى أن موضوع الحاكمية وتطبيقاتها هي بمثابة الأداة التنفيذية لتحقيق الهدف الرئيس للتعليم الجامعي, ففي عصرنا الحاضر وهو عصر الجودة والنوعية، ينظر إلى جودة التعليم العالي باعتبارها ضرورة ملحة تتطلب توفير شروط ضمانها ووضع الخطط الكفيلة بضبطها وحسن إدارتها وذلك بجانب الآليات اللازمة لتنفيذ هذه الخطط مع المعايير وأدوات القياس المناسبة لتقويم الانجازات المحققة، وهنا يأتي دور الحاكمية في توفير تلك المعاير وأدوات القياس.

ويؤكد خورشيد ويوسف (Khurshid & Yousef, 2008) أن حاكمية الجامعات تحتاج إلى إرادة التغيير أكثر من التغيير نفسه، لأن كثيراً من المتطلبات ليست بحاجة إلى تعديل التشريعات القانونية، بل تحتاج إلى تفعيل ما هو موجود وتطبيقه بشفافية, وذلك ضمن سياسة تعظيم الانجاز وتوسيع باب المساءلة ومراقبة الأداء للسير في إصلاح التعليم الجامعي بمنهج رشيد تكون الواقعية من مقوماته والرؤية المستقبلية من مستلزماته.

في حين يرى سراج الدين (Siraj Adden, 2009) أن الحوكمة الجامعية هي طريقة يتم من خلالها، توجيه أنشطة الجامعة وإدارة أقسامها العلمية وكلياتها ومتابعة تنفيذ خططها الإستراتيجية وتوجهاتها العامة، كما تعكس الحوكمة الجامعية نظاما يركز على تميز وجودة الإدارة الجامعية ومدى القدرة على التنافس، مع المحافظة على الاستقلالية دون الاعتماد على الآليات المركزية

للإدارة، لتصبح مصدرا للتميز وجودة الأداء، ومركزا للإنتاج العلمي لكل القطاعات المكونة للمجتمع، ومؤسسة بناء وتنمية، ومنبعا لفتح آفاق جديدة من الإنجاز لمواكبة الاحتياجات المتطورة في المجتمع والتطورات الإقليمية والدولية بهدف تفعيل دورها الأساسي الذي يجب أن تلعبه في نهضة المجتمع وتطوره.

وفي ضوء ما سبق فانه بات من الضروري التأكيد على توافر أوجه الحكم الرشيد في المجال الرياضي عموما وكليات التربية الرياضية خصوصا، لتحقيق أهدافها التربوية والتعليمية ورسالتها المجتمعية.

مشكلة الدراسة:

يعد مفهوم الحوكمة من المفاهيم وأحد أبرز الاتجاهات والآليات الحديثة التي تطبقها العديد من المؤسسات والقطاعات لترسيخ مبادئ الحوكمة بهدف النهوض بهذا القطاع وتطويره, وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بموضوع الحوكمة في قطاع التعليم العالي, حيث أشارت الكثير من الدراسات كدراسة أبو العلا (Abo Alola, 2017) والسوادي (Assawadi, 2015) والشمري (Al-Shammari, 2014) إلى ضرورة تبني مبادئ الحوكمة في الجامعات للارتقاء بمستوياتها وانجاز مهامها وأعمالها بكفاءة وفاعلية، وتحسين أدائها بإتباع خطط فاعلة وأساليب مناسبة، من خلال الإدارة الرشيدة، إذ تعتبر الجامعات مركزاً رئيساً للتنوير ورافداً حقيقياً لتقدم وتطور المجتمع، وتلعب الرياضة دوراً هاماً ومتقدماً في هذا التقدم والتطور، وتعد كليات التربية الرياضية الحاضنة التعليمية لإعداد جيل من الشباب الرياضي المتسلح بالعلم والمعرفة، ولما كانت الحوكمة تستخدم وفق معايير محددة في إطار النزاهة والشفافية والمساءلة والعدالة والفعالية بغرض التأكد من سلامة إجراءاتها وأنشطتها واضطلاعها بمسئولياتها الاجتماعية لضمان جودة التعليم، وتطوير مفاهيم ومبادئ العمل وفق أسس علمية، بالإضافة إلى أن موضوع الحوكمة لم يتم تناوله في المجال الرياضي بالشكل المطلوب عموما، وفي كليات التربية الرياضية في الأردن خصوصاً، نظراً لحداثة هذا المفهوم، ونظرا لاهتمام الباحثين بهذا الموضوع لما له من أثر كبير في رفع سوية العمل الإداري في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

1. ما درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وفقا لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الأهمية التي تحظى بها حوكمة الجامعات, فقد أحدثت المتغيرات العالمية والمحلية المتسارعة، جملة من المفاهيم والمصطلحات الإدارية الحديثة، ولما كانت الجامعات معنية وبدرجة كبيرة في مواكبة هذه المتغيرات والمفاهيم والمصطلحات، وباعتبار الرياضة شانها كشأن القطاعات والمجالات الأخرى في المنظومة الحياتية, ولما لكليات التربية الرياضية من تأثير مباشر على المؤسسات والمنظمات الرياضية، فقد برزت أهمية هذه الدراسة من خلال:

- تعد من الدراسات القليلة وربما الأولى على حد علم الباحثان في الأردن التي تناولت مفهوم الحوكمة في المجال الرياضي والتي يمكن الاستفادة منها في المؤسسات الرياضية عموما وكليات التربية الرياضية خصوصا.
- مساهمتها من خلال نتائجها في تعريف الإدارات الجامعية بأهمية ودور كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية
- تناولها لمفهوم الحوكمة في كليات التربية الرياضية.
- تناولها الدور المهم والأساسي الذي تقوم به كليات التربية الرياضية باعتبارها جزءاً مهماً من المؤسسات الرياضية التي تعمل على تزويد سوق العمل بخريجين مؤهلين، بالإضافة إلى أنها تضم نخبة من المدرسين الرياضيين الذين لهم بصمات واضحة على الرياضة الأردنية.
- تسهم هذه الدراسة في الوقوف على المستوى الحقيقي لكليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية ومدى انسجامها مع معايير ومبادئ الحوكمة.

- تفتح الآفاق أمام العديد من الباحثين لإجراء هذه الدراسة على المؤسسات الرياضية مثل اللجنة الاولمبية الأردنية والاتحادات الرياضية والأندية الرياضية الكبرى وغيرها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع الحوكمة.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على الجامعات الأردنية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية.
- الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2018/2017

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمراجعة مجموعة من الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة مقسمة حسب حداثة الدراسات إلى دراسات عربية وأجنبية.

الدراسات العربية:

أجرى حتامله وسلامه (Hatamleh & Salamah, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق المساءلة الإدارية ودرجة تطبيق الحوكمة المؤسسية وإيجاد العلاقة الارتباطية بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين، وتم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدم الباحثان استبانة كأداة لجمع البيانات وبلغت عينة الدراسة من (272) قيادي تربوي, وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الحوكمة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن جاءت بدرجة متوسطة.

كما أجرت أبو العلا (Abo Alola, 2017) دراسة هدفت إلى اقتراح إستراتيجية لتطوير ممارسة القيادة من خلال الحوكمة الرشيدة في جامعة الطائف حسب تصورات أعضاء هيئة التدريس, وتم استخادم المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة

الدراسة من (321) من أعضاء هيئة التدريس, وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة من خلال الحوكمة الرشيدة كانت بشكل متوسط.

في حين أجرى قرواني (Qarwani, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، واستخدمت فيها الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (101) من المعلمين والمعلمات، وتوصلت الدراسة إلى وجود ممارسة للحوكمة بدرجة مرتفعة.

كما هدفت دراسة السوادي (Assawadi, 2015) إلى وضع تصور للحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، واستخدم فيها الاستبانة كأداة لجمع البيانات, وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (455) قياديا من العمداء، ووكلاء العمداء، ورؤساء الأقسام، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات السعودية جاءت بدرجة ضعيفة.

وأجرى الشمري (Al-Shammari, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادات التربوية والإدارية في جامعة الكويت لمبادئ الحاكمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت والبالغ عددهم (1417)عضواً، وتكونت عينة البحث من (302) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية التناسبية, وتم أستخدم الاستبانة لجمع البيانات, وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادات التربوية الإدارية في جامعة الكويت لمبادئ الحاكمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة.

كما أجرى الحيلة (Al-Helah, 2014) دراسة هدفت إلى استقصاء جودة البيئة الجامعية وجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الشرق الأوسط لبرنامج البكالوريوس والبالغ عددهم (1965طالباً وطالبة) ولتحقيق أهداف الدراسة سحبت عينة عشوائية من أفراد مجتمع الدراسة بلغ عددهم (107طالباً وطالبة)، تم استخدام إستبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عده من أهمها وجود مستوى مرتفع لمعايير جودة البيئة الجامعية، ومستوى مرتفع للأداء التدريسي.

وقامت العريني (Al-Oraini, 2014) بدراسة هدفت التعرف الى واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكون عينة الدراسة من الإداريين والأكاديميين العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود والبالغ عددهم (650) واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز نتائج الدراسة، فقد أظهرت أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل الأعلى.

وأجرت أبو معيلش (Abu Maileesh, 2013) دراسه هدفت إلى الكشف عن أثر الحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء مجالس الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (181) عضو مجلس إدارة في الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد إستبانه خاصة وفقاً لمشكلة الدراسة وأهدافها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها وجود أثر للحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالحاكمية المؤسسية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، نوع الجامعة والتخصص)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالقرارات الأكاديمية والإدارية في مجال صنع القرار الإداري تعزى إلى متغير الجنس وهي دالة إحصائيا وكانت الفروق لصالح (الذكور) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

كما وأجرى مطر ونور (Mater & Noor 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم الحاكمية في تحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي في الأردن جامعة الشرق الأوسط ،حيث تكون مجتمع البحث من أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين والطلبة في جامعة الشرق الأوسط وتكونت عينة الدراسة من (220) فرداً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما وتم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة وأستخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، أهمها ضرورة بناء وتطوير صورة وسمعة متميزة للجامعة.

بينما هدفت دراسة ناصر الدين (Nasser Al-din, 2012) التعرف الى مدى تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها، وقد تكونت عينة الدراسةً من (113) من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية، ولجمع البيانات تم استخدام الاستبيان، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، من وجهة نظر أفراد عينة كان مرتفعاً بشكل عام. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف المركز الوظيفي، ولصالح أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح من كانت خبرتهم أكثر من سنتين.

الدراسات الأجنبية:

قام جونز (Jones, 2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور الحوكمة في الكليات, واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي في جمع الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن موضوع الحوكمة في الكليات حصل على اهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أنه حصل على تمويل كبير من إدارة المؤسسات التعليمية، كما بينت أن الحوكمه تؤثر بشكل إيجابي على مصداقية القرارات التي يصدرها أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات باختلاف تخصصاتها, ما عدا كلية الآداب حيث أنها لم تشارك بشكل فعال في تطبيق الحوكمة داخل أقسامها ، ولم يكن لها تأثير على الهيئة التدريسية.

كما وأجرى جانغ ووي (Jiang & Wei, 2011) دراسة هدفت إلى البحث في أدوار الكلية في الحاكمية الجامعية في جامعتين في الولايات المتحدة والصين حيث أن للكلية دوراً حاسماً في الحاكمية استخدمت الدراسة أداة المقابلات المنظمة حيث تم إجراء (20) مقابلة مع أعضاء من الكلية, وقد شملت عينة الدراسة (20) من أعضاء الكلية (10) منهم من جامعة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة و(10) من الجامعة المركزية في الصين، وأشارت نتائج الدراسة بأن هيكليات الحاكمية في الجامعة الأمريكية مختلفة بشكل كبير عن تلك الهيكليات الموجودة في الجامعة الصينية, كما وأشارت نتائج الدراسة بأن أفراد العينة من قبل الجامعتين لمسوا ضرورة المشاركة في حاكمية الجامعات والسعي وراء المزيد من المشاركة في القرارات النهائية.

وقام دوبر وميستر (Deboer & Meister, 2010) بدراسة ناقشت أوضاع مجال الحاكمية في جامعات ثلاث دول هي، هولندا، النمسا، المملكة المتحدة، وقارنت بين دساتير مجالسها الإشرافية فيما يتعلق باحتوائها على المساءلة، وقد توصلت الدراسة إلى أن العناصر الحديثة في محاولة الإصلاح في قطاع التعليم العالي في أوروبا هو تشكيل هياكل جديدة لحاكمية الجامعات، وأن المجالس الإشرافية فيها هي جزء من عمليات الإصلاح، وأشارت النتائج إلى أن المجالات المحتملة للتحسين والتطوير في هيكلة المجالس الحالية وممارسة أعمالهم لا تتم إلا من خلال تطبيق الحاكمية ومبادئها بشكل متقن وتفعيل دور الرقابة الخارجية فيها.

فيما قام راسين (Rasian, 2009) دراسة هدفت إلى تحسين نظام التعليم العالي في إيران والتي تعد من الدول النامية من خلال التحديات الداخلية والخارجية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي وقد أظهرت الدراسة أن حاكمية إدارة التعليم العالي في إيران تختلف في الجامعة الحكومية والخاصة إذ أن في الجامعة الحكومية يجب على الطلاب اجتياز امتحان القبول المركزي ويتم تصنيفهم وفقاً لمستوى الامتحان، وامتيازات خاصة، وهو مفتوح للجميع وذو طابع تنافسي، أما في الجامعة الخاصة يجب على الطلاب اجتياز الامتحان الموحد ودفع الرسوم الدراسية سواء أكانت الدراسة منتظمة أم لا، وتوصلت الدراسة إلى أن الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل يتطلب إتباع سياسات لتطوير دورات تعليم تنظيم المشاريع وأساليب البحث والعمل على تحسين علاقات الجامعة مع البيئة المحيطة.

وقام ويلش ومتكلف (Welsh & Metcalf, 2003) بدراسة هدفت إلى بيان تأثير المشاركة في النشاطات المختلفة في الكليات الجامعية (تفويض السلطات) على العمل داخل تلك الكليات وهدفت أيضاً إلى التحقق من تأثير المشاركة في النشاطات المختلفة في الكليات الجامعية (تفويض السلطات) على العمل داخل تلك الكليات في أوهايو، حيث أجريت الدراسة على (368) إداريا وأكاديميا و(294) عضو هيئة تدريس من نفس الكليات التي أجريت عليها الدراسة, وأشارت النتائج إلى أن تفويض السلطة للأكاديميين يساعد على زيادة فعالية العمل والدافعية أكثر داخل الكلية, وأشارت أيضاً إلى ضرورة وجود تعاون بين الإداريين والأكاديميين لزيادة فعالية نشاط الكلية على صعيد مجتمع الجامعة والمجتمع الخارجي وهذا التعاون ضروري لزيادة الفعالية وبالتالي يؤثر على

المخرجات، وتؤكد النتائج أن الفعالية تزداد بزيادة العلاقات الشخصية بين جميع الأطراف المعنية بالعمل داخل الكلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي, كما أجريت الدراسات على الجامعات، والكليات الجامعية، ومديريات التربية والمدارس، كما استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتفاوتت النتائج في درجة تطبيق الحوكمة بين مرتفعة ومتوسطة وضعيفة.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفاد الباحثان في معرفة الخطوات الرئيسية التي يجب إتباعها في إجراءات الدراسة.
- استخدام المنهج المناسب للدراسة.
- استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.
- كيفية مناقشة النتائج.

ما يميز الدراسة الحالية:

- تناولها لمفهوم الحوكمة في كليات التربية الرياضية.
- تعد من الدراسات القليلة التي تناولت مفهوم الحوكمة في المجال الرياضي في الأردن.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (149) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (75) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وشكلت ما نسبته (50.3%) من مجتمع الدراسة والجدول (1) يبين توصيف العينة.

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات

المتغير	فئة المتغير	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	56
	أنثى	19
الجامعة	الأردنية	22
	اليرموك	19
	مؤتة	18
	الهاشمية	16
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	13
	مشارك	14
	مساعد	21
	مدرس	27
سنوات الخبرة	أقل من 5سنوات	17
	من5-10سنوات	28
	10سنوات فأكثر	30

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة، باعتبارها أكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات، بهدف تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وقد اتبع في إعداد أداة الدراسة الأسس العلمية لبنائها وإخضاعها لاختبارات الصدق والثبات وفقاً للخطوات الإجرائية التالية:

بناء أداة الدراسة:

تم تطوير أدوات الدراسة انطلاقا من موضوع الدراسة وأهدافها وأسئلتها، ومن خلال الإطلاع على الأدبيات المتصلة والدراسات السابقة مثل دراسة الشمري (Al-Shammari, 2014) والحيلة (Al-Helah, 2014) وأبو معيلش (Abu Maileesh, 2013) ومطر ونور (Mater & Noor 2013)، و(Jones, 2011) و(Welsh & Metcalf, 2003).

تكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الأولية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وتشمل المعلومات العامة وهي: النوع الاجتماعي، الجامعة، الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة.

الجزء الثاني: ويشتمل على مقياس مكون من مجموعة من المحاور في كل محور عدد من الفقرات تدور حول مبادئ الحاكمية الرشيدة في الجامعات الأردنية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (32) فقرة موزعة على ثمانية محاور هي: بناء وتطوير صورة وسمعة متميزة للكلية أكاديميا(3) فقرات، تطوير الهيكل التنظيمي للكلية مع التشريعات الناظمة للعمل فيها(3) فقرات، وجود خطة لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية (3) فقرات، تحقيق الشفافية والمشاركة الجماعية في الإدارة واتخاذ القرارات(8) فقرات، توظيف أتمتة إدارة المعلومات في الكلية (5) فقرات، تطوير علاقة وطيدة بين الكلية والكليات الأخرى (3) فقرات، وضع وتفعيل ميثاق أخلاقي للعمل داخل الكلية(4) فقرات، الالتزام بمتطلبات المسؤولية المجتمعية تجاه البيئة والمجتمع (3) فقرات.

تم تصنيف إجابات فقرات محاور الدراسة في الجزء الثاني من أداة الدراسة وفقا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي وحدد بخمس إجابات حسب أوزانها رقميا وحسب درجة الموافقة وعلى النحو التالي:

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطه	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
تمثل (5 درجات)	تمثل(4 درجات)	تمثل(3 درجات)	تمثل (درجتان)	تمثل درجة واحده)

ولفهم المدلولات الإحصائية لمدى تطبيق مبادئ الحاكمية الرشيدة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضائها، فقد اعتمد الباحثان درجات الحكم على مدى تطبيق مبادئ الحاكمية الرشيدة وفقا للمعادلة التالية:

من 1.00– أقل من 2.33 منخفض

من2.34– أقل من 3.67 متوسط

3.68 فأكثر مرتفع

المعاملات العلمية لمقياس الدراسة:

الصدق:

تم التأكد من صدق المحتوى لمقياس الدراسة من خلال عرضها على (5) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إدارة الأعمال في جامعة مؤتة وجامعة فيلادلفيا حيث طلب منهم إبداء الرأي حول ملاءمة فقرات المقياس لقياس الأغراض التي وضعت لأجلها, من حيث وضوح عباراتها ومضمونها والصياغة واللغة، ومناسبة العبارات للمجال الذي تندرج تحته, وكذلك إضافة أو حذف أية عبارة وإضافة أية مقترحات يرونها مناسبة قد تثري الدراسة، حيث أجريت التعديلات المناسبة في ضوء توجيهات المحكمين وأرائهم.

الثبات:

للتحقق من ثبات مقياس الدراسة قام الباحثان باستخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (CrombachAlpha) والجدول رقم (2) يبين ذلك:

جدول(2) معامل الثبات معاملات ثبات كرونباخ ألفا

المحور	معامل ألفا
تطوير الهيكل التنظيمي للكلية مع التشريعات الناظمة للعمل فيها	.82
توظيف أتمتة إدارة المعلومات في الكلية	.80
بناء وتطوير سمعة وصورة متميزة للكلية أكاديميا	.84
تحقيق الشفافية والمشاركة الجماعية في الإدارة واتخاذ القرارات	.86
وضع وتفعيل ميثاق أخلاقي للعمل داخل الكلية	.83
وجود خطة لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية	.84
الالتزام بمتطلبات المسؤولية المجتمعية تجاه البيئة والمجتمع	.81
تطوير علاقة وطيدة بين الكلية والكليات الأخرى	.80

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

النوع الاجتماعي: ولها فئتان (ذكر، أنثى)

الجامعة: ولها أربع فئات (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة مؤتة، الجامعة الهاشمية)

الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاث فئات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس)

سنوات الخبرة: ولها ثلاث فئات (أقل من 5 سنوات، من 5إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

المتغير التابع: الحوكمة في كليات التربية الرياضية

نتائج الدراسة ومناقشتها

1. السؤال الأول: ما درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلي ولكل محور من محاور درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
تطوير الهيكل التنظيمي للكلية مع التشريعات الناظمة للعمل فيها	3.76	.70	1	مرتفع
توظيف أتمتة إدارة المعلومات في الكلية	3.54	.76	2	متوسط
بناء وتطوير سمعة وصورة متميزة للكلية أكاديميا	3.50	.92	3	متوسط
تحقيق الشفافية والمشاركة الجماعية في الإدارة واتخاذ القرارات	3.48	.82	4	متوسط
وضع وتفعيل ميثاق أخلاقي للعمل داخل الكلية	3.40	1.06	5	متوسط
وجود خطة لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية	3.36	.86	6	متوسط
الالتزام بمتطلبات المسؤولية المجتمعية تجاه البيئة والمجتمع	3.29	1.02	7	متوسط
تطوير علاقة وطيدة بين الكلية والكليات الأخرى	3.24	1.11	8	متوسط
الكلي	3.46	.78	متوسط	

يلاحظ من خلال الجدول (3) أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.78)، وقد حل مجال (تطوير الهيكل التنظيمي للكلية مع التشريعات الناظمة للعمل فيها) في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.70)، في حين جاء مجال (تطوير علاقة وطيدة بين الكلية والكليات الأخرى) بالرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.24) وانحراف معياري (1.11), وهذا يدل على وجود مبادئ وقواعد للحاكمية في كليات التربية الرياضية ولكن بدرجة متوسطة, أي أنها ليست بالمستوى المطلوب ودون الطموح, وتحتاج إلى تفعيل وتعزيز مبادئ الحوكمة, لزيادة فعالية العمل والدافعية, لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية والارتقاء بالمستوى الأكاديمي والإداري وتحقيق الشفافية والمشاركة الجماعية في الإدارة واتخاذ القرارات، وهذا ما أكدت عليه دراسة دوبر وميستر (Deboer & Meister, 2010) والتي أشارت نتائجها إلى أن المجالات المحتملة للتحسين والتطوير في هيكلة المجالس الحالية وممارسة أعمالهم لا تتم إلا من خلال تطبيق الحاكمية ومبادئها بشكل متقن وتفعيل دور الرقابة الخارجية فيها ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن كل كلية تستمد عملها الأكاديمي والإداري, وخططها الإستراتيجية, وفقا لرؤية ورسالة الجامعة, واستنادا للأنظمة والتعليمات التي تخص كل جامعة, وهذا يؤكد وجود هيكل تنظيمي يوضح المسؤوليات والصلاحيات, ووجود قنوات اتصال, وكذلك وجود أنظمة وتعليمات عادلة للترقية, مما ينعكس إيجاباً على أداء أعضاء هيئة التدريس وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني (Al-Oraini, 2014) ودراسة الشمري (Al-Shammari, 2014) ودراسة حتامله وسلامه (Hatamleh & Salamah, 2017) ودراسة أبو العلا (Abo Alola, 2017)، وتختلف نتائجها مع دراسة الحيلة (Al-Helah, 2014) والتي أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع لمعايير جودة البيئة الجامعية وكذلك دراسة ناصر الدين (Nasser Al-Din, 2012) والتي أظهرت نتائجها أن واقع تطبيق الحاكمية الرشيدة في جامعة الشرق الأوسط جاءت بدرجة مرتفعة وكذلك دراسة جونز (Jones, 2011) والتي أظهرت نتائجها أن موضوع الحوكمة في الكليات حصل على اهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى وجود علاقات رسمية، ودراسة قرواني (Qarwani, 2016) والتي توصلت نتائجها إلى وجود ممارسة للحوكمة بدرجة مرتفعة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين

والمعلمات, وكذلك دراسة السوادي (Assawadi, 2015) والتي أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات السعودية جاءت بدرجة ضعيفة.

وفيما يلي عرض للفقرات تبعا للمحاور

أولا: محور بناء وتطوير صورة وسمعة متميزة للكلية أكاديمياً

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور بناء وتطوير صورة وسمعة متميزة للكلية أكاديمياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	استقطاب أعضاء هيئة تدريس على قدر عال من الخبرة والكفاءة	3.41	1.29	3	متوسط
2	تقديم مساقات تدريسية ذات مستوى عالي	3.55	.90	2	متوسط
3	توفير البيئة التعليمية الملائمة	3.56	.95	1	متوسط
4	محور بناء وتطوير سمة وصورة متميزة للكلية	3.50	.92	–	متوسط

يتضح من الجدول(4) أن الفقرة رقم (3) والتي تنص على (توفير البيئة التعليمية الملائمة) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري(0.95)، بينما جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على (إستقطاب أعضاء هيئة تدريس على قدر عال من الخبرة والكفاءة) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري(1.29).

ثانيا: محور تطوير الهيكل التنظيمي للكلية مع التشريعات الناظمة للعمل فيها

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تطوير الهيكل التنظيمي للكلية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	وضوح المسؤوليات والصلاحيات للمستويات الإدارية.	3.76	.85	2	مرتفع
2	وجود قنوات اتصال فعالة.	3.66	.96	3	متوسط
3	وجود أنظمة وتعليمات عادلة للترقية	3.83	.86	1	مرتفع
4	تطوير الهيكل التنظيمي للكلية	3.76	.70	–	مرتفع

يتضح من الجدول(5) أن الفقرة رقم (3) والتي تنص على (وجود أنظمة وتعليمات عادلة للترقية) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري(0.86)، بينما جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على (وجود قنوات إتصال فعالة) في المرتبة الاخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري(0.96).

ثالثا: محور وجود خطة لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور وجود خطة لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	وضوح المسؤوليات والصلاحيات للمستويات الإدارية.	3.44	.95	1	متوسط
2	وجود قنوات اتصال فعالة.	3.41	1.05	2	متوسط
3	وجود أنظمة وتعليمات عادلة للترقية	3.23	1.09	3	متوسط
4	وجود خطة لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية	3.36	.86	–	متوسط

يتضح من الجدول(6) أن الفقرة رقم (1) والتي تنص على (وضوح المسؤوليات والصلاحيات للمستويات الإدارية) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.95)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على (وجود أنظمة وتعليمات عادلة للترقية) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري(1.09).

رابعا: محور تحقيق الشفافية والمشاركة الجماعية في الإدارة واتخاذ القرارات

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تحقيق الشفافية والمشاركة الجماعية في الإدارة واتخاذ القرارات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع وتطوير الأنظمة والتعليمات كل حسب اختصاصه.	3.42	1.15	6	متوسط
2	وضوح الأنظمة والتعليمات.	3.76	.85	1	مرتفع
3	توفير مناخ إيجابي في بيئة العمل بين إدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس	3.55	.94	3	متوسط
4	تنظيم برامج وورش عمل لإشاعة ثقافة العمل بروح الفريق	3.39	1.10	7	متوسط
5	وضع وتنفيذ أنشطة جماعية داخل الكلية وخارجها	3.58	1.02	2	متوسط
6	تشجيع الإنتاج العلمي المشترك بين أعضاء هيئة التدريس	3.44	1.22	5	متوسط
7	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات	3.30	1.08	8	متوسط
8	وضوح الخطط المستقبلية	3.45	1.09	4	متوسط
9	تحقيق الشفافية والمشاركة الجماعية في الإدارة واتخاذ القرارات	3.48	.82	–	متوسط

يتضح من الجدول(7) أن الفقرة رقم (2) والتي تنص على (وضوح الأنظمة والتعليمات) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري(0.85)، بينما جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على (مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري(1.08).

خامسا: محور توظيف أتمتة إدارة المعلومات في الكلية

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور توظيف أتمتة إدارة المعلومات في الكلية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أتمتة الأعمال الإدارية والأكاديمية	3.41	1.17	5	متوسط
2	توظيف أنظمة المعلومات في مجالات التدريس	3.53	.90	3	متوسط
3	توظيف أنظمة المعلومات في مجال البحث العلمي	3.47	.97	4	متوسط
4	بناء قواعد بيانات معلوماتية عن أنشطة الكلية	3.56	.95	2	متوسط
5	تحديث الموقع الإلكتروني دورياً	3.67	.94	1	متوسط
6	توظيف أتمتة إدارة المعلومات في الكلية	3.54	.76	–	متوسط

يتضح من الجدول(8) أن الفقرة رقم (5) والتي تنص على (تحديث الموقع الإلكتروني دوريا) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري(0.94)، بينما جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على (أتمتة الأعمال الإدارية والأكاديمية) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري(1.17).

سادساً: محور تطوير علاقة وطيدة بين الكلية والكليات الأخرى

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تطوير علاقة وطيدة بين الكلية والكليات الأخرى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	وضع برامج مستمرة لزيارات أكاديمية متبادلة مع جامعات متميزة.	3.23	1.25	2	متوسط
2	تنفيذ شراكات مع جامعات متطورة في البحث العلمي	3.30	1.25	1	متوسط
3	تشجيع منح علمية متبادلة مع الجامعات الأخرى	3.20	1.17	3	متوسط
4	تطوير علاقة وطيدة بين الكلية والكليات الأخرى	3.24	1.11	-	متوسط

يتضح من الجدول(9) أن الفقرة رقم (2) والتي تنص على (تنفيذ شراكات مع جامعات متطورة في البحث العلمي) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري(1.25)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على (تشجيع منح علمية متبادلة مع الجامعات الأخرى) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري(1.17).

سابعا: محور وضع وتفعيل ميثاق أخلاقي للعمل داخل الكلية

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور وضع وتفعيل ميثاق أخلاقي للعمل داخل الكلية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تعميم الميثاق الأخلاقي على جميع العاملين	3.48	1.23	1	متوسط
2	تعزيز تطبيق الميثاق الأخلاقي من حيث: الانتماء والعدالة والصدق والحس بالمسؤولية	3.47	1.18	2	متوسط
3	وجود الأدوات الرادعة لغير الملتزمين به	3.26	1.27	4	متوسط
4	وجود أدوات محفزة لتطبيق الميثاق الأخلاقي	3.39	1.30	3	متوسط
5	وضع وتفعيل ميثاق أخلاقي للعمل داخل الكلية	3.40	1.06	–	متوسط

يتضح من الجدول(10) أن الفقرة رقم (1) والتي تنص على (تعميم الميثاق الاخلاقي على جميع العاملين) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري(1.23)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على (وجود الادوات الرادعة لغير الملتزمين به) في المرتبة الاخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري(1.27).

ثامناً: محور الالتزام بمتطلبات المسؤولية المجتمعية تجاه البيئة والمجتمع

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الالتزام بمتطلبات المسؤولية المجتمعية تجاه البيئة والمجتمع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تعميم مفهوم المسؤولية المجتمعية في الخطط الدراسية	3.31	1.09	1	متوسط
2	وضع برامج للوفاء بالمسؤولية المجتمعية	3.30	1.10	2	متوسط
3	توفير الموازنة المالية لتنفيذ برامج المسؤولية المجتمعية	3.26	1.18	3	متوسط
4	الالتزام بمتطلبات المسؤولية المجتمعية تجاه البيئة والمجتمع	3.29	1.02	–	متوسط

يتضح من الجدول(11) أن الفقرة رقم (1) والتي تنص على (تعميم مفهوم المسؤولية المجتمعية في الخطط الدراسية) قد جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري(1.09)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على (توفير الموازنة المالية لتنفيذ برامج المسؤولية المجتمعية) في المرتبة الاخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري(1.18).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وفقا لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار شافيه للمقارنات البعدية والجداول(12), (13), (14), (15), (16), تبين ذلك.

أولا: النوع الاجتماعي

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t Test) والجدول(12) يبن ذلك:

جدول(12) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا للنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
ذكر	56	3.43	.80	73	-.593	.555
أنثى	19	3.55	.72			

يتبين من الجدول(12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, تعزى للنوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة (ت) = (-.593). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مستوى الاطلاع والمعرفة والإدراك بمبادئ الحوكمة لدى الذكور والإناث متساوية ولا يوجد فرق من حيث النوع الاجتماعي من خلال مشاركة الطرفين في معرفة أهمية دور الحوكمة في التأثير الايجابي على المؤسسات التعليمية ودورها في تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي، وأنها دافع رئيسي لإحداث التغيير ومواجهة التحديات وتصحيح الانحرافات والاختلالات فيها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قروانـي (Qarwani, 2016) ودراسة

العريني (Al-Oraini,2014) واختلفت مع دراسة (Abu Maileesh, 2013) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس, فيما يتعلق بالقرارات الأكاديمية والإدارية في مجال صنع القرار الإداري ولصالح الذكور.

ثانيا: الجامعة

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (13) يبين ذلك:

جدول(13) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا للجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأردنية	22	3.48	.64	الجامعة	21.227	3	7.076	20.933	.000
اليرموك	19	4.03	.50	الخطأ	23.999	71	.338		
مؤتة	18	2.58	.74	الكلي	941.583	75			
الهاشمية	16	3.74	.32	الكلي المصحح	45.226	74			

يلاحظ من الجدول(13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تعزى للجامعة، حيث كانت قيمة (ف)=(20.993)، لمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(14) يبين ذلك:

جدول(14) اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا للجامعة

الجامعة (أ)	الجامعة (ب)	متوسط الفروق	الدلالة
الأردنية	اليرموك	-.5490*	.035
	مؤتة	.8957*	.000
	الهاشمية	-.2610	.603
اليرموك	مؤتة	1.4447*	.000
	الهاشمية	.2880	.549
مؤتة	الهاشمية	-1.1567*	.000

**دالة عند مستوى الدلالة($0.01\geq\alpha$)

يتبين من الجدول(14) وجود فروق في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بين جامعة مؤتة من ناحية وبقية الجامعات الثلاث (الأردنية، اليرموك، الهاشمية) من ناحية أخرى ولصالح الجامعات الثلاث (الأردنية، اليرموك، الهاشمية)، وكذلك بين الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك ولصالح جامعة اليرموك، وتدل هذه النتيجة على انخفاض مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة مؤته مقارنة بالجامعات الأخرى، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن التطبيق الفعلي لمبادئ الحوكمة ليست بالقدر الكافي، وإنما هي من خلال الشعارات والترويج الإعلامي, دون العمل على تطبيق هذه المبادئ وتحويلها إلى منهجية عمل سواء في الجامعة أو في باقي الجامعات، ولكن بدرجة أقل، وهذا يتطلب من إدارة الجامعة العمل على تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة، مما سيؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية تمكنها من تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، وبالتالي تضمن لنفسها التفوق والاستمرارية، حيث أن معظم الجامعات التي تبنت منهج الحوكمة قد حققت نتائج إيجابية، وينسجم هذا مع دراسة، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود اختلاف بين الجامعات في رؤية ورسالة الجامعة، فكل جامعة لها رؤيتها ورسالتها الخاصة ولها خصوصيتها سواء في إمكاناتها البشرية أو

المالية أو غيرهـــا، مما انعكس هذا الاختلاف على الجـــوانب المتعلقة بإدارة الجامعة ومواردهـــا ودرجة تطبيق الحوكمة في كل جامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جانغ ووي (Jiang & Wei, 2011)، والتي أشارت نتائج الدراسة بأن هيكليات الحاكمية في الجامعة الأمريكية مختلفة بشكل كبير عن تلك الهيكليات الموجودة في الجامعة الصينية, كما وينسجم هذا مع ما ورد في دراسة ناصر الدين (Nasser Al-din, 2012)، التي أظهرت وجود تطبيق كبير للحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، انعكس على أدائها وأرباحها، ويبدو ووفق آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك فإنها تحرص على تطبيق مبادئ الحاكمية بشكل أفضل من الجامعات الأخرى، ولكن بالمحصلة فإنها جميعها تطبق مبادئ الحوكمة وبدرجة متوسطة حسب أفراد عينة الدراسة، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة جونز (Jones, 2011) والتي أظهرت نتائجها أن موضوع الحوكمة في الكليات حصل على اهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة أبو معيليش (Abu Maileesh, 2013) في دراستها التي هدفت الكشف عن أثر الحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات.

ثالثا: الرتبة الأكاديمية

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول(15) يبين ذلك:

جدول(15) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا للرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أستاذ	13	3.15	.93	الجامعة	3.452	3	1.151	1.955	.128
مشارك	14	3.26	.68	الخطأ	41.774	71	.588		
مساعد	21	3.45	1.00	الكلي	941.583	75			
مدرس	27	3.71	.44	الكلي المصحح	45.226	74			

يلاحظ من الجدول(15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تعزى للرتبة الأكاديمية، حيث كانت قيمة (ف)=(1.955)، ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى توفر فرص مناسبة لأعضاء الهيئات التدريسية في للاطلاع على ما تقوم به الجامعات في المهام والأعمال الرئيسية، مثل المشاركة الداخلية في مجالس الكلية، وعقد الورش التدريبية، والمشاركة في المؤتمرات العلمية، والاطلاع على القرارات التربوية, وهذا ما أكدت عليه دراسة ويلش ومتكلف (Welsh & Metcalf, 2003)، والتي أشارت نتائجها إلى أن تفويض السلطة للأكاديميين يساعد على زيادة فعالية العمل والدافعية أكثر داخل الكلية، وأشارت أيضاً إلى ضرورة وجود تعاون بين الإداريين والأكاديميين لزيادة فعالية نشاط الكلية على صعيد مجتمع الجامعة والمجتمع الخارجي وهذا التعاون ضروري لزيادة الفعالية وبالتالي يؤثر في المخرجات، وتؤكد النتائج أن الفعالية تزداد بزيادة العلاقات الشخصية بين جميع الأطراف المعنية بالعمل داخل الكلية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو معيلش (Abu Maileesh, 2013) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة العريني (Al-Oraini, 2014) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل الأعلى، كما وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو العلا (Abo Alola, 2017) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بين فئة المحاضر وبين فئة أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ، لصالح فئة الرتبة الأعلى في المتوسط الكلي وفقط في الأبعاد الثلاثة لممارسة القيادة من خلال الحوكمة الرشيدة التالية الشفافية، المشاركة الفاعلة، والمساءلة.

رابعاً: سنوات الخبرة

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول(16) يبين ذلك:

جدول(16) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لسنوات الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أقل من 5سنوات	17	3.69	.81	الجامعة	1.469	2	.734	1.208	.305
من5-10سنوات	28	3.45	.79	الخطأ	43.757	72	.608		
10سنوات فاكثر	30	3.33	.75	الكلي	941.583	75			
				الكلي المصحح	45.226	74			

يلاحظ من الجدول(16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تعزى لسنوات الخبرة، حيث كانت قيمة (ف)=(1.208) ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع أعضاء الهيئات التدريسية يمتلكون المعرفة والخبرة اللازمة لتطبيق مبادئ الحوكمة، ويستشعرون أهميتها في تحقيق الميزة التنافسية، والمحافظة على مستوى مرتفع في الجامعات، لتحقيق أهداف الجامعة، وهذا ينسجم مع ما جاء في دراسة جونز(Jones, 2011)، والتي أكدت على أن موضوع الحوكمة في الكليات حصل على اهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنه حصل على تمويل كبير من إدارة المؤسسات التعليمية، كما بينت أن الحوكمه تؤثر بشكل إيجابي على مصداقية القرارات التي يصدرها أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات باختلاف

تخصصاتها، ما عدا كلية الآداب حيث أنها لم تشارك بشكل فعال في تطبيق الحوكمة داخل أقسامها، ولم يكن لها تأثير على الهيئة التدريسية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو معيلش (Abu Maileesh, 2013) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئة العمرية (55 فما فوق).

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة فقد تم التوصل للاستنتاجات التالية:

- قلة اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية بالاطلاع على معايير ومبادئ الحوكمة الموجودة في الجامعات.
- وضوح المسؤوليات والصلاحيات للمستويات الإدارية، ووجود أنظمة وتعليمات عادلة للترقية ووجود قنوات اتصال فعالة.
- تفاوت تطبيق مبادئ الحوكمة بين الكليات في الجامعات الأردنية، نظرا لوجود قوانين وأنظمة وتعليمات خاصة في كل جامعة ولخصوصية كل جامعة.
- تنحصر العلاقات بين الكليات في حدودها الدنيا ولم ترقى إلى مستوى الطموح لعدم تفعيل برامج الزيارات الأكاديمية، وتنفيذ شراكات مع الجامعات المتطورة في البحث العلمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فقد تم التوصل للتوصيات الآتية:

نشر ثقافة الحوكمة بين أعضاء هيئة التدريس والعمل على تطبيقها على نطاق أوسع.

- وضع خطط لتطوير وتنمية المهارات والخبرات الأكاديمية من خلال تنظيم برامج وورش عمل لإشاعة ثقافة العمل بروح الفريق.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس للالتزام بمتطلبات المسؤولية المجتمعية تجاه البيئة والمجتمع من خلال تعميم مفهوم المسؤولية المجتمعية في الخطط الدراسية وضع برامج للمسؤولية المجتمعية.
- العمل على توطيد العلاقات بين الكليات والجامعات من خلال وضع برامج مستمرة لتبادل الزيارات الأكاديمية وتنفيذ شراكات مع جامعات متقدمة في أساليب البحث العلمي.
- إجراء المزيد من الدراسات في الحوكمة في المجال الرياضي.

References:

Abo Alola, L. (2017). Astrategy for developing the practice of leadership through good governance according to the perceptions of faculty members at Taif University, Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 11 (1), 17-35.

Abu Maileesh, A. (2013). Institutional Governance and its Role in Administrative and Academic Decision Making in Jordanian Universities, Master Thesis, Amman Arab University, Faculty of Business Administration.

Al-Oraini, M. (2014). The reality of the application of governance from the point of view of members of administrative and academic bodies working at the University of Imam Muhammad bin Saud Islamic, International Journal of Specialized Education, 3 (12), 114-148.

Al-Helah, M. (2014). To ensure the quality of the educational process in the university from the perspective of students, the sixth annual scientific conference, Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Mimi, O., Maklof, Sh. & Morrah, F. (2004). Quality in Palestinian Universities: Procedures and Practices, Paper presented at the Conference on Quality in Palestinian Education, Ramallah, Palestine.

Al-Shammari, S. (2014). The Degree of Administrative Leadership in Kuwait University for the Principles of Governance from the Point of View of Faculty Members, (Master Thesis), Middle East University, Faculty of Educational Sciences.

Assawadi, A. (2015). Good Governance as an Approach to Quality Assurance and Academic Accreditation in Saudi Universities "Proposal Concept", PhD Thesis, Umm Al Qura University, Faculty of Education, Department of Educational Administration and Planning.

De Boer, H., Huisman, J., & Meister-Scheytt, C. (2010). Supervision in ‘modern ’university governance: Boards under scrutiny. Studies in Higher Education, 35(3), 317-333.

Gader, M. (2012). Determinants and Norms of Governance, International Scientific Conference Globalization of Management in the Knowledge Age, December 15-17, Al-Jinan University, Lebanon.

Hatamleh, A., & Salamah, K. (2017). The degree of application of administrative accountability and institutional governance and the relationship between them in the directorates of education in Jordan from the point of view of their administrative leaders. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 11 (1), 102-122.

Jawad B. (2017). The Role of Information Technology in Achieving Governance an Applied Study in the General Authority for Taxation, Iraqi Journal of Information Technology, 7(4), 1-27.

Jiang, H., & Wei, M. (2011). Faculty Roles in University Governance at Two Universities in the United States and China. New Waves-Educational Research & Development, 14(1, 50-66.

Jones, W. (2011). Faculty involvement in institutional governance: A literature review. Journal of the Professoriate, 6(1), 118-135.

Khurshid, M., Yousef, M. (2008). The Challenges of Reality and the Future of the Role of Students and Legislative Reform in the Management of the University, a workshop organized by the Arab Reform Forum at the Bibliotheca Alexandrina.

Mater, M., Noor, A. (2013). The Role of Governance in Improving the Quality of the Output of University Education in Jordan, Middle East University, Third Scientific Conference for Quality Assurance of University Education, Amman, Jordan.

Ministry of Public Sector Development, (2014). Guide to Govemance Practice in the Public Sector.

Nasser Al-Din, Y. (2012). The reality of the application of governance in the Middle East University from the point of view of the members of the teaching and administrative bodies working in it,Unpublished research, Middle East University, Amman, Jordan.

Qarwani, K, (2016). The extent of the practice of governance in secondary schools in Palestine from the point of view of teachers and teachers, Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 14 (4) 111-157.

Rasian, Z. (2009). Higher Education Governance in Developing Countries, Challenges and Recommendations. Nonpartisan Education Review/ Essays, 5(3), 1-18.

Siraj Al-Din, E. (2009). University Governance and Enhancing the Capacity of the Higher Education and Scientific Research System in Egypt, Alexandrina, Egypt.

Welsh, J., & Metcalf, J. (2003). Faculty and administrative support for institutional effectiveness activities: a bridge across the chasm?. The Journal of Higher Education, 74(4), 445-468.

درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا

خالدة عبدالرحمن شتات *

محمود الحديدي

جميلة عيسى مزرعاوي

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا. ولغرض تحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية طبقية عدد أفرادها (28) معلماً ومعلمةً منها (19) معلمةً و(9) معلمين. كما تم تطوير بطاقة ملاحظة لقياس درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة ولصالح (10) سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير حجم الصف.

الكلمات الدالة: مصادر التعلم، المواقف الصفية، المدارس الحكومية.

* كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2017/9/10 م. تاريخ قبول البحث: 7/8 /2018 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

The Degree of Utilizing Learning Resources in the Classroom Situations by Basic Third-Grade Teachers in the Schools of Directorate of Education in Madaba Governorate

Khalidah Abdel Alrahman Shatat

Mahmoud Al-Hadeedi

Jumaila Eisa Mazra'awi

Abstract

The main objective of this study was to investigate the degree of utilizing learning resources in the classroom situations by basic third-grade teachers in the schools of Directorate of Education in Madaba Governorate. To achieve this objective, a sample consisted of (28) teachers, where (19) females and (9) males were drawn from the population by using stratified random sample method. An observation card was developed to measure the degree of utilizing learning resources in the classroom situations by basic third grade teachers. Validity and reliability of the tool were assured. The findings of the study indicated that the degree of utilizing learning resources was medium, as well as there were significant differences due to gender in favor of female teachers, and there were significant differences attributed to experience variable, in favor of (10) years and more. But there were no significant differences attributed to class size variable .

Keywords: Learning resources, Classroom situations, Jordanian public schools.

المقدمة:

تعد تطبيقات وممارسات الأنشطة والمصادر التعلمية أسلوبا يحرص المعلمون على اتباعه كمنهج تدريسي وذلك لتعزيز أهداف التعليم وإتباع أساليب تدريسية حديثة بدلا من الأساليب النمطية الاعتيادية، حيث تعد مصادر التعلم المختلفة عنصرا مهما لتطوير مهارات الطلبة الدراسية، وتمكينهم من تنمية الفكر الإبداعي والتحليلي والاستكشافي، ويساعدهم في استخلاص المعلومات والمعارف بشكل فعال ومسل، بالإضافة إلى إشراك الطلبة في عملية التعلم بشكل تربوي حديث، وتفعيل المشاركة النشطة والحيوية التي تمكن الطلبة من إتقان المهارات المختلفة الأساسية، وحل المشكلات ويعزز التفكير النقدي والتحليلي لديهم، بالإضافة إلى ضمان أفضل النتائج الأكاديمية (Beatty & Gerace, 2009).

ويوجد العديد من مصادر التعلم التي يستخدمها المعلمين داخل الغرفة الصفية، والتي تساعد على تحسين قدرات طلبة المرحلة الأساسية الاستيعابية والأكاديمية، وتجعلهم أكثر اندماجاً بممارسات العملية التعليمية، وتتمثل هذه المصادر ببعض الأنشطة والتمارين التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية لمساعدة الطلبة على التركيز أثناء وقت التعلم وتنمية قدرات التفكير الإبداعي، والحصول على أفضل النتائج في التحصيل العلمي الذي يمكن قياسه من خلال استراتيجيات التقويم المختلفة.

ويكمن الهدف الرئيس لتطبيقات مصادر التعلم والأنشطة المرافقة لها في المواقف الصفية إلى إعطاء الطلبة الفرصة لتعزيز قدراتهم وإمكاناتهم في التعلم، وتشجيعهم على الدراسة والبحث عن المعرفة باستخدام طرق جذابة وفعالة تساعد الطلبة على الانخراط في العملية التعليمية التعلمية، كما تمكن الطلبة من ممارسة التعلم الذاتي الذي يصقل مهاراته ويحسن قدرته على التفكير والاستيعاب، كما أن استخدام مصادر التعلم يعزز التفاعل بين المعلم والطلبة، ويطور مهاراتهم في استخدام الوسائل التكنولوجية (Eison, 2010).

وتتمثل مصادر التعلم في عدة أنشطة يتم ممارستها داخل الغرفة الصفية إلى جانب المناهج الصفية ومنها استخدام وسائل تكنولوجية مثل اللوح التفاعلي وأجهزة الحاسوب، والألعاب الالكترونية، والعروض التقديمية (بوربوينت)، بالإضافة إلى مجموعات التعلم، وغيرها التي من

خلالهـا يتمكن الطلبة من تعزيز قدراتهم ومهاراتهم التعلمـــية، والاجتماعية، والتفكيرية (Beichner, 2014).

وتلعب مصادر التعلم دورا مهما في تفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية، الذين يمكنهم من إتقان التعلم الذاتي والتوصل للمعارف بمساعدة من المعلم وتوجيهاته بين الحين والآخر، وذلك عكس التعلم الاعتيادي الذي يرتكز بشكل أساسي على المعلم، ومن مظاهر التعليم الحديث تطبيق استراتيجيات وممارسات مصادر التعلم وما تحتويه من أنشطة تفاعلية، الذي يضمن استمرارية تقدم التعليم وتحقيق أهدافه، وذلك أن مصادر التعلم تقوم على الحداثة والوسائل التكنولوجية المعاصرة، وتتسم بالسهولة والواقعية والفاعلية العالية، وهذا لا يعني الاستغناء عن المعلم، بل يعني تفعيل دور الطلبة بشكل أساسي (Konopka et al., 2015). لذلك تعد مصادر التعلم والأنشـطة والممارسات المرافقة لها طرق فعالة لتعزيز العملـــية التعليمية، وتفعيل مشاركة الطلـــبة ودورهم داخـــل الغرفة الصفية، وتمكينهم من إتقان المهارات والقدرات الدراسية، وتطوير طريقة تفكيرهم (Momani et al., 2016).

يتبين مما سبق أن أهمية مصادر التعلم تكمن في مقدرتها على إكساب الطلبة التعلم الذاتي، وأشراكهم بشكل فعال في العملية التعلمية، إضافة إلى تحفيز التفكير الإبداعي وتنمية الجوانب الانفعالية والوجدانية لديهم بأسلوب شائق. لذا جاءت الدراسة الحالية لتتناول درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في الموقف الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا.

مشكلة الدراسة:

لقد دعت الحاجة إلى التأكيد على توظيف مصادر تعلم متنوعة خاصة لطلبة الصف الثالث الأساسي لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة، حيث تحتاج إلى مصادر حديثة تساهم في تنويع معارفهم وتوسيع مداركهم، وترسيخ المعلومات في أذهانهم. ومن خلال عمل الباحثِين في المجال التربوي لاحظوا غياب توظيف المعلمين لمصادر التعلم في تدريسهم اليومي بشكل عام، وضعف إدراكهم لأهميتها وفاعلية توظيفها في المواقف الصفية، مثل استخدام الخرائط، واستخدام الألعاب والتمثيل، وتوظيف الرسومات والأشكال، أو توظيف منظومة التعلم الإلكتروني، والذي من شأنه

مساعدة الطلبة على تنمية التفكير الابتكاري والإبداعي، والوصول إلى مستويات عليا في التحصيل العلمي الذي يتم قياسه باستخدام استراتيجيات التقويم المختلفة. فاهتمام المعلمين يكاد أن يكون مقتصراً على الجانب المعرفي وتلقين المعلومة كالحقائق والمفاهيم واستخدام طرق التعليم الاعتيادية. فقد أوصت دراسة (marple, 2008) إلى ضرورة توظيف المعلمين لمصادر التعلم في المواقف الصفية مثل الألواح الإلكترونية، وكذلك دراسة (Jahadmi, 2009) والتي أوصت بتوفير ما يلزم من برمجيات تعليمية في المواقف الصفية المختلفة، كما بينت دراسة (Lynch, 2015) أن اللعب يؤثر إيجابياً في تعزيز المفاهيم العلمية وتنمية اللغة وتفاعل الأطفال في اللعب ودمجه مع التعلم يزيد من فاعلية العملية التعليمية. لذلك تحاول هذه الدراسة التعرف إلى درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، وحجم الصف؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- قد تفتح المجال للمدارس في محافظة مأدبا لمعرفة درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية.

- قد تساعد الدراسة في الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء توظيفهم لمصادر التعلم، وفي الكشف عن درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية، وتساعد المسؤولين عن المدارس لتذليل تلك الصعوبات.
- إغناء الميدان بدراسة تهدف إلى زيادة توظيف المعلمين لمصادر التعلم في المواقف الصفية.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة فيما يلي:

مصادر التعلم: تعرف مصادر التعلم على أنها "مجموعة من الوسائل والأنشطة التعليمية التي يمكن استخدامها داخل الغرفة الصفية والتي تساهم في تعزيز قدرات الطلبة وتزيد من تحصيلهم الدراسي ومستواهم الأكاديمي" (Stone, 2012, p. 2).

درجة توظيف مصادر التعلم ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: الدرجة التي حصل عليها معلمي الصف الثالث الأساسي نتيجة استجابة الملاحظين على بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحثون لهذا الغرض والمكونة من (20) فقرة.

الموقف الصفي: يعرفه الباحثون إجرائيا بأنه الفترة الزمنية من اليوم الدراسي التي ينفذها المعلم مع طلبته من خلال إعطاء الوقت الأكبر للطلبة وبتوجيهات من المعلم وتوظيف مصادر التعلم المناسبة للموقف.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية في لواء قصبة مأدبا.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016-2017).

الحد البشري: معلمي ومعلمات الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية لواء قصبة مأدبا.

محددات الدراسة:

تعميم نتائج هذه الدراسة مرتبط بدرجة صدق الأداة المستخدمة لجمع البيانات، وثباتها، ودقة موضوعية إجابة أفراد العينة على فقرات الأداة، ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ولا يمكن تعميم نتائج الدراسة إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

الأدب النظري:

مصادر التعلم وأهميتها

يواجه المعلم في حياته العملية متغيرات متعددة لا يمكنه مواكبتها إلا من خلال التزود بالخبرات العملية التي تؤهله لذلك، فالمعرفة باستمرار وخاصة في مجال التربية والدراسات تتغير في نظمها، وسياستها، وأساليب تخطيطها، وتنميتها، والعلاقات بين أفرادها. والمتعلم هو أكثر المتأثرين بهذه المتغيرات التي وضعت المعلمين أمام تحد كبير يقتضي مواكبة هذه التغيرات من خلال امتلاكهم لمهارات متجددة لا يمكن اكتسابها بالصدفة أو بالخبرة النظرية فقط، بل التدريب عليها وممارستها فعلياً في الصفوف فقد حدثت تغيرات واسعة (Anzi, 2012).

تكمن أهمية مصادر التعلم في تعزيز نشاط الطلبة داخل الغرفة الصفية، وإشراكهم في ممارسات العملية التعليمية، وتحفيز التفكير التحليلي والنقدي وحل المشكلات، بالإضافة إلى أن مصادر التعلم تمكن الطلبة من زيادة مستواهم التحصيلي والأكاديمي واستيعاب المفاهيم، واكتساب المعلومات والمعرفة بعيدا عن الطرق الاعتيادية، ودمج مواد التعليم مع آخر التحديثات التكنولوجية التي تعد أهم مظهر من مظاهر العصر الحديث والتي تقوم عليها استراتيجيات المؤسسات التعليمية الحديثة (European Commission, 2006).

في حين تعرف (Mando, 2013, p.33) مصادر التعلم بكونها "آليات وأساليب حديثة يتم تصميمها من أجل تحسين وتطوير الصبغة التعليمية، ومعالجة نقاط الضعف في الأساليب الاعتيادية القديمة، والشروع في تنمية المهارات الكامنة لدى الطلبة وتطويرها"

ويعرف (Akungu, 2014, p.111) مصادر التعلم بكونها "مجموعة الوسائل والطرق التي يتم تصميمها لدعم جهود التعليم، والاستجابة لمتطلبات العصر الجديدة، بهدف رفع جودة التعليم والكفاءة الإنتاجية، وتوفير مرافق تعليمية مادية مبتكرة، وموارد بشرية مؤهلة ذات قدرة فذة قادرة على تطويع الوسائل التكنولوجية الجديدة والمتطورة لتحسين العملية التعليمية، ورفع مستوى الطلبة، وتنمية أداءهم".

وقد عرف كل من:

(Risquez et al., 2015, p.10) مصادر التعلم بكونها "توظيف وسائل التكنولوجيا، والتقنيات الحديثة في العلمية التعليمية، وجعلها وسيلة لشرح وتقديم المادة التعليمة للطلبة، بهدف اكسابهم المفاهيم الجديدة بطريقة غير اعتيادية، تكون أكثر متعة، وتبعد عن الطالب الملل، وتجعله أكثر تواصلاً مع المعلم في الغرفة الصفية".

كما يعرف (Munguti, 2016, p.26) مصادر التعلم بأنها "مجموعة الوسائل والأساليب والطرق المستحدثة والمستجدة التي يتم توظيفها لتحسين مخرجات التعليم، والرقي بالعملية التعليمية، وتطوير وتحسين المستوى التحصيلي للطلبة، بما في ذلك الكتب المدرسية، والرسوم البيانية، والبصرية، والأخصائيين والإنترنت" (p.26).

أهمية مصادر التعلم:

إن استخدام مصادر التعلم الحديثة والمتطورة ذو أهمية كبيرة في قطاع التعليم، حيث تلعب دوراً مهماً في تطوير العملية التعليمية، وتحسين وتنمية أداء الطلبة، ورفع تحصيلهم الدراسي. ويعد توظيف الآليات والطرق الحديثة في التعليم ورقة ناجحة في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وجعل المقررات الدراسية التي يتم تدريسها في الصفوف أكثر تشويقاً وحيوية. فالمعلم يسعى الى استخدام الوسائل الحديثة والتفاعلية بهدف إشراك الطلبة في العملية التعلمية، في جو من المتعة والتشويق، وتعزيز دور الطالب في الحوار، وطرح الأسئلة، وتقديم التفسيرات التي من شأنها إثراء العلمية التعليمية، وتطوير البنية المعرفية للطالب، وتكوين صورة متقنة للمفاهيم الجديدة عنده (Andambi & Kariuki, 2013).

كما تكمن أهمية مصادر التعلم واستخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس لمساعدة المتعلم في تطوير المهارات والمقدرات السمعية والبصرية والحركية لديه بشكل أفضل وتوظيفها لاكتساب المفاهيم والمعلومات الجديدة. كما تلعب التكنولوجيا والآليات الحديثة دوراً فعالاً في تحفيز الطلبة على العمل بشكل مستقل، والكشف عن المهارات والمقدرات الكامنة لديهم، وتجعلهم أكثر حماسا للعودة إلى التعلم والعمل بسبب التكنولوجيا الحديثة المتاحة على نطاق واسع (Stosic, 2015).

ويعتقد (Brandstrom, 2011) أن من الأهمية بمكان، أن يعي التربويين والمعلمون إلى دور مصادر التعلم في تحسين وتطوير إقبال الطلبة الخجولين في المشاركة في العملية التعليمية دون الحاجة إلى التحدث في الصف، وتشجيعهم للأقبال على إبداء الآراء، وتفسير النتائج، وتطوير المهارات البصرية والحركية، والتفاعلية بما يحقق إنجاز أكبر في تحصيلهم الدراسي.

ولعل من أهم الأمور التي تحققها مصادر التعلم هي قدرتها على تحسين مهارات المعلمين في عرض وتقديم المادة التعليمية، وتحليل وشرح وتفسير المفاهيم الجديدة والمعلومات المعقدة بطريقة أكثر سلاسة، وحيوية، كما تساهم الوسائل التكنولوجية في إظهار الجانب المبدع من المعلم، حيث يستطيع المعلم تصميم أساليب وطرق مبتكرة من شأنها أن تجذب الطالب للتفاعل مع الحصة الصفية، وتحفيزهم لتقديم أفضل النتائج، وبـــذل جهود أكبر لتحقيق الأهـــداف التربوية والتعليمية، وجعل الحصة الصفية أكثر فائدة، وقيمة للطالب والمعلـــم على حد ســـواء (Mwathwana et al., 2014).

أنواع مصادر التعلم:

تتنوع مصادر التعلم داخل الغرفة الصفية لتشمل أحدث الوسائل والتطبيقات التكنولوجية المعتمدة على التقنيات والاتصالات، التي باتت تميز العصر الحالي. وهنالك العديد من مصادر التعلم المتنوعة التي يستخدمها المعلم داخل الصف في تعليم الطلبة المحتوى الدراسي، ومن أهم هذه المصادر الممارسات والأنشطة المعتمدة على اللعب والتمثيل ولعب الدور المسرحي والتفاعل بين الطلبة والتي تكون معدة من قبل المعلم ويقوم الطلبة بممارستها في سياق تعليمي، كذلك يستخدم ألعاب الأحجية والرموز وترتيب الأشكال والصور التي من شأنها تنمية التفكير الاستراتيجي للطلبة ودعم قدراتهم في حل المشكلات، كما يعتمد المعلم أسلوب التعليم الجماعي والمحادثات، واستخدام الألواح التفاعلية (Bergmann & Sams, 2012).

وقد يلجأ المعلم إلى استخدام تقنيات وآليات مستحدثة لإثراء الحصة الصفية، وجعلها أكثر حيوية وتشويق، ولذلك تنقسم مصادر التعلم والمعلومات التي من الممكن ان يقتنيها مركز مصادر التعلم إلى المواد والمصادر المطبوعة، المواد والمصادر غير المطبوعة (Elian,2010).

أما المصادر المطبوعة فتقسم الى مجموعة الكتب والكتيبات سواء كانت (عامة، ثقافية، أدبية أو علمية)، ومجموعة القصص والروايات المختلفة، ومجموعة المراجع وتضم: الموسوعات العامة والمتخصصة، القواميس والمعاجم اللغوية المتخصصة، الأدلة المختلفة والكتب الإرشادية وكتب الحقائق، المراجع الجغرافية كالخرائط والأطالس والكرات الأرضية الببليوغرافيات والكشافات والمستخلصات للمصادر المختلفة، الكتب الإحصائية، والكتب السنوية وغيرها الدوريات والصحف اليومية والمجلات العامة والمتخصصة، البحوث والدراسات والتقارير والنشرات والقصاصات والأرشيف وغيرها.

في حين تنقسم المصادر غير المطبوعة فتقسم إلى: المواد السمعية كالأشرطة والاسطوانات والتسجيلات الصوتية المختلفة، المواد البصرية (الصور والرسومات والمجسمات والعينات والنماذج والشرائح)، المواد السمعية البصرية (أشرطة الفيديو والأفلام المصحوبة بتسجيلات صوتية وغيرها)، المصغرات الفيلمية (الشكل الملفوف على بكرة كالميكروفيلم، والشكل المسطح كالميكروفيش)، المصادر الإلكترونية للمعلومات وبرمجيات الحاسوب وقواعد البيانات وشبكات المعلومات بأشكالها المختلفة وخاصة الإنترنت.

معايير وأسس اختيار مصادر التعلم:

إن من الأهمية بمكان، أن يسعى المعلم والتربوي إلى اختيار مصادر التعلم التي تتناسب مع المقرر الدراسي المراد طرحه، ويحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، ولذلك تخضع مصادر التعلم إلى عدة معايير وأسس يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار مصادر التعلم كما تراها (Mando, 2013) وهي: أن يتناسب مصدر التعلم مع الغايات المراد الوصول إليها وتحقيقها، وأن ينسجم مع المقرر الدراسي المراد عرضه في الغرفة الصفية، وأن يتوافق وينسجم مع أعمار الطلبة، بحيث لا يشكل عائقاً أمام تطور وتحسن القدرات العقلية لدى الطالب، وكذلك سهولة استخدام

مصادر التعلم، وقلة تكلفتها، وأن يساهم مصدر التعلم في تقديم فائدة كبيرة بأقل وقت وجهد ممكن، وأن تسعى مصادر التعلم إلى تطوير الجانب المبدع من الطالب، وتنمية بنيته المعرفية والفكرية.

ويرى (Aziz, 2009) أن من أهم المعايير التي يجب إرساؤها في اختيار مصادر التعلم أن ترقى بالعملية التعليمية عالياً، وأن تكون سبباً في تحسين وتطوير أداء الطلبة وليس العكس، كما يجب أن تساهم في جذب اهتمام الطلبة وتحفيزهم لخوض تجربة التعليم بكل نشاط وحيوية، واكتساب المفاهيم الجديدة بشكل يثري بنيتهم المعرفية، ومن الأهمية بمكان أن تسعى مصادر التعلم إلى إضافة قيمة جديدة ومفيدة للوارد في الكتاب المدرسي، وأن تعالج المشكلات التعليمية، والوسائل الاعتيادية بشكل إيجابي ويواكب احتياجات العصر.

درجة توظيف المعلمين لمصادر التعلم:

تختلف درجة تطبيق مصادر التعلم من معلم إلى آخر بحسب فعالية وقدرات المعلم، والأساليب التعليمية التي ينتهجها داخل الغرفة الصفية، حيث يمكن تطبيق مصادر التعلم في الغرفة الصفية بشكل جماعي أو فردي، والتي من خلالها يتمكن الطلبة من تعزيز التفكير النقدي والتحليلي، وحل المشكلات، ومن أجل تعزيز تنفيذ مصادر التعلم داخل الصف تم اعتماد برامج للمعلمين والطلبة تقوم بشكل أساسي على التعريف بكيفية استخدام مصادر التعلم داخل الغرف الصفية من خلال ممارسة النشاطات، كذلك تفعيل دور المعلم وتطوير قدراته في استخدام أحدث الأساليب والوسائل التكنولوجية وتطبيقاتها داخل الصف (Lin & Jou, 2013).

كما أن درجة توظيف المعلمين لمصادر التعلم يعتمد على البيئة التعليمية المتوفرة لديهم وطبيعة الغرفة الصفية والمعدات والأدوات المتوافرة فيها والتي تسهل عملية التعليم وممارسة الأنشطة، وتطبيق مصادر التعلم والحصول على نتائج فعالة، حيث يتطلب توظيف مصادر التعلم توفير أجهزة الكترونية حديثة من حواسيب وألواح تفاعلية وتطبيقات مثل برامج العروض التقديمية، ومنظومة التعلم الالكتروني، بالإضافة إلى توفير الألعاب التركيبية والأشكال والحروف، وكل ما تتطلبه الغرفة الصفية لضمان سير العملية التعليمية بفاعلية (Lin et al., 2011).

ونستخلص إلى أن توظيف المعلمين لمصادر التعلم في الغرفة الصفية يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، وضمان سيرها بفاعلية، وتعزيز التفاعل بين المعلم والطلبة. ويرى الباحثون أن على المعلم أن يوظف مجموعة من مصادر التعلم في غرفته الصفية، لما لها أهمية في تحسين وتطوير أدائهم، وتنمية بينيتهم المعرفية.

المتطلبات اللازمة لتفعيل مصادر التعلم:

إن من الأهمية بمكان أن تسعى الإدارات التربوية إلى تفعيل مصادر التعلم وتنشيطها في المدارس على اختلاف مراحلها، فهناك العديد من المتطلبات والعوامل التي يجب إرساؤها من أجل جعل مصادر التعلم سياسة مستحدثة يتبعها جميع المعلمين في المدارس.

ولعل من أهم المتطلبات اللازمة لتفعيل مصادر التعلم كما يراها (Mege, 2014) فهي توفير بنية تحتية قوية في المدرسة بحيث تشمل المرافق العامة، والمكتبات التي تحوي جميع الكتب اللازمة للطالب، والمختبرات المجهزة بأحدث التقنيات والحواسيب ووسائل التفاعل التكنولوجية، فضلاً عن المواد التعليمية مثل الكتب المدرسية، والوسائل المرئية والمواد السمعية، بهدف تعزيز التواصل بين المعلمين والمتعلمين، وتسهيل تركيز الطالب في العملية التعليمية.

وكذلك توفير غرف صفية صغيرة تحوي على عدد محدود من الطلبة بهدف تسهيل التفاعل بين المعلم والطالب، ودفع المعلم لتركيز جل اهتمامه على فئة قليلة من الطلبة. وهناك أهمية لتوفير التمويل ورأس المال والميزانية الكافية لتكون قادرة على توفير تقنيات حديثة، ووسائل تكنولوجية تواكب العصر، وإنشاء وتوسيع المنشأة التعليمية، وخلق بيئة تعليمية صحية وسليمة تسعى إلى تطوير والارتقاء بالعملية التعليمية. ومن المتطلبات كذلك إيجاد كادر بشري متخصص وقادر على استخدام أحدث التقنيات والوسائل التكنولوجية وتوظيفها بطريقة ممتعة وشيقة في العملية التعليمية، وتصميم ورسم خطط لعرض وشرح المقررات الدراسية للطلبة، ومساعدتهم في تطوير مهاراتهم السمعية والبصرية والحركية.

المعوقات التي تحد من تفعيل مصادر التعلم:

يرى (Stosic, 2015) أن من أهم العوامل والمعوقات التي تحد من تفعيل مصادر التعلم ما يلي:

ضعف معرفة المعلمين في فهم واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وتفضيل بعض المعلمين استخدام الأساليب القديمة والاعتيادية في عرض المادة التعليمية أكثر من التقنيات الحديثة، وعدم توفر التقنيات الحديثة في المدارس التي تدعم استخدام التكنولوجيا في التعليم، وفقرها من التجهيزات، والمختبرات التي تساهم في تفعيل دور التكنولوجيا في العملية التعليمية. وكذلك ضعف تحفيز المعلمين على استخدام الأساليب الحديثة، والطرقة المبتكرة في طرح وعرض المادة التعليمية. وعدم وجود دورات تدريبية تساهم في تقوية الجانب المعرفي لدى المعلمين في استخدام الوسائل والطرق الحديثة في عرض مساقاتهم.

ويعتقد (Makori & Onderi, 2014) أن من أهم العوامل التي تقف عائقاً في وجه استخدام مصادر التعلم عدم وجود التمويل الكافي لإنشاء بنية تحتية صلبة، وإيجاد مختبرات تفاعلية، تساهم في خلق بيئة تعليمية أكثر متعة وتشويق وفائدة في نفس الوقت، فضلاً عن افتقار الإدارات في المدارس الى خريطة مفصلة ومتكاملة في التخطيط والتنفيذ، بحيث تكون غير مؤهلة لاتخاذ القرارات التعليمية، ودمج الوسائل التكنولوجية والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية في كثير من الأحيان.

ولعل من أهم الأمـــور التي تشـــكل عائقاً يقف أمـام استخدام المصادر التعليمية، هي افتقار الإدارات والتربويين والمعلمين على حد ســـواء إلى رؤية استراتيجية مبرمجة دقيقة، من شـــأنها ضمان جودة العملية التعليمية، وعد وجود الإمكانية الكافية لصياغة فلسفة جديدة تنعكـــس على تحســـين تحصيل الطلبة، ورفع مستواهم في التحلـــيل والاستنتاج، واسـتغلال مهاراتهم الحركية والبصرية في المشـــاركة في تحليل، وتفســـير النتائج، والمعطيات التي توجد في المقرر الدراسـي (Omariba, 2013).

الدراسات السابقة:

لقد اطلع الباحثون على بعض الدراسات السابقة ذات صلة بمفهوم درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في المدارس الحكومية لواء قصبة مأدبا وفيما يأتي أمثلة منها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى (Awamla, 2010) دراسة هدفت التعرف إلى معيقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مناهج المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية قصبة السلط محافظة البلقاء، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير استبانة طبقت على عينة عشوائية من معلمي الحلقة الأساسية في لواء القصبة في محافظة البلقاء في الأردن، تكونت العينة من (300) معلم ومعلمة وبنسبة (20%) من مجموع أعداد المعلمين منهم(124) معلما و(176) معلمة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فراغ فكري بين المديرين والمعلمين والمسؤولين من حيث استخدام الوسائل التعليمية في المدارس ويمكن أن يعزى ذلك إلى ظروف اقتصادية واجتماعية.

أما دراسة (Khreisheh, 2011) فقد هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للحاسوب والإنترنت ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام تعزى للجنس والمؤهل العلمي، والمرحلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة بالنسبة لاستخدام تطبيقات الحاسوب والإنترنت ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى للمرحلة.

وفي دراسة (Shuaibi, 2011) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تحصيل الأطفال لأسماء الله الحسنى في رياض الأطفال بمكة المكرمة. وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبا من مدارس الطموح الأهلية بمنطقة مكة المكرمة. واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وللإجابة عن فرضياتها تم اعداد بطاقة ملاحظة. وقد خلصت الدراسة الى عدة نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحاسوب، ويشير ذلك إلى فاعلية استخدام الوسيلة التعليمية في استثارة اهتمام أطفال رياض الأطفال.

وهدفت دراسة (Anzi, 2012) إلى تقصي درجة توظيف معلمات التربية الإسلامية لتكنولوجيا التعليم في المرحلة المتوسطة والثانوية في دولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (25) من المعلمات اللواتي يدرسن في محافظتي الفروانية والجهراء، تم إعداد بطاقة ملاحظة بدرجة توظيف معلمات التربية الإسلامية لتكنولوجيا التعليم، والتي تكونت من (20) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمات التربية الإسلامية لتكنولوجيا التعليم في المرحلة المتوسطة والثانوية كانت مرتفعة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توظيف معلمات التربية الإسلامية لتكنولوجيا التعليم في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية تعزى لاختلاف سنوات خبرتهن، ولصالح الخبرة (5) فأقل، وعدم وجود ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توظيف معلمات التربية الإسلامية لتكنولوجيا التعليم في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.

وأجرى (Shaya, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى العوامل المؤثرة في استخدام المعلمين لمراكز مصادر التعلم من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام بمدينة بريدة وعددهم(165). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الإيجابية المؤثرة على استخدام المعلمين لمراكز مصادر المعلم تتلخص في توفير خدمة الإنترنت ومناسبة عدد الأجهزة في المركز لأعداد الطلبة ووجود أجهزة عرض متطورة تخدم العملية التعليمية، أما أهم العوامل السلبية المؤثرة على استخدام المعلمين لمراكز مصادر التعلم فتتلخص في عدم توفر خدمة الإنترنت في مركز مصادر التعلم وقلة عدد الأجهزة مقارنة بأعداد الطلبة .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بوجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية.

أما دراسة (Onyango, 2014) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة التي تربط مصادر التعليم والتعلم وتأثيرها على الأطفال في الحضانات وتهيئتهم للانتقال للصفوف الدراسية الأولى، وكما هدفت إلى ترسيخ نظرية التطوير المعرفي التي تقدر الدور الكبير الذي تؤديه مصادر التعلم لتطوير قدرات الطفل على التخطيط والتحليل والاستكشاف. أجريت الدراسة في كينيا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من كافة المعلمين في (118) من رياض الأطفال، وتم اختيار عينة الدراسة منهم لتبلغ (259) معلماً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن

استخدام المواد الدراسية على نحو ملائم من شأنه أن يقوي ويعظم قدرات الطلبة عند انتقالهم من رياض الأطفال إلى المدارس وأن أثر مرحلة ما قبل الدراسة، وما يستخدمه المعلمون من مصادر تعليمية كان إيجابياً في تنمية وتطوير قدرات الأطفال وتحسين مهاراتهم اللغوية والتواصلية.

قام (Assaf, 2015) بدراسة هدفت الى تقصي درجة توظيف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأحداث الجارية في التدريس. تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (244) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأحداث الجارية في التدريس كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لتوظيف الأحداث الجارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة حملة الشهادات العليا في درجة توظيف الأحداث الجارية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أنها قد ناقشت مختلف المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بموضوع مصادر التعلم في المواقف الصفية، وتبين بأن هذه الدراسات قد تمت في مجتمعات مختلفة ذات حجم وطبيعة مختلفة، وهناك تعدد للمتغيرات التي تناولتها والعينات وأساليب جمع البيانات وتحليلها المتبعة في موضوع مصادر التعلم في المواقف الصفية، وهذه الدراسات بحثت في مدى تفعيل مصادر التعلم في المواقف الصفية، ومفهومها وتطبيقاتها. وتنوعت أهداف الدراسات السابقة فمنها ما هدف إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الأحداث الجارية، وبعضها الآخر هدف إلى تحديد أساليب تنمية مهارات القراءة ومستوى تمكن المعلمين من أســـاليب تنمية مهارات القراءة لدى طلبتهم، كما وهدف بعضها الآخر إلى التحقق في فوائد تعليم المفردات من خـــلال القصص الإلكترونية كما في دراسة (Shahrani, 2012) ودراسة (Awamla, 2010). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة على أهمية استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعلمية التعليمية. كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها كشفت درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في المدارس الحكومية لواء قصبة مأدبا، وأنها تنوعت في متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، وحجم الصف). ومن خلال الدراسات السابقة استفاد الباحثون في بناء

فكرة الدراسة، وفي تطوير أداة الدراسة، إذ تم التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمصادر التعلم في المواقف الصفية وكان لا بد من طرح طرق جديدة حديثة تناسب البيئة الأردنية المتغيرة والتي تساعد في التعرف على تلك المصادر.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض هذه الدراسة، وتم استخدام بطاقة الملاحظة لجمع بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية لواء قصبة مأدبا؛ حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات في العام 2016–2017 من واقع السجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم (59) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية بواقع (39) معلمة و(20) معلما.

عينة الدراسة:

تم استخدام أسلوب طريقة العينة العشوائية الطبقية بنسبة 47 % نظراً لملاءمتها لتحقيق هدف هذه الدراسة؛ حيث بلغ أفراد العينة (28) معلما ومعلمة منها (19) معلمة و(9) معلمين في المدارس الحكومية في لواء قصبة مأدبا.

أداة الدراسة:

قام الباحثون بتطوير بطاقة ملاحظة بدرجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في المدارس الحكومية لواء قصبة مأدبا، بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومنهم دراسة (Shuaibi, 2011)، وتم استخلاص قائمة من مهارات توظيف المعلمين لمصادر التعلم في المواقف الصفية بعد تحليل مستندة إلى الخصائص المميزة له والتي تناولتها الدراسات السابقة والأدب النظري ومنها (الألواح

التفاعلية، السبورة، الحروف المغناطيسية، استخدام الألعاب والتمثيل، الخرائط، الحاسوب، العروض التقديمية، وغيرها).

وتم تدريج فقرات بطاقة الملاحظة الخاصة بالدراسة الحالية، جرى تصميمها لتشمل على تدرج نوعي: مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً، وللتعرف على خصائص بطاقة الملاحظة نفذ الباحثون الإجراءين الآتيين المتعلقين بصدقها.

صدق بطاقة الملاحظة:

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة وهي بطاقة الملاحظة، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس. وقد تم الاخذ بآراء وتعليقات المحكمين حيث اضيفت بعض الفقرات وحذف البعض الاخر وعدل البعض الثالث، وبذلك خرجت البطاقة في صورتها النهائية من (20 فقرة) كما هو موضح في ملحق هذه الدراسة.

ثبات بطاقة الملاحظة

أولاً: معادلة هولستي (Holsti):

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية تم ملاحظة عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد الفقرات المتفق عليها بين الملاحظين (49) فقرة. وبتطبيق معادلة هولستي (Holsti) فقد بلغ معامل الثبات الكلي (الاتفاق) (81.7) ويعد هذا الثبات كافياً لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: اختبار إعادة تطبيق الاختبار Test- Retest:

للتحقق من ثبات الاختبار لجأ الباحثون إلى قياس مدى استقرار الدرجات التي يحصل عليها افراد العينة بعد فاصل زمني باستخدام أسلوب إعادة تطبيق الاختبار (Test- Retest)، وشملت عينة إعادة تطبيق الاختبار(13) وهم العينة الاستطلاعية. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) وأظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون أن فقرات بطاقة

الملاحظة تتمتع بمعاملات ارتباط مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها في تفسير النتائج الواردة عنها. كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول (1) معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

البيان	معاملات الارتباط	الإعلان
توظيف مصادر التعلم	معامل ارتباط بيرسون	.847*
	مستوى الدلالة	.033
	العدد	13

* دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول أعلاه مصفوفة معاملات الارتباط تبين وجود ارتباط جيد، اذ بلغت نسبة الارتباط (84.7)، وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

متغيرات الدراسة:

تم تحديد متغيرات الدراسة كما يلي:

1- النوع الاجتماعي: ذكر وأنثى.

2- سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، ومن 5 سنوات الى اقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر.

3- حجم الصف وله مستويان:35 تلميذا فأقل، أكثر من 35 تلميذا.

المتغير التابع: درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج حزمة برمجيات (SPSS) لمعالجة البيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم استخدام الطرائق والمعالجات الإحصائية التالية:

- للإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- للإجابة عن الـــسؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحـــرافات المعيارية واختبار (t-test – retest).
- لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة تم استخدام معادلة هولستي (Holisti).

إجراءات الدراسة:

قام الباحثون بالإجراءات التالية:

1. تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بالدراسة.
2. تم تطوير أداة الدراسة والتأكد من مدى صدقها وثباتها.
3. تم تحديد مجتمع الدراسة وعينته.
4. تم تطبيق أداة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة من قبل 3 ملاحظين من بينهم أحد الباحثين.
5. تم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS.
6. تم عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات.
7. تحديد درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في المدارس الحكومية في لواء قصبة مأدبا باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$5-1/3 = 4 / 3 = 1,33$$

وبذلك يكون:

المستوى المنخفض من 1 – 2,33

المستوى المتوسط من 2,34 – 3,67

المستوى المرتفع من 3,68 – 5.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على "ما درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا؟"

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد رتبة الفقرة ودرجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا لجميع الفقرات كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع فقرات درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
9	يتفق مصدر التعلم المستخدم مع محتوى الدرس.	4.5	0.79	1	مرتفعة
8	يراعي الفروق الفردية عند توظيف مصادر التعلم.	4.43	0.74	2	مرتفعة
18	يراعي الوقت في جميع أجزاء الدرس عند استخدام مصادر التعلم.	4.25	0.75	3	مرتفعة
7	يستغل وقت الحصة بالكامل عند توظيف مصادر التعلم.	4.18	1.09	4	مرتفعة
17	يستخدم مصادر التعلم لجذب انتباه الطلبة .	4.18	1.09	5	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
11	يستخدم مصادر التعلم لتبسيط المفاهيم الجديدة.	4.11	1.07	6	مرتفعة
2	يساعد على إيجاد تفاعل مستمر بين الطلبة.	4.04	0.92	7	مرتفعة
16	يستخدم مصادر التعلم لتقديم حقائق ومفاهيم متنوعة .	3.93	1.09	8	مرتفعة
3	يوظف المصدر التعليمي المستخدم في تنظيم محتوى الدرس.	3.89	0.99	9	مرتفعة
12	يستخدم مصادر التعلم لإثارة تفكير الطلبة أثناء الدرس.	3.89	1.13	10	مرتفعة
1	يحفز تخيل الطلبة باستخدام مصادر التعلم .	3.82	1.16	11	مرتفعة
13	يوظف مصادر التعلم لاستثارة دافعية الطلبة نحو التعلم.	3.71	1.12	12	مرتفعة
14	يستخدم مصادر التعلم لتوظيف خبرات الطلبة وتعزيز استيعابها.	3.68	1.06	13	مرتفعة
15	يستخدم مصادر التعلم في تنمية جوانب الشخصية المتعددة لدى المتعلم.	3.43	1.14	14	متوسطة
5	يعد مسابقات كنوع من أنواع النشاط اللاصفي باستخدام مصادر التعلم.	3.21	1.17	15	متوسطة
10	يوضح التعليمات الواجب إتباعها عند استخدام مصادر التعلم.	3.11	1.26	16	متوسطة
4	يعلن أهدافه التدريسية لطلابه مضمنا إياها مصادر التعلم لتحقيقها.	3	1.15	17	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
6	يعطي للطلبة واجبات منزلية تتطلب استخدام مصادر التعلم	2.86	1.15	18	متوسطة
19	يستخدم أشكالا بيانية متعددة كمصادر للتعلم.	2.39	1.07	19	متوسطة
20	يستخدم رسوما بيانية متعددة كمصادر للتعلم .	2.18	1.02	20	منخفضة
الدرجة الكلية		3.64	0.89		متوسطة

يظهر الجدول (2) نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حيث أن اغلب الفقرات جاءت مرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.50 –2.18) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (3.64)، وهذا يدل على أن المعلمين يسعون بشكل كبير ومستمر إلى توظيف وتفعيل دور مصادر التعلم أثناء شرح المادة التعليمية، والعمل على استحداث آليات جديدة لعرض المادة في البيئة التعليمية، والتي من شأنها أن تحسن وتطور مهارات الطلبة، وتدفعهم إلى المشاركة في الغرفة الصفية، والتعبير عن آراءهم وتصوراتهم. وقد يعزى ذلك إلى أخذهم الدورات التدريبية والورشات واللقاءات التربوية بين المعلمين والمشرفين التربويين وبين المعلمين أنفسهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Assaf, 2015) ، والتي بينت أن درجة توظيف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأحداث الجارية في التدريس كانت مرتفعة.

وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (9) التي تنص على أنه: "يتفق مصدر التعلم المستخدم مع محتوى الدرس" بمتوسط حسابي(4.50)، ويمكن أن يعود ذلك إلى حرص المعلم على ملاءمة واتفاق مصدر التعلم مع محتوى المادة التعليمية لما له أهمية في إيصال المفاهيم الجديدة الى الطلبة، واكسابهم المعلومات والمعرفة، على نحو أفضل، وبطريقة أكثر سلاسة، ودفعهم الى الكشف عن المهارات والمقدرات الكامنة فيهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Onyango, 2014) والتي بينت أن استخدام المواد الدراسية على نحو ملائم من شأنه أن يقوي ويعظم قدرات الطلبة عند انتقالهم من رياض الأطفال إلى المدارس. في حين جاءت الفقرة (20) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على أنه: "يستخدم رسوما

بيانية متعددة كمصادر للتعلم" بمتوسط حسابي بلغ (2.18)، وقد يعزى ذلك الى ضعف قدرات المعلم في إنشاء وتصميم رسوم بيانية واضحة تعرض المعلومات، وتختصر الأفكار المراد طرحها من خلال رسم بياني. أو قد يكون السبب صعوبة فهم الطلبة في هذا العمر إلى الفكرة التي تشرحها وتوضحها الرسوم البيانية والتوضيحية، وعدم مناسبتها وتوافقها مع مستوياتهم الفكرية والتحليلية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، وحجم الصف؟

أولاً: النوع الاجتماعي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيمة (T) لمتوسط درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا، حسب النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، إذ تم استخراج قيمة (T) لمتوسط الفئتين وهما فئة الذكور، وفئة الإناث، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وقيمة (T) لإجابات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة (T)	مستوى الدلالة
درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا	الذكور	3.09	2.199	.047
	الإناث	3.90		

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح فئة الإناث؛ ويمكن تفسير ذلك بأن للمعلمات طبيعة سيكولوجية تجعلهن أقرب إلى الأطفال من

المعلمين الذكور، ويبذلن جل جهدهن في ابتكار واستحداث آليات جديدة لطرح وعرض المادة التعليمية، وايصال الأفكار والمفاهيم الجديدة الى الطلبة بطريقة ميسرة وسهلة، ودفعهم إلى اكتساب المعرفة بأساليب جديدة وغير اعتيادية أكثر من المعلمين الذكور، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى سعي الاناث الدؤوب الى إثبات الذات والتفوق على الأقران، وإيجاد وابتكار سبل وأساليب تجعلها أكثر تميزاً وتفوقاً. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Khreisheh, 2011) والتي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة بالنسبة لاستخدام تطبيقات الحاسوب والإنترنت.

ثانيا: حجم الصف

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيمة (T) لمتوسط درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في المدارس الحكومية لواء قصبة مأدبا، حسب حجم الصف (35 طالبا فأقل، أكثر من 35 طالبا)، إذ تم استخراج قيمة (T) لمتوسط الفئتين، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لإجابات أفراد عينة الدراسة بحسب حجم الصف

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة (T)	مستوى الدلالة
درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا	35 طالبا فأقل	3.49	-.916	.369
	أكثر من 35 طالبا	3.81		

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة (35 طالباً فأقل) وفئة (أكثر من 35 طالباً) في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في المدارس الحكومية لواء قصبة مأدبا تعزى لمتغير حجم الصف؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عدد الطلاب في الصف ليس له تأثير في قدرة المعلم على استخدام مصادر التعلم، وتفعيلها في العملية التعليمية، حيث تساهم مصادر التعلم الحديثة على جذب انتباه جميع الطلبة، على اختلاف مستوياتهم وبناهم المعرفية، ومهما كان عدد الطلبة كبيراً فإن باستطاعة

المعلم توظيف مصادر التعلم، وتحفيز الطالب على المشاركة والتفاعل معها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Shaya, 2014) التي بينت أن عدم توفر خدمة الإنترنت في مركز مصادر التعلم وقلة عدد الأجهزة مقارنة بأعداد الطلبة يقلل من قدرة المعلم على توظيف مصادر التعلم.

ثالثاً: عدد سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في دراسة درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة كما هي مبينة في جدول (5).

جدول (5) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا	بين المجموعات	10.910	2	5.455	13.004	.000
	داخل المجموعات	10.487	25	.419		
	المجموع	21.397	27			

يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ كان مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهي دالة إحصائيا. ولإيجاد مصدر الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" لدرجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

البيان	الفئات	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	10 سنوات فأكثر
درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا	أقل من 5 سنوات	2.72			
	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	3.68	.96250*		
	10 سنوات فأكثر	4.23	1.50625*	.54375	

يظهر الجدول (6) القيم التي تبين التباين والفئات ذات الدلالة الإحصائية إذ تشير الأرقام إلى وجود الفروق بين الفئات المتقاطعة بين فئات عدد سنوات الخبرة جميعها، ولمعرفة لصالح أي فئة ننظر إلى المتوسط الحسابي إذ تكون الفروق لصالح الفئة التي يكون متوسطها الحسابي أعلى وهنا كانت الفروق لصالح فئة (10 سنوات فأكثر). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين يمتلكون سنوات خبرة أكثر قد تعرضوا إلى مواقف صفية عديدة مما أثرى خبراتهم وامتلاكهم لمهارات عديدة منها استخدام مصادر التعلم بجميع أنواعها. وقد يعزى السبب كذلك إلى أن هذه الفئة قد التحقت بدورات تدريبية عديدة مما عزز من مقدرتهم على توظيف مصادر التعلم في العملية التعليمية بشكل أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Anzi, 2012) والتي أشارت نتائجها لصالح متغير سنوات الخبرة. واختلفت مع دراسة (Shaya, 2014) والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها؛ يوصي الباحثون بما يأتي:

1. بينت النتائج أن درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية كانت متوسطة. لذا يوصي الباحثون بتنظيم دورات تدريبية لمعلمي الصف الثالث الأساسي يوضح فيها أنواع مصادر التعلم وأهمية توظيفها في المواقف الصفية. ومجالاتها وجميع ما يتعلق بها.
2. بينت النتائج أن درجة توظيف معلمات الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم كانت أفضل من المعلمين. لذا يوصي الباحثون بمزيد من المتابعة من قبل المعنيين للمعلمين لتوظيف مصادر التعلم في المواقف الصفية.
3. كانت هذه الدراسة تتعلق بدرجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لمصادر التعلم في المواقف الصفية. ويرى الباحثون إجراء دراسات أخرى تتعلق بتوظيف مصادر التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي، ونتائج الاختبارات المعيارية الموحدة EGRA, EGMA التي تجريها وزارة التربية والتعليم والتي تقيس مهارات طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في القراءة والحساب.

References:

Akungu, J. (2014). Influence of teaching and learning resources on students' performance in Kenya certificate of secondary education in free day secondary education in Embakasi district, Doctoral dissertation, University of Nairobi, Kenya.

Anzi, D. (2012). The Degree of Employment the Educational Technology by Islamic Education Teachers in Middle and Secondary Education Years in Kuwait, Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan,

Assaf, J. (2015). The Employment of Teaching Current Events by Female and Male Teachers of Social Studies in the Higher Primary Stage in the Second Directorate of Education in Amman and its Relationship with Other Variables, Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, 42 (3), 37-11.

Awamla, A. (2010). The Requirements of Employing the Educational Technology to Protect Students from the Bad Usage of Internet in the Educational Institutions, Journal of Educational Sciences, 18 (2), 83-112.

Aziz, S. (2009). Quality Standards in the Design and Production of Means and Technology in Education in Production Centers in Gaza, unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Jahadmi, F. (2009). The Reality of Using the Educational Computers and its Obstacles in Teaching Islamic Education in the First Cycle of Basic Education from the Teachers' Perspectives, unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Oman.

Shaya, S. (2014). The Affection of Factors on Using the Learning Resources by Teachers from their Perspectives, Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Shuaibi, A. (2011). The Impact of Using Computer as an Educational Tool in Preserving the Names of Allah in Preschool Children in Mecca, Journal of Reading and Knowledge, January (111), 112-135.

Andambi, R., & Kariuki, B. (2013). The effect of use of learning resources in teaching social education and ethics in Bungoma District, Kenya, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 4(1), 157.

Beatty, I., & Gerace, W. (2009). Technology-Enhanced Formative Assessment: A Research-Based Pedagogy for Teaching Science with Classroom Response Technology, Journal of Science Education and Technology, 18(2), 146–162.

Beichner, R. (2014). History and Evolution of Active Learning Spaces, New Directions for Teaching and Learning, 9-16.

Bergmann, J., & Sams. A. (2012). How the flipped classroom is radically transforming learning. The Daily Riff, 1-3.

Brandstrom, C. (2011). Using the Internet in Education-Strengths and Weaknesses: A Qualitative Study of Teachers' Opinions on the Use of the Internet in Planning and Instruction, Working Paper, Academy of education and the economy, Sweden.

Eison, J. (2010). Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning, Department of Adult, Career & Higher Education, 1-20.

European Commission Classification of learning activities Manual. (2006). Eurostat Unit F4, Battement Jean Monnet, Office BECH-B3/427, L-2920 Luxembourg.

Khreisheh, A. (2011). The Reality of Using Computer and Internet in the Social Studies in Jordan, Damascus University Studies Journal, 17 (2), 653.

Konopka, C. Adaime, M. & Mosele, P. (2015). Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. Creative Education, 6:1536-1545.

Lin, Y. Lin, Y. & Huang, Y. (2011). Development Of a Diagnostic System Using a Testing-Based Approach for Strengthening Student Prior Knowledge, Computers & Education, 57(2) ,1557-1570.

Lin, Y. & Jou, M. (2013). Development of an integrated learning environment with knowledge management for cultivating student critical thinking skills, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 103(26), 290-298.

Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom, American Journal of Play, 7(3), 347-370.

Makori, A., & Onderi, H. (2014). Examining the teaching and learning resources related challenges facing small and medium-sized public secondary schools in Kenya: A comparative analysis, African Educational Research Journal, 2(2), 72-84.

Mando, R. (2013). The Reality of Employing the Teacher for the Sources of Learning in the Fourth Grade: A Field Study in the First Cycle Schools of the Basic Education in Hama Governorate, Unpublished master thesis, Damascus University, Syrian Arab Republic.

Marpel, M. (2008). Technology Use In A middle School in 1997 and 2007, Unpublished Doctor of Education Dissertation, West Virginia University, USA.

Mege, C. (2014). Influence of school environmental factors on teaching-learning process in public primary schools in lower Nyokal division, Homa-bay district, Kenya, Doctoral dissertation, University of Nairobi.

Momani, M., Asiri, M., & Alatawi, S. (2016). The Impact of Implementing Active Learning Strategies in Teaching English from the Perspective of Tabuk Educational Region Intermediate School Teachers, Asian Journal of Educational Research, 4(1), 19-35.

Munguti, S. (2016). Learning resources and students' academic performance in geography in Makueni County, Kenya, Doctoral dissertation, Kenyatta University.

Mwathwana, M. Mungai, C., Gathumbi, A. & George, G. E. (2014). The impact of History teaching/learning resources on student

performance in KCSE History examinations: A case of Tigania and Igembe districts Meru County, Kenya, Journal of Education and Practice, 3(5), 64- 72.

Omariba, A. (2013). Challenges Facing Teachers and Students in the use of Instructional Technologies: A case of Selected Secondary Schools in Kisii County, Kenya, Doctoral dissertation, Kenyatta University.

Onyango, W. (2014). Effects of Teaching and Learning Resources on Pre School Learners Transition to Class One: A Case Study of Rachuonyo South Sub County, Journal of education andpractice, 5(34), 154- 160.

Risquez, A., McAvinia, C., O'Keeffe, A., Bruen, C., Desmond, Y., Rooney, P., & Coughlan, A. (2015). Learning resources and open access in higher education institutions in Ireland, Research Project, University of Limerick, Dublin.

Stone, B. (2012). Flip Your Classroom to Increase Active Learning and Student Engagement, 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, 1-5.

Stosic, L. (2015). The importance of educational technology in teaching, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 3 (1), 111-114.

درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز الإداري من وجهة نظر المعلمين

عفاف سليم أبو غرارة *

أحمد محمود رضوان **

ملخص

الملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب لمعايير التّميّز من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة أثر المتغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي) في تقديرات المعلمين لدرجة تطبيق مديريهم تلك المعايير. وتكونت عينة الدراسة من (400) معلمًا ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير التّميّز متوسطة على المقياس الكلي ومجالاته، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة تطبيق المديرين لمعايير التّميّز الإداري تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ولصالح المرحلتين الابتدائية والثانوية، وعدم وجود أثر للمتغيرين الجنس والمؤهل العلمي.

الكلمات الدالة: درجة التطبيق، معايير التّميّز، مديرو المدارس، منطقة النقب.

* **مديرية منطقة النقب التعليمية، النقب، فلسطين.**

** **قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.**

تاريخ تقديم البحث: 2018/10/20 م. تاريخ قبول البحث: 2019/3/27م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Application Degree of School Principals in Negev Educational Region for Excellence Criteria from the Perspectives of Teachers

Afaf S. Abu Grarah

Ahmad M. Rathwan

Abstract

The purpose of study is to clarify the application degree of school principals in Negev educational region for excellence criteria from the perspectives of teachers, and to clarify the effect of (gender, educational stage, Scientific qualification) in teachers' estimates to the application degree of those criteria. The sample of the study consisted of (400) teachers which were chosen in stratified random way, and it used the descriptive survey methodology, and also it used the questionnaire to collect the needed data to achieve the aims of the study. The study results showed that the application degree of school principals for administrative excellence criteria was moderate. There were significant statistical differences in teachers' estimates to the application degree of school principals for administrative excellence criteria due to the variable (educational stage) and for both elementary and secondary stages, and there were no significant statistical differences for the variables (gender, Scientific qualification).

Keywords: Application degree, excellence criteria, Principals, Negev region.

المقدمة:

أصبح العالم بمثابة قرية صغيرة نتيجة لتطور وسائل الاتصال، حيث باتت المنافسة على أشدها بين المؤسسات على اختلاف أنواعها، سواء أكانت مؤسسات ربحية أم مؤسسات خدمية، لذلك كان لزامًا على هذه المؤسسات التوجه نحو فكر الجودة والتميز، واعتماده فكرًا إداريًا حتى يستمر بقاؤها متفوقة على مثيلاتها، ولكي تحظى برضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة لهم.

ويرى شي–مه وناصر دين (Che-Meh & Nasurdin, 2009) أنّ التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة فرضت إيجاد بيئة ذات تنافسية عالية، جعلت حاجة أي فرد يسعى للتعايش مع متطلبات الحياة المعاصرة، ويحتاج إلى أن يتخذ من التّميّز شعاراً له في كل ما يصدر عنه من قول أو فعل، وقد اتجهت المجتمعات إلى الاهتمام بالعنصر البشري وإعداده؛ ليقود العمل بمنظمات المجتمع المختلفة باختلاف تخصصاتها وتبعاتها.

إن كلمة التّميّز مشتقة من "الفعل (ميز)، و(تميّز)، و(امتاز الشيء) يعني أنه بدا فضله على مثله، وكذلك (الميز) يعني الرفعة" (Arabic Language Complex, 2004: 873). أما باللغة الإنجليزية فيشير أنينوس (Anninos, 2007) إلى أن كلمة (Excellence) كانت معروفة عند الإغريق بمفهوم (Aristeia)، حيث إن هذه الكلمة تتكون من مقطعين هما (Ar) الذي يعني تدفق الخير أو الضوء، و (Iston) الذي يعني الاستقرار والتوافق، كما أن كلمة (Aristeia) تعني بالإنجليزية (Best, Braver, Migtter)، أي (أفضل الأحوال، الشجاعة، وأكثر هولاً).

أما اصطلاحا فقد عرف الخالدي (Al-Khalidi, 2003: 105) التّميّز بأنه: " المقدرة غير العادية أو الاستعداد العقلي العالي لدى الفرد، وهذه المقدرة أو الاستعداد إما أن يكون موروثًا أو مكتسبًا، سواء أكان عقليا أو بدنيا".

والتميز المؤسسي يُعرّف بأنه: "حالة من تفوق المؤسسة على غيرها من المؤسسات المماثلة لها في مجال العمل، وظهوره –أي التميز– بصورة تجعل هذه المؤسسة تبرز من خلال إنجازاتها، ويعلو شأنها على المؤسسات الأخرى" (Al-Awayshah, 2006: 30). ويعرفه السيد (Al-Sayed, 2007: 114) بأنه: "نمط فكري وفلسفة إدارية يعتمد على منهجية ذات ارتباط مباشر

بنتائج ملموسة للمؤسسة من أجل تحقيق توازن في إشباع احتياجات أصحاب المصلحة والمجتمع ككل في إطار ثقافة التعلم والإبداع والتحسين المستمر".

أما إدارة التميز فعرفها السلمي (Al-Salmi, 2002:21) بأنها: "المقدرة على توفيق وتنسيق عناصر المؤسسة وتشغيلها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات التفاعلية، والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة".

وعرفها إيغن (Egan, 2003, 8) بأنها: "الممارسات المتأصلة في إدارة المنظمة، وتحقيق النتائج التي ترتكز على مجموعة من المعايير الجوهرية"، كما عرفها بن عبود (Bin Abboud, 2009: 5) بأنها: "الجهود التنظيمية المخططة التي تهدف إلى تحقيق التحسينات المستمرة والتميز والاستجابة للقوى الداعمة للتميز، وتحقيق الميزة التنافسية الدائمة".

لقد بات التّميّز ضرورة نظرًا لأن المؤسسات التربوية دخلت عالم المنافسة، شأنها في ذلك شأن أي مؤسسة أخرى، فمفهوم التّميّز ظهر على قمة التغيرات التي أحدثتها ثورة المعرفة، وهو مفهوم جامع يبلور الغاية الأساسية لإدارة المنظمات المعاصرة، ويبرز السمة الأساسية التي ينبغي أن تتصف بها، وهو "حالة من التفوق التنظيمي، يتحقق به مستويات غير عادية من الأداء والتنفيذ للعمليات الإنتاجية والتسويقية والمالية وغيرها في المنظمة، تتفوق على ما يحققه المنافسون، ويرضى عنه العملاء وكافة أصحاب المصلحة في المنظمة" (Al-Salmi, 2002: 20).

ويشير شعبان (Shaban, 2009) إلى أن التّميّز يعني تحقيق نتائج يلمس أثرها جميع الفئات المعنية بما في ذلك العاملون في المؤسسة والعملاء والمجتمع المحلي، ويعني تلبية احتياجات العملاء الحاليين والمحتملين، كما يعني قيادة طموحة ذات رؤية ثاقبة، تضمن الاستمرار والديمومة للمؤسسة، وتضمن تناسق أهدافها وانسجامها على كافة المستويات، وتعني أيضاً إدارة المؤسسة من خلال عمليات تطويرهم وإشراكهم في العمل، فضلاً عن تحدي الوضع القائم، والتفاعل مع المتغيرات من خلال التعلم والإبداع، لإيجاد فرص دائمة للتحسين.

ويرى زايد (Zayed, 2003: 46) أن أهمية التّميّز تظهر جلية من خلال مواءمة المؤسسة بين متطلبات التغيير والمنافسة مع المؤسسات الأخرى ذات الأعمال المشابهة، وتبدو تلك الأهمية من خلال حاجة المؤسسة إلى وسائل وطرق للتعرف على العقبات التي تواجهها في حال ظهورها، كما

يجعل التّميّز المؤسسات تعمل على تمكين المديرين من المهارات اللازمة لهم لاتخاذ القرارات السليمة من خلال توفير البيانات اللازمة لذلك ، كما أن التّميّز يجعل المؤسسة والعاملين فيها يتفوقون على غيرهم في المؤسسات الأخرى المنافسة لهم في ضوء ما توفره لهم مؤسستهم من متطلبات خاصة يحتاجونها عن طريق التدريب المستمر وإعادة التأهيل.

وتساعد إدارة التّميّز في تغيير المعتقدات والقيم الثقافية السائدة في المؤسسة من خلال إثارة الرغبة، ودمج جميع الأفراد قيادة وعاملين، وتوجيههم نحو أداء العمل بشكل صحيح ومن المرة الأولى، وبشكل مثالي ومستمر، مستفيدة من القدرات والمواهب الكامنة لديهم، وتعتبر إدارة التمييز طريقة جديدة مختلفة في التفكير، حيث اعتبرت المؤسسات أن جودة المنتج أو الخدمة هو ما يجب أن يميزهم عن غيرهم، واعتبرتها من الطرق الفعالة لإنجاز الأعمال (Al-Dida, 2016).

ولتحقيق التّميّز والتنافسية لأي مؤسسة من المؤسسات سواء أكانت الربحية منها أم الخدمية فإن ذلك يوجب عليها توفير مجموعة من المتطلبات، والتي أشارت إليها المؤسسة الأوروبية للجودة (EFQM, 2003)، وهذه المتطلبات تتمثل في وجود قيمة مضافة تعمل المؤسسات المتميزة على إيجادها للمستفيدين من خدماتها باستمرار، ويتم ذلك عن طريق فهم احتياجاتهم، واستباق تلبية تلك الاحتياجات والتوقعات، وإيجاد المستقبل المستدام، بحيث يكون لها تأثير إيجابي للإسهام في نهضة المجتمعات عن طريق تعزيز الأداء والتركيز على الإبداع والابتكار من خلال التحسين المستمر والابتكار المنهجي للوصول إلى التّميّز، وزيادة مستويات الأداء عن طريق تسخير الإبداع من أصحاب المصلحة، وتعزيز مقدرة المؤسسة بتطوير قدراتها التنظيمية، ولا يتم ذلك إلا من خلال إدارة فاعلة للتغيير داخل حدودها التنظيمية وخارجها، حيث تمتاز هذه الإدارة بالمرونة، إذ إن المؤسسات المتميزة قادرة على التجديد والاستجابة بفعالية وكفاءة للفرص والتهديدات، كما ينبغي على هذه المؤسسات توفير قيادة ملهمة ذات رؤية ونزاهة، حيث إن القيادة في المؤسسات المتميزة تكون متمكنة وقادرة على تشكيل المستقبل، وتحقق ذلك بوصفها قدوة من خلال قيمها وأخلاقها، كما تحتاج المؤسسة إلى خلق ثقافة التمكين لدى الأفراد العاملين فيها لتحقيق أهدافها، وتحقيق أهدافهم الشخصية ، كما يتطلب التّميّز الحفاظ على نتائج متميزة تلبي الاحتياجات لجميع أصحاب المصلحة ضمن بيئة التشغيل الخاصة بهم على المدى القصير والطويل.

وبيّن بليز (Blaze, 2004) أن متطلبات تحقيق التّميّز تتمثل في وجود قيادات ذات رؤية مستقبلية، تتميز بسرعة الحركة، وتؤكد المسؤولية الاجتماعية، وتعمل على تفعيل دور المعرفة، وتنشط التعليم التنظيمي فضلاً عن التعلم الفردي.

ويشير الدويري (Al-Dwari, 2006) إلى أن إدارة التّميّز تتطلب الاستناد إلى إطار فكري واضح، يعتمد التكامل والترابط، ويلتزم منطق التفكير النظمي الذي يرى المؤسسة على أنها منظومة متكاملة من العناصر أو المدخلات التي تتفاعل مع بعضها البعض من خلال العمليات الإدارية، لتحقيق المخرجات المناسبة لأهداف المؤسسة.

كما تتطلب إدارة التّميّز بأن تكون التوجهات الإدارية في المنظمة مشتركة، وتسعى لبناء وتنمية ثقافة تنظيمية محابية لفرص التّميّز والتفوق، وتُعبر تلك التوجهات الإدارية عن أنماط سلوكية متفوقة، تستهدف أفضل الظروف، والآليات، والأدوات للأداء الذي يلتزم بمواصفات ومتطلبات الجودة الشاملة، والمتوافق مع رغبات العملاء، ومع توقعاتهم (Al-Maani, 2008). لذا على المؤسسة المتميزة أن تتميز بالحيوية، والمرونة، والتجدد، والانفتاح، وأن تركز على الرؤية والرسالة والأهداف، وعمل تحليل استراتيجي معمق للبيئتين الداخلية والخارجية بهدف التعرف إلى نقاط القوة، والضعف، والفرص، والتحديات تمهيدا لصياغة الاستراتيجيات الملائمة، والتي تضمن تحقيق التّميّز بالأداء، وتعزيز القدرات التنافسية (Al-Dawri, 2010).

وأورد عثمان (Othman, 2017) مجموعة من الاستراتيجيات تجعل الأفراد يتمايزون فيما بينهم، منها:

- الثقة بالنفس: تساعد الفرد في إنجاز أعماله، كما تجعل الآخرين يثقون به وبإنجازاته.
- الإيجابية: فالموظف المتميز يبحث دائما عن الجانب المشرق في الآخرين، والبحث عن المفيد بدلا من إعطاء النفس الفرصة للأفكار الهدامة ومشاعر الكراهية والغضب والحسد.
- الاقتناع بضرورة التّميّز: إن تولد القناعة بأهمية التّميّز في العمل يؤدي إلى تنمية القدرات والملكات، مما يؤهله للوصول إلى ما هو أفضل مما هو عليه، ويجعل الفرد لا يقف دون الاستزادة في تنمية نفسه، وصقلها بالمعارف والمهارات والوسائل الملائمة للعمل بجد واجتهاد

ونجاح مثمر، بحيث يظل متمسكا بوظيفته، حيث إن الحماس في العمل يزيد من تطور الشخصية والعمل على أداء مهام العمل.

- حسن التعامل مع الآخرين: ينبغي على الفرد أن يطور علاقاته مع الآخرين، وأن تبنى هذه العلاقات على أساس من الإنسانية واللطف وحسن التعامل، بحيث تشكل هذه العلاقات فرصة لتبادل المعلومات والخبرات مع الآخرين، ليتم استثمارها إيجابيا لتحقيق الأهداف المرسومة.
- المبادرة: فالمتميز يدعم مبادراته بإبداء الالتزام الشخصي والحماس تجاه المقترحات، ويحشد لها ما تحتاجه من موارد وجهود، ويتمسك بإصرار بفكرته أو مشروعه، حتى يتحقق النجاح.
- مهارات القيادة: إن الموظف المتميز يعمل كقائد وبهدوء دون استعراض، ويتعاون مع الزملاء تحت تأثير مهارات القيادة، وليس وفق السيطرة والهيمنة والمسؤولية، ويعمل معهم بروح الفريق.

لقد أشار جروت (Grote, 2002) إلى مجموعة من الخصائص والسمات تجعل المؤسسة تتميز عن المؤسسات الأخرى، وهي كالآتي:

- توفر القيادة الكفؤة: فالقيادة تشكل حافزًا وملهمًا للأفراد نحو التّميّز والإبداع.
- قبول التحدي والأعمال الصعبة: وتعدّ هذه الأعمال الصعبة خير فرصة للتميز، حيث إنها تتطلب من الإداريين والعاملين تطوير أنفسهم لامتلاك مهارات تمكنهم من تأدية تلك الأعمال، إضافة إلى ذلك فإن هذه الأعمال الصعبة تجعل المؤسسة تعمل على تحسين عملياتها المختلفة.
- تحمل المصاعب: إن المصاعب تظهر مستوى قدرة المؤسسة، حيث إن ارتكاب الأخطاء وتعرض المؤسسة للأزمات يزيد من فرص صقل قدرتها وتميزها.
- الخبرات البعيدة عن العمل: وهي خبرات تكتسبها المؤسسات المتميزة عادة من خلال خدمة المجتمع، وهذه الخدمات تقدم العديد من الفرص لاكتساب التّميّز في الأداء.
- البرامج التدريبية: وتكمن أهميتها فيما يتم تعلمه من الفرص التدريبية التي تعزز من تميز المؤسسة.
- الدقة: ويقصد بها تعزيز دقة نظام التنبؤ الخاص بالمؤسسة، حيث تقوم باختيار أفضل الأساليب لتأدية المهمات، وبناء مناخ داخلي يؤكد على أهمية دقة التنبؤ في التأثير على تميز المنظمة.

لقد بدأت المؤسسات في التسابق نحو صياغة المعايير التي يتم قياس الأداء على أساسها، والتي تتضمن السياسات، وتوزيع السلطة، ومدى استخدام فرق العمل، والتنظيم والتنمية، والتحليل والمقدرة على التخطيط للمستقبل (Berwari & Bashiwa, 2011)، "كما دخلت معايير التّميّز حديثًا إلى الميدان التربوي كأسلوب إداري حديث بعد أن ثبت نجاحها في الميادين الأخرى، وقد هدفت إدارة التمييز إلى إعداد المعلمين والطلبة بمواصفات معينة، حتى يتمكنوا من العيش بأمان والاندماج في المرحلة القادمة، والتي تمتاز بالانفجار المعرفي، والمعلومات الغزيرة، والتغيُّر المتسارع، والتقدم التكنولوجي غير المسبوق، فالمرحلة القادمة تتطلب إنسانًا ذا مواصفات عالية، ويتميز بالمقدرة على استيعابها والتعامل معها بفاعلية، وتعتبر هذه مسؤولية التعليم من حيث إعداد أفراد يستطيعون الاندماج في المنظومة العالمية الجديدة، وتُعدّ إدارة التمييز أحد الأطر الفعّالة الأساسية للقيام بهذه المهمة" (Al-Dida, 2016: 17).

وتتبوأ الإدارة المدرسية مركزًا هامًا في النظم التعليمية، إذ إنها الوحدة التنظيمية المسؤولة عن تنفيذ السياسة التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية، ويقع على عاتقها واجبات ومسؤوليات إدارية وتعليمية متعددة (Al-Momani, 2008)، ولا يُكتب لها النجاح إلا بوجود المدير الكفؤ المؤهل من ذوي الخبرة والكفاءة، والمتمكن من إدارة المدرسة بأعلى مستويات الجودة والتّميّز، فالإدارة تنمي ملكات التخيل، والإبداع، والتطوير، والتي تعدّ الأساس الأول للتقدم الإنساني (Al-Hariri, 2012)، حيث إن مدير المدرسة هو بمثابة العقل المفكر لها، وقلبها النابض (Abu Naser, 2008).

إن الإدارة المدرسية الفعالة هي الإدارة الواعية لوظيفتها الأساسية في تهيئة الظروف المادية والمعنوية بتفهمها لأهداف المرحلة التعليمية، وأهميتها في السلم التعليمي، ومشجعة لطلبتها ولمدرسيها، وتكون قادرة على ترجمة فلسفة وأهداف المرحلة التعليمية، وهي التي تعمل جنبًا إلى جنب مع الإدارة التعليمية من خلال خطة عمل متكاملة (Hassan & Al-Ajami, 2007).

ومن معايير الإدارة المدرسية المتميزة التحديد الواضح للمسؤوليات، بمعنى أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل، وتحديد للاختصاصات والمسؤوليات، وأن يكون كل فرد في المدرسة على معرفة بواجباته ومسؤولياته وبالدور المطلوب منه (Twalah, 2003).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بموضوع التّميّز الإداري في المؤسسات التربوية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وفق التسلسل الزمني لها من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى ماجنز وبنجت (Magnus & Bengt, 2006) دراسة هدفت إلى تقويم مشروع التقويم الذاتي للتميز الإداري في الإدارة الشاملة في المدارس الثانوية العليا بالسويد، بما في ذلك تقويم الإجراءات والأدوات المستخدمة في المشروع. وتم استخدام المنهج الكمي والنوعي، وتكونت عينة الدراسة من (20) مديرًا، وتم استخدام الاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من الأشخاص لا يبدو أنهم يفكرون كثيرًا حول ماهية التّميّز في البيئة التي يعملون فيها، كما أن العديد من المؤسسات تتجه إلى العمل بنظام التقويم الذاتي دون التفكير الكافي في مبررات ذلك وكيفية تنفيذه، إضافة إلى ذلك فإن العمل يتم بدون إعداد وتهيئة جميع المشاركين، وبدون مناقشة القيم الأساسية التي يستند إليها العمل.

وأجرى أبو تينة والروسان (Abu Tina & Al-Roussan, 2008) دراسة هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (62) معلمًا من المعلمين الفائزين لعام 2006، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية وموجبة ودالة إحصائياً بين نمط القيادة التحويلية والتّميّز التربوي، وعلاقة متوسطة وموجبة ودالة إحصائياً بين نمط القيادة التبادلية والتّميّز التربوي، وعلاقة ضعيفة وسلبية وغير دالة إحصائياً بين القيادة الترسلية والتّميّز التربوي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التحويلية هي الأفضل تنبؤًا بالتّميّز التربوي، يليها القيادة التبادلية. أما القيادة الترسلية فكانت متنبئًا سلبيًا للتميز التربوي، وغير دالة إحصائياً.

كما أجرى فريوان (Frywan, 2008) دراسة في الإمارات العربية المتحدة هدفت التعرف إلى دور جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز في تطوير الأداء الإداري في مدارس منطقة أبو ظبي التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين. وقد استخدم المنهج المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين ومساعديهم والمعلمين العاملين في المدارس الحكومية والمدارس النموذجية، والبالغ عددهم (5968) فردًا، منهم (137) مديرًا، و(161) مساعد

مدير، و(5670) معلمًا، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز ساهمت في تطوير الأداء الإداري في مدارس منطقة (أبو ظبي) التعليمية بدرجة كبيرة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في استجابات أفراد الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي، ولصالح المديرين.

وقام أوزمن ومورتجولو (Ozmen & Muratoglu, 2010) بدراسة في تركيا هدفت التعرف إلى كفايات التّميّز والإبداع لدى مديري المدارس خاصة في مجال تطبيق المعرفة واستراتيجيات الإدارة. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (100) مديرة ومعلمة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من الكفايات الإبداعية التي ينبغي على المدير أن يمتلكها، وهي: إدارة المعرفة الفعالة، والقدرة على تشكيل فريق العمل الفعّال، وممارسة الاتصال الإداري، وتشكيل شبكات الدعم الاجتماعي، وكفايات التنظيم والإدارة هي أهم الكفايات الإبداعية التي.

وأجرت (Athanasoula et al., 2010) دراسة في اليونان هدفت التعرف إلى مستوى التّميّز والإبداع الإداري لدى مديري المدارس وأثره على التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور. وتبنت الدراسة منهجية البحث النوعي القائمة على إجراء مقابلات نوعية معمقة مع (6) مديرين و(18) ولي أمر. وتمحورت أسئلة المقابلات حول أثر مستوى المدير الإبداعي وممارساته الخلاقة على جودة التواصل بين المدرسة وولي الأمر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإبداع لدى مدير المدرسة هو العامل الأهم في تأسيس قنوات الاتصال مع الأسرة، كما بينت نتائج الدراسة أن مظاهر الإبداع لدى مدير المدرسة تتضمن الاتصال المباشر مع أولياء الأمور، واطلاعهم على المشكلات التي تعترض تعليم أولادهم، ومناقشة خطط المدرسة الحالية والمستقبلية معهم، وتقبل الأفكار والانتقادات منهم.

كما أجرت الحوري (Al-Hawari, 2011) دراسة هدفت الكشف عن درجة تطبيق المدارس الثانوية لمعايير التّميّز الإداري في ضوء جائزة الملكة رانيا العبد الله من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (603) من معلمين والمعلمات الذين تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، كما تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المدارس

الثانوية لمعايير التّميّز الإداري في ضوء جائزة الملكة رانيا العبد الله من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الدراسة (الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي).

وقامت الربابعة (Al-Rababeh, 2013) بدراسة هدفت التعرف إلى الأسلوب الإداري المحفز للتميز لدى مديري مدارس محافظة إربد كما يراها المعلمون الفائزون بجائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز. وتكونت عينة الدراسة من(55) معلمًا ومعلمةً، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين للأسلوب الإداري المحفز للتميز لدى المديرين جاء بدرجة كبيرة، وجاء مجال التخطيط في الرتبة الأولى، تلاه التنسيق والتوجيه، في حين المراقبة والتقويم في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين للأسلوب الإداري المحفز للتميز لدى مديري المدارس تعزى إلى المتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي، والرتبة، والخبرة في التدريس).

كما قامت الجريدة والجازي (Al-Jrideh & Jazia, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية. وقد تألفت عينة الدراسة من (90) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي في مديرية البادية الشمالية الغربية جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء مجال أخلاقيات المهنة بالرتبة الأولى، تلاه مجال الفلسفة الشخصية بالرتبة الثانية، في حين جاء مجال الإنجازات بالرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط استجابات عينة الدراسة لدور جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور. في حين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، وعدد مرات المشاركة).

وهدفت دراسة عامر (Amer, 2015) التعرف إلى درجة فاعلية إدارة التّميّز المؤسسيّ لمديري المدارس الحكوميّة الأساسية في مديريّات محافظات شمال الضّفة الغربية وعلاقتها بالأنماط القياديّة من وجهة نظر المديرين أنفسهم. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من(260) مديرًا ومديرةً، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة

فاعلية إدارة التّميّز المؤسسي لمديري المدارس الأساسية كانت كبيرة جدًا. وأشارت النتائج إلى أن الأنماط القياديّة لدى مديري المدارس في المدارس الحكوميّة الأساسية في شمال الضّفة الغربيّة من وجهة نظرهم أنفسهم كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة فاعلية إدارة التّميّز المؤسسي لدى المديرين والأنماط القياديّة التي يمارسونها.

وأجرى الشبول (Al-Shboul, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في تطوير أداء مديري مدارس الشمال، والكشف عن أثر المتغيرات (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لذلك الدور. وتكونت عينة الدراسة من (188) مديرًا ومديرة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لدور جائزة الملكة رانيا العبد الله في تطوير وتحسين أداء مديري المدارس في محافظة إربد جاء بدرجة كبيرة. وبينت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لذلك الدور.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها تباينت من حيث موضوعها وعيناتها، بيد إن الدراسة الحالية قد تشابهت مع دراسة (Frywan, 2008) في المنهج المستخدم فيها، وهو المنهج الوصفي المسحي. وتشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الأداة، حيث استخدمت الاستبانة فيها لجمع البيانات اللازمة كدراسة (Abu Tina & Al-Roussan, 2008)، ودراسة (Frywan, 2008)، ودراسة (Ozmen & Muratoglu, 2010) ، إلا أن الدراسة الحالية قد اختلفت عن سابقاتها من حيث المكان التي أجريت فيه، إذ أنها أجريت في منطقة النقب التعليمية داخل الخط الأخضر بفلسطين، حيث إن الدراسات التربوية التي تجرى في هذه المنطقة التعليمية قليلة، وهذه الدراسة تعد من أولى الدراسات – في ضوء علم الباحثين– التي تتناول معايير التّميّز لدى مديري المدارس في النقب، الأمر الذي شكل دافعًا لديهما لإجرائها، بالإضافة لأهمية التّميّز في التنافسية بين مدارس المنطقة التعليمية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز الإداري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد معايير التّميّز من المفاهيم التي دخلت حديثًا إلى عالم الإدارة المدرسية، وبها يقاس مدى تمكن مديري المدارس من مهاراتهم الإدارية، وقد لاحظت الباحثة الرئيسة من خلال عملها في مدارس منطقة النقب التعليمية أن هناك تباينًا في درجة تطبيق معايير التّميّز الإداري لدى مديري المدارس في تلك المنطقة، مما يتسبب عن ذلك تباينا أيضا في درجة تمكن مديري المدارس من القيام بما يسند إليهم من مهام إدارية وفنية وتعليمية. لذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق معايير التّميّز الإداري لدى مديري مدارس في منطقة النقب التعليمية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل تختلف تقديرات المعلمين لدرجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز الإداري بإختلاف المتغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال أهمية موضوعها الذي يبحث في درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز، حيث تتحدد أهمية هذه الدراسة في التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية معايير التّميّز، ويتوقع من خلال نتائجها إفادة العاملين في مجال التربية والتعليم في منطقة النقب من مشرفين ومديرين ومعلمين في التعرف إلى معايير التّميّز لمديري المدارس، كما أنها تسلط الضوء على واقع مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على مجموعة من التعريفات المتعلقة بمشكلة الدراسة، وهي كما يأتي:

درجة التطبيق:

وتعرف إجرائيا بمقدار قيام مدير المدرسة الثانوية في منطقة النقب التعليمية بتطبيق معايير التّميّز أثناء ممارسته أدواره الإدارية والفنية المختلفة، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس معايير التّميّز الذي تم تطويره في هذه الدراسة، والذي اشتمل

على المجالات الآتية: التمكن العلمي والتنمية المهنية، وقيادة العمليات الإشرافية، والمبادرات الإبداعية، وأخلاقيات المهنة، والتواصل مع المجتمع المحلي.

التّميّز الإداري:

"المقدرة على تنفيذ الأعمال من خلال مجموعة من المقومات والصفات الشخصية والمادية والاحترافية. إضافة إلى الالتزام وبذل الجهد في تنفيذ تلك الأعمال، وهو التفوق على الآخرين والقدرة في منافسة المنظمات المختلفة" (Johannes, 2006: 25). ويعرف إجرائيا: بقدرة مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية من القيام بأعمالهم ومسؤولياتهم بدرجة عالية من الكفاءة والجودة والإبداع بحيث يكون متفوقا على غيره من المديرين ومنافسًا لهم في مجال عمله.

معايير التّميّز الإداري:

"هي المعايير التي تسهم في القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المنظمة وتشغيلها في تكامل لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية، والوصول إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمنظمة" (Al-Jabari, 2009: 7). وتعرف إجرائيا: بأنها مجموعة من العبارات التي شملت عليها استبانة الدراسة، والتي تصف سلوك المدير، وتجعله قادرا على المنافسة وتحقيق أهداف المدرسة باقتدار.

منطقة النقب التعليمية:

هي منطقة تعليمية تقع في النقب جنوب فلسطين، وتخضع لحكم الكيان الإسرائيلي، وتتضمن العديد من المدن والقرى منها: مدينة رهط، وكسيفة، وحورة، وتل السبع، وعرعرة النقب، وشقيب السلام، وقصر السر، وأم بطين والسيد، ومجموعة القرى غير المعترف بها، وتبلغ عدد المدارس التابعة لها (149) مدرسة ابتدائية وثانوية، يعمل بها (3975) معلمًا ومعلمةً، ويدرس فيها (74276) طالبًا وطالبةً (Directorate of Education, 2016).

حدود الدراسة:

اشتملت حدود الدراسة على الآتي:

الحدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معايير التّميّز الإداري لدى مديري المدارس، وهي: (التمكن العلمي والتنمية المهنية، قيادة العمليات الإشرافية، المبادرات الإبداعية، أخلاقيات المهنة، التواصل مع المجتمع المحلي).

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس التابعة لمنطقة النقب التعليمية.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس منطقة النقب التعليمية بفلسطين.

الحدود الزمانية: تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2017/2016).

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في منطقة (النقب) بفلسطين، إذ يبلغ عددهم (3975) معلماً ومعلمة، منهم 1721 معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية، و1304 معلماً ومعلمة في المرحلة الإعدادية، و950 معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية، بحسب إحصاءات الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة النقب داخل الخط الأخضر (Directorate of Education, 2016). وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وفقًا للمتغيرين (الجنس، والمرحلة التعليمية)، حيث تكونت عينة الدراسة من(450) معلماً ومعلمة، وزعت عليهم استبانة الدراسة. وقد تم استرجاع (423) استبانة منها، ووجد (23) استبانة غير صالحه للتحليل، وبذلك أصبحت عينة الدراسة تتكون من (400) معلمًا ومعلمة، وهي تشكل نسبة 10.06% من المجتمع الأصلي. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات/ المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	171	%43
	أنثى	229	%57
	المجموع	400	%100
المرحلة التعليمية	الابتدائية	180	%45
	الإعدادية	135	%34
	الثانوية	85	%21
	المجموع	400	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	190	%48
	دبلوم عالي	133	%33
	ماجستير فأعلى	77	%19
	المجموع	400	%100

أداة الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة لتقيس درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز الإداري من وجهة نظر المعلمين، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تكونت أداة الدراسة من 55 مؤشرا في صورتها الأولية، وزعت على خمسة معايير للتميز الإداري؛ هي: (التمكن العلمي والتنمية المهنية، وقيادة العمليات الإشرافية، والمبادرات الإبداعية، وأخلاقيات المهنة، والتواصل مع المجتمع المحلي). كما تم تبني تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: قليلة جداً وتأخذ الدرجة (1)، قليلة وتأخذ الدرجة (2)، متوسطة وتأخذ الدرجة (3)، كبيرة وتأخذ الدرجة(4)، كبيرة جدا وتأخذ الدرجة (5).

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على (15) محكما من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية وجامعة القدس. وأخذ برأيهم وملاحظاتهم حول ملاءمة المؤشرات المتضمنة في الاستبانة من حيث: (مدى مناسبة المؤشرات للمعيار التي تندرج تحته، ووضوح المؤشرات، ومدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية لها). وقد تم إجراء التعديلات على الاستبانة بعد تحكيمها وفقْ ما أوصى به المحكِمون من حيث حذف بعض المؤشرات، أو إعادة الصياغة لها، وبلغ مجموع المؤشرات التي اشتملت عليها الاستبانة بعد التحكيم (48) مؤشرا، موزعة على خمسة معايير للتميز الإداري، هي: التمكن العلمي والتنمية المهنية، وله (11) مؤشرًا، وقيادة العمليات الإشرافية، وله (13) مؤشرًا، والمبادرات الإبداعية، وله (11) مؤشرًا، وأخلاقيات المهنة، وله (8) مؤشرات، والتواصل مع المجتمع المحلي، وله (5) مؤشرات.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تـــــم التحقق منها بطريقة الاختبار وإعـــــادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلما ومعلمة، ومن ثَمّ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمعايير والأداة ككل.

الجدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمعايير والدرجة الكلية

المعايير	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التمكن العلمي والتنمية المهنية	0.96	0.94
قيادة العمليات الإشرافية	0.93	0.95
المبادرات الإبداعية	0.94	0.94
أخلاقيات المهنة	0.97	0.94
التواصل مع المجتمع المحلي	0.95	0.95

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم ثبات الإعادة تراوحت ما بين 0.93–0.97، كما أن قيم الاتساق الداخلي تراوحت ما بين 0.94–0.95، وهذه القيم جميعها تُعدّ مقبولة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل مؤشر درجة واحدة من بين درجاته (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00–2.33	قليلة
من 2.34–3.67	متوسطة
من 3.68–5.00	كبيرة

حيث إن هذا المقياس تم التوصل إليه عن طريق حساب المدى لتدريج ليكرت الخماسي لدرجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز الإداري من وجهة نظر المعلمين، وعلى النحو الآتي (Odeh, 2010):

المدى = أعلى تدريج – أدنى تدريج = 5 – 1 = 4

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي: طول الفئة = المدى ÷ عدد الأحكام

4 ÷ 3 = 1.33

تم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالفة الذكر، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية سالفة الذكر.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

الجنس، وله فئتان، وهما: (ذكر، أنثى)

المرحلة التعليمية، ولها ثلاثة مستويات هي: (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات، هي: (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فأكثر).

ثانيا: المتغير التابع: تقديرات المعلمين لدرجة تطبيق مديري مدارسهم معايير التّميّز.

إجراءات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمعايير التّميّز، تم بناء أداة الدراسة وتحكيمها، وصياغتها بشكلها النهائي، وفق الإجراءات الآتية:

1. تم بناء أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الخاص بمجال معايير التّميّز مثل معايير جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز (Association of Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education, 2017)، وجائزة التعليم المتميز (Scientific Committee, 1436)، ودراسة (Al-Hawari,2011)، ودراسة (Amer, 2015).
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بالرجوع إلى السجلات الرسمية لمديرية التعليم في منطقة النقب داخل الخط الأخضر.
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى من يهمه الأمر بمنطقة النقب التعليمية لتسهيل مَهَمة الباحثة الرئيسة لتطبيق أداة الدراسة، والحصول على البيانات الضرورية والإحصاءات اللازمة.
4. توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.
5. جمع الاستبانات، وترتيبها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي عن طريق باستخدام نظام (SPSS) لاستخراج النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول: تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تقدير أفراد العينة لتطبيق مديري المدارس في منطقة النقب لمعايير التّميّز الإداري.
- للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير: (الجنس، والمرحلة التعليمية، المؤهل العلمي)، وتحليل التباين الثلاثي (3-Way Anova) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات معايير التّميّز الإداري ككل وفقاً لمتغير: (الجنس، والمرحلة التعليمية، المؤهل العلمي).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما درجة تطبيق معايير التّميّز الإداري لدى مديري مدارس في منطقة النقب التعليمية من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير التّميّز الإداري لدى مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير التّميّز الإداري لدى مديري مدارس منطقة النقب التعليمية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المعايير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	4	أخلاقيات المهنة	3.67	0.86	متوسطة
2	1	التمكن العلمي والتنمية المهنية	3.61	0.83	متوسطة
3	2	قيادة العمليات الإشرافية	3.59	0.82	متوسطة
3	5	التواصل مع المجتمع المحلي	3.59	0.85	متوسطة
5	3	المبادرات الإبداعية	3.55	0.82	متوسطة
		درجة الممارسة ككل	3.60	0.79	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (3) أن درجة تطبيق معايير التّميّز الإداري لدى مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة تقدير "متوسطة"، ووسط حسابي مقداره (3.60). حيث حصل معيار (أخلاقيات المهنة) على الرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي بلغ (3.67)، وانحراف معياري (0.86)، ويليه معيار (التمكن العلمي والتنمية المهنية) في الرتبة الثانية، تلاه في الرتبة الثالثة المعيارين (قيادة العمليات الإشرافية) بوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.83)، والمعيار الخامس (التواصل مع المجتمع المحلي) بوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.85)، أما الرتبة الأخيرة فقد حصل المعيار (المبادرات الإبداعية) على وسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (0.82).

وقد تعزى هذه النتيجة المتوسطة لدى مديري المدارس في تطبيق معايير التّميّز الإداري ربما إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة وإلى الواقع العام الذي تعيشه المدارس بسبب الاحتلال، مما يؤدي إلى الإحباط العام لمهنة التعليم، وتدني في مستويات تأهيل المديرين والمعلمين، ونقص في الموارد المادية المتاحة لمدير المدرسة، وضعف في تفويض الصلاحيات الضرورية لقيامة بعمله، وكل هذه الظروف تنعكس على أدائه وتجعله لا يقوم إلا بالأعمال الروتينية بعيداً عن التّميّز والإبداع، وقد يعزى ذلك أيضا إلى ضعف إدراك إدارة المدرسة والعاملين فيها لأهمية تطبيق معايير التّميّز الإداري في حفظ الهوية المدرسية ودورها المبدع والمحفز للعاملين.

وفي ضوء هذه النتيجة فإن ما أشار إليه السلمي (Al-Salmi, 2002) فيما يتعلق بالتّميّز الإداري يعدّ أمرا ضروريا؛ لأن المؤسسات التربوية دخلت عالم المنافسة شأنها في ذلك شأن أي مؤسسة أخرى، فمفهوم التّميّز ظهر على قمة التغيرات التي أحدثتها ثورة المعرفة، وهو مفهوم جامع يبلور الغاية الأساسية لإدارة المنظمات المعاصرة، ويبرز السمة الأساسية التي يجب أن تتصف بها.

المعيار الأول: أخلاقيات المهنة

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات المعيار الأول (أخلاقيات المهنة)، حيث كانت كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤشرات المتعلقة بمعيار (أخلاقيات المهنة)

الرتبة	الرقم	المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	36	يعتز بمهنة التعليم	3.88	0.97	كبيرة
2	39	يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم	3.73	0.97	كبيرة
2	40	ينجز المهام الموكلة إليه بإتقان	3.73	0.98	كبيرة
4	42	يقدم صورة إيجابية عن مدير المدرسة القدوة	3.65	1.00	متوسطة
5	43	يكون اتجاهاً إيجابياً نحو مهنة التعليم لدى المعلمين الذين يعملون معه	3.64	0.97	متوسطة
6	37	يعامل كافة العاملين في المدرسة بموضوعية وعدالة	3.59	1.03	متوسطة
7	41	يتعامل بمرونة ومهنية وشفافية مع كافة العاملين معه	3.57	0.98	متوسطة
8	38	يرسخ مبدأ تبادل الخبرات التربوية بين المدرسة وبين المدارس الأخرى المجاورة	3.55	0.94	متوسطة
الكلي للمعيار			3.67	0.86	متوسطة

يبين الجدول (4) أنّ الأوساط الحسابية لمؤشرات معيار (أخلاقيات المهنة) قد تراوحت ما بين (3.55–3.88)، حيث جاء المؤشر (36) والذي ينص على "يعتز بمهنة التعليم" في الرتبة الأولى وبوسط حسابي بلغ (3.88)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وجاء المؤشران (39، 40) واللذان ينصان على " يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم "، و" ينجز المهام الموكلة إليه بإتقان" في الرتبة الثانية، وبوسط حسابي مقداره (3.73)، وانحراف معياري على الترتيب (0.97) ، (0.98) وبدرجة ممارسة كبيرة، كما بلغ الوسط الحسابي الكلي للمعيار (3.67)، وبدرجة تطبيق متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التعليمات والقوانين واللوائح المعمول بها في منطقة النقب، والتي تحتم على ممارسي مهنة التعليم الالتزام بها، مما يجعل العاملين بمهنة التعليم من معلمين ومديرين ومشرفين يعتزون بها، ويقومون بالواجبات الموكلة إليهم بإتقان، إذ أن الديانات السماوية حثت على الأمانة والإخلاص في العمل والعدل والابتعاد عن الظلم. وكون مديري المدارس في منطقة النقب ينتمون إلى مجتمع بدوي عربي محافظ، ويتمسك بالقيم الإسلامية الحنيفة والعادات العربية الأصيلة، فإنهم يسعون للتمسك بتلك الأخلاقيات؛ ليكونوا قدوة لزملائهم في العمل من منطلق أن الله يحب الذين يتقنون أعمالهم ابتغاء مرضاته.

كما يمكن للباحثين تفسير مجيء المؤشر رقم (38) والذي ينص على "يرسخ مبدأ تبادل الخبرات التربوية بين المدرسة وبين المدارس الأخرى المجاورة" بالرتبة الأخيرة في ضوء الظروف التي تعيشها المدارس العربية في ظل الاحتلال، والمتمثلة في ضعف الموارد المالية والمادية، بالإضافة إلى القيود والعراقيل التي يضعها الاحتلال لمنع تحرك الأفراد، هذا الأمر ربما جعل هؤلاء المديرين لا ينظرون إلى قضية تبادل الخبرات بجدية، وذلك لحماية هؤلاء المعلمين من المخاطر والتُّهم التي قد توجهها إليهم سلطات الاحتلال نتيجة تعاون هؤلاء المعلمين مع بعضهم البعض.

المعيار الثاني: التمكن العلمي والتنمية المهنية

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (التمكن العلمي والتنمية المهنية)، حيث كانت كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات معيار (التمكن العلمي والتنمية المهنية)

الرتبة	الرقم	المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	5	يشارك بفاعلية مع الهيئة الإدارية لتطوير العمل الإداري	3.74	0.96	كبيرة
2	2	يسعى إلى تطوير الخبرات الخاصة به.	3.72	0.95	كبيرة
3	6	ينظم اللقاءات مع العاملين معه لوضع خطة لتطوير أداء المعلمين الجدد.	3.67	0.99	متوسطة
4	1	يطالع ما كتب عن الإدارة المدرسية من حيث (طرق تطويرها والمعوقات التي تواجه نجاحها).	3.62	0.89	متوسطة
5	3	يقوّم البرامج التدريبية الخاصة بسد احتياجات المعلمين العاملين معه.	3.60	0.92	متوسطة
5	9	ينفذ الخطط التطويرية الموجهة للمعلمين بإتقان	3.60	0.93	متوسطة
7	8	يستخدم وسائل عدة لتحديد حاجاته التطويرية لتلبيتها.	3.59	0.96	متوسطة
8	10	يحرص على التمكن من مهارات البحث العلمي في مجال عمله.	3.58	0.95	متوسطة
9	7	يحدد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين بطرق علمية.	3.57	0.96	متوسطة
10	4	يستفيد من نتائج البحوث الإجرائية في تحسين أداء المعلمين	3.52	0.92	متوسطة
11	11	ينشر نتاجا علميا في مجاله الإداري.	3.46	0.96	متوسطة
		الكلي للمعيار	3.61	0.83	متوسطة

يبين الجدول (5) أن الأوساط الحسابية لمؤشرات معيار (التمكن العلمي والتنمية المهنية) قد تراوحت ما بين (3.46–3.74)، إذ جاء المؤشر (5) والذي ينص على "يشارك بفاعلية مع الهيئة الإدارية لتطوير العمل الإداري" في الرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (3.74)، بينما جاء المؤشر (11) والذي ينص على "ينشر نتاجاً علمياً في مجاله الإداري" بالرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (3.46)، كما بلغ الوسط الحسابي الكلي للمعيار (3.61)، وبدرجة تطبيق متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إيمان مدير المدرسة وطاقمه الإداري بضرورة تطوير آليات العمل في ضوء تطور الفكر الإداري الحديث وما رافقه من توظيف تكنولوجيا المعلومات من أجل الرقي بالمدرسة وبالعاملين فيها، حيث إن فكرة التنافس باتت هاجسا وحلما يراود الجميع، فسهولة التواصل بين أفراد المجتمع، وتناقل أخبار المدارس أصبح يحتم على هؤلاء المديرين تطوير مدارسهم؛ حتى ينالوا رضا متلقي الخدمة من الطلبة أو أولياء أمورهم، ناهيك عن السمعة الطيبة عن المدارس المتميزة، ومردود ذلك على العاملين فيها نفسيا واجتماعيا، وربما ماديا.

أما بخصوص ضعف قيام مديري المدارس بنشر نتاج علمي في مجلات محكمة فربما يعزى ذلك لانهماك مديري المدارس وانشغالهم بالأعمال الروتينية والمطلوب منهم إنجازها، والتي يتم محاسبتهم إداريا في ضوئها، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الصعوبات التي تواجه الباحثين، وتقف حجر عثرة في سبيل نشر الأبحاث، حيث تمر عملية نشر الأبحاث العلمية في سلسلة من الإجراءات الطويلة قد لا يكون لمدير المدرسة القدرة على مجاراتها.

المعيار الثالث: قيادة العمليات الإشرافية

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات المعيار الثالث (قيادة العمليات الإشرافية)، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤشرات المتعلقة بمعيار (قيادة العمليات الإشرافية) مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	12	يقوم بزيارات صفية للمعلمين للتعرف على أدائهم	3.75	1.00	كبيرة
2	16	يوثّق زياراته الصفية للمعلمين بملف انجاز خاص	3.69	0.98	كبيرة
3	13	يخطط للزيارات الصفية وفق منهجية علمية	3.65	1.02	متوسطة
4	15	يحرص على تقديم تغذية راجعة محفزة للمعلمين تتعلق بالزيارة الصفية	3.61	0.98	متوسطة
4	18	يتبنى معايير ايجابية لتحفيز المعلمين لدعم العمل المدرسي.	3.61	0.99	متوسطة
6	17	يضع خططا علاجية لتحسين أداء المعلمين (داخل الصف وخارجه).	3.60	0.98	متوسطة
6	19	يضع خطة إشرافية لمعالجة المشكلات التي تواجه عمله في مجال الإشراف على المعلمين.	3.60	0.97	متوسطة
8	20	يشجع المنافسة الإيجابية بين المعلمين.	3.59	0.89	متوسطة
9	14	ينوع في أساليبه الإشرافية الصفية في ضوء مراعاته الفروق الفردية بين المعلمين.	3.58	0.99	متوسطة
10	22	يستخدم أدوات مناسبة لقياس مدى تحقق أهداف الخطة المتعلقة بالزيارات الصفية	3.53	0.90	متوسطة
11	21	يحلل واقع ممارساته الإشرافية بدقة.	3.50	0.88	متوسطة
12	24	يتابع انتقال أثر التدريب إلى غرفة الصف.	3.49	0.93	متوسطة

الرتبة	الرقم	المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
13	23	يشجع المعلمين على إجراء أبحاث إجرائية لمعالجة المشكلات التعليمية التي تواجههم.	3.45	0.97	متوسطة
		الكلي للمعيار	3.59	0.82	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (6) أن الأوساط الحسابية لمؤشرات معيار (قيادة العمليات الإشرافية) تراوحت ما بين (3.45–3.75)، حيث جاء المؤشر (12) الذي ينص على "يقوم بزيارات صفية للمعلمين للتعرف على أدائهم" في الرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (3.75)، وبانحراف معياري (1.00)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، بينما جاء المؤشر (23) الذي ينص على "يشجع المعلمين على إجراء أبحاث إجرائية لمعالجة المشكلات التعليمية التي تواجههم"، بالرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (3.45)، وبانحراف معياري (0.97)، وبدرجة ممارسة (متوسطة)، وبلغ الوسط الحسابي الكلي للمعيار (3.59)، وبدرجة تطبيق متوسطة.

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء الواجبات الموكلة لمدير المدرسة، حيث إنه يطالب من قبل وزارة التربية والتعليم بعمل برنامج زيارات صفية للمعلمين، وتنفيذ هذا البرنامج على مدار العام، إذ إن مدير المدرسة يُعدّ مشرفا مقيما للاطلاع على واقع المعلمين داخل الصف من أجل العمل على توجيههم وإرشادهم، لينعكس أثر هذه الزيارات على أداء هؤلاء المعلمين، كما ينبغي على مدير المدرسة توثيق هذه الزيارات في سجل خاص، يتم اطلاع المشرفين التربويين عليه عند زيارة المدرسة، ولهذه فإن مديري المدارس يهتمون بهذه الزيارات الصفية؛ كونهم سيسألون عنها، وإذا حصل أي تقصير من مدير المدرسة في هذا المجال فإنه سيحاسب على هذا التقصير.

أما بخصوص عدم تشجيع مدير المدرسة المعلمين على إجراء أبحاث إجرائية لمعالجة المشكلات التعليمية التي تواجههم فيمكن تفسير ذلك في ضوء حجم العمل المطالب به المعلم، إذ إن نصيب المعلم التدريسي مرتفع نوعا ما، إضافة إلى الواجبات الأخرى التي يقوم بها المعلم من تصحيح دفاتر وإعداد وسائل تعليمية وإشراف على الإذاعة الصباحية والمناوبات المختلفة، هذه الأمور تجعل المعلم ينظر لمثل تلك الأبحاث على أنها أشياء ثانوية وخصوصا إذا ما وجد مدير لا يكلفه بذلك.

المعيار الرابع: التواصل مع المجتمع المحلي

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات المعيار الرابع (التواصل مع المجتمع المحلي)، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤشرات المتعلقة بمعيار التواصل مع المجتمع المحلي

الرتبة	الرقم	المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	45	يتعاون مع الجهات ذات الصلة لتطوير العملية التعليمية	3.64	0.92	متوسطة
2	44	يشارك أبناء المجتمع المحلي في الاحتفالات التي يقيمونها	3.62	0.92	متوسطة
3	46	يدعم مبدأ الشراكة بين جهة عمله وبين مؤسسات المجتمع المحلي	3.57	0.89	متوسطة
3	47	يشارك في تقديم خدمات للمجتمع المحلي	3.57	0.96	متوسطة
5	48	يحرص على تقديم تغذية راجعة لأولياء الأمور عن مستويات أبنائهم التحصيلية والسلوكية	3.54	0.96	متوسطة
		الكلي للمعيار	3.59	0.85	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (7) أن الأوساط الحسابية لمؤشرات معيار (التواصل مع المجتمع المحلي) قد تراوحت ما بين (3.54–3.64)، حيث جاء المؤشر (45) الذي ينص على "يتعاون مع الجهات ذات الصلة لتطوير العملية التعليمية" في الرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (3.64)، بينما جاء المؤشر (48) والذي ينص على "يحرص على تقديم تغذية راجعة لأولياء الأمور عن مستويات أبنائهم التحصيلية والسلوكية" بالرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (3.54)، وبلغ الوسط الحسابي الكلي (3.59)، وبدرجة تطبيق متوسطة.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المدارس في منطقة النقب التعليمية موجودة في تجمعات عربية ذات طابع بدوي، ومنتشرة على شكل قرى متباعدة، مما يجعل أمر التواصل بين هذه المدارس والمؤسسات الأهلية المحلية يشوبه نوع من الصعوبة نتيجة لما يفرضه الاحتلال من قيود تهدف إلى تجهيل الناس وتدميرهم ثقافيا؛ حتى يسيطر عليهم، وينفذ مخططاته التهويدية، كما أن الاحتلال يعمد في كثير من الأحيان إلى عزل القرى العربية عن بعضها البعض، ويمنع التواصل بينها، وهذا الحال ينعكس سلبا على المؤسسات التعليمية في هذه المنطقة.

أما ضعف تقديم تغذية راجعة عن مستويات الطلبة لأولياء أمورهم فربما يعود ذلك لكون معظم هذه المدارس في قرى يعرف الناس بعضهم بعضا، وأن أولياء الأمور قد يراجعون المدرسة، ويستفسرون من المعلمين عن أبنائهم سواء تم اللقاء داخل المدرسة أو خارجها، الأمر الذي يجعل مدير المدرسة يعتمد على المعلمين في هذا الأمر.

المعيار الخامس: المبادرات الإبداعية

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات المعيار الخامس (المبادرات الإبداعية)، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات معيار (المبادرات الإبداعية) مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	25	يحث (المعلمين والإداريين) على الإبداع فيما يقومون به من مهام.	3.67	0.92	متوسطة
2	30	يدعم تنفيذ مشروعات تعليمية إبداعية سواء أكانت من المعلمين أم الطلبة	3.64	0.94	متوسطة
3	27	يعمل على تطوير الإجراءات الإدارية بشكل مستمر.	3.62	0.92	متوسطة
4	31	يُقدّم أفكارا إبداعية لمواجهة التحديات التي تواجه العملية التعليمية.	3.56	0.93	متوسطة

الرتبة	الرقم	المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
4	32	يعرض أمام المعلمين التجارب الإدارية الجديدة التي طبقت في مجال إدارة الصف	3.56	0.95	متوسطة
6	33	يرصد التحديات التي تم التعامل معها لوضع جوانب وقائية لها لتفادي تكرارها مستقبلا.	3.55	0.93	متوسطة
6	34	يفعل التحسين المستمر في تنفيذ البرامج التدريبية الموكلة إليه.	3.55	0.94	متوسطة
8	26	يحرص على تنفيذ أفكاره الإبداعية في مشاريع تربوية للتمكن من الحصول على براءات اختراع.	3.53	0.98	متوسطة
8	28	يقدّم أفكاراً إبداعية لتطوير تطبيقات العمليات الإدارية.	3.53	0.941	متوسطة
10	29	ينقل إلى المعلمين تجارب عالمية متميزة في الإدارة الصفية لتدارسها للاستفادة منها.	3.46	0.97	متوسطة
11	35	يصمم أداة مبتكرة لقياس رضا العاملين في الميدان عن العمليات الإدارية.	3.40	0.94	متوسطة
		الكلي للمعيار	3.55	0.82	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (8) أن الأوساط الحسابية لمؤشرات معيار (المبادرات الإبداعية) قد تراوحت ما بين (3.40–3.67)، حيث جاء المؤشر (25) الذي ينص على "يحث (المعلمين والإداريين) على الإبداع فيما يقومون به من مهام" في الرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (3.67)، وبانحراف معياري (0.92)، وبدرجة تطبيق (كبيرة). بينما جاء المؤشر (35) الذي ينص على "يصمم أداة مبتكرة لقياس رضا العاملين في الميدان عن العمليات الإدارية" الرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (3.40)، وبانحراف معياري (0.94)، وبدرجة تطبيق (متوسطة)، وبلغ الوسط الحسابي الكلي للمعيار (3.55)، وبدرجة تطبيق متوسطة.

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء سعي مديري المدارس نحو التميز وتحقيق الإبداع لديهم ولدى المعلمين والطلبة، على الرغم من الظروف المتردية التي تعيشها المدارس في منطقة النقب، والتي تجعل مديري المدارس واقعيين في التعامل مع ظروف مدارسهم، فهم لا يكلفون المعلمين فوق طاقتهم، بل قد يطلبون من المعلمين الحدود المنطقية في الإنجاز وفق ما يرتضيه الأب لأبنائه نتيجة الظروف غير الإيجابية التي تمر بها تلك المدارس، كما أن الإبداع يحتاج لبرامج ومعلمين على درجة عالية من الإعداد لتنميته، وقد لا تتوفر الظروف الملائمة لهذا الإبداع في ظل الاحتلال.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف تقديرات المعلمين لدرجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية معايير التّميّز الإداري بإختلاف المتغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية معايير التّميّز الإداري حسب متغيرات (الجنس، ومرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي)، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس لمعايير التّميّز تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	فئاتها/ مستوياتها	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.64	0.78
	أنثى	3.57	0.80
المرحلة التعليمية	الابتدائية	3.65	0.78
	الإعدادية	3.21	0.76
	الثانوية	3.79	0.75
المؤهل العلمي	البكالوريوس	3.54	0.80
	دبلوم عالي	3.67	0.72
	ماجستير فأعلى	3.79	0.78

تبين النتائج في الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التّميّز الإداري بسبب اختلاف فئات متغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10) تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات الدراسة على تقديرات المعلمين في منطقة النقب لدرجة تطبيق مديريهم لمعايير التّميّز الإداري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.403	1	0.403	0.679	0.411
المرحلة التعليمية	12.160	2	6.080	10.244	* 0.000
المؤهل العلمي	1.852	2	0.926	1.560	0.211
الخطأ	233.849	394	0.594		
الكلي	249.554	399			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.679، وبدلالة إحصائية بلغت 0.411.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مدارس الذكور ومدارس الإناث تسعى إلى تحقيق التميز الإداري على السواء، مما يجعل مديري ومديرات هذه المدارس يحرصون على تطبيق معايير التميز الإداري في مدارسهم، وهذا الأمر يلمسه المعلمون والمعلمات، مما جعل تقديراتهم متقاربة لدرجة تطبيق مديريهم لمعايير التميز الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ماجنز وبنجت (Maguns & Bengt , 2006)، ودراسة أوزمن ومورتجولو (Ozmen & Muratoglu, 2010)، ودراسة الحوري (Al-Hawari, 2011)، ودراسة الربابعة (Al-Rababeh, 2013).

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فريوان (Frywan, 2008)، ودراسة الجرايدة وجازية (Al-Jrideh & Jazia, 2015) التي أظهرت فروقا تعزى لأثر متغير الجنس.

ويتبين من النتائج الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 1.560، وبدلالة إحصائية بلغت 0.211.

ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يقومون بتطبيق معايير التميز الإداري في مدارسهم بصورة علنية، يشاهدها كافة المعلمين، ويلمسونها عن كثب بغض النظر عن مؤهلات هؤلاء المعلمين، لذلك جاءت تقديرات هؤلاء المعلمين لدرجة تطبيق مديريهم معايير التميز الإداري متقاربة بغض النظر عن المؤهلات العلمية التي يحملها هؤلاء المعلمون.

كما يتبين من النتائج الواردة في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة ف 10.244، وبدلالة إحصائية بلغت 0.000.

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، وكما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المرحلة التعليمية على الدرجة الكلية للممارسة

	الوسط الحسابي	ابتدائية	إعدادية	ثانوية
ابتدائية	3.65			
إعدادية	3.21	0.44*		
ثانوية	3.79	0.14	0.58*	

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المرحلة الإعدادية من جهة وكل من المرحلتين الابتدائية والثانوية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من المرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة خصائص الطلبة في المراحل الدراسية الثلاثة، ففي المرحلة الابتدائية تكون مشكلات الطلبة بسيطة وغير نوعية نتيجة العمر الزمني للطفل، الأمر الذي يجعل المعلم لا يضيع أوقاتا كبيرة في معالجة مشكلاتهم، وكذلك

الحال في المرحلة الثانوية فالطلبة أكثر وعيا ونضجا من طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ومن هنا تكون مشكلاتهم أيضا محدودة، مما يعطي المعلمين فرصا أكثر للتواصل مع المدير والانتباه لسلوكه الوظيفي على العكس من طلبة المرحلة الإعدادية فَهُم في بداية البلوغ والنضج العاطفي، حيث تشهد المدارس الإعدادية مشكلات سلوكية للطلبة أكثر من المرحلتين الثانوية والابتدائية من الناحيتين الكمية والنوعية – وهذا ما لمسه الباحثان من خلال عملهما في التدريس ولفترة طويلة– مما يجعل معلمي هذه المرحلة أكثر انتباها لهم وانشغالا بهم، مما لا يعطيهم الفرصة الكافية لمتابعة ما يقوم به مدير المدرسة من أعمال وسلوكيات وظيفية مقارنة بزملائهم في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ومن هنا جاءت تقديراتهم لدرجة تطبيق مديريهم لمعايير التّميّز أقل من معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

- حث مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية للاستمرار في تطبيق معايير التميز الإداري في مدارسهم.
- تشجيع مديري المدارس على التعاون فيما بينهم لتبادل الخبرات التربوية.
- دعوة مديري المدارس للاهتمام بالبحث العلمي، والعمل على نشر نتاجا علميا لهم.
- تشجيع المعلمين لإجراء بحوث علمية إجرائية لمعالجة المشكلات الصفية التي تواجههم.
- تقديم تغذية راجعة لأولياء أمور الطلبة فيما يتعلق بمستوى أبنائهم أكاديميا وسلوكيا.
- العمل على نقل تجارب عالمية متميزة للمعلمين في مجال إدارة الصف.
- دعوة الباحثين لإجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال التميز لدى المعلمين والمشرفين التربويين.

References:

Abu Naser, F. (2008). An Entrance to Educational Administration. Amman: Dar Almasira for publishing and distribution.

Abu Tina, A. & Al-Roussan, E. (2008). The Preferred Leadership Styles of Principals as Perceived by Teachers who Received Queen Rania AL-Abdullah Award for Excellent Teacher and their Relation to Educational Excellence of those Teachers. Jordanian Islamic Journal of Educational Sciences, 4 (4), 265-278.

Al-Awayshah, A. (2006). The Trends of Jordanian Public Sector Employees towards the King Abdullah Award for Excellence in Governmental Performance and Transparency, (Unpublished Master Theses), The University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Dwari, G. (2006). Excellence Management in Jordanian Public Sector: A Field Study of the Applicability of Excellence Criteria from the perspectives of Public Managers. (Unpublished Master Theses), Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Dawri, Z. (2010). Strategic Management: Concepts, Processes and Case Studies. Amman: Dar al-Yazoori for publishing

Al-Dida, S. (2016).The Evaluation of Application Degree of Educational Supervisor for Excellence Standards in Secondary Schools in Al-Naqab Educational District. (Unpublished Master Theses), Jadara University, Irbid, Jordan.

Al-Hariri, R. (2012). Modern Administrative Trends. Amman: Dar Al-Fiker for publishing and distribution.

Al-Hawari, M. (2011). The Applying Degree of Secondary Schools for Standards of Administrative Excellence in Light of The Queen Rania Al-Abdullah Award from The Perspectives of Teachers. (Unpublished Master Theses), Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Jabari, T. (2007). The Role of Excellence Management in Improving The Performance of Higher Education Institutions in The West Bank. (Unpublished Master Theses), Al-Khaleel University, Palestine.

Al-Jrideh, D. & Jazia, N. (2015). The Role of Queen Rania Al Abdallah Award for Distinguished Teacher in Developing The Educational

Performance of Teachers in North West Badia Directorate of Education, Al-Manarah Journal, 21 (4), 341-389.

Al-Khalidi, A. (2003). Psychology of Individual Differences and Mental Superiority, Amman: Dar Wael for publishing.

Al-Maani, A. (2008). The Impact of Employee Empowerment on Achievement of Excellence of Jordanian Organizations Participating in The King Abdullah II Award for Excellence. (Unpublished Doctoral Dissertation), Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Al-Momani, W. (2008). Effective School Management: Selected Procedural and Core Topics for School Principals. Amman: Scientific office for publishing and distribution.

Al-Rababeh, S. (2013). The Catalyst Administrative Method among Irbid Governorate Schools' Principals. (Unpublished Doctoral Dissertation), Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Salmi, A. (2002). Excellence Management: Models and Management Techniques in the age of knowledge. Cairo: Dar Al-Ghareeb for publishing and distribution.

Al-Sayed, R. (2007). The Habits of Excellence in Individuals with High Management Skills, Cairo: Arab Company for Marketing and Supplies.

Al-Shboul, O. (2016). The Role of the Queen Rania Al Abdullah Award in Developing of the School principals' Performance in the North Region. (Unpublished Master Theses), Jadara University, Irbid, Jordan.

Amer, F. (2015). The Efficiency in Public Schools and Its Relevance to the Leadership Models from the Principal's Perspective in The Northern District of West Bank. (Unpublished Master Theses), An'Najah National University, Nablus, Palestine.

Anninos, L. (2007). "The archetype of Excellence in Universities and TQM", Retrieved on 12 March, 201`7 from:

http://www.ep.liu.se/ecp/026/107/ecp0726107.pdf.

Arabic Language Complex. (2004). Al-Mu'jam Al-Waseet, 4th edition, Cairo: Shorouk International Bookshop.

Association of Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education. (2017). Award Criteria. Retrieved July 27, 2017, from: http://www.queenraniaaward.org.

Athanasoula, A., Reppa, A., Makri, E,. Kalliopi, B & Psycharis, S. (2010). School Leadership Innovations and Creativity: The Case of Communication between School and Parents. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (10), 2207–2211.

Berwari, N. & Bashiwa, H. (2011). Quality Management Introduction to excellence: concepts, foundations and applications. Amman: Dar Al-Waraq for publishing and distribution

Bin Abboud, A. (2009). The Role of Quality and Excellence Awards in Measuring and Developing Governmental Performance, a scientific paper presented to the International Conference on Administrative Development towards a distinguished performance in the government sector, Institute of Public Administration, Riyadh, Saudi Arabia.

Blaze, P. (2004). International of Sustainability in Higher Education, London, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Che- Meh, S & Nasurdin, M. (2009). The Relationships between Job Resources. Job Demands and Teachers, OCB. Retrieved November 12, 2016, form: www.usm.my

Crowley, D. (2004). Reconciling Educational Excellence with Organizational Efficiency. Administrative Leadership to Advance High-Quality Teaching and Learning in Higher Education, University of California. Retrieved on November 19, 2016 from: https://elpa.education.wisc.edu/elpa/research/dissertation-abstracts

Directorate of Education. (2016). Statistical Brochure, Al-Naqab Educational District, Al-Naqab, Palestine.

EFQM. (2003). “Applying Self-Assessment Against the EFQM Excellence Model in Future and Higher Education ", Sheffield Hallam University.

Egan, S. (2003). Embracing Excellence in Education, Sheffield Hallam University.

Frywan, A. (2008). The Role of Sheikh Hamdan Bin Rashid Al-Maktoum Distinguished Academic Performance Award in Developing the Administrative Performance in Abu-Dhabi Educational Zone Schools. (Unpublished Master Theses), Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Grote, R. (2002). The Performance Appraisal Question and Answer Book: A survival Guide for Managers, New York: American Management

Hassan, H. & Al-Ajami, M. (2007). Educational Administration. Amman: Dar Almasira for publishing and distribution.

Magnus, S. & Bengt, K. (2006). TQM –Self based – Assessment in Education Sector: Experiences from Swedish Upper Secondary School Project, Quality Assurance in Education. 14(2), 299-323.

Odeh, Ahmad. (2010). Measurement and Evaluation in the Teaching Process. Second Edition, Amman: Dar Al-Amal for publishing.

Othman, M. (2017). Creativity and Excellence, Retrieved June 20, 2017, From www.acadcon.com/life-skill/?p=1493.

Ozmen, F. & Muratoglu, V. (2010).The Competency Levels of School Principals in Implementing Knowledge Management Strategies the Views of Principals and Teachers According to Gender Variable. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (20): 5370–5376.

Scientific Committee. (2015). Education Excellence Award. Retrieved July 25, 2017, from http://egate.tamayaz.org.sa/photoGallary/pdf/dir04.pdf

Shaban, E. (2009). Total Quality Management: A theoretical and Practical Approach Towards Establishing A culture of Quality and Applying Standards of Excellence. Amman: Dar Zahran for publishing and distribution.

Twalah, H. (2003). Perception of Educational Leaders Toward Secondary School Principals' Role in Facing Future High School challenges in Kingdom of Saudi Arabia. (Unpublished Master Theses), Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Zayed, A. (2003). Excellence Organizational Performance: The Way to the Future Organization. Cairo: Arab Organization for Administrative Development.

الألكسياد مصدراً لدراسة تاريخ سلطنة سلاجقة الروم (463 – 512هـ / 1071 – 1118م)

فؤاد عبدالرحيم الدويكات *

ملخص

تهدف هذه الدراسة لتجلية كتاب المؤرخة أنا كومنينا (الألكسياد) بوصفه أهم مصدر بيزنطي أرخ لسلطنة سلاجقة الروم في الفترة ما بين 463–512هـ/1071–1118م، من خلال التعريف بالمؤرخة، وبيان ملامح المنهج الذي اختطته في كتابها، والتعرف إلى مادتها التاريخية عن سلاجقة الروم، والمصادر الأساسية التي استقت منها هذه المادة، وذلك في محاولة لإبراز الجديد من الحقائق والمعلومات التي أغفلتها المصادر الأخرى عن سلاجقة الروم.

الكلمات الدالة: كومنينا، ألكسياد، سلاجقة الروم، بيزنطة.

Auther Alexiad as a Source to Study the History of the Rum Seljuk Sultanate (463 – 512 AH / 1071 – 1118 CE)

Fwaad Abd Alraheem Al-Dwaikat

Abstract

This paper aims to study the Alexiad book, written by the historian Anna Comnena, as one of the most important Byzantine source of the history of the Rum Seljuk Sultanate in the period 463 – 512 AH / 1071 – 1118 CE. The paper introduces the historian and her methodology. Also, it studies the book's historical account on Rum Seljuks and the main sources that were used. This aims to introduce new facts and information on the Rum Seljuks that other sources have neglected.

Keywords: Comnena, Alexiad, Rum Seljuk, Byzantium.

* قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

تاريخ تقديم البحث: 11/7 /2018 م. تاريخ قبول البحث: 29 /2019/4م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

المقدمة:

تحتل سلطنة سلاجقة الروم(708–470هـ/1077–1308م) مكانة بارزة في التاريخ الإسلامي، باعتبارها أقدم دولة إسلامية تأسست في آسيا الصغرى، مما نتج عنه تغيير الواقع التاريخي والجغرافي والديموغرافي للمنطقة، وهي أول دولة إسلامية تصدت لجموع الحملة الصليبية الأولى قبل أن تدخل بلاد الشام سنة490هـ/1096م.

ورغم ما يمثله تاريخ هذه السلطنة من أهمية فقد كان موضع تجاهل من جانب المصادر الإسلامية، وخصوصاً المرحلة الأولى من عمر السلطنة والممتدة من (470–584هـ/1077–1188م)، إذ لم أجد مؤرخاً مسلماً معاصراً لهذه الحقبة في آسيا الصغرى يروي أحداثها وتفاصيلها. والمصدر الوحيد الذي عني بالتأريخ لسلطنة سلاجقة الروم هو الأوامر العلائية لابن بيبي من القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي، لكن مؤلفه لم يتمكن من تدوين أحداث الحقبة الأولى؛ لأن المصادر الأساسية المعاصرة لها قد أعيته، ولم يكن بوسعه كما ذكر الاعتماد في التأريخ لتلك الفترة على أقوال النقلة وأقاصيص السمار لبعد عهدهم من تلك الأحداث، فضلا عما في أقوالهم من تباين واختلاف.

إزاء ندرة المصادر الإسلامية التي عنيت بالتأريخ لسلاجقة الروم وتتبع أحوالهم، لم يعد هناك مفر من اللجوء إلى المصادر الأجنبية وفي طليعتها المصادر البيزنطية من أجل الحصول على الكثير من معلوماتنا عنهم. فقد ظهر خلال القرنين الخامس والسادس الهجريين/ الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين مجموعة من المؤرخين البيزنطيين الذين أبدوا اهتماماً ملحوظا بالتأريخ للسلاجقة، ويبدو أن فتوحاتهم في أرمينية والأناضول ونجاحهم في تأسيس دولة سلاجقة الروم كانت سبباً في الاهتمام بهم، فصنفوا حوليات تاريخية حفظت لنا جانبا جيداً من تاريخ هذه الدولة، ولعل أبرزهم: ميخائيل بسللوس(Michael Psellus)(4.9–471هـ/1018–1078م)، وميخائيل الأتالياتي(Michael Attaliates)، ويوحنا سكيليتزيس(Jean Skylitzes)(442– هـ/1050– م)، ونقفور بريينيوس(Brenneas Nicephorus)(473–532هـ/1080–1137م)، ولم يكن هؤلاء مفتقرين إلى المعلومات حول جيرانهم بحكم احتكاكهم بهم، لذلك دونوا في مصنفاتهم الكثير عنهم.

ورغم أهمية هذه المصادر إلا أنها لم تلق الاهتمام والعناية الكافيين من جانب الباحثين العرب من حيث الترجمة والتحقيق والدراسة، من هنا جاءت الرغبة في الاستزادة من البحث بدراسة مصدر أساسي من المصادر البيزنطية، ألا وهو كتاب (الألكسياد) الذي أرخ لحقبة زمنية محددة تكاد تكون مجهولة عن سلطنة سلاجقة الروم وسلاطينها الأوائل لم ترد في المصادر الأخرى، وقد اعتمدت المؤلفة في الكتابة عنهم على ما كان تحت يديها من وثائق وسجلات ومصادر بيزنطية بالغة الأهمية، وبذلك سد ثغرة هامة في تاريخ السلطنة خلال هذه المرحلة.

تهدف هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذا المصدر، من حيث: التعريف بالمؤلفة، ومنهجها، والمصادر التي استقت منها معلوماتها عن سلاجقة الروم، وأبرز ما قدمته من معلومات عنهم. لإبراز الجديد من الحقائق والمعلومات التي أغفلتها المصادر الأخرى.

حياة المؤرخة أنّا كومنينا:

أمدتنا المؤرخة اليونانية في كتابها بمادة ضافية عرفت بسيرة حياتها، ومنها تبين أن مولدها كان فجر يوم الأحد جمادى الأولى 476هـ/ الأول من ديسمبر (كانون أول) 1083م، في الحجرة الأرجوانية بورفيرجينيس (Porphrogenius) في قصر بلاشرن (Blachernes) في القسطنطينية عاصمة الإمبراطورية البيزنطية Comnena, 2004, p. 251 & Nichole, (2003, p. p. 184-185)، وهي الإبنة البكر للإمبراطور البيزنطي الكسيوس الأول كومنين (Alexius I Comnenus) (474-512هـ/1081-1118م)، والإمبراطورة إيرين دوكاس (Irene Doukaina) (ت521هـ/1127م) (Comnena, 2004, p. 25, 623). وفي لحظة من المشاعر الجياشة وضع الإمبراطور التاج على مفرق صغيرته في إشارة صريحة منه بأنها ستخلفه على عرش الإمبراطورية(Comnena, 2004, p. 251) .

وكانت إذا تحدثت أو كتبت عن نفسها فإنها تكتب بكل ثقة واعتزاز، تقول: "كنت أعظم من ولد به- المخدع الإمبراطوري- وتحوطني أعظم مظاهر التعظيم" (Comnena, 2004, p. 623).

تربت في بيئة مترفة، وترعرعت في مهاد النعمة والأبهة الملوكية (Comnena, 2004, p. 25)، يغمرها حب أبويها (Comnena, 2004, p. 251)

وكانت معظم الوقت ملازمة لهما(Comnena, 2004, p. 576). وبعد ولادة أختها الثانية مريم (Comnena, 2004, p. p252, 637) ، اشتدت لهفة أبويها على ذكر يولد لهما فكان مولد يوحنا المعروف بالثاني (John II) سنة 480هـ/ 1087م، وكان مولده سبباً في تحول التاج إليه بدلاً منها، إذ أن الإمبراطور الكسيوس أقام ابنه يوحنا في ولاية العهد وهو ما يزال حياً، لكن زوجته لم تكن راضية بذلك.-252 p. p 2004, ,Comnena) (253,477& Majhūl, 1986, p. 106) ، ومن هنا كره أنا كومنينا لأخيها يوحنا، ثم رزق الإمبراطور بثالث بناته الأميرة أيدوكيا (Eudokia) والأخيرة ثيودورا (Theodora). (Comnena, 2004, p.635)، كما رزق بمولود هو الأمير أندرونيكس(Andronikos)، أحب أخوتها إلى نفسها(609-608 p. p 2004, ,Comnena) ومن بعده إسحق (Isuac)، الذي لم ترد عنه أية إشارة في كتابها ولعل وقوفه إلى جانب يوحنا ومساعدته في الوصول إلى العرش يفسر عدم حديثها عنه في الألكسياد. .(Choniates, 1984, p. 7)

وفي الثانية عشرة من عمرها خطبت إلى قسطنطين ابن الإمبراطور السابق ميخائيل السابع دوكاس(Constantine Doukas) لكن وفاته سنة 488هـ/ 1095م حالت دون إتمام زواجهما (Comnena, 2004, p. p132-133).

ولما بلغت الرابعة عشرة من عمرها 491هـ/1097 م، تزوجت من القائد والمؤرخ الأرستقراطي المولد والنشأة نقفور برينيوس (Nicephorus Brenneus)، وأنجبت منه أربعة أولاد، ولدان هما: الكسيوس ويوحنا، وبنتان وهما: ايرين ومريم (Comnena, 2004, p. 282. & Nichole, 2003, p. 185).

بعد وفاة والدها الإمبراطور الكسيوس كومنين 512هـ/ 1118م، عملت كومنينا بدعم ومساندة والدتها الإمبراطورة إيرين على تولية زوجها نقفور برينيوس العرش بدلاً من أخيها (Majhūl, 1986, p. 106)، ولم تتطرق كومنينا في كتابها لما قامت به للحيلولة دون انتقال العرش إلى يوحنا، وإنما أشار لذلك المؤرخ البيزنطي خونياتس والمؤرخ الرهاوي المجهول (Choniates, 1984, p. p.5-7.& Majhūl, 1986, p106)، ويبدو أن زوجها لم يكن متحمساً للاستئثار بالسلطة لذلك لم يفعل شيئًا لإنجاح مساعي زوجته ووالدتها .Choniates, 1984, p)

(p5-7 ، وإن انفرد المؤرخ الرهاوي المجهول بالحديث عن عداوة نشبت بين يوحنا ونقفور أفضت إلى قيام يوحنا بنفي زوج أخته (Majhūl, 1986, p.107)، إلا أن رواية المؤرخ خونياتس ورواية كومنينا تؤكد استمرار علاقة نقفور برينيوس بالإمبراطور يوحنا الثاني (512–538هـ/1118–1143م)، ومشاركته إلى جانبه في العديد من الأعمال العسكرية آخرها الحملة التي قادها الإمبراطور يوحنا الثاني على بلاد الشام 532هـ/ 1137م، بعدها توفي نقفور برينيوس زوج الأميرة أنا كومنينا(Comnena, 2004, p.p. 27-29.& Choniates, 1984, p.p .5-7) .

بعد وفاة والدتها إيرين وزوجها نقفور ازدادت العلاقة سوءاً بينها وبين شقيقها الإمبراطور يوحنا، وظهر النقد المقنع له ولسياسته في إدارة الإمبراطورية، من بين سطور مؤلفها، وأحد الأدلة المشيرة لذلك الفقرة التي جاء فيها: "سارت الأحوال بعد موته – الكسيوس– سيراً مخالفاً كل المخالفة عما كانت عليه في حياته، وانتهت إلى حال من الاضطراب... ما كاد يرحل عن هذه الدنيا حتى تلاشت جميع هذه النعم وانتهت إلى العدم بسبب حماقة الذين تولوا العرش من بعده"(Comnena, 2004, p. 562) ، وهذا ما آثار غضب يوحنا، الذي أقدم على وضعها في أحد الأديرة ومنعها من الاتصال بالناس، وأشارت لذلك بقولها: "كان يمنعهم من لقائي خوفهم من السلطات الحاكمة التي فرضت علينا أن نحتجب فلا يرانا أو يزورنا أحد من الناس" (Comnena, 2004, p. 577).

التكوين المعرفي للمؤرخة كومنينا:

نشأت المؤرخة كومنينا تنشئة علمية وأصابت حظاً وفيراً من المعارف الرفيعة في ميادين العلم المختلفة، وجدت واجتهدت في طلب العلم، وتباهت في مقدمة كتابها بسعة الاطلاع، "وليس من قبيل التباهي ولا الإعلان عن النفس أن أشير إلى ما حبتني به الطبيعة، ولا ما أسعفني به شغفي بالمعرفة" (Comnena, 2004, p. 25) .

تعلمت كومنينا كل ما يمكن تعلمه في زمانها، فكانت كثيرة الميل للأدب، واعتنت بدراسة اللغة اليونانية والبلاغة والخطابة والشعر، كما اعتنت بالفلسفة وتعمقت في كتابات أرسطو وأفلاطون (Comnena, 2004, p. 25, 369) .

ولما كان فهم مؤلفات أفلاطون يستلزم معرفة عامة بقواعد الرياضيات والهندسة والموسيقى فقد ألمت كومنينا بشيء من هذه العلوم (Comnena, 2004, p. 369 & Beinz, 1957, p. 208).

وقد ورد في كتابها ما يدل على اعتنائها بالعلوم الطبية، فكانت تناقش الأطباء حول سبل العلاج الواجب تقديمها للإمبراطور الكسيوس في مرض موته(Comnena, 2004, p. p631-635) ، هذا إلى أنها، صرفت جزءًا من وقتها لتعلم فن التنجيم(Comnena, 2004, p. 249) .

إلى جانب سعة اطلاعها وتمكنها في الكتاب المقدس الذي أقبلت على دراسته والتعمق به بتأثير والديها من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن والدها حين أصلح نظام التعليم في الإمبراطورية أحل الكتاب المقدس المكانة الأولى في الدراسة.(Comnena, 2004, p.p 224-225 & Beinz, 1957, p.215) ، وهي تكثر في تاريخها من الاقتباس من الكتاب المقدس، وآباء الكنيسة، والمؤلفات الدينية الأخرى. (Comnena, 2004, P.72, 125, 211, 228).

ويظهر من ثنايا كتابها أنها لم تكن ملمة باللغات الأجنبية التي كانت شائعة في زمانها، ويبدو أنها نظرت بازدراء للغات الأخرى وبخاصة اللاتينية، وهذا واضح من قولها: "اتجاوز عن إيراد – أسماء قادة الحملة الصليبية الأولى– لعدم قدرتي على رسم منطوق أسمائهم البربرية (Comnena, 2004, p. 404, 516).

وفاتها:

لم تفصح المصادر البيزنطية عن الظروف التي أحاطت بوفاة المؤرخة كومنينا. كما أنها لم تعين تاريخ وفاتها، إلا أن أحد الدارسين ذكر أنها توفيت سنة 548هـ/1153م (Nichole, 2003, p.185) ، مما يعني أنها عاشت سبعين سنة.

منهج كومنينا في الألكسياد:

يتضح من خلال دراسة الكتاب ملامح المنهج الذي سارت عليه المؤرخة في (الألكسياد) سواء من حيث جمع المادة التاريخية، أو من حيث نقدها وتحليلها.

أما عن خطة الكتاب، فينتظم في مقدمة وخمسة عشر كتاباً، وضم كل كتاب عدداً من الفصول، وتجلت مهارتها التنظيمية في العناوين التي وضعتها لكل كتاب والمعبرة عن مضمونه لتعين القارئ على الوصول إلى المعلومة بيسر وسهولة، وتناولت في المقدمة سبب تصنيف الكتاب، فقد أرادت أن تخلد أعمال والدها، لأنها رأت أنه لا يجوز أن تبقى هذه الأعمال طي النسيان. بعد ذلك انتقلت لسرد وقائع تاريخها، وتحدثت في الكتاب الأول عن "حياة الإمبراطور الكسيوس كومنين منذ طفولته إلى أخريات حكم الإمبراطور نقفور الثالث بوتنياتس (Nicephorus III Botanciates) (471–474هـ/1078–1081م). أما الكتاب الثاني فتناول ثورة آل كومنين. وجاء الكتاب الثالث بعنوان "تولي الكسيوس والصراع بين عائلتي دوكاس وكومنين". وفي الكتاب الرابع تحدثت عن الحرب ضد النورمان (1081–1082م)، أما الكتاب الخامس فتابعت فيه الحديث عن الحرب ضد النورمان(1082–1083م) وأول نزاع بين الكسيوس والهراطقة.

وجاء الكتاب السادس بعنوان "الحرب ضد النورمان (1082–1083م). وخصصت الكتاب السابع للحديث عن الحرب ضد البشناق (1087–1090م). أما الكتاب الثامن فقد تناولت فيه الحرب مع السكيثيون (Scyths)، – وهم العناصر التي كانت تقطن شمال نهر الدانوب– في ليفنتيوم (29 أبريل1091م)، والمؤامرات ضد الإمبراطور.

وجاء الكتاب التاسع بعنوان "الحرب ضد السلاجقة وتقصد بهم سلاجقة الروم في آسيا الصغرى (1092–1094م)، ومؤامرة نقفور ديوجين ضد الإمبراطور (1094م). وفي الكتاب العاشر تحدثت المؤرخة عن "هرطقة جديدة، وحرب الكومان، والحرب الصليبية الأولى (1097–1104م). وخصصت المؤرخة الكتاب الحادي عشر للحرب الصليبية الأولى (1097–1104م). أما الكتاب الثاني عشر فتناولت فيه المؤرخة "الاضطرابات الداخلية، والحملة النورماندية الثانية على الأملاك البيزنطية (1105–1107م). وجاء الكتاب الثالث عشر بعنوان "مؤامرة هارون البلغاري ضد الإمبراطور، وهزيمة بوهميند الثانية، واتفاقية ديفول (1107–1108م).

وبخصوص الكتاب الرابع عشر فقد تحدثت فيه عن "الأتراك، والفرنجة، والكومان (Cumans)، والمانويون (1108–1115م). وتحدثت في الكتاب الخامس عشر عن انتصار الإمبراطور على الترك (سلاجقة الروم)، ودار الأيتام، وهرطقة البوجوميلية (Bogomils)، وأخيرا مرض الكسيوس وموته (1116–1118م).

تبين من دراسة (الألكسياد)، أن أسلوب المؤلفة ارتقى الذروة العليا من التأنق والتفنن، فصاغت مادتها بأسلوب فني رفيع، عكس أهمية الأدب في تقديم المادة التاريخية، وقد ترك أدباء وشعراء اليونان من أمثال هوميروس (Homer) أثراً واضحاً عند كومنينا من حيث اقتباسها لأساليب البيان التي استخدموها في صياغة مادتها التاريخية، يتضح ذلك من النماذج الكثيرة التي أوردتها في كتابها (Comnena, 2004, p. 99, 118, 121, 219).

اتسم منهجها بالحرص على اختصار المعلومات والروايات التاريخية التي ترى أن من سبقها أجاد في شرحها ولا حاجة إلى التفصيل فيها وإعادة تكرارها، وأحد الشواهد المشيرة لذلك، حادثة القبض على قائد حركة التمرد النورماندي في الأناضول روسّيل دي باليول (Roussel de Bailleul) 467هـ/1074م، فقد وصفها زوجها في كتابة وصفاً مفصلاً، لكنها عمدت في كتابها إلى اختصارها، قائلة: "سأورد روايتي في نطاق ما يتعلق بمؤلفي التاريخي هذا" (Comnena, 2004, p. 37) ، وثمة قرينة أخرى تبرز قدرتها على الاختصار وتتجلى في تناولها لمساعي والدها لكسب قائد سلاجقة الروم إلى جانبه " يمكن أن نلخص فيما يلي أبرز ما عمد إليه – الكسيوس– لاستمالة تتش في قتاله للمتمرد روسيل دي باليول" (Comnena, 2004, p. 38).

على صعيد النقد التاريخي، يمدنا (الألكسياد) بنماذج متعددة عن براعتها في نقد الروايات التاريخية التي استقتها من مصادرها الشفوية والمكتوبة لضبط الحقائق وتدقيق المعلومات الواردة فيها. ويبدو واضحاً أن تكوينها الفكري، وخبراتها المرتكزة أساساً على تحصيلها العلمي الرفيع، وحجم المادة التاريخية التي توفرت لها بوصفها ابنة الإمبراطور البيزنطي، ومشاركتها في الأحداث التي عاصرتها، لم تجعل منها مؤرخة عادية جامعة للحوادث ناقلة لما كتبه الآخرون، بل كانت دراسة ممحصة وناقدة للروايات التي جمعتها.

في ضوء ما سبق، فإن كومنينا لم تدع كثيراً من الروايات على عواهنها، فقد أدركت إدراكاً تاماً أن مصادرها قدمت روايات متناقضة حول أحداث معينة، فكانت تعرض تلك الروايات، ثم تبين أسباب التناقض بين المؤرخين، كقولها مثلاً :" لقد سمعت أناساً كثيرين يتحدثون عن أحداث هذه الفترة ويقصون من الأخبار ما يناقض بعضها بعضاً ويذهب كل

فريق في تفسير هذه الأحداث حسب ما يمليه عليه هواه الذي يتحكم فيه الميل، ورأيتهم جميعًا لا يتفقون على رأي واحد" (Comnena, 2004, p. 133).

ظهر من بعض القرائن أنها استخدمت منهج الترجيح في حال تعارض الروايات، وتتضح هذه السمة المنهجية من قولها: "توجد روايتان حول هذا الموضوع،... أما أحدهما وكانت واسعة الانتشار وهي أول ما طرق سمعي وتقول...، أما الرواية الأخرى التي سمعتها في شأن هذه القصة فلربما كانت أكثر إقناعًا" (Comnena, 2004, p. p67-68) .

لم تسلم كومنينا بصحة بعض الروايات التي أوردتها في كتابها، وإنما عبرت عن رأيها تعليقاً على تلك الروايات، كقولها مثلاً:" والرأي كل الرأي عندي وعند الكثير ممن ينشدون الحقيقة" (Comnena, 2004, p.133)، وكذلك قولها: "والرأي عندي أن الحامل له على إتباع هذا السلوك ما كان عليه من الجهل" (Comnena, 2004, p. 350).

حرصت على تحري الدقة في نقل الأخبار، وإذا شكت في صحة معلومة فإنها تلفت نظر القارئ إلى ذلك مستخدمه الألفاظ التي تُشعر بترددها في قبول الخبر أو عدم الجزم بصحته، تقول في معرض إشارتها إلى زوجة قلج أرسلان الأول (485-500هـ/1092-1106م)، سلطان سلاجقة الروم: "قيل أنها ابنة تزاخاس" (Comnena, 2004, p. 419). إقراراً منها بالشك في صحة المعلومة التي نقلتها.

أبدت المؤلفة مقدرة كبيرة في البحث عن المعلومة للوصول إلى الحقيقة، وإذا أعياها البحث فإنها تصارح قارئها بذلك، وتتجلى هذه السمة المنهجية في قولها: "أما من ناحيتي أنا فلم أستطع بأي حال من الأحوال حتى اليوم أن أتبين الحقيقة على وجه اليقين" (Comnena, 2004, p. 368).

بالرغم من تميزها ببعد النظر والحس التاريخي، إلا أنها تؤاخذ على عدم مراعاة الدقة في تأريخ الأحداث التي تدونها إلا نادراً، فهي تفتقر إلى المنهجية التاريخية القائمة على الدقة في تسجيل الحدث حسب اليوم والشهر والسنة، بل في الكثير من الأحيان تهمل تأريخ الحدث نهائيًا.

أدركت (كومنينا) أهمية الوثائق الرسمية كمستندات تاريخية، فأدخلتها في صلب كتابتها التاريخية، ومن الطرائق التي استخدمتها في نقل الوثائق، الاعتماد على معلوماتها دون إيراد نصوصها، مثال ذلك: رسالة الكسيوس كومنين القائد العام للجيش البيزنطي– آنذاك – إلى القائد السلجوقي مبيناً فيها ما سيحصل عليه سلاجقة الروم نظير تحالفهم مع بيزنطة للقضاء على حركة التمرد النورماندية في الأناضول (Comnena, 2004, p. 38).

وإما بذكر نص الوثيقة كاملاً، كرسالة الإمبراطور الكسيوس كومنين الى ملك ألمانيا هنري الرابع (Henry IV) (448-500هـ/ 1056–1107م) للتحالف مع بيزنطة في حربها ضد روبرت جويسكارد النورماندي (Guiscard Robert) (449-478هـ/1057–1085م) في إيطاليا (Comnena, 2004, p .p 158-160)، والنص الكامل لمعاهدة ديفول (Devol) بين الإمبراطور الكسيوس كومنين والأمير الصليبي بوهيمند الأول (Bohemond) إثر هزيمة الأخير في البلقان أمام القوات البيزنطية502هـ/1108م (Comnena, 2004, p. p 529-540). الأمر الذي يدل على وعيها التاريخي بأهمية الوثائق في كتابة التاريخ.

من ناحية أخرى فإن دراسة منهج المؤرخة (كومنينا) تثير التساؤل حول مدى التزامها كمؤرخة بالصدق والموضوعية والبعد عن الانحياز والتعصب من الناحية العملية؟

حاولت المؤرخة أن تضفي قدراً من المصداقية والموضوعية على كتابها، لكن هناك شواهد كثيرة في تاريخها قللت من مصداقيتها وموضوعيتها، وكشفت عن التعصب والانحياز عندها، إذ يظهر تحاملها الشديد بكل وضوح على سلاجقة الروم والتي تسميهم في كتابها "أبناء هاجر"(Comnena, 2004, p. 388). من باب التهكم والتقليل من شأنهم، وتطلق لتعصبها العنان حين تصفهم بأنهم "لا رب لهم" (Comnena, 2004, p. 160) ، و"أنهم أسرى الخمر والشراب وعبيد اللهو"(Comnena, 2004, p. 388) ، و"أنه تسيطر عليهم آلهة اللهو والعربدة والفسق واللذات الجنسية رغم ممارستهم الطهارة الجسدية"(Comnena, 2004, p. 389)، و"نعتهم بالكفار"(Comnena, 2004, p. 418). وفي مقابل ذلك يندهش القارئ لوجود شواهد وإن كانت قليلة تشيد بشجاعة سلاجقة الروم ومهاراتهم العسكرية التي مكنتهم من هزيمة الحملة الصليبية النورماندية في المعركة المعروفة باسم معركة مرسيفان (Mersivans)، الواقعة في منتصف الطريق

بين أماسيا ونهر هاليس سنة 494هـ / 1101م، تقول معلقة على نتيجة المعركة: "على هذه الصورة كانت روعة حملات الترك البطولية في مقاتلتهم النورمانديين"(Comnena, 2004, p. 442). ويبدو أن ما سببه هؤلاء لوالدها من متاعب في البلقان يفسر مشاعر المؤرخة وغبطتها للكارثة التي حلت بهم على أيدي سلاجقة الروم.

وفي تاريخها من الشواهد ما يؤكد أنها لم تكن موضوعية ويتجلى ذلك من سعيها لتزوير الحقائق التاريخية، إذ أن روايتها عن خطة الأمير الصليبي بوهميند الأول لإرغام قائد القوات البيزنطية تاتيكيوس(Taticius) وقواته على الانسحاب من أمام أنطاكية (Comnena, 2004, p.426)، في أوائل يناير (كانون الثاني)1098م/492هـ، ما هي إلا رواية مختلقة غايتها تبرير انسحاب القوات البيزنطية وعدم متابعتها القتال إلى جانب الصليبيين.

وثمة قرينة أخرى قللت من مصداقية كومنينا في (الألكسياد)، إذ لم تكن موضوعية تجاه الشخصيات الذين تعارضت مواقفهم مع مواقفها وطموحاتها السياسية ، إذ امتنعت عن الإشارة إلى أخيها إسحق، ولم تقدم عنه أي معلومات في كتابها، ولعل السبب وراء ذلك الدور الذي لعبه في مساعدة أخيه يوحنا للوصول إلى عرش الإمبراطورية وإفشال مساعيها لتوليه زوجها بدلاً منه، وهذا الجانب الذي تعمدت إخفاءه كشف عنه بجلاء المؤرخ البيزنطي نيكياتس خونياتس الذي ذكر بأن إسحق أكثر من ساعد يوحنا في الوصول إلى العرش(Choniates, 1984, p.7). الأمر الذي يؤكد أنها سمحت لمواقفها وآرائها السياسية أن تؤثر في كتابتها وكان ذلك على حساب الطرح الموضوعي.

مصادر كومنينا في الألكسياد:

استقت (كومنينا) مادتها التاريخية عن سلطنة سلاجقة الروم من مصادر عديدة، ويمكن حصرها حسب الأهمية في المصادر التالية:

الوثائق الرسمية البيزنطية:

اعتمدت المؤرخة كومنينا في حديثها عن سلاجقة الروم على الوثائق بصورة كبيرة، ويسر لها موقعها في القصر الاطلاع على كثير من الرسائل والمكاتبات والمراسيم

والمنشورات والسجلات ونصوص المعاهدات وأسرار الدولة، وهذه الوثائق تبرز القيمة العالية لتاريخ كومنينا، ومنها:

الرسائل الرسمية والمكاتبات المتبادلة بين الأباطرة والولاة والقادة وحكام المدن واحتوت هذه الوثائق على معلومات قيمة عن سلاجقة الروم وحروبهم في الأناضول، ومن ذلك الرسالة التي وصلت إلى الإمبراطور نقفور الثالث بوتنياتس (Nicephorus III Botanciates) (471-474هـ/1078–1081م) وتحمل خبر سقوط مدينة زيسيكس (Zesicus) من مدن الأناضول بيد سلاجقة الروم. "هلا أبلغت مولاي أن قد سقطت زيسيكس وأن كتاباً بهذا الخبر جاء الآن" (Comnena, 2004, p. 95).

ورسالة حاكم مدينة نيقية إلى الإمبراطور الكسيوس تنهي إليه خبر هجوم سلاجقة الروم على المدينة، "تاوله رسالة بعث بها حاكم ذلك البلد حينذاك تتضمن تقريرًا كاملاً بكل التحركات" (Comnena, 2004, p. 568).

ورسالة الإمبراطور الكسيوس إلى أحد قادته ويدعى دوكاس يحثه فيها على عدم التراخي أو الضعف في قتال أمير أزمير التركي(Comnena, 2004, p. 347) .

الأوامر والتوجيهات الرسمية التي كان يرسلها الإمبراطور إلى قادته، وتحثهم على توخي الحذر واليقظة التامة لمراقبة تحركات سلاجقة الروم ونقل أخبارهم إليه في الحال(Comnena, 2004, p. 559) .

تقارير القادة العسكريين الميدانيين التي تضمنت معلومات مفصلة عن سير معاركهم مع سلاجقة الروم، وكانت هذه التقارير تصل إلى الإمبراطور يومياً (Comnena, 2004, p.345) ومن الأمثلة عليها: تقرير القائد البيزنطي تاتيكيوس إلى الإمبراطور الكسيوس وتضمن تفاصيل الحملة العسكرية التي أرسلها السلطان ملكشاه بن ألب رسلان (465 – 485هـ/ 1072– 1092م) بقيادة برسق للاستيلاء على مدينة نيقية بعد مقتل سلطان سلاجقة الروم سليمان بن قتلمش(470– 479هـ/ 1077– 1086م) وإخراج نائبه منها (Comnena, 2004, p.261).

الرسائل المتبادلة بين الإمبراطور البيزنطي وسلاطين سلاجقة الروم، مثل، رسالة الإمبراطور الكسيوس كومنين إلى سلطان سلاجقة الروم سليمان بن قتلمش يلتمس منه المعونة العسكرية لمساعدته في حربة ضد النورمان (Comnena, 2004, p.213). وهذه الحوادث تؤكد اطلاعها على هذه الوثائق واستخدامها في تدوين أخبارها.

الرسائل التي كان يحملها السفراء، ومن الأمثلة عليها: الرسالة التي زعمت كومنينا بأن السلطان ملكشاه أرسلها إلى الإمبراطور البيزنطي تعرض عليه التحالف بينهما عن طريق المصاهرة، "واستقبل الإمبراطور مبعوث السلطان الذي أطلعه على محتوى كتاب السلطان" (Comnena, 2004, p. p. 254-255)، وكذا رسالة السلطان ملكشاه الثانية إلى الإمبراطور والتي أعادت طلب التحالف بينهما عن طريق المصاهرة (Comnena, 2004, p. p .262-263)، والرسالة التي بعث بها الإمبراطور مع سفرائه إلى السلطان وحملت إليه الرد على اقتراحاته، لكن حدث قبل وصول السفراء إلى خراسان أن سمعوا باغتيال السلطان فعادوا أدراجهم إلى بيزنطية (Comnena, 2004, p.264).

وكذلك الرسالة التي حملتها سفارة السلطان ملكشاه بن قلج أرسلان الأول (485–500هـ/1092–1107م) سلطان سلاجقة الروم إلى الإمبراطور البيزنطي تلتمس عقد الصلح بين الجانبين (Comnena, 2004, p.561). وكومنينا مطلعة على هذه الوثائق وتورد مضامينها بصورة دقيقة الأمر الذي يعطي كتابها أهمية كبيرة، وتفرد رواياتها عن معاصريها.

المصادر السماعية وشهود العيان:

استقت كومنينا جانباً كبيراً من مادتها التاريخية عن سلاجقة الروم من المصادر السماعية، ولعل أبرز من سمعت منهم: أبوها الإمبراطور، وأمها إيرين، وجدتها أنا دالاسينا (Comnena, 2004, p.p. 577-578)، فقد دونت في تاريخها مادة علمية عن سلاجقة الروم وتوسعهم في الأناضول بالاعتماد على ما سمعته من أبيها ذاته (Comnena, 2004, p. 37, 39-40, 49, 160-162,289)، حيث نقلت عنه تفاصيل استنجاده بسلاجقة الروم لمساعدته في قتال النورمان(474هـ/1081م) (Comnena, 2004, p.175).

كما روت نقلاً عنه تفاصيل ثورة نقفور بريني وس (Nicephorus Brenneas) واستعانة الإمبراطور نقفور الثالث بوتنياتس بسلاجقة الروم للقضاء على هذه الثورة، " كثيرًا ما سمعت الكسيوس يروى هذه القصة" (Comnena, 2004, p.52).

كما أطلعتنا على الكثير من التطورات السياسية والعسكرية التي حدثت خلال حقبة تفكك الوحدة السياسية لسلطنة سلاجقة الروم (485–479هـ/1086–1092م) من ما تردد لسمعها من القائد البيزنطي البارز تاتيكيوس (Comnena, 2004, p.256) ، بل أوردت أحياناً بعضاً من رواياته بذكر من حكاها له من مثل خبر حملة برسق 479هـ/ـ 1086م على مدينة نيقية التي وصلت لمسامعه من فلاح كان يعيش في منطقة بازيليا (Basileia) على بعد عشر مراحل من نيقية (Comnena, 2004, p.257).

كما أوردت تفاصيل مهمة عن توسع حاكم نيقية أبي القاسم على حساب بيزنطة مما سمعته من قائد عام البحرية البيزنطية يوستاسيوس الذي كان مكلفاً بحربه (Comnena, 2004, p.259).

كذلك استمدت بعض رواياتها عن توسع سلاجقة الروم في الأناضول من قادة وضباط الجيش البيزنطي الذين اكتسبوا خبرة عظيمة في قتال السلاجقة (Comnena, 2004, p. 36) ، أما هزائم بيزنطة على يد سلاجقة الروم وما نتج عنه من انهيار الجبهة البيزنطية في مواجهة السلاجقة، فقد صرحت بأنها سمعت هذه الأخبار من الجنود، "والواقع أني سمعت رجالاً من الجند أنفسهم، كما سمعت آخرين من ذوي السن الكبيرة يقولون أنهم لا يذكرون دولة هوت إلى الدرك الأسفل وسقطت إلى الحضيض سقوط هذه الدولة" (Comnena, 2004, p.156).

كما استمدت جانباً من معلوماتها من شهود العيان، وأشارت لذلك بالقول: "ما زال بيننا رجال على قيد الحياة، وهؤلاء ساهموا بقدر كبير في الأحداث، وقد أخذت منهم جزءاً غير ضئيل من كتابي هذا (Comnena, 2004, 575). ومن ذلك رواية عسكري بيزنطي يدعى كاميتزيس هرب من أسر السلاجقة إلى مدينة فيلادلفيا حيث كان يعسكر الإمبراطور فسيره إلى العاصمة وأمره أن يقص على أهلها خبر الانتصار على سلاجقة الروم، وحين وصل القصر الإمبراطوري قص على الإمبراطورة خبر الانتصار على

سلاجقة الروم، وفي اليوم التالي سار إلى ساحة قسطنطين وسط العاصمة وقص على الناس خبر الانتصار على السلاجقة (Comnena, 2004, p.p. 572-574) ، وهذا ما يجعل روايتها لهذه الأحداث على درجة كبيرة من الأهمية استنادا لمصدرها الأساس.

المشاركة الشخصية:

أتاح لها موقعها في البلاط الإمبراطوري أن تكون صانعة ومشاركة في الأحداث التي دونتها، وهنا سجلت هذه الأحداث مستخدمة صيغ المشاهدة والمعاينة، كقولها:" كنت حاضرة بنفسي(Comnena, 2004, p.631) ، وشاهدت بنفسي(Comnena, 2004, p.580)، ولقد رأيت بنفسي(Comnena, 2004, p. 369, 617)، وأنا حاضرة مجلسهما" (Comnena, 2004,576)، وبفضل مشاهداتها ومشاركتها في الأحداث استطاعت أن تجمع مادة كبيرة من كتابها (Comnena, 2004, p. p. 576-577).

المصادر المكتوبة:

استعانت كومنينا بمصادر مكتوبة لتكمل تاريخها، لكن لا نجد ذكراً لمصادر مكتوبة باستثناء كتاب زوجها القيصر نقفور برينيوس (532–473هـ/1080–1137م) والموسوم بـ " كتب التاريخ الأربعة (Historia libriquattuor) (Iskender, 1984, p.45). ومن المرجح استعانتها بمصادر بيزنطية أخرى لتكمل تاريخها، لكنها لم تحدد هذه المصادر. ويظهر اعتمادها على تلك المصادر من سياق حديثها عن مؤامرة نقفور ديوجينس(487هـ/1094م)، ابن الإمبراطور السابق رومانوس الرابع ديوجينس (Romanus IV Diogenes) (460–464هـ/1067–1071م) على أبيها، تقول" أفاض العديد من المؤرخين في كيفية ارتقاء أبيه عرش الإمبراطورية كما أفاضوا في ذكر صورة سقوطه. وسيجد القارئ في كتب هؤلاء المؤرخين تفصيلاً لكل ما يريد الإلمام به عنه (Comnena, 2004, p.358) ، وعلق سوتير على هذا الخبر في هوامش الترجمة الإنجليزية بقوله: " أن ما جاء في كتاب المؤرخ البيزنطي ميخائيل بسللوس (Michael Psellus) من أشد الكتابات وضوحاً في هذا الشأن(Comnena, 2004, p.370, Note. 6). مما يرجح اعتمادها على كتاب بسللوس: (التاريخ الزمني) (Chronographia). وقد تكون استعانت بمصادر أخرى غيره، لكنها لم تفصح عن تلك المصادر.

تاريخ سلطنة سلاجقة الروم:

أدى احتكاك السلاجقة ببيزنطة وهزيمتها في معركة ملاذكرد 463هـ / 1071م وقيام دولة سلاجقة الروم، بإرغام المؤرخين البيزنطيين على الالتفات إلى السلاجقة ودراسة شيء من تاريخهم (Ranciman, 2008, p. 404)، وهو ما يفسر اهتمام كومنينا بهم وبما دونته عنهم من تسجيل تاريخي وتوثيقي مفصل خلال الفترة التي يغطيها كتابها(512–463هـ/1071–1118م)، فعلى سبيل المثال، يوجد في هذا الكتاب معلومات يقينية عن فتوحاتهم في الأناضول والتي تمت في عهد سليمان بن قتلمش مؤسس الدولة، وتفردت بتحديد رقعة دولته التي سيطرت سيطرة تكاد تكون تامة على جميع المناطق الواقعة فيما بين البحر الأسود والبسفور من ناحية، ومياه بحر أيجة والشام من ناحية أخرى، وأصبح لهم النفوذ على جميع المعابر المائية التي تجري على طول حدود" بامفيليا– الواقعة على السواحل الجنوبية للأناضول–(Mostras, 2002, p.220) وكليكية(Comnena, 2004, p.44) كما تفردت بالإشارة إلى تطلعه للاستيلاء على القسطنطينية (Comnena, 2004, p.160)، إلا أن سليمان لم يمتلك أسطولاً في البحر الأمر الذي حال بينه وبين مهاجمة المدينة.

ومن الجوانب التي تناولتها حملاته على الريف البيزنطي الأمر الذي أدى لهجرة السكان اليونانيين لأراضيهم والتوجه نحو الغرب(Comnena, 2004, p.p. 160-161)، فاستغل سليمان ذلك وشجع الترك على الهجرة إلى الأناضول، فازدادت أعدادهم خلال فترة قصيرة وشكلوا أغلبية سكانية. وهذا الجانب لم تنوه به كومنينا وإنما أشار إليه بشيء من التفصيل المؤرخ ميخائيل السرياني في حوليته(Al-Siyānī, 1996, Vol3, p. 131, 141).

ومن الجوانب التي سلطت عليها الضوء تدهور أوضاع الإمبراطورية البيزنطية بفعل توسع سلاجقة الروم في الأناضول(Comnena, 2004, p. 36, 44, 155, 156)، كما تحدثت عن تدخل سليمان في المنازعات بين المتنافسين على العرش البيزنطي، ووقوفه إلى جانب طرف على حساب الآخر، فازداد قوة ونفوذاً وبسط سيطرته على مناطق جديدة(Comnena, 2004, p. p. 36-42, 44-50).

أفاضت بالحديث عن سياسة والدها الإمبراطور الكسيوس للحد من توسع سلاجقة الروم في الأناضول (Comnena, 2004, p.156, 157, 160)، وحملهم على الانسحاب من مناطق

البسفور الشرقية، وأظهرت الوسائل والأساليب التي لجأ إليها لكسب ودهم واستمالتهم إليه بالصلات التي وصلهم بها(Comnena, 2004, p.162) مما يفهم منه جلياً دفعه الجزية لسليمان لتحقيق هدفه، لكن ذلك لم يوقف توسعهم، وهنا لجأ للمزج بين الأساليب الدبلوماسية والقوة العسكرية(Comnena, 2004, p.p161-162) ، وأشارت لإرساله حملات بحرية خاطفة لمناطق البسفور الشرقية حققت بعض النجاح، وأمكن في النهاية توقيع اتفاقية بين الجانبين بموجبها أصبح نهر دراكون الحد الفاصل بين سلطنة سلاجقة الروم وبيزنطة(Comnena, 2004, p.162). ويبدو أن رغبة سليمان بن قتلمش في بسط نفوذه على الإمارات الإسلامية في الجزيرة الفراتية وشمال الشام كانت وراء قبوله لهذه الاتفاقية.

أمدتنا بمعلومات في غاية الأهمية عن العلاقات السياسية والعسكرية بين سلطنة سلاجقة الروم وبيزنطة من خلال حديثها عن سياسة سليمان بن قتلمش ودعمه لوالدها في حربه ضد النورمان 474 – 476هـ/ 1081– 1083م، وإرساله لقوات عسكرية ذات قدرات قتالية عالية بلغ قوامها سبعة آلاف رجل، وبفضل هذا الدعم تحقق النصر للإمبراطور الكسيوس وعاد في أوائل ديسمبر (كانون أول) 1083م/ 476هـ إلى عاصمته مكللاً بالنصر(Comnena, 2004, p.213) ، لكن كومنينا لم تكن موضوعية عندما أغفلت الحديث عن الامتيازات التي حصل عليها سليمان بن قتلمش مقابل هذا الدعم، وعلى حد تعبير (رنسيمان) نزعت إلى حذف كل ما من شأنه أن يسيء لسمعة والدها أمام منافسيه (Ranciman, 1997, Vol1, p.466). واختتمت كومنينا حديثها عن عهد سليمان بذكر تفاصيل النهاية التي آل إليها مؤسس دولة سلاجقة الروم ومقتله على يد تتش بن آلب أرسلان سنة 479هـ/ 1086م (Comnena, 2004, p. p. 253-254) .

ومن الجوانب التي أثارت اهتمام المؤرخة وأجادت في تصويرها الأساليب والفنون القتالية عند سلاجقة الروم، وهذه الأساليب لم تكن مألوفة عند الأوروبيين، ويبدو أنها استندت في الحديث عنها على ما سمعته من أبيها وزوجها.

ومن الأساليب التي أشارت إليها الهجوم على العدو كتلة واحدة، وهو الأسلوب المتعارف عليه في العسكرية الإسلامية بـ"الصف الواحد" وتتجلى براعة السلاجقة القتالية والتي لفتت نظر المؤرخة في الانتقال من نظام تعبئة قتالية لآخر بحسب مقتضيات

وظروف المعركة، وهنا تحدثت عن تقسيم أنفسهم لوحدات منفصلة بعضها عن بعض(نظام الكراديس)، وبمسافة معينة بين كل وحدة والأخرى، ومهاجمة الأعداء وهم يمتطون جيادهم ورميهم بالنشاب بكثافة كبيرة (Comnena, 2004, p.p. 49-50).

ومن أساليبهم القتالية التي تحدثت عنها تقسيم الجيش إلى قلب وميمنة وميسرة، وكان الجناحان الأيمن والأيسر والقلب تؤلف مجموعات عسكرية منفصل بعضها عن بعض، وإذا ما تعرضت الميمنة أو الميسرة للهجوم يندفع رجال القلب ومن ورائهم بقية العسكر في هجوم عاصف يشيع الاضطراب في صفوف العدو(Comnena, 2004, p.p. 602-603).

كما تحدثت عن براعتهم في استخدام الأسلحة، وتقرر بأن الأسلحة التي يستخدمونها في الحرب لا تشبه أسلحة الصليبيين، فهم لا يقاتلون بالرماح، ولكنهم يحدقون بالجيش احداقاً تاماً ثم يرمونه عن قسيهم، كما يدافعون عن أنفسهم بالسهام من مسافة قريبة، فإذا اشتد وطيس القتال جعل التركي من معه من الأسرى مرمى للنبال(Comnena, 2004, p .603).

وأثار إعجاب المؤرخة براعتهم في أساليب الكر والفر ومطاردة أعدائهم، وفي هذا السياق تؤكد، أن والدها كان يلح على قواته بعدم مطاردتهم مطاردة قد تذهب بهم بعيداً(Comnena, 2004, p. 602).، وكان التركي إذا طارد خصمه طارده بقسوة حتى يمسك به، أما إذا كان هو المطارد فإنه يرمي عدوه بالنبال فيصيب النبل الراكب أو حصانه، ثم أنه حين يقذف رمحه يقذفه بعنف فيصيب منه مقتلا إذ يدخل الرمح من جانب ويخرج من الجانب الآخر نظيفاً. هكذا كانت براعة التركي في حربه بالقوس(Comnena, 2004, p. 603)، وهذه المعلومات تظهر لنا أهمية ما سجلته كومنينا عن سلاجقة الروم في هذا الجانب.

يعد كتابها وثيقة مهمة للغاية لتناوله حقبة تفكك الوحدة السياسية لسلطنة سلاجقة الروم (479 – 485هـ/ 1086–1092)، واطلعتنا من خلاله على التطورات السياسية والعسكرية للسنوات الست التالية على مقتل سليمان بن قتلمش، ولعل ما تفردت به من معلومات عن هذه الحقبة، يعلي من شأن (الألكسياد) وأهميته مصدراً لا غنى عنه في دراسة تاريخ سلطنة سلاجقة الروم في هذه المرحلة (Comnena, 2004, p. p. 253-266).

كتابها من المصادر البيزنطية الرئيسة التي تناولت عهد السلطان قلج أرسلان الأول (485- 500هـ/ 1092- 1107م) ففيه الكثير من المعلومات المهمة التي لم ترد في المصادر الأخرى، ومع ذلك فقد شاب الاضطراب والغموض بعض الوقائع التي سجلتها عن فترة حكمه، ومن ذلك لرواية المقتضبة التي تناولت فيها هروبه وأخيه من أسر السلطان ملكشاه بن آلب أرسلان(465- 485هـ / 1072- 1092م) واستعادته لعرش أبيه، فقد ذكرت بأن سلطان خراسان الذي اغتاله الحشاشون كان قد ألقى القبض قبل اغتياله على ابني سليمان الكبير، فلما لقي أبوهما مصرعه فر الولدان من خراسان وبلغا سريعين مدينة نيقية (Comnena, 2004, p. 266).

إن مجرد النظر في هذه الرواية يظهر أنها لم تضبط الحقائق والمعلومات التي أوردتها، والثابت تاريخياً أن الذي اغتيل هو الوزير نظام الملك، وذلك في العاشر من رمضان 485هـ/ 19 ديسمبر (كانون أول) 1092م، قبل شهر تقريباً من وفاة السلطان ملكشاه والتي كانت ليلة الجمعة، شوال 485هـ/ 1092م (Ibnal-Athīr, 1995, vol10, p. 478, 482& Khwāndamīr,1988, p.244). فضلاً عن أن هروب قلج أرسلان وأخيه كان بعد وفاة السلطان ملكشاه وليس بعد وفاة والدهما، كما أنها أهملت تحديد السنة التي عاد فيها إلى نيقية واستعاد دولة أبيه. وتعليقاً على ما اعترى تاريخها من اضطراب في بعض الأحوال يذكر المؤرخ الإنجليزي (رنسيمان) بأنها لا تعتبر من الثقات حين تعالج الأحداث التي وقعت خارج حدود الإمبراطورية (Ranciman, 1997, Vol1, p .p. 465-466).

وحين يصل قلج أرسلان الأناضول تصبح معلوماتها أكثر دقة وتتناول بشيء من التفصيل إقامته في نيقية وما قام به لاستعادة دولة أبيه، فبعد أن أحكم قبضته على السلطة عزل بولخانيس شقيق أبي القاسم وعين أخاه محمداً كبير نوابه، وشرع بتقوية الدولة ومراعاة مصالحها(Comnena, 2004, p. 266).

تحدثت كومنينا عن إمارة أزمير الإسلامية، حديثاً اختصت به ولم يشاركها فيه أحد من المؤرخين، واعترف لها (رنسيمان) بالفضل في هذا المجال بقوله: " كنا لا نعرف شيئاً عن الأمير جكا وتسميه كومنينا تزاخاس (Tzachas) صاحب أزمير، لو لم يوجد

تاريخ كومنينا، مع أنه يجب الإقرار بأن بعض معلوماتها عنه متضاربة"(Ranciman, 2008, p. 404)، ويعنينا هنا ما يتعلق بسلاجقة الروم وحديثها عن نهاية أمير أزمير ذلك أن الكسيوس حين فشل في القضاء على هذا الأمير الذي شكل تحدياً حقيقياً له، لجأ إلى أساليب المكر والخداع التي اشتهر بها بإثارة القلاقل بينه وبين قلج أرسلان سلطان سلاجقة الروم، تقول كومنينا: "رأى أن إتمام هدفه يتطلب العمل على إثارة القلاقل بين تزاخاس والسلطان" (Comnena, 2004, p. 351)، فأرسل إليه رسالة خوفه فيها من أمير أزمير وحرضه عليه، ونجح كومنين في تأليب قلج عليه، فزحف قلج بقواته للقاء جكا، وهنا غدر به قلج وقتله بعد أن آمنه، ثم دخل الجانبان في مفاوضات انتهت بعقد الصلح بينهما (Comnena, 2004, p. p. 351-353). في حدود سنة 488هـ/ 1095م، وهي السنة التي شهدت قيام سلطان سلاجقة الروم بحصار ملطية (Al-Siyānī, vol3, p. 160 & Antochious, 1986, p.122). مستغلاً توقيعه المعاهدة مع بيزنطة والتي أتاحت له حرية التحرك شرقاً باتجاه الإمارات الإسلامية في الجزيرة الفراتية.

ويعد (الألكسياد) المصدر البيزنطي الرئيس للتأريخ للحملة الصليبية الأولى، فقد وصل إلى مسامع الإمبراطور الأخبار التي تتحدث عن قرب وصول عدد كبير من جيوش الصليبيين، وتخوف الإمبراطور من عبور هذه القوات لأراضيه، وأثبتت الأحداث صدق مخاوفه، ذلك أن الشطر الأول من الحملة الصليبية، حملة الدهماء والغوغاء ألحقت الخراب والدمار بأراضي الإمبراطورية في البلقان، الأمر الذي اضطره للعمل على حماية دولته، ويبدو أن الإمبراطور استشعر بأن الخطر الصليبي المحدق به بات يفوق خطر سلاجقة الروم، فبدأ اتصالاته الدبلوماسية، وكتب إلى السلطان قلج أرسلان يحذره من زحف جموع بطرس الناسك (Peter the Hermit)، التي عبرت مضيق البسفور باتجاه العاصمة السلجوقية، أورد هذه الحقيقة المؤرخ العظيمي بقوله:" كتب ملك الروم إلكسس إلى المسلمين يعلمهم بظهور الفرنج (Al-ʻUẓaymī , 1984, p.358})، وفي عبارة أكثر وضوحاً كتب المؤرخ الرهاوي المجهول:" أرسل الملك ألكسس وأومأ إلى الأتراك الذين في نيقية وفي حدوده أن يقبلوا ويبيدوهم وهذا ما حدث فعلاً (Majhūl, 1986, Vol2, p. 74) .

وكومنينا تشير في روايتها إلى ذلك التحذير تلميحاً لا تصريحاً من خلال أشارتها إلى حصول قلج أرسلان على معلومات دقيقة عن هذه الحملة، تقول: "ولما كان يعرف أيضاً حب الكلت للمال

فقد استعان بخدمات رجلين أرسلهما إلى معسكر بطرس الناسك يعلنان إليه أن النورمان قد استولوا على نيقية،... فسادتهم الفوضى الشديدة (Comnena, 2004, p. 391)، وعند تفحص روايتها نجد بأن المعلومات التي حصل عليها قلج أرسلان كانت مبنية على أساس معرفة الإمبراطور وخبراته السابقة بطباعهم وأخلاقهم التي يصعب ضبطها، وبولعهم بالفوضى، وجشعهم للمال. الأمر الذي مكن قلج أرسلان من رسم استراتيجيته الكفيلة بالقضاء عليهم(Comnena, 2004, p. p. 391-392).

أمدتنا بمعلومات في غاية الأهمية عن الحملة الصليبية النظامية التي عبرت مضيق البسفور 491هـ/ 1097م، والتي اعتبرتها أهم إنجازات والدها على الإطلاق، إذ أن حملة الدهماء نبهت والدها إلى الخطر الذي يمكن أن تتعرض له الإمبراطورية من هذه الحملة، لذلك قامت استراتيجيته في التعامل معهم على حماية دولته من جانب، وأبرزت كومنينا رغبة والدها الإمبراطور في الاستفادة من الحشود الصليبية لإخراج سلاجقة الروم من الأقاليم والمدن التي فتحوها، لذلك فإن خطة إسقاط مدينة نيقية عاصمة سلاجقة الروم بحسب رواية كومنينا قد رسمت من قبل الإمبراطور نفسه، وأحيطت بسرية تامة، ولتحقيق ذلك قاد قواته بنفسه، وكان له ما أراد إذ أعاد سيطرة بيزنطة على نيقية في 26 يونيو (حزيران) 1097م). واستثمر هزيمة سلاجقة الروم واستعاد المناطق الغربية لآسيا الصغرى وهي أقاليم مسيا Mysia وأيونيا، وليديا وغرب فريجيا وبيثينيا(Comnena, 2004, p. p. 410-415, 416-422, 432-433).

كذلك تناولت الحديث عن المساعدات العسكرية التي قدمها قلج أرسلان لوالدها في حربه مع النورمان في البلقان أواخر عام498هـ/ 1104م، والدور الذي أسهت به هذه القوات في تحقيق النصر لبيزنطة على النورمان (Comnena, 2004, p.p. 515-518)، وأيدت المصادر الإسلامية حقيقية ما أوردته كومنينا عن هذه المساعدات Ibn al- al-Athīr, vol9, 104) Qalānisī, n. d. p.p. 156-158& Ibn)، أما في الجانب الصليبي فقد تحدث المؤرخ وليم الصوري عن الدعم العسكري الكبير الذي قدمه قلج أرسلان لمساعدة الكسيوس في حربه ضد النورمان (Al-Ṣūrī, 1990, vol2, 526-527)، في حين لم تنوه مصادر الحملة الصليبية الأولى المعاصرة بهذا التعاون (Al-Shārtrī, 1990, p.p. 142-143& .(Tudepud,1998, p. p. 131-134

بعد مقتل قلج أرسلان الأول 500هـ/1107م، مرت سلطنة سلاجقة الروم بمرحلة عصيبة لوقوع ابنه ملكشاه في الأسر، لكن ما لبث السلطان محمد بن ملكشاه (498–512هـ /1104– 1118م) أن أطلق سراحه لصغر سنه (Al-Siyānī, 1996, Vol3,164 & Antochious, 1986, p. p. 130-132)، فاستعاد ملكشاه بن قلج أرسلان (504– 510هـ/ 1110– 1116م) عرش السلطنة، وأعاد تنظيم شؤون السلطنة، ويبدو أن السلطان الجديد أخذ على عاتقه تقوية السلطنة واستعادة ما فقدته من أقاليم على يد بيزنطة، وفي سبيل ذلك قاد حملة على فيلادلفيا والمناطق المطلة على بحر مرمرة (Comnena, 2004, p. p. 558-559). ولكنها باءت بالفشل، ووصفت كومنينا فشل حملته "بأنها نكبة ما أن بلغت مسامع السلطان ووقف على كثرة من قتلوا من رجاله حتى بعث بسفارة تلتمس عقد الصلح بين الجانبين" (Comnena, 2004, p. p. 561-562)، لكن الهزيمة لم تثنه عن قصده، إذ عاود مهاجمة بيزنطة وكان هدفه هذه المرة استعادة عاصمة سلاجقة الروم نيقية، فأغارت قواته عليها، وعلى المناطق المتاخمة لبحيرة نيقية وبروسه، وأوسعها نهباً وتخريباً لكن الكسيوس تمكن من هزيمته (Comnena, 2004, p. p. 568-574).

ثم أعاد الكرة ثانية وهاجم الأراضي البيزنطية لكن حملاته لم تؤدِ لنتائج حاسمة وإنما قادت لعقد الصلح بين الجانبين (Comnena, 2004, p.p. 593-594).

وآخر ما دونته كومنينا عن عهد السلطان ملكشاه الثورة التي قادها ضده أخوه مسعود لخلعه عن العرش، فقرر العودة إلى عاصمته لمواجهة المؤامرة، وتشير كومنينا إلى العرض الذي تقدم به والدها للسلطان ملكشاه بأن ترافقه فرقة من القوات البيزنطية لمساعدته في حرب أخيه لكنه رفض الاقتراح وعاد بقواته وفي طريق العودة وقع في كمين نصبه له أخوه وقبض عليه وسملت عيناه وانتهت حياته على هذه الصورة (Comnena, 2004, p. p. 612-614). وعند هذا الحد ينتهي ما دونته كومنينا عن سلطنة سلاجقة الروم.

خاتمة البحث:

خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج نجملها على النحو الآتي:

أبرزت الدراسة ملامح المنهج الذي عالجت من خلاله المؤرخة موضوعات كتابها، وكشفت أيضاً عن الروح النقدية التي تميزت بها، وبراعتها في نقد الروايات التاريخية التي استقتها من مصادرها الشفوية والمكتوبة لضبط الحقائق وتدقيق المعلومات الواردة فيها.

عنيت الدراسة بالتركيز على المصادر التي استقت منها مادتها التاريخية عن سلاجقة الروم، وهي مصادر متنوعة، ومنها: الوثائق الرسمية البيزنطية، والمصادر السماعية، وشهود العيان، والمعاصرة، والمشاهدة، والاطلاع الشخصي. الأمر الذي جعلها تنفرد بمعلومات لا نجدها في مصادر أخرى معاصرة أو لاحقة.

تاريخها أهم مصدر بيزنطي أرخ لسلطنة سلاجقة خلال المرحلة الأولى من عمر السلطنة، ومؤلفته معاصرة لهذه المرحلة شهدت فيها الحوادث وسجلتها من خلال مضانها الأولى، لذلك ارتقت رواياتها إلى درجة كبيرة من الوثائقية.

جاء تناول المؤرخة لسلطنة سلاجقة الروم من خلال تناول عهود سلاطينها بالترتيب، بداية من مؤسس السلطنة وانتهاء بمقتل السلطان ملكشاه بن قلج أرسلان وتوليه أخاه مسعود وسياستهم الداخلية، وعلاقاتهم الخارجية مع بيزنطة والدول المجاورة. ولهذا يعد تاريخها مصدراً لا غنى عنه لدراسة أحوال سلطنة سلاجقة الروم في مرحلتها الأولى.

رغم ما اشتهرت به من تحري الدقة فيما دونته عن سلاجقة الروم، إلا أن هناك العديد من الشواهد تظهرها ما اعترى بعض الوقائع التي سجلتها من لبس وغموض واضطراب. رغم قربها الزمني منها أو معاصرتها لها.

حاولت المؤرخة اضفاء قدرٍ من الموضوعية على كتابها، لكن الدراسة أظهرت أنها لم تستطع أن تكبح جماح تعصبها، فأظهرت موقفاً متعصباً ضد سلاجقة الروم من خلال الأوصاف والنعوت السلبية التي نعتتهم بها. كما ظهر افتقارها إلى الموضوعية من خلال تأثر رواياتها بالميول والأهواء السياسية والأطماع الشخصية. الأمر الذي يؤكد أن ميولها وتحيزها كان على حساب الطرح الموضوعي. وأنها كانت مدفوعة بدوافع سياسية وأطماع شخصية وليس لاعتبارات موضوعية.

Reference:

Ibn Al-Athīr, A. (1995). Al-Kāmil fī al-Tārīkh, 2nd edition, vol.10, ed. Muhammad Ahmad Daqqaq, Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah,.

Iskender, F. (1984). Al-Bīzantiyyūn wa al-Atrāk al-Salājiqah fī ma'rakat Malādhkurd fī Muṣannaf Niqfūr Brīnius, al-Zaqaziq University.

Beinz, N. (1957). al-Imbarāṭūriyyah al-Bīzanṭiyyah, ed. Husayn Mu'niz and Yusuf Zayed, 2nd edition, Cairo.

Tudepud, P. (1998). Tārīkh al-Riḥlah Ilā Bayt al-Maqdis, ed. Husayn Atiyyah. 1st edition, Alexandria: Dar al-Ma'rifah al-Jami'iyyah.

Khwāndamīr, M. (1988). Rawḍat al-Ṣafā fī Sīrat al-Anbiyā' wa al-Mulūk wa al-Khulafā', ed. Ahmad Abdelqader al-Shadili, 1st edition, Cairo: al-Dar al-Misriyyah lil Kitab,.

Ranciman, S. (2008). "Al-Mu'arrikhūn al-Bīzanṭiyyūn wa al-Atrāk al-'Uthmāniyyūn" in Mu'arrikhūal-'Arab wa al-Islām Ḥattā al-'Aṣr al-Ḥadīth, ed. Suhayl Zakkar. 1st edition. Damascus: Dar al-Takween.

Ranciman, S. (1997). Tārīkh al-Ḥurūb al-Ṣalībiyyah, ed. Al-Sayyid al-Baz al-'Urayni. Beirut: Dar al-Thaqafa.

Al-Siyānī, M. (1996). Tārīkh Mar Mikhā'īl al-Kabīr, ed. Gregorius Simon. 1st edition, Aleppo: Dar Mardin.

Al-Shārtrī, F. (1990). Tārīkh al-Ḥamlah Ilā al-Quds, ed. Ziyad al-Asali, Amman: Dar al-Shuruq.

Al-Ṣūrī, W. (1990). Tārīkh al-Ḥurūb al-Ṣalībiyyah, ed. Suhayl Zakkar, Damascus: Dar al-Fikr,.

Antochious, Abū al-Faraj Gregorious al-Malṭī. (1986). Tārīkh al-Zamān, ed. Ishaq Armalah, 1st edition, Beirut: Dar al-Mashriq.

Al-'Uẓaymī, M. (1984). Tārīkh Ḥalab, ed. Ibrahim Za'rour, Damascus.

Ibn Al-Qalānisī, Abū Ya'lā Ḥamzah Ibn Asad al-Tamīmī(n.d.) Tārīkh Ibn al-Qalānisī al-Ma'rūf bi Dhayl Tārīkh Dimashq, ed. Amdroz. Cairo: Maktabat al-Mutanabbi.

Comnena, A. (2004). Alexiad, ed. Hasan Habashi, 1st edition, Cairo: al-Majlis al-A'la lil Thaqafah.

Majhūl, (1986). Tārīkh Al-Rahāwī al-Majhūl, ed. Alber Abona, 1st edition, Baghdad: Maktba'at Shafiq.

Mostras, S. (2002). Al-Mu'jam al-Gughrāfī lil Imbratūriyyah al-'Uthmāniyyah, ed. Isam al-Shahadat, Beirut: Dar Ibn Hazm.

Nichole, D. (2003). Mu'jam al-Tarājim al-Bīzanṭiyyah, ed. Hasan Habashi, 1st edition, Cairo: al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Ammah lil Kitab.

Choniates, Niketas, (1984). Annals of Niketas Choniates, TR. Magoulias, H. J.,

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat, Humanities and Social Sciences Series, Vol. 35 No.2 , 2020.

A Perusal of Alterity in Old English Poetry

Malek J. Zuraikat *

Abstract

Anglo-Saxon heroic poetry expresses a great admiration and interest in the main components of the heroic lifestyle known among the Anglo-Saxons like the Comitatus, the Lord, and the Warriors as well as people's ethics, such as loyalty, courage, self-denial, blood vengeance, and wergild. While this suggests that modern readers can understand and reconstruct the cultural texture of the Anglo-Saxon culture by reading Anglo-Saxon poetry, this paper contends that the Anglo-Saxon culture constitutes a state of alterity for modern readers and that Anglo-Saxon literature is dominated by that atmosphere of alterity, which makes understanding Anglo-Saxon culture through reading its literature a speculation-based task. Relying on Jauss's and Borrow's opposing perspectives about the alterity of medieval literature, this paper analyzes some excerpts from Beowulf, the Wife's Lament, and other Old English poems to prove that such narratives do not completely display the Anglo-Saxon heroic culture; thus, reading the heroic poetry of the Anglo-Saxons does not always result in a full understanding of the Anglo-Saxon culture.

Keywords: Alterity, Anglo-Saxon heroic culture, Beowulf, English poetry, the Wife's Lament.

* قسم اللغة الإنجليزية، جامعة اليرموك، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2018/12/2 م. تاريخ قبول البحث: 3/27 /2019 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

قراءة "الغرابة" في الشعر الانجليزي القديم

مالك جمال زريقات

ملخص

يعبر الشعر الانجليزي عن إعجابه الشديد بالمكونات المختلفة لنمط الحياة البطولي المعروف في حضارة الأنجلو–ساكسون من خلال التغني بالعصبة والزعيم والبطل وبأخلاقيات بطولية كالولاء والشجاعة ونكران الذات والثأر والدِية. لكن، وفي الوقت الذي يظن فيه القارئ أن بإمكانه فهم الحضارة البطولية الأنجلو–سكسونية من خلال قراءة الشعر الانجليزي القديم، تعرض هذه الدراسة حقيقة أن الحضارة الأنجلو–سكسونية "غريبة" بطبعها عن القارئ المعاصر مما يجعل فهم الحضارة الأنجلو–سكسونية من خلال قراءة الشعر الانجليزي القديم والمكتوب عنها عملية ظنية بامتياز. اعتمادا على نظريتي "يوس" و "بارو" في غرابة الأدب القديم، تحلل الدراسة بعض المقطوعات من قصيدة "بيوولف" و قصيدة "رثاء سيدة" وغيرهما من قصائد الأدب الانجليزي القديم لإثبات أن هذه القصائد لا تعرض بشكل كامل الحضارة البطولية لذلك العصر القديم وبالتالي فان قراءة أشعار تلك الحقبة الزمنية لا تقود بالضرورة إلى فهم شمولي للحضارة السائدة آنذاك.

الكلمات المفتاحية:" الغرابة"، الحضارة البطولية الأنجلو–سكسونية، "بيوولف"، الشعر الانجليزي، "رثاء سيدة

Introduction:

Anglo-Saxon poetry is the available written documentation of the sort of oral Germanic culture that has dominated England since the fifth century (just about the year 450) to the twelfth century (i.e. the Roman Invasion in 1066). That culture is displayed in Anglo-Saxon poetry since Widsith, a poem that is dated back to the 6th c., (Chambers, 1912, p. 5; Malone, 1962, p. 10; Hedeager, 2011, p. 182) until the Battle of Maldon, a poem that is dated back to the 10th c. (Irving, 1961). Such poems express a great admiration and interest in the main components of the heroic lifestyle known at that time as the Comitatus, the Lord, the Warriors, the Mead-hall, the Ring-giver, the harp, the hawk, the hounds, and the swords as well as the social ethics of people at the time such as, loyalty, courage, self-denial, blood vengeance, and wergild (Pollington, 2011). Doing this, Old English poetry portrays the lifestyle of the Anglo-Saxons and their Germanic as well as Scandinavian ancestors (Chambers, 1912; Bowra, 1952; Gwara, 2008, pp. 185-192). What manifests this medieval heroic lifestyle is heroes' love of battles and hate of peace, their appreciation of courage and damnation of cowardice, their exchange of gifts for heroic deeds, and their excessive devotion to fame (Hedeager, 2011). This cultural perspective, as Bowra (1952, p. 90) writes, "demands that a short life should be rewarded by an undying renown." That is to say, the heroic code that is celebrated in Old English heroic poetry represents the commandment in light of which the Anglo-Saxons used to live, behave, and judge their morals, ethics, traditions, and manners.

This suggests that reading Anglo-Saxon heroic poetry from Widsith to the Battle of Maldon reflects the past socio-cultural foundations of the pre-Christian Anglo-Saxon community. In his introduction to The Written World: the Power of Stories to Shape People, History, and Civilization, Martin Puchner (2017, pp. xvii) argues that some works, Anglo-Saxon heroic poetry in our case, keep gaining "power and significance over time until they [become] source codes for entire cultures, telling people where they came from." In the same vein, R. M. Liuzza (2000, p. 17) states, "the poet [i.e. the Beowulf poet in particular, the Anglo-Saxon in general] looks back on a world long vanished, imaginatively bringing its textures and values to life."

Relying on this, Vanesa Matajc (2007) sets literature as superior to historiography in terms of documenting and reflecting past cultures. Matajc writes that "literature and literary history reveal themselves as political force…by recording unemplotted events, which thus avoids narrativity and also offers the recipient the opportunity to disperse the historical chronology of events into simultaneous component parts" (p. 115). Furthermore, "literature's advantage over historiography", Skamperle writes, is that a "literary text provides the voice of the historical character, who comes alive in our minds. It creates mental places that casually connect events that are not part of history or have not been recorded" (quoted in Matajc 2007, p. 117). In short, most critics of Anglo-Saxon heroic poetry believe that reading an Anglo-Saxon piece like Beowulf or Judith enables modern readers to fully understand the Anglo-Saxon culture and its Germanic roots.

While this viewpoint is insightful and inspiring as it encourages readers of Anglo-Saxon literature to go beyond the text and make use of it beyond literary values, establishing the cultural texture of the Anglo-Saxon culture by reading its poetry is too hard, if not impossible. Taking into consideration that Anglo-Saxon culture by default constitutes a state of alterity for modern readers and that Anglo-Saxon literature, in consequence, is dominated by that atmosphere of alterity, understanding Anglo-Saxon culture through reading its literature becomes a speculation-based task. This paper argues that Anglo-Saxon poetry does not completely display the heroic culture in which and for which such poems have been composed; consequently, reading the heroic poetry of the Anglo-Saxons does not always result in a full understanding of the Anglo-Saxon culture. To this end, it is significant to get an idea of what "alterity" means and why it is viewed by some authoritative critics, such as J. A. Burrow (1979) and Emmanuel Levinas (1999), as an inevitable critical approach for reading Anglo-Saxon literature (Melaney, 2017).

The Concept of Alterity

In their essay, "The Alterity and Modernity of Medieval Literature", Hans Robert Jauss and Timothy Bahti (1979, p. 182) argue that when reading,

[O]ne becomes aware of the astounding and surprising otherness of the world opened up by the text. In order to become conscious of this otherness of a departed past, a reflective consideration of its surprising aspects is called for, an activity which methodologically entails the reconstruction of the horizon of expectation of the addressees for whom the text was originally composed.

This means that understanding an Anglo-Saxon poem demands that modern readers restructure the aesthetic values and artistic pleasure principles of the Anglo-Saxon people, a process that entails reconstructing the Anglo-Saxons' literary culture and its Germanic origin.

While this practice seems genius, it obviously implies that modern readers need to understand the various poetically artistic devices of Anglo-Saxon poetry in order to get an idea of the culture that has produced them. This is very risky, in Hans-Georg Gadamer's viewpoint, as "in the process of active understanding, the contrast of horizons [i.e. the medieval and the modern] must be led on to the fusion of the past horizon of aesthetic experience with the present one." (Jauss and Bahti 1979, pp. 182-183) This is very catastrophic, as Jauss and Bahti (1979, p. 183) believe, because there is no guarantee in advance that the fusion of horizons will succeed. [Thus] the initial aesthetic pleasure of the text can finally disclose itself as a naïve, modernizing pre- understanding, and the first aesthetic judgment of unreadability can also prove to be incapable of being overcome. Then the text…drops out of the canon of contemporary aesthetic experience.

In short, Jauss and Bahti as well as some other critics of "Alterity" do not believe that understanding medieval culture through scrutinizing its literature is possible at all because the differences between the medieval and modern aesthetic standards are undefeatable.

On the contrary, J. A. Burrow (1979) rejects the notion that modern, aesthetic standards differ from their medieval equivalents. He argues that not only "'modern methods' can usefully be applied to medieval literature,

but also they are peculiarly appropriate to it." (p. 387) Burrow's viewpoint stems from sort of a structural/ intertextual background that takes in modern literature as an extension of medieval literature. Burrow (1979, p. 387) explains, they [medieval texts] present an impersonal, conventional face to the reader—more like the face of a building than of a person. The typical medieval love lyric, for instance, seems much more like a product of the tradition, or the code, of love poetry than the work of an individual writer.

This suggests that medieval literature is inseparable from modern ways of creative writing and critical thinking; therefore, to claim that medieval English literature is alien to modern readers is nonsensical, as Burrow (1979) believes.

Relying on these two perspectives of "alterity" of medieval English literature, this paper revisits some Anglo-Saxon poems like Beowulf and the Wife's Lament, and argues that the structural scaffold of such poems in particular, Anglo-Saxon literature in general, is neither as alien as Juass (1979) suggests nor as accessible as Burrow (1979) suggests. Rather, it is culturally alien, still narratologically accessible under specific regulations.

Discussion:

Generally speaking, Beowulf depicts the many heroic phases of life in the Anglo-Saxon world. It introduces the materialistic phase of that heroic world as a combination of the various components of war and heroism, such as weapons, horses, ships, and halls. It also introduces the ethical phase of that world as a combination of certain ideals like loyalty, generosity, gifts exchange, courage, and prowess. These elements seem familiar to modern readers nominally, but there is no guarantee that the modern conceptualization of such elements and ideals is identical or, at least, similar to the medieval one. Loyalty, for instance, is defined in the Oxford English Dictionary as, "a strong feeling of support and allegiance." "Allegiance" is defined as "[the] commitment to a superior or to a group or cause." The words that define these two terms are understandable and evocative for modern readers, but this does not necessarily mean that such words have had the same value for English people in medieval Britain. Loyalty, for

instance, is always associated with different aspects of life and behaviors, such as patriotism, religiosity, family relations, love, friendship, etc. Nevertheless, its modern concept and reverberations are descriptive and socially ornamental while they are socially generative for medieval people, as evident in some Old English poetry.

Beowulf, for example, views loyalty as the golden cord that generates, motivates, and designs the various heroic aspects and behaviors of the Anglo-Saxon people. It is the generator of Beowulf's desire to pay back his father's debt to Hrothgar, thus fighting against Grendel and his mother on behalf of that Danish king. It is the generator of Beowulf's men's decision to risk their lives for the sake of their lord and his glory, thus accompanying him in his fatal journey to the Danes land. Also, it is what causes the Danish coastguard to speak on behalf of his defeated king and stay obedient to him despite the political turmoil at the time. Moreover, it is what causes Grendel's mother's sadness and empowers her revenge for her son. In addition, it is the motive of Beowulf's revenge for the death of Hegylac and the motive of Wiglaf's insistence to help Beowulf in his fight against the Dragon. In short, loyalty is presented as the motive that causes the main actions of Beowulf, and it is the foundation of the existence of such a heroic lifestyle. Without it, there will not be Beowulf the hero, his commitatus, his friends, or his enemies, and there will not be vengeance, courage, self-denial, or heroism in the Anglo-Saxon culture at all.

In contrast, loyalty in the modern sense is not generative; rather, it is socially descriptive. For instance, patriotic loyalty in modern societies demands that the citizens of a certain country are willfully ready to serve their nations and sacrifice themselves and whatever they have on its behalf. Nonetheless, the lack of that readiness does not annihilate the concept of citizenship. Regardless of the reasons of why we have such a case in modern societies, patriotic loyalty for Anglo-Saxon people has potentially never been separable from citizenship or one's existence. In the Wanderer, the Anglo-Saxon warrior cries: "'Wretched, I tie my heart with ropes / Far from my home, far from my kinsmen / Since a hole in the ground hid my

chief / Long ago."[*] The loss of the lord causes the loyal Anglo-Saxon warrior to cry out of pain, suffer loneliness, and experience a level of madness as he tries to find his lord, whom he has already buried, somewhere else. He knows that such a task is impossible except in dreams; therefore, he falls asleep and

> It seems in his heart that he holds and kisses
> The lord of the troop and lays on his knee
> His head and hands as he had before
> In times gone by at the gift-giver's throne.
> When the friendless warrior awakens again
> He sees before him the black waves,
> Sea birds bathing, feathers spreading,
> Frost and snow falling with hail.
> The wounds of his heart are heavier,
> Sore after his friends. Sorrow is renewed
> When the mind ponders the memory of kinsmen;
> He greets them with joy; he anxiously grasps
> For something to say. They swim away again.

While this seems similar to our emotional response to the loss of a dear person, the poem shows the Wanderer's sorrow as an existentially permanent rather than an emotionally temporal case. The Wanderer poet reports, "The way of fate changes the world under heaven. / Here is treasure lent, here is a friend lent, / Here is a man lent, here is a kinsman lent. / All of the earth will be empty!" The speaker thinks of the earth as an empty place that has no value without his lord and companion warriors. But why is all this? Basically, it is because the speaker considers the death of his lord and companion warriors a form of self-effacement as well as a loss of personal value, identity, and existence. The Wanderer declares,

> Laden with cares,
> Weary, I crossed the confine of waves,
> Sought the troop of a dispenser of treasure,

[*] The modern translation of "The Wanderer" throughout this paper is Jeffrey Hopkins' (1977), which is found in *VQR: a National Journal of Literature and Discussion*, Spring 1977.

Far or near to find the man
Who knew my merits in the mead hall,
Who would foster a friendless man,
Treat me to joys. He who has put it to a test
Knows how cruel a companion is sorrow

For one who has few friendly protectors.
Exile guards him, not wrought gold,

A freezing heart, not the fullness of the earth.
He remembers warriors, the hall, rewards,
How, as a youth, his friend honored him at feasts,
The gold-giving prince. Joy has perished

In short, the Wanderer's loyalty to his lord and comitatus causes him to cry and wander like a mad person looking for people whom he has buried with his own bare hands. From a modern perspective, the Wanderer is mad for behaving in such a way, but from a medieval perspective, he is crying for losing what used to form his own identity and make his existence valuable. This difference of perspective between the medieval and modern societies makes reconstructing the medieval understanding and usage of patriotic loyalty hard, if not impossible, for modern readers.

Another example about the impact of that difference of perspective between Anglo-Saxon people, on the one hand, and modern readers, on the other, is evident in the Wife's Lament (Also known as the Wife's Complaint). In this poem, the female speaker laments the absence of her husband thus,

…my Lord forsook his kinfolk—left,
crossed the seas' wide expanse, deserted our tribe.
Since then, I've known only misery:
wrenching dawn-griefs, despair in wild tides ...
Where, oh where can he be?[*†]

[*] The modern translation of the Old English *Wife's Lament* throughout this paper is Michael R. Burch's, which is found in *The HyperTexts* (2010) on http://www.thehypertexts.com/

These lines express the female speaker's experience of longing to her husband, which is possibly the same emotional experience of some women in the modern society when their husbands are absent for awhile or for good. The obvious universality of this experience makes it possible for modern readers to engage with the Anglo-Saxon text and be able to reconstruct the sort of emotional context of the actions that take place in the poem. The woman speaker is basically worried about her absent husband, thus asking where he can be!

While this seems promising, the sort of familiarity displayed in the first three parts (stanzas) of the poem is abruptly stopped. After stating in the last line of the third stanza that her heart seems as if it is "broke", the female speaker of the poem starts the forth stanza saying "Then my Lord spoke: / 'Take up residence here'." Interestingly ambiguous, the Old English word "hlaford", which is translated here as "Lord", can be translated into not only "my lord/husband" but also into "the Lord", "the master of servants", and "the male head of the household" (Wiktionary: the Free Dictionary). This suggests that the female speaker is talking either to her husband, the master of her servants, the male head of her household, or to God, the Lord.

Regarding the first probability, it seems that the woman is not talking to her husband simply because he is absent. Regarding the second and third probabilities, they are also impossible because the poem reveals later that the woman speaker is now alone. She says: "I was penniless, friendless; / … I felt lost!" Thus, the last probability becomes the only possible one: she is probably addressed by the Lord, God. Regardless of why and how that woman is addressed by God the Lord, it is interesting that in the next stanzas, the woman speaker meets "a well-matched man" in that place, as decreed by her "hlaford", but finds later that man "ill-starred, unkind, / with a devious mind, / full of nefarious intentions, / plotting some crime!" Could that man be God's agent or messenger for that woman? This is impossible, in light of the Anglo-Saxons' conventional portrait of the deity as the prince of glory, the master of mankind, the glorious all-ruler, heavenly guard, and the healer, as evident in many Anglo-Saxon poems like the Dream of the Rood, Beowulf, and Cadmon's Hymn. In other words, taking in "hlaford" as God the Lord in this poem is nonsensical, as it attributes to God the act of plotting against the woman speaker, a hypothesis that collides with the

Anglo-Saxons' religiously conventional doctrine. Then the question is: who has ordered the woman speaker to stay in that place where she is found by the evil man? The poem does not say anything in this regard, the reason for which "the correct interpretation of 'the Wife's Lament' is [taken as] one of the more [sic] hotly debated subjects in medieval studies" (Ramsay, 2011, p. 51).

However, the rest of the poem heavily stresses the fact that the woman speaker's ideal loyalty to her lost husband is what generates the woman's misery as well as the vagueness of her articulated lament. The woman laments her lot thus,

> How the injustice assails me—my lord's absence!
> Elsewhere on earth lovers share the same bed
> while I pass through life, half dead,
> in this dark abscess where I wilt in the heat, unable to rest
> or forget the tribulations of my life's hard lot.

Obviously, the absence of the man is defined by the woman speaker as a form of injustice and a state of death, which makes of her case an equivalent to that of the Anglo-Saxon Wanderer who depicts the death of his lord as a form of self-effacement and loss of identity and existence. In the last stanza of the poem, the woman speaker says,

> Now, like a criminal exiled to a distant land,
> groaning beneath insurmountable cliffs,
> my weary-minded lover, drenched by wild storms
> and caught in the clutches of anguish, moans and mourns,
> reminded constantly of our former happiness.
> Woe be it to them who abide in longing!

The speaker is madly sad because she is thinking of her lost husband's misery rather than of her own. She views her loyalty to him as a reflection of his loyalty to her and her suffering and longing as mirror images of his own. Consequently, when expressing her love and loyalty to her absent husband, the woman is unconsciously fusing the past with the present, which causes her narrative to look vague and alien.

Considering the modern concept of familial loyalty, one may understand why the experience of the woman speaker in the Wife's Lament is alien to modern readers. Undeniably, marriage in modern societies is a

social institution that requires a sort of loyalty but does not fully depend on it. Loyalty is one of the main aspects of the ideal husband-wife relationship, but its absence does not necessarily result in demolishing the entire institution of marriage or family. There are many marriage cases in which either the husbands or the wives are not loyal to their partners; nonetheless, their lack of loyalty does not cause the collapse of their families. Possibly, familial loyalty in the modern society is not a priority, which is the exact opposite of the value of loyalty in the medieval period. Therefore, to apply the modern understanding and usage of familial loyalty does not explain the Anglo-Saxon usage of such a concept. Thus, the woman's loyalty to her lord or husband in the Wife's Lament may seem similar to some women's hard experience when losing their husbands; nevertheless, the woman's madness in the poem makes of her loyalty to her lord a model that a few, if any, can realize and imitate.

Conclusion

The difficulty of grasping the sense of loyalty of the woman speaker in the Wife's Lament, the male speaker in the Wanderer, and Beowulf and his men does not necessarily suggest that the Anglo-Saxon people used to interact with their surroundings differently from modern people. Rather, it indicates that the modern English language does not fully express the sense of its Old English equivalent. The profound usage of heavily loaded words like "hlaford", as explained above, in some Old English poetry, such as Beowulf and the Wife's Lament, complicates the narrative texture of such poetry and makes exploring their cultural reverberations and themes very alien to modern readers. Also, the Anglo-Saxons' use of undefined words, such as god and goldwine, which potentially imply Christian and non-Christian referents, makes it hard, if it is possible at all, to speak with certainty about the Anglo-Saxon culture, especially before the official advent of Christianity to Britain in the 7th century.

Still, this is not to say that the modern reader should not consider Anglo-Saxon poetry as well as other medieval literatures seriously. Instead, it is to clearly state that when reading medieval literature in general, Anglo-Saxon heroic poetry in particular, one should keep in mind that identifying and decoding the narrative as well as artistic devices of a poem like Beowulf

does not necessarily lead into a full understanding of its factual and cultural texture. When reading Beowulf, readers may successfully decipher the poem's magnificent usage of language and may consequently achieve a relatively satisfactory understanding of its artistic world. Yet, this does not necessarily help in reconstructing accurately the authentic, historical and cultural scaffold of the laments, revenges, marriages, and fights that constitute the essence of that poem in particular, Anglo-Saxon English poetry in general.

The lack of the accurate cultural and historical information about Anglo-Saxons' England as well as its medieval and continental background makes identifying the real world of Beowulf and other heroic poems of Old English an impossible task. In fact, the temporal and cultural distance between the past and the present constitutes a cultural gap between medieval English poetry and modern readers, which complicates Anglo-Saxons' literature and culture and makes them hard to understand. With the absence of the original medieval mind (i.e. the poet who composed the poem and the listener to whom the poem was primarily composed) and the absence of any factual, historical and cultural references, the Anglo-Saxon culture displayed in a poem like Beowulf will always be immune against modern readers' efforts to fully understand that culture or reconstruct it. Despite the Anglo-Saxon poet's skillful usage of Old English and its artistic devices, the Anglo-Saxon culture will always be weird (inaccessible, unimaginable, and unverifiable) to the modern reader.

References

Bowra, C. (1952). Heroic Poetry. London: McMillan.

Burch, M. (2010). The HyperTexts. http://www.thehypertexts.com/ Accessed 10/10/2018.

Burrow, J. (1979). The alterity of medieval literature. New Literary History, Medieval Literature and Contemporary Theory, 10(2), 385-390.

Chambers, R. W. (1912). Widsith: A Study in Old English Heroic Legend. Cambridge: Cambridge University Press.

Gwara, S. (2008). Heroic Identity in the World of Beowulf. Leiden & Boston: Brill.

Hedeager, L. (2011). Iron Age myth and materiality. USA & Canada: Routledge.

Irving, E. (1961). The heroic style in 'The Battle of Maldon'. Studies in Philology, 58(3), 457-467.

Jauss, H. & Bahti, T. (1979). The alterity and modernity of medieval literature. New Literary History, Medieval Literature and Contemporary Theory, 10(2), 181-229.

Levinas, E . (1999). Alterity and Transcendence. USA. Columbia University Press.

Liuzza, R. (2000). Beowulf: A New Verse Translation. Canada: Broadview Literary Texts.

Malone, K. (1962). Widsith. Copenhagen: Rosenkilde and Bagger.

Matajc, V. (2007). History and its literary genres. Translated by Donald F. Reindl. Primerjalna Književnost (Ljubljana), Special Issue (30), 113-125.

Melaney, W. (2017). Alterity and Criticism: Tracing Time in Modern Literature. London & New York: Rowman & Littlefield International.

Pollington, S. (2011). The mead-hall community. Journal of Medieval History, 37(1), 19-33.

Puchner, M. (2017). The Written World: the Power of Stories to Shape People, History, and Civilization. New York: Penguin Random House LLC.

Ramsay, S. (2011). Reading Machines. Urbana: University of Illinois Press.

The Impact of Distance Learning in the Education Economics Case Study of a Sample of Public and Private Universities in Jordan

Hisham Mohammad Alsmadi *

Ahmed Abdullah Al–Jarrah

Abstract

This study aims to identify the impact of distance learning in the education economics; to achieve this purpose the study followed the descriptive method. A questionnaire was developed and distributed for (145) faculty members from the faculties of economics, administrative sciences, computer science and information technology in the private and public Jordanian universities. The results show that distance-learning effect the economics of education in a high degree and the rationale of distance learning on economic came in a high degree. The results also shows that there are no significant differences in the impact of distance learning in the economics education from the faculty member's point of view in both the private and public Jordanian universities. Finally, the study illustrated that related to gender variable, and the academic qualification of the participant's behavior toward distance learning in the education economics.

Keywords: distance learning, economics of education, e-learning, faculty members, Jordanian universities.

* جامعة البلقاء التطبيقية، كلية عجلون الجامعية، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2019/7/4 م. تاريخ قبول البحث: 2019/8/21 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

أثر التعــلم عن بعد في اقتصاديـــات التعلـــــيم

هشام محمد الصمادي
أحمد عبدالله جراح

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم عن بعد في اقتصاديات التعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتمَّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (145) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية وعلوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية. أظهرت النتائج وجود أثر للتعلم عن بعد في اقتصاديات التعليم بدرجة مرتفعة، وجاءت مسوغات التعلم عن بعد وتأثير التعلم عن بعد على الاقتصاد بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر التعلم عن بعد في اقتصاديات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع الجامعة.

الكلمات الدالة: التعلم عن بعد، اقتصاديات التعليم، التعلم الإلكتروني، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات الأردنية.

Introduction:

Education has developed gradually and now taken so much for granted that little explicit attention was directed to the reasons for the special treatment of education. To raise education to the fullest; pay huge sums; to show schools, universities, scientific institutes and other roles of science, at the same time, there has been many inventions that have led to a major technological revolution in all areas, especially the communications field, from telegraph to satellite, making the world a small village.

Underpinning the idea of technological change as a social process is general agreement on the importance of social context and communication. And there are many time and place circumstances that prevented between the teacher and learner to be in the same place or time; the developing countries suffer from lack of education through the increasing number of population, and this makes the traditional educational instruments unable to keep up, which may lead to illiteracy, the teacher with experience may be rare, from here the searching of solutions and new methods more appropriate start; to give in science delivery as much as possible, and the most important is distance learning, and information technology has been utilized in developing the distance learning by using this technology; to get a perfect education results, through interaction, connection between teacher and student, and making studying mood similar to that in the classroom.

When countries used the technology and its tools from computers, Internet, CDs and others from technology tools, may it has an expensive cost leads some countries to search more about economics of education, although it may achieve a lot of economic and social returns from the distance learning like: product investment, main part of human capital, and increasing of growth rates ,and economic development. Teaching is an important condition and if does not enough to make economic growth and development.

The Czech Republic has benefited from its geographical location, relatively cheap and educated labor force, industrial traditions, high economic growth and political stability over the past two decades. Czech-Chinese relations have increased mainly in terms of trade and investment, as well as exploration of future opportunities and threats to their stronger relations. Global production has enabled more Chinese value-added exports

to gain access to the EU's western markets by strengthening the relationship with the Czech Republic (De et.al, 2017).

Study problem:

Education in many countries suffers a deep crisis of meaningful citizenship in country Such as wars, political tremors and economic crises which left a huge negative impact on all areas of life, including the education sector. The problem of education includes the teacher, the learner, the curriculum, the educational system, means, teaching supplies, administrative systems, These problems may be: weakness in the teachers themselves or weakness in the learner originally due to obvious imbalance in education, and other reasons may the world is moving towards distance learning. The large increase in the numbers of learners, who wish to learn, may have made traditional educational institutions unable to provide education to those growing numbers with the limited potential of existing institutions to many of learners. The costs and benefits underlying the calculation of the cost associated with education, Here comes the problem to study the impact of distance learning in the economics of education.

Study Questions:

The researcher formulated the problem in the following two questions:

What is the impact of distance learning in the education economics?

Is the impact of distance learning in the education economics different according to the variables of study?

The importance of study:

Distance learning is form of education in which the main elements include physical separation of teachers and students during instruction and the use of various technologies to help student-teacher and student-student communication ,and contribute to solve the problems caused by the inability of traditional educational institutions to absorb the large and growing number of learners, who are willing to learn, and providing educational opportunities for every citizen and providing different teaching methods than those in traditional education. Distance learning focuses on separating the teacher from the learner, the need to use educational media. The importance of the study emphasizes the importance of learning, especially distance learning; Education has become the difference in the development

among countries and investment has become one of the most successful investments in view of the desired returns.

Objectives of the study:

This study aimed to investigate the impact of distance learning in the education economics and knowledge of the difference in the impact of distance learning in the education economics according to variables (Gender, academic qualification, and university).

Study terms:

Distance learning: is a way of learning remotely without being in regular face-to-face contact with a teacher in the classroom, and can only be presented by technological means at certain times required by the process of education, provided that the use of technological media in the process of education. (Fahim, 2005). Distance learning known as a procedural separation of the teacher from the learner where the individual learns himself by taking advantage of all available means, especially technological ones.

Education economics: is a field within economics that focuses on two main themes: the current state of, and efforts to improve, the economics curriculum, materials and pedagogical techniques used to teach economics (Abdin, 2004). It defined as a procedural that examines the study of funds spent on educational services, the study of the material return of educational services, and possible alternatives to educational systems.

The limits of the study:

Spatial boundaries: The study was limited to the private and public Jordanian universities.

Time Limits: The study applied during the first semester of the academic year 2018/2019.

Human Boundaries: Faculty members from the faculties of economics, administrative sciences, computer science and information technology.

Theoretical framework

Distance learning:

Modern day education aided with a variety of technology, computers, projectors, internet, and many more. Diverse knowledge spread among the people. Everything that can simplify has been made simpler (Al-Khatib, 2009). The learning process is one of the methods used to understand life; Real learning is the result of the choice, and is not the result of some influences or some external incentives that change the behavior (Deschan, 2002) education based on making us the best in our area of interest, to help us reach our goals more easily. More of the fact-based knowledge is being grasped (Hyala, 2003).

It has become the easiest way they learn, because it is such a part of their life. Engaging with technology in the classroom has not only helped them learn better, but they also acquire multi-tasking skills. At this day in age, they hardly know how to learn without it. This knowledge is important, because they would be way behind in the real world without It., and open the option for him to get rid of the traditional ways in the process of education, a constant teacher with him throughout the educational process (Hezel, 2001 & Domonguez).

Distance learning is a way of learning where the learner uses modern means of communication from a computer, its networks and multimedia from image, sound, graphics, search mechanisms, cartoon libraries and Internet portals (Al-Mousa, 2002). Distance learning is the type of education that does not need a teacher to meet with the learner permanently in the classroom, but can only be present by means of technology at certain times required by the process of education, provided that the use of technological media in the process of education (Fahim, 2005).

(Rabah, 2004) believes that distance learning is a system for connecting educational materials and possibilities to learners in educational or training programs without having to meet teachers. Distance learning is an effective way of providing learning opportunities and enriching experiences to those who cannot leave work, and full-time learning who are denied formal education.

(Fahim, 2005) emphasizes that distance learning enables technology to replace a teacher who is often away from the learner during the learning process. The difference between the traditional education system and the distance learning system is that distance learning organizes the delivery of knowledge to the learner educational institution. Since the learner cannot devote to the request of science, as can be a colleague in the school system, the learner can separate from the teacher with the possibility of holding dialogue sessions or discussions, and interviews between the learner and the teacher at certain times.

Distance learning is an educational process in which education takes place in an important part of which is a person who is far from the learner in terms of time or place (Hyala, 2001). As proper scientific content and technological means. In addition, the means of communication, as well as an effective learning management system, are key to ensuring the success and sustainability of the distance learning system (Al-Dhafiri, 2004).

(Soham, 2005) emphasized that distance learning is a physical distance between the teacher and the learner. Technology used to fill the gap between the two parties to simulate the face-to-face contact. This type of learning can offer an opportunity for adults to teach. These programs can also reach those who deprived of this educational opportunity due to lack of time, distance or physical disability. These programs also contribute to modernizing the knowledge bases of workers in their workplace.

Distance learning includes all the learning styles in which the learner allowed to some degree. The flexibility of this type of learning provides an opportunity for the learner to choose the time, place, speed or even subjects to suit him, and the learner for the freedom to choose the system that corresponds to its time and material and absorptive capacity (Alghurab, 2003).

The study of Zinedine (2006) recommended inviting educational institutions, especially universities, to the importance of forming a working group; considering the possibility of establishing distance-learning centers, and developing disciplines and educational courses. The problems faced by universities and different stages of education in some disciplines due to overcrowding students, and call on the faculties of education to focus their interest in the postgraduate programs on topics related to distance education,

and urged researchers students and professors to discuss the topics of distance education, Roll and dimensions extended.

(Al-Kasji, 2012) the need for a distance learning environment within educational institutions because the performance of these institutions depends heavily on the effectiveness of the technological infrastructure and its supporting services and the quality of the design of the courses. Distance learning sponsored by teachers and other members. The evaluation of the distance-learning environment should focus on how learners feel about the overall performance of distance learning; distance learning has great value and importance.

Distance learning has many advantages that have made it an effective tool in the learning process; learning has developed, and its efficiency has increased. These advantages include: Distance learning uses a lot of audio and visual aids and teaching that may not be available in traditional systems, making education more interesting and enjoyable, and stay away from boredom in traditional education. Furthermore, Distance learning teach a large number of students without time, place, time constraints, decrease the effort in education, and the possibility of exchange of dialogue and debate. In exchange for these advantages of distance learning, there are some challenges to this learning, including: the lack of a large proportion of learners to experience the methods of dealing with ICT and educational software, and the lack of distance education Adequately, from computers, Internet connectivity, and communications (Al-Mousa, 2002).

(Zitoun, 2005) this study stressed that there are a range of physical and non-physical requirements required for distance learning. The most important of which are: the provision of computers and peripherals, electronic projectors, a network of Internet communication, and educational software that provide applications for learning management, control systems, control and follow-up network , Teacher and learner training on ICT skills, and educational software.

Education economics:

(Abdeen, 2004) Education economics is the study of economic issues on education, including the demand for education, the financing and provision of education, through formal education for continuous production over time for various types of training and development of knowledge and

skills ... and the distribution of all this present and future among the members of society.

Investments in Education is a fundamental right for everyone and key to the future of any country. Education has its price everywhere—but the only thing more expensive than investing in education is not investing in education. Inadequate education produces high costs for society in terms of public spending, crime, health, and economic growth. In contrast, the social rate of return of the economies in the first levels of education is lower than the rate of return from the higher levels of economics. The economics of education concerned with the processes in which education is produced, distributed among competing individuals and groups, the amount of expenditure on education, whether from individuals or the community, and on the methods of testing the types of education, their output and their quantity (psacharopoulos & patrinos, 2002).

The economics of education can also help to understand some of the issues related to the functioning of the education system. Everyone has recognized the role of education in social and economic development, and the financing of education is a major concern of policymakers at the national and local levels and at the household level. For different levels of education so that decisions can be made on the allocation of available resources, especially since there are other public services competing for education to monopolize those resources; countries differ in terms of education systems, funding methods. The types and levels of education, which estimated expenditures; so that they can study the economics of education more (Stoddard, 2005).

The evidence about the relationship between tertiary education and economic performance is less clear. Education provides development with educated human resources, the information possessed by these human forces is the result of scientific research, and as education instills many attitudes towards work, organization and society, all of which favor development in one way or another.

On the other hand, the economy provides for education For example, women education in the primary stages help the society to economic growth; by influencing the decline in fertility rates in the population (Lee & Barro, 2000).

Education, in particular distance learning, promotes the ability of the individual to research scientifically to solve society's problems and to meet growth. Education also increases the productive capacity of the learner, and hence his ability to generate income. Education increases the productivity of the society, thus increasing national income and achieving social well-being. Economic development and learning develops an individual's ability to adapt to the business requirements of any sector, and in different circumstances, Education considered a national investment because it has an active role in the development process, and attention must be paid to educational spending. The value of education, whether by the state or individuals, should not be measured only by the direct return on investment, where education provides community members with more and more opportunities to discover and develop their tendencies and abilities (Salaa, 2016).

Previous Studies:

The researcher referred to previous studies related to the subject of the study:

(Issan & Al-Ani, 2007) The aim of the study was to investigate the e-learning situation at the college of education concerning its advantages and disadvantages from students' viewpoints. Also the study aimed to show if there were any significant differences at (α=0.05) between students' viewpoints related to their gender, specialties, level of study year, grade point average, residency, knowledge in computer, attended courses in E-Learning and hour number average of using internet weekly. Data were obtained from (165) students represented of (17.06%) of total population. To collect data, a questionnaire consisted of (46) items represented advantages and disadvantages uses of E-Learning. Using Chronpach-Alpha, the reliability of the questionnaire was (0.775). The results indicate that one of the most advantages of E-Learning is to increase cooperative learning space, narrowing the gap between student-teacher and student-student interactive through discussion-board, and developed their computer skills. According to disadvantages, the results of the study showed that the luck of, and insufficient number of computer equipment and facing difficulties in university's site connection.

(Al Saadat, 2005) this study aimed to investigate the possibility of using distance learning in the programs of the Faculty of Applied Studies and Community Service at King Faisal University. The sample of the study consisted of (105) students in the College of Applied Studies and Community Service and a questionnaire vision formed from four axes. The result of the results is the use of distance learning in the programs of the Faculty of Applied Studies and Community Service.

(Al-Jundi, 2002) The study aimed for revealing the role of videoconferences in a live broadcast linking the sender and the receiver in the distance learning process for faculty members in some Saudi universities. The study sample consisted of (240) faculty members in some Saudi universities of both sexes. That the male faculty members with scientific specialization and the several years of experience more than five years more positive towards the use of video conferences in distance learning.

(Salaa, 2016) The goal of such research is to study the different relation between Education and Economy from both sides: The theoretical and the practical one. To know how much education can be as beneficial to the economic progress as a sample Algeria. Via measuring the economic return from the educational invest, a quantitate measuring. The study sample consisted of (404) workers from different regions of Algeria without specifying the place of residence (direct questionnaire on gender, age, wages, years of study, experience). The study concluded that the educational investment has its calculated cost, Economic development as a productive investment, and a major part of human capital.

(Hayawi & Dahir, 2012) this study aimed for measuring the rate of economic return on human investment in general and education in particular, The study sample consisted of (200) form on a number of students of the Faculty of Management and Economics and the Faculty of Arts at the University of Duhok. The study found that spending on university education has the effect and the great return of The economic aspect of the state.

(Paul et al., 2014) Open and Distance Learning universities have a missing mission if they fail to provide socio-economic development to all of society. Higher education considered as the panacea to socio-economic development by nations, the world over. It brings to the individual mental

treasure, knowledge and skills that are useful in the development of a country and hence, it is the bedrock to socio-economic development. The philosophy of ODL that include, among others, access, flexibility and free choice by learners is its competitive advantage and is the centerpiece of societal improvement. For socio-economic development to be achieved, large numbers of people in society, including women, have to be highly educated to capacitive them with knowledge of high standards of health, disease prevention, participation in political and economic activities, farming, Self-reliance skills, among other things. ODL meets this role of equipping society with higher education knowledge and skills that are requisite for socio-economic development.

(Agiomirgianakis et al., 2018) This paper attempts to quantify the impact of university expenditures on the regionally produced product (GDP). More specifically, the researchers focus on the expenditure effects of the Hellenic Open University on the GDP of the 13 Greek regions. In our analysis, the researchers distinguish between direct and indirect effects by identifying as direct effects all first expenditures incurred by the HOU while they identify and subsequently calculate as indirect effects the increases in local output caused by the interactions of different sectors of the regional economy. For the calculation of indirect effects, they use the input–output methodology. An input–output system shows the intermediate transactions between sectors and the primary inputs, as well as, the last demand of each sector.

(Rupande, 2015) Trinadad and Tobago stand out as typical examples of countries which were radically transformed by human capital development from the once “plantation economy” to an exporting industrialised nation. Education and sustainable development are intricately woven, but what is obvious is that basic education is the backbone of a nation’s ability to develop and achieve economic and sustainability targets. Higher education principally links workforce development to economic development by matching instructional programmers to the needs of industry. Work related learning opportunities need to be availed to drive the economy, and this is the niche that Open and Distance Learning ought to fill in. The advent of knowledge-based economies are giving comparative advantages to nations that thrive more on technical innovations and the competitive use of knowledge than the ones that depend on natural resources or cheap labour.

(Li & Chen, 2012) This article aims at analyzing the economies of scope of distance education (as an educational output) in Chinese research in distance education programs offered by Chinese research universities. The study found that there are economies of scale in distance education; and there are weak cost complementarities between distance education and research output, meaning that distance education and academic research can promote each other to reduce the costs in Chinese research universities.

Comment on previous studies:

The previous studies examined distance learning in universities (al saadat and Al-Jundi, 2007), while some studies dealt with the subject of the economics of education (Salaa, 2016), and measuring the rate of return on Investment in education (Hayawi and daher, 2012). The present study deals with the variables of distance learning and economics of education and reveals the impact of distance learning in the economics of education from the point of view of faculty members in Jordanian universities.

METHODS AND PROCEDURES

Research Method:

This study based on the descriptive to achieve the aims of this study to find the impact of distance learning in the education economics.

Study Society:

The society of study consisted of faculty members From the faculties of economics, administrative sciences, computer science and information technology In the private and public Jordanian universities.

The sample of study:

The sample of study consisted of the sample of study consisted of (145) faculty members From the faculties of economics, administrative sciences, computer science and information technology In the private and public Jordanian universities. Where (93) members of public universities namely, in the University of Jordan (39), Yarmouk University (33) ,and the University of Science and Technology (21), in addition to (52) members of private universities, namely: Jadra University, Philadelphia (19), and Al Zaytoonah University (16) members. The following is the distribution of the sample of the study according to the variables (gender, academic qualification, university

Table (1) distribution of sample members on the study variables (gender, academic qualification, university) (n = 145)

Variables	Category	Frequency	Percentage
gender	male	118	81.4
	female	27	18.6
	total	145	100.0
Qualification	M.A.	21	14.5
	Ph.D.	124	85.5
	total	145	100.0
University	public	93	64.1
	private	52	35.9
	total	145	100.0

Study instrument:

To meet the study aims, the impact of distance learning in the economics of education, a questionnaire was built to collect data by previous studies (Salaa, 2016; Saadat, 2005).The questionnaire consisted of two parts, The first part included the personal variables of the study sample (gender, scientific qualification and the type of university). The second part consisted of (27) paragraphs, divided into two areas: the rationale of distance learning (11) and the impact of distance learning on the economy (16) paragraph.

Instruments validity:

Relied on content validity (validity of the experts) in order to find out the validity of the questionnaire, by presenting it in its preliminary form to a committee consisted of (8) exports from the field of the economy and economics of education, to ascertain the validity of questionnaire items, and the accuracy of resolution wording items, and the accuracy and clarity of the item. In addition, the relevance of each item to its domain, its suitability to

achieve the objective for which it was prepared, and to delete, add or modify any suggestions sound appropriate. Therefore, upon taking the experts views and suggestions in consideration, few items were added, ,deleted and removed by the arbitrators based on the consensus of the majority of the experts on the amendment procedure and the finalization of the questionnaire.

Instrument Reliability:

Cronbach's alpha equation was applied to all study axes and the tool as a whole, the internal consistency coefficients ranged from 0.90 to 0.97, the most prominent of which was the field of application of the sensitivity component of the problems and the lowest of the degree of application of the fluency element. Cronbach's alpha was for the total sum (0.97), Table(2) shows that.

Table (2) reliability coefficients of the study instrument in the Cronbach's alpha method for all study axes

Domain paragraphs	No. of item	Cronbach's alpha
Rationale of distance learning	0.90	0.88
The impact of distance learning on the economy	0.97	0.96
Instrument as whole	0.97	0.95

Table (2) shows that the internal consistency coefficients ranged from 0.90 to 0.97, the most prominent of which was the field of application of the sensitivity component of the problems and the lowest of the degree of application of the fluency element. Cronbach's alpha was α for the total sum (0.97).

Correct the resolution:

The questionnaire consisted of (27) paragraphs. The Lycert scale was used to measure the five-point scale to measure the opinions of the sample members. (√)) To the answer that reflects their degree of approval. The following classification based on the following means: less than 2.34 low, from 2.34 to 3.66 medium, from 3.67 to 5.00 high.

Statistical processing:

To answer the study questions, the following statistical treatments were used Statistical Package (SPSS). The frequency and percentages of the personal variables of the study sample were calculated and Cronbach's alpha equation was applied to get the reliability of the internal reliability. Calculation averages and standard deviations were also calculated for all fields of study and paragraphs Dimensional and general mean, and (MANOVA) to detect differences in the fields of study according to the variables of gender, Qualification and University, and ANOVA analysis of the total score of the tool.

Results of the study and discussion:

- This section includes the results of the study aimed at investigating the impact of distance learning in the education economics" The First question is: "What is the impact of distance learning in the education economics?" To answer this question, calculation averages and standard deviations were calculated for all fields of study and the field.

Table (3) Means and standard deviations for all fields of study

Domain paragraphs	Means	Std. deviation	Rank	Degree
Rationale of distance learning	4.06	0.30	1	High
The impact of distance learning on the economy	3.79	0.28	2	High
The general average of all fields of study	3.90	0.17		High

Table (3) shows that means and standard deviations of the study domains. The most prominent of these were the field of "distance learning" with an average of (4.06) was high, while the mean of the field of "the effect of distance learning on the economy" (3.79) . The overall average was 3.90 and high. This is probably because distance learning improves individual education and improves productive productivity. Distance learning is an economic investment in human resources, contributing to the achievement

of self-material, and reducing the serious depletion of physical and human capital resulting from student migration to Outside to receive the flag.

This result of the study agrees with the result of the study (Salaa, 2016) which showed that educational investment has calculated cost, but also its economic return as a productive investment and a major component of human capital. The results of the present study also agreed with most of the results of previous studies such as Paul and et al., 2014, Rupande, 2015 & Li & Chen, 2012: Agiomirgianakis et al., 2018.

Results related to answer and discuss the second question: Is the impact of distance learning on the economics of education different according to the study variables? In order to answer this question, the means and standard deviations of the study domains were extracted according to the variables (gender, qualification, university) and (MANOVA) to detect differences in fields according to variables (gender, university, qualification). The ANOVA then applied to detect differences on the total score according to the studied variables.

Table (4) Means and standard deviations of study variables (gender, qualification, university)

Independent variable	Category	Domain paragraphs	Mean	Std. Dev
gender	male	Rationale of distance learning	4.07	0.29
		The impact of distance learning on the economy	3.78	0.27
		Total	3.90	0.18
	female	Rationale of distance learning	3.98	0.36
		The impact of distance learning on the economy	3.84	0.30
		Total	3.90	0.17

Independent variable	Category	Domain paragraphs	Mean	Std. Dev
qualification	M.A.	Rationale of distance learning	4.03	0.30
		The impact of distance learning on the economy	3.79	0.25
		Total	3.89	0.15
	Ph.D.	Rationale of distance learning	4.06	0.30
		The impact of distance learning on the economy	3.79	0.28
		Total	3.90	0.18
university	public	Rationale of distance learning	4.04	0.30
		The impact of distance learning on the economy	3.77	0.27
		Total	3.88	0.17
	private	Rationale of distance learning	4.09	0.30
		The impact of distance learning on the economy	3.83	0.28
		Total	3.94	0.18

Table (4) shows that there are differences in means between the computational parameters of the "rationale of distance learning and the effect of distance learning on the economy, depending on the variance of gender, qualification, and university type variables. To confirm these differences (MANOVA) and (3-Way-ANOVA) were applied, tables (5) and(6).

Table (5) The results of (MANOVA) to detect differences in the fields of study according to gender, university type, qualification variables

Source. V	Domain paragraphs	Sum of squares	Df	Mean square	F	Std.Dev
gender	Rationale of distance learning	0.194	1	0.194	2.127	0.147
	The impact of distance learning on the economy	.0860	1	.0860	1.118	.2920
qualification	Rationale of distance learning	0.008	1	0.008	0.087	0.769
	The impact of distance learning on the economy	.0100	1	.0100	.1290	.7200
university	Rationale of distance learning	.098	1	.098	1.076	0.301
	The impact of distance learning on the economy	.119	1	.119	1.557	.2140
The error	Rationale of distance learning	12.883	141	0.091		

Source. V	Domain paragraphs	Sum of squares	Df	Mean square	F	Std.Dev
	The impact of distance learning on the economy	10.807	141	0.077		
Corrected Total	Rationale of distance learning	13.177	144			
	The impact of distance learning on the economy	11.021	144			

Table (5) shows that there is no statistically significance at the level of significance (α 0.05 0.05), depending on the gender variable, qualification, and the type of university in the field of study, where the F values did not reach the significance level (α 0.05 0.05). This indicates the agreement of all members of the study sample on the role of distance learning in improving learning outcomes and the economics of distance learning.

Table (6) Results of ANOVA to detect differences on the tool as a whole according to variables (gender, qualification, university)

Independent variable	Sum of squares	D.F	Square mean	F	Sig.
gender	3.79	1	3.79	.0.001	0.972
qualification	.0090	1	.0090	.3000	.5850
university	0.111	1	0.111	3.652	0.058
The error	4.267	141	0.030		
Corrected Total	4.382	144			

Table (6) shows that there are no statistically significant effect on the gender, scientific qualification and university type variables. Because the F values did not reach the significance level (α=0.05). This is due to the agreement of the study sample members that the introduction of technology as an integral part of the educational process is great benefit in raising the cultural level of students and improving the educational process that develops the economics of education.

Recommendations:

- Encourage the application of distance learning because of its many advantages, including communication among students, accessibility to materials related to the electronic course and improve the economics of learning.
- Conduct further studies looking at the relationship between distance learning in the economics of education.

References:

Al-Jundi, A. (2002). The role of videoconferences in the field of distance education from the point of view of faculty members in some of the universities of Saudi Arabia, Education and Psychology, Saudi Arabia, (17).

hayawi, U., & Daher, Abdul Hamid Suleiman. (2012). The economic return of investment in higher education in the Kurdistan Region of Iraq, Journal of Human Development University, (3), 243-260.

Al Hyala, M. (2001). Educational and Informational Technology. I. China: University Book House.

Al Hyala, M. (2003). Teaching methods and strategies. UAE: University Book House.

Deschan, A. (2002). Distance education today, translated by Professor Tawfiq Gariyah. Tunisia: Arab Organization for Education, Culture and Science, Department of Education Programs.

Rabah, M. (2004). Distance Learning. Amman: Dar Al-Manhaa for Publishing and Distribution.

Zitoun, H. (2005). A new vision in education: Distance learning. Riyadh: The Voice of Education.

Zinedine, M. (2006). The Impact of e-Learning Experience in Egyptian Preparatory Schools on Students' Achievement and Attitudes toward them, Working Paper for the Second Scientific Conference of the Faculty of Specific Education Suez Canal Scientific Research System in Egypt (Challenges - Calibrations - Future Perspectives), 20-19 / 4/2006.

Saadat, K. (2005). The possibility of using e-Learning in the programs of the Faculty of Applied Studies and Community Service at King Faisal University in Al-Ahsa, University of Damascus Journal, 1 (12), 175-217.

Soham, P. (2005). The Basics and Strategies of IT Employment in Education Towards a National Strategy for the Employment of Information Technology in Higher Education, Unpublished Master Thesis, Montauri University, Algeria.

Salaa, S. (2016). Economics of Education in Algeria: A Standard Study, Unpublished Master Thesis, University of Abu Bakr Balqalid, Algeria.

Al-Dhafiri, F. (2004). Educational Goals and Aspirations in E-Learning, The Message of Education - Sultanate of Oman, (4), 84-90.

Abdeen, M. (2004). Economics of Modern Education (I 2). Cairo: Egyptian Lebanese House.

Issan, S. Abdullah and al-Ani, Jihah Thabet. (2007). The reality of e-learning from the perspective of the students of the Faculty of Education at Sultan Qaboos University. Journal of Educational Sciences, 34 (2), 341-356.

Al-Ghurab, I. (2003). E-Learning, Introduction to Nontraditional Training, Second .Arab Conference for Consulting and Training, Sharjah, United Arab Emirates, 21-23 / 4/2003.

Fahim, M. (2005). School of the Future and Distance Education (I 1). Cairo: Arab Thought House.

Al-Kasji, F. (2012). Quality in distance learning (i 1). Amman: Osama House for Publishing and Distribution.

Al-Mousa, A. (2002). E - learning: its concept ..., its characteristics ..., its benefits ..., obstacles, a paper presented to the School of the Future, King Saud University, 22-23 / 10/2002.

Al-Khatib, H. (2009). How has pedagogy changed in a digital age?. European Journal of Open, Distance and E-learning, 12 (2)

Barro, R. & Lee, J. (2001). International data on educational attainment: updates and implications. Oxford Economic papers, 53 (3) 541-563.

Hezel, R. & Dominguez, P. (2001). Strategic Planning in E-Learning Collaborations: A Recipe for Optimizing Success. Ed at a Distance Journal, 15 (4), n4.

Patrinos, A. & Psacharopoulos, G. (2002). Returns to investment in education: a further update. The World Bank. Washington D, C (World Bank Policy Research Working Paper 2881, September 2002).

Stoddard, C. (2005). Adjusting teacher salaries for the cost of living: The effect on salary comparisons and policy conclusions. Economics of Education Review, 24 (3), 323-339.

De, Tereza and Jana , Castro, and Hnát, Vlèkov HYPERLINK "https://akademiai.com/author/Vl%C4%8Dkov%C3%A1%2C+Jan" لPavel HYPERLINK "https://akademiai.com/author/Hn%C3%A1t%2C+Pavel", (2017),Trade and investment relations between the Czech Republic and China: The Czech Republic as a gateway to the EU?, Society and Economy, Volume 39, Issue 4, (481-499)

Deposit Number at the Directarate of Libraries and
National Docuents
(1986/5/201)

License Number at the Department of
Print and Publications
(3353/15/6)
22/10/2003

Contents:

© All Rights Reserved. The Views Expressed In This Issue are those of the authors and do not necessarily reflect the Views of the Editorial Board or the Policy of Mutah University.

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh

Members

Prof Dr. Hasan Al-Tawil
Prof Dr. Mahmoud AL.Rwaidi
Prof Dr. Faisal Shawawreh
Prof. Dr. Taleb Al-Sarairah
Prof. Dr. Basem Hwamdeh
Prof. Dr. Mohammad Al-Khawalda

Journal Secretary
Mrs. Razan Mubaydeen

Director of Scientific Journal Department
Dr. Khalid Ahmad Al-Sarairah

Director of Publications
Mrs. Seham Al-Tarawneh

Technical Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

International Advisory Board

Prof. Adel Tweissi, Minister of Higher Education and Scientific Research, Jordan. (Ex. Minister).
Prof. Thafer Yusif Assaraira, President of Mutah University, Jordan.

Prof. Nedal Al- Hawamdeh, Mutah University, Jordan.

Prof. Osama Mohawesh, Mutah University, Jordan.

Prof. Yafei Li, University of Wisconsin-Madison, USA.

Prof. Teresa Franklin, Ohio University, USA.

Prof. Enam Al-Wer, University of Essex, England.

Prof. George Grigori, University of Bucharest, Romania.

Prof. Mohammed Mujtaba Khan, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India.

Prof. Dr. Rosni Bakar, University of Malaysia Perlis, Malaysia.

Prof. Khaled Dahawy,The American University in Cairo, Egypt.

Prof. Talal Al-Ameen, Prince Mohamad Bin Fahad University, KSA.

Prof. Ahmed Falah Alomosh, University of Sharjah, UAE.

Prof. Moha Ennaji, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco.

The Journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt; Humanities and Social Sciences Series, is a scholarly, peer reviewed, and an indexed scientific journal. It has been published regularly by the Deanship of Scientific Research since 1986 in one volume each year since its establishment. The volume contains (6) issues; each issue consists of (10) articles. It is supervised by a local Editorial Board and an International Advisory Board that have specialized academians in different fields of Humanities and Social Sciences. It has an International Standard Serial Number (ISSN 1021-6804).

The Journal publishes original articles that contribute to promoting knowledge in all disciplines of Humanities and Social Sciences. All submitted manuscripts are subject to strict criteria that include technical editing and peer reviewing by two reviewers to assure research originality and validity.

The Journal has enjoyed a leading reputation locally and regionally over the past three decades. It has become an accredited Journal for the purpose of promotion of researchers in all public and private universities, in Jordan in particular, and in Arab World in general. This justifies the large number of submitted papers to the Journal from various local and regional universities and institutions.

To ensure the quality of research published in the Journal, it follows strict criteria and procedures that guarantee the quality of the research product. This includes the following:

1. Publishing rules
2. Technical specifications for publication
3. Publishing Procedures
4. Publishing Ethics

Dean of Scientific Research
Editor-in-Chief

Prof Dr. Osama Mohawesh

1. Publishing Rules

In accordance with the Strategic Plan of Mutah University and its vision to meet the international standards of world university rankings and classifications, and following the Strategic Plan and the Vision of the Deanship of Scientific Research, which states "Towards a Deanship of Scientific Research, which promotes the classification of the university locally, regionally and globally," and its Mission of "Creating an environment capable of producing scientific research that contributes to enhancing the role of the university in research and innovation locally, regionally and globally." The Deanship of Scientific Research has decided to develop the journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt to be indexed and included in international databases such as Scopus, ISI and PubMed, and to improve its Impact Factor (IF) so as to internationalize its research product.

Subsequently, when submitting a manuscript for publication in the Journal, the followings shall be considered:

1. Adopting the American Psychological Association (APA) Style, for more information visit https://www.apa.org or https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. All Arabic references should be written in English in the body of the article and in the bibliography.
3. Translation of all Arabic references into English, keeping the original Arabic list available for peer reviewing and technical checking.
4. If the Arabic reference has a popular English translation, it must be adopted, otherwise a reference that does not have an English translation (such as فقه السنة) it should be transliterated, i.e., writing the reference as is in English (Fiqih Alsunah).
5. Rearrange all references (which have supposedly become in English) in an alphabetical order, in accordance with APA Style.
6. The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.
7. All required documents and forms should be submitted online at https://ejournal.mutah.edu.jo/, as shown in the table below.
8. Violating any of the above mentioned requirements will lead to rejecting the submitted manuscript.

Num	File Name
1.	Cover Letter
2.	Title Page
3.	Abstract
4.	Research Document
5.	References
6.	Pledge

2. Technical Specifications

The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website https://ejournal.mutah.edu.jo/) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.

3. Publication Procedures

1. The author(s) submit the research manuscript to the Deanship of Scientific Research at Mutah University at the Journal's website https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. The author(s) signs a publication pledge in an official form available at the Journal's website.
3. The manuscript is registered in the Journal special records.
4. The submitted manuscript is technically checked and initially reviewed by the Editorial Board to determine its eligibility for peer review. The board is entitled to assign peer reviewers or to reject the manuscript without giving reasons.
5. If initially accepted by the Editorial Board, the manuscript will be sent to two reviewers, who should reply within a maximum period of one month. In case of failure to reply within the specified time, the manuscript shall be sent to another reviewer. Once receiving the reports of the reviewers, the Editorial Board decide the following:

a. The manuscript will be accepted for publication if receiving positive reports from the two reviewers, and after the author(s) make(s) the required corrections, if any.
b. If negative reports are received from both reviewers, the manuscript is rejected.
c. If a negative report is received from one reviewer, and a positive one from the other, the manuscript will be sent to a third reviewer to decide its validity for publication.

6. The manuscript should not be reviewed by a peer who works at the same institution.

7. The author must make the suggested corrections of the reviewers within a maximum period of two weeks. Failing to meet this requirement will stop the procedure of publishing the manuscript.
8. If the reviewer rejects the required corrections, the author will be given a period of two weeks to make the necessary corrections, otherwise, the paper will be rejected.
9. Even if the reviewers approve the required corrections, the author(s) must abide by completing the essential technical specifications to be eligible to obtain the letter of acceptance.
10. The accepted manuscripts in the Journal are arranged for publication in accordance with the policy of the Journal.
11. What is published in the journal reflects the point of view of the author(s) and does not necessarily represent the views of Mutah University or the Editorial Board.

4. Publication Ethics

First: Duties of the Editorial Board

1. Justice and independence: the Editorial Board evaluates the manuscripts submitted for publication on the basis of importance, originality, validity, clarity and relevance of the journal, regardless of the gender of the authors, their nationality or religious belief, so that they have full authority over the entire editorial content and timing of publication.
2. Confidentiality: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the confidentiality of any information about the submitted manuscripts and not to disclose this information to anyone other than the author, reviewers, and publishers, as appropriate.
3. Disclosure and Conflicts of Interest: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the non-use of unpublished information contained in the research submitted for publication without the written consent of the authors. The Editorial Board themselves avoid considering research with which they have conflict of interest, such as competitive, cooperative, or other relationships with any of the authors.
4. Publishing Decisions: the Editorial Board shall ensure that all manuscripts submitted for publication are subject to reviewing by at least two reviewers who are experts in the field of manuscript. The Board is responsible for determining which of the research papers will be published, after verifying their relevance to researchers and readers, and the comments of the reviewers.

Second: Duties of the Reviewers

1. Contributing to the decisions of the Editorial Board.
2. Punctuality: Any reviewer who is unable to review the submitted manuscript for any reason should immediately notify the Editorial Board, so that other reviewers can be contacted.
3. Confidentiality: Any manuscript received by the Journal for reviewing and publishing is confidential; it should not appear or discussed with others unless authorized by the Editorial Board. This also applies to the invited reviewers who have rejected the invitation for reviewing.
4. Objectivity: The reviewing process of the submitted manuscript should be objective and the reviewer comments should be clearly formulated with the supporting arguments so that the authors can use them to improve the quality of their manuscript away from the personal criticism of the author(s).
5. Disclosure and Conflict of Interests: Any invited reviewer must immediately notify the Editorial Board that he/she has a conflict of interest resulting from competitive, cooperative or other relations with any of the authors so that other reviewers may be contacted.
6. The confidentiality of information or ideas that are not published and have been disclosed in the manuscript submitted for reviewing should not be used without a written permission from the author(s). This applies also to the invited reviewers who refuse the reviewing invitation.

Third: Duties of the Authors

1. Manuscript preparation: Authors should abide by publishing rules, technical specifications, publication procedures, and publication ethics available at the Journal website.
2. Plagiarism: Authors must not in any case steal the rights of other authors in any manner, as doing so is considered plagiarism, which entails burdening the legal and ethical responsibilities.
3. Originality: Authors must ensure that their work is original and relevant work of other authors is documented and referenced. Absence of documentation is unethical and represents plagiarism which takes many forms, as mentioned at https://www.elsevier.com/editors/perk/plagiarism-complaints
4. The author(s) should not send or publish the manuscript to different journals simultaneously. Also, authors should not submit a manuscript that has already been published in another journal, because submitting the manuscript simultaneously to more than one journal is unethical and unacceptable.
5. Authorship of the Manuscript: Only persons who meet the following authorship criteria should be listed as one of the authors of a manuscript as they should be responsible for the manuscript content: 1) present significant contributions to the design, implementation, data acquisition, analysis or interpretation of the

study; 2) critically contribute to the manuscript writing and revision or 3) have seen and approved the final version of the manuscript and agreed to submit it for publication.

6. Disclosure and Conflict of Interest: Authors must report any conflict of interest that can have an impact on the manuscript and its reviewing process. Examples of potential conflicts of interest to be disclosed such as personal or professional relationships, affiliations, and knowledge of the subject or material discussed in the manuscript.
7. Hazards of Material, Human, or Animal Data: If the research involves the use of chemicals, procedures, or equipment that may have any unusual risks, the authors must clearly identify them in their work. In addition, if it involves the use or experimentation of humans or animals, the authors must ensure that all actions have been carried out in accordance with the relevant laws and regulations and that the authors have obtained prior approval of these contributions. Moreover, the privacy rights of human must also be considered.
8. Cooperation: Authors must fully cooperate and respond promptly to the requests of the Editorial Board for clarifications, corrections, proof of ethical approvals, patient approvals, and copyright permissions.
9. Fundamental Errors in Submitted or Published Work: If authors find significant errors or inaccuracies in their submitted or published manuscripts, they must immediately notify the Editorial Board to take the action of correcting or withdrawing their work.

Editorial Correspondence
Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt
A Refereed and Indexed Journal Published by
The Deanship of Scientific Research
Mu'tah University, Jordan

Subscription Form

I would like to subscribe to this Journal (Please, select):

- ☐ **Humanities and Social Sciences Series.**
- ☐ **Natural and Applied Sciences Series**.

For each volume; effective:
Name of Subscriber:

Address:
Method of Payment:

☐ Cheque ☐ Banknote ☐ Mail Money Order

No.: Date:

Signature: Date:

Annual Subscription Rate (JD):
The value of the annual subscription for each series (J.D. or Equivalent):

Inside Jordan			
- Individuals	J.D (9)	Establishments	J.D (11)
Outside Jordan	$ 30		
Postal Fees Added			

Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.

Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

Contents

*	Doctrinal Issue in The Story of Prophet Noah: Presentation and Study **Ibrahim"Mohammad Khalid" Burqan**	13-42
*	The Level of Psychological Identity and Life Satisfaction among 10th Grade Students from their Perspective and the Perspective of Their Mothers: A Comparative Study **Fatima AbdulRaheem Al-Nawaiseh, Wijdaan Khaleel Al-Karaki**	43-80
*	The Impact of the Implementation of TQM Principles on the Corporate Performance in Jordan Telecom Companies **Husien Mohammad Al-Azab**	81-134
*	Compatibility in Personality Traits between Teachers and Their Students and its Effect on Students' Achievement **Thana Fawaz Al-Abd Alhaq, Ahmad Abdallah Al-Sharefeen, Adnan Yousaf Al-Otoum**	135-164
*	The Degree of Application of the Principles of Governance in the Faculties of Physical Education in Jordanian Universities from the Point of View of Faculty Members **Samer Nahar Al-So'oub, Jamal Sami Al-Sahaimat**	165-198
*	The Degree of Utilizing Learning Resources in the Classroom Situations by Basic Third-Grade Teachers in the Schools of Directorate of Education in Madaba Governorate **Khalidah Abdel Alrahman Shatat , Mahmoud Al-Hadeedi, Jumaila Eisa Mazra'awi**	199-230
*	The Application Degree of School Principals in Negev Educational Region for Excellence Criteria from the Perspectives of Teachers **Afaf S. Abu Grarah, Ahmad M. Rathwan**	231-268
*	Auther Alexiad as a Source to Study the History of the Rum Seljuk Sultanate (463 – 512 AH / 1071 – 1118 CE) **Fwaad Abd Alraheem Al-Dwaikat**	269-293
*	A Perusal of Alterity in Old English Poetry **Malek J. Zuraikat**	13-26
*	The Impact of Distance Learning in the Education Economics Case Study of a Sample of Public and Private Universities in Jordan **Hisham Mohammad Alsmadi, Ahmed Abdullah Al–Jarrah**	27-50