



ISSN 1021 - 6804

العدد (5) 2021

المجلد (36)

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة



ISSN 1021 - 6804

العدد (5) 2021

المجلد (36)

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة

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

رقم الترخيص لدى دائرة المطبوعات والنشر
(3353/15/6)

تاريخ 2003/10/22



الفهرس:



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

هيئة التحرير

رئيس التحرير

عميد البحث العلمي

الأستاذ الدكتور عبدالله العديتات

الأعضاء

الأستاذ الدكتور عبدالقادر آل خطاب	الأستاذ الدكتور محمود الرويضي
الأستاذ الدكتور باسم الحوامدة	الأستاذ الدكتور حمد العزام
الأستاذ الدكتور عبدالسلام أبو طبنجة	

أمين السر

رزان المبيضين

التدقيق اللغوي

د. فايز المحاسنة (اللغة العربية)
د. عبيد الرواشدة (اللغة الانجليزية)

مدير دائرة المجلات العلمية

د. خالد أحمد الصرايرة

الإشراف والتحرير

د. محمود نايف قزق

الإخراج والطباعة

عروبة الصرايرة

الهيئة الاستشارية الدولية

- الأستاذ الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن (سابقاً).
- الأستاذ الدكتور عرفات عوجان، رئيس جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور عبدالله العدينات، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور يافي لي، جامعة ويسكانسون-ماديسون، أمريكا
- الأستاذة الدكتورة تيريزا فرانكلين، جامعة أوهايو، أمريكا
- 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، الإمارات 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 الأصلية التي تسهم بنشر العلم والمعرفة في كافة التخصصات الإنسانية والاجتماعية. وتخضع الأبحاث المقدمة للنشر إلى معايير دقيقة تشمل التدقيق الفني والتحكيم العلمي من قبل محكمين إثنين للتحقق من صلاحية البحث للنشر.

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

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

عميد البحث العلمي

رئيس التحرير

أ. د عبدالله العديناات

1. قواعد النشر.

انسجاماً مع الخطة الاستراتيجية لجامعة مؤتة ورويتها للوصول إلى تحقيق معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وانطلاقاً من الخطة الاستراتيجية لعمادة البحث العلمي ورويتها 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، للوصول الإنتاج 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، يرجى 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 إبقاء القائمة العربية موجودة.
4. 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).
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 تسليم البحث والملفات المطلوبة والنماذج الخاصة بها إلكترونياً على الموقع <https://ejournal.mutah.edu.jo/> والمبينة في الجدول التالي.

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

8. عدم الالتزام بأي من النقاط السابقة يعفي المجلة من السير في إجراءات التحكيم

2. المواصفات الفنية.

يجب الالتزام بالمواصفات الفنية لتحرير المخطوط والموجودة على الرابط: <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 إلكترونياً على موقع المجلة <https://ejournal.mutah.edu.jo>.
2. يوقع الباحث على تعهد النشر وفق نموذج خاص تعتمد 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، وبحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إيداء 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 إرسال 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 سلمي 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 يُحكم 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، وإلا 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 وفقاً 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 للنشر 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 كل وفقاً لاختصاصه.
3. الإفصاح وتضارب المصالح: هيئة التحرير مسؤولة عن عدم استخدام معلومات غير منشورة موجودة في البحث المقدم لأغراض النشر دون موافقة خطية صريحة من المؤلفين، ويجب على عضو هيئة التحرير الإفصاح عن وجود أي تضارب في المصالح مع أي من المؤلفين. مثل علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين؛ بدلاً من ذلك، سوف يطلبون عضو خارجي للتعامل مع المخطوطة.
4. قرارات النشر: تحرص هيئة التحرير على أن تخضع جميع الأبحاث المقدمة للتحكيم من قبل اثنين على الأقل من المحكمين الذين هم خبراء في مجال البحث. وتعتبر الهيئة مسؤولة عن تحديد أي من الأبحاث 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 أيضاً على المحكمين المدعويين 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 يُخَطَّرُ 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 البلاء.
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 المدعويين الذين يرفضون دعوة التحكيم.

ثالثاً: 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 ويحمل من قام بهذا العمل كامل المسؤولية القانونية والأدبية عن ذلك.
3. الأصالة: يجب على المؤلفين التأكد من تقديم أعمال أصيلة تماماً، وتوثيق أعمال أو كلمات الباحثين الآخرين التي تم الرجوع إليها في بحثهم. وينبغي أيضاً 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 آخر (دون الإسناد) الخ.
4. عدم إرسال البحث إلى مجلات مختلفة وبشكل متزامن: يجب على المؤلف عدم إرسال أو نشر نفس البحث في أكثر من مجلة واحدة. وبالتالي، لا ينبغي للمؤلفين أن يقدموا مخطوطة سبق نشرها في مجلة أخرى وذلك لأن تقديم بحث بالتزامن 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 يُدرجوا كمؤلفين، ولكن يجب ذكرهم في قسم "شكر وتقدير" بعد الحصول على إذن كتابي منهم.
6. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي تضارب 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 نُقِشت 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 يجب مراعاة حقوق الخصوصية الخاصة بالمشاركين من البشر.
8. التعاون: يجب على المؤلفين التعاون بشكل كامل والاستجابة الفورية لطلبات المحررين بشأن البيانات الأولية والتوضيحات وإثبات الموافقات الأخلاقية وموافقات المرضى وأذونات حقوق الطبع والنشر. وفي حالة اتخاذ قرار أولي بشأن إجراء التعديلات الضرورية على البحث، يجب على المؤلفين الاستجابة لملاحظات المحكمين بشكل منهجي ويقوموا بإجراء التعديلات المطلوبة وإعادة تقديمها إلى المجلة بحلول الموعد النهائي المحدد.
9. الأخطاء الأساسية في الأعمال المنشورة: عندما يكتشف المؤلفون أخطاء كبيرة أو عدم دقة في أعمالهم المنشورة، فإن عليهم الالتزام بإخطار محرري المجلة أو الناشر فوراً والتعاون معهم إما لتصحيح البحث أو سحبه.

الأستاذ الدكتور عبدالله العدينات
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة

الرمز البريدي / مؤتة (61710) 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 محكمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي - جامعة مؤتة

قسمة 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 ☐ حوالة بنكية ☐ حوالة 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 القسمة، وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان التالي:

الأستاذ الدكتور عبدالله العدينيات
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

52-13	* مشاركة غير المسلمين في العمل الخيري: دراسة فقهية آدم نوح علي معابدة القضاة
86-53	فضاءات الواقع التطبيقي لمعالجة علوم متقاربة الأحداث .. الحديبية أنموذجا نماء محمد البنا
138-87	* أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية في الجمعية العلمية الملكية في الأردن" كامل محمد الحواجرة، خالد جمال صبح
176-139	* درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونيا من وجهة نظر المعلمين محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة
194-177	* السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الاردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإنجاز الرياضي عايد علي زريقات
222-195	* مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن مهند عودة الزغيلات
262-223	فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق لبنى خلدون العامودي، محمد عبود الحراحشة
300-263	* المرأة في الدراسات القرآنية المعاصرة (الحدائثون نموذجا) آلاء "محمد عصام" عشا
328-301	* أثر أسلوبيين من التعلم الجزئي النقي والمتدرج في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات مقداد أحمد الطراونة
356-329	* أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة عمر حسين العمري

مشاركة غير المسلمين في العمل الخيري: دراسة فقهية

آدم نوح علي معاودة القضاة*

ملخص

يتناول هذا البحث بالدراسة والتحليل الأحكام الفقهية المتعلقة بمشاركة غير المسلمين في الموارد المالية للعمل الخيري، ويتناول أيضاً الأحكام الفقهية المتعلقة بمشاركتهم في مصارف العمل الخيري، بقصد معرفة مجالات هذه المشاركة وحدودها في الفقه الإسلامي.

جاء البحث في ثلاثة محاور رئيسية: الأول منها للتعريف بالعمل الخيري وبيان خصائصه، والثاني والثالث لبيان أهم الموارد المالية للعمل الخيري، وأهم وجوه صرفها، وفيهما أيضاً بيان للتكييف الفقهي لهذه الموارد والمصارف، وما ينبني على ذلك من تحديد لمجالات مشاركة غير المسلمين في كلا البابين وضوابط هذه المشاركة في الفقه الإسلامي.

الكلمات الدالة: العمل الخيري، موارد العمل الخيري، مصارف العمل الخيري، حقوق غير المسلمين في الإسلام.

* كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

تاريخ قبول البحث: 6/7/2017 م.

تاريخ تقديم البحث: 2017/2/1 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

Participation of Non-Muslims in Charitable Work: A Study in Islamic Legislations

Adam Nouh Al-Qudah

Abstract

This research studies and analyses Islamic Legislations regarding the participation of non-Muslims in the financial resources of charitable work, and also addresses the Islamic Legislations regarding their involvement in the disbursements of charitable work, in order to determine the limits of such participation and control in Islamic jurisprudence.

The research is divided into three parts: The first is a clear definition of charity, and the statement of its characteristics. The other two parts show the most important statement of the financial resources of charitable work and, most important object of disbursement, also the Legislative statement of these resources and disbursements, and what is based on that is a determination of the involvement of non-Muslims in both sides and the controls for this participation in Islamic jurisprudence.

Keywords: Charity, Charity Resources, Charity Disbursements, Rights of Non-Muslims In Islam.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد النبي الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

فإن الإسلام دين الله تعالى، دين الخير والفضل والريادة اعتقاداً وتشريعاً وسلوكاً، تظهر خيريته هذه من خلال مبادئه وقواعده وأحكامه، وهي ترعى وجوه المصلحة الحقيقية للإنسان أياً كان موقعه في هذه الحياة، من خلال تشريعاته كلها، دون أن تقتصر هذه الخيرية على جانب من جوانبه أو باب من أبوابه، بل هي صفة لازمة وسمة بارزة ترتقي إلى أن تصل إلى مرتبة المقصد الشرعي الثابت.

وهذا الجانب الإنساني بحاجة - وخاصةً في أيامنا هذه - إلى أن يُبرز كما هو، من غير تحريف ولا تزيف، ومن غير جحود أو إنكار، فنحن نعيش اليوم في عالم تداخلت فيه كثير من المفاهيم، واختلطت فيه القيم الثابتة بالمصالحة الآنية والقريبة، لكن الرجوع إلى المنبع الأول لهذا الدين وما قرره علماء الأمة الراسخون فهماً واستنباطاً يوضح كل مبهم ويجلو كل مشكل.

ومن الأمور التي أشكلت على بعض المسلمين اليوم مسألة مشاركة غير المسلمين في العمل الخيري، سواء بوصفهم مانحين أو ممنوحين، وازداد هذا الإشكال مع التواصل الهائل الذي يشهده العالم اليوم، وما تشهده الساحة العالمية من مؤسسات وجمعيات خيرية عابرة للحدود، لا تقتصر أنشطتها على ساحتها المحلية، بل تتعداها إلى ما وراءها.

والمسلمون اليوم جزء من هذا العالم ومشاركون فاعلون فيه، ولديهم من المؤسسات الخيرية ما يصل إلى أنحاء العالم كله ليشمل المسلم وغير المسلم، كما أن لديهم من المشكلات والأزمات ما يستدعي تدخل الغير وعونه.

يضاف إلى هذا أن كثيراً من المسلمين يعيشون في مجتمعات متعددة الديانات والثقافات، أغلبية أحياناً وأقلية أحياناً أخرى، وهم بحاجة إلى أن يعرفوا هدي شريعتهم في بيان حدود مشاركتهم للغير في هذا القطاع.

من هنا تبرز إشكالية البحث ممثلة في ثلاث أسئلة رئيسية:

ما تعريف العمل الخيري الإسلامي، وما هي خصائصه وقيمه الأساسية؟

ما الموارد المالية للعمل الخيري، وما مجالات مشاركة غير المسلم فيها، وما الضوابط الفقهية لهذه المشاركة؟

ما المصارف المالية للعمل الخيري، وما مجالات مشاركة غير المسلم فيها، وما الضوابط الفقهية لهذه المشاركة؟

وبناء على هذا فإن هدف هذه الدراسة أن تبين المقصود بالعمل الخيري، وتبين خصائصه، وأن تتبّع موارد العمل الخيري، ومجالات مشاركة غير المسلم فيها وضوابطها، وأن تعدد المصارف المالية للعمل الخيري، وتبين مجالات مشاركة غير المسلم فيها، وضوابطها.

أما منهج البحث فهو يقوم على استقراء الموارد المالية للعمل الخيري ومصارفها، اعتماداً على الدراسات السابقة في هذا الشأن، ثم تحليلها تحليلاً فقهياً بحسب ما انتهى إليه فهم الباحث، ثم بيان مدى صحة مشاركة غير المسلم فيها، في ضوء الأحكام الشرعية المقررة في الاجتهادات الفقهية المعتمدة، لاستخلاص الضوابط العامة في هذا الشأن.

ومما لا شك فيه أن هذا البحث يأتي بعد عدد من الدراسات السابقة، التي تلتقي معه في بعض الجوانب، ويختلف هو عنها في خصوص الموضوع والهدف، ومن أهم هذه الدراسات:

1. البحث الذي قدمه الثمالي (Al-Thumali, 2006) بعنوان: المساواة بين المواطن المسلم وغيره في التكاليف المالية في ظل تطبيق الزكاة: المشكلة والحلول.

2. البحث الذي قدمه كميل (Kemeil, 2001) بعنوان: النشاط الاقتصادي لغير المسلمين في الدولة الإسلامية: دراسة فقهية.

وهما بحثان نافعان في موضوعهما، الأول منهما يلتقي مع هذا البحث في التعرض لمسألة أخذ الزكاة من غير المسلمين، وهي مسألة واحدة من مسائل هذا البحث، أما الثاني فهو دراسة عامة للأحكام المتعلقة بالنشاط الاقتصادي لغير المسلمين من غير تحديد.

هذا وإنني أسأل الله تعالى أن يلهمني الصواب في القول والعمل وأن يجعل عملي هذا خالصاً لوجهه متقبلاً عنده، فهو موفق والهادي إلى سواء السبيل.

المبحث الأول: مدخل نظري إلى العمل الخيري.

مصطلح العمل الخيري من المصطلحات التي شاعت ألسنة العديد من الكتاب والباحثين والمهتمين بالشأن الاجتماعي والاقتصادي، وهذا الموضوع من البحث مخصص للتعريف بهذا المصطلح في سياقه الإسلامي، وبيان القيم التي يتمثلها، والخصائص التي يتحلّى بها، بقصد توضيح أصوله الشرعية، وتأكيد صلته بمبادئ التشريع الإسلامي، بالقدر الذي يمهّد للمسائل التي سنتناولها المباحث اللاحقة، وذلك في المطالبين التاليين:

المطلب الأول: تعريف العمل الخيري، وبيان قيمه وخصائصه في التشريع الإسلامي.

لم يرد مصطلح العمل الخيري بهذا التركيب في مصادر الدراسات الإسلامية التراثية، بل وردت مصطلحات أخرى تدل على ذات المعنى مثل: البر، والصلة، والإحسان، وغير ذلك، (Al-Bukhari, 1397 AH, Vol.10, p.400; Muslim, n.d., Vol.14, p.1973; Al-Tirmidhi, 1395 AH, Vol.4, p.308; Ibn Hibban, 1408 AH, Vol.1, p.506) علاوة على أن كلمة "خير" ومشتقاتها وردت تسع عشرة مرة في القرآن الكريم، ووردت في السنة النبوية أضعاف ذلك، مما مكن جملة من الباحثين المعاصرين من وضع تعريف له، انطلاقاً من هذه المعطيات وغيرها، ومن ذلك قولهم فيه أنه:

- "النفع المادي أو المعنوي الذي يقدمه الإنسان لغيره دون أن يأخذ عليه مقابل مادياً" (Al-Qaradawi, 2008, p.21)
- "كل عمل يمكن أن يساهم في خدمة المجتمع بأي شكل من الأشكال" (Al-Quddomi, 2007, p.34)
- "كل مال أو جهد أو وقت يبذل من أجل نفع الناس وإسعادهم والتخفيف من معاناتهم" (Bakkar, 1433AH, p.21)
- "عمل يشترك فيه جماعة من الناس لتحقيق مصلحة عامة... بوسيلة جمع التبرعات وصرفها". (Mahdy, 2012, p.211)

والتعريف الأول هو المختار هنا؛ لوضوحه وشموله لأنواع العمل الخيري المادي منها والمعنوي، وهو لا يبعد عما جاء مفصلاً في مشروع الإعلان العالمي المتعلق بحقوق ومسؤوليات الأفراد والجماعات في العمل الخيري والإنساني /باريس من تعريفه بأنه: "أية نشاطات للمساعدة والنجدة والتضامن والحماية والتنمية، لجماعات بشرية أو أفراد، خاصة

المستضعفة من ضحايا الكوارث الطبيعية، والنواب الناجمة عن فعل بشري والأوضاع الاستثنائية والمظالم التي تحرم الأفراد والجماعات من الحقوق الإنسانية الأساسية، فيما يضمن الكرامة الإنسانية وسلامة النفس والجسد" (2003 as Cited in Al-Saloumi, 2005, p.455)

قيم العمل الخيري وخصائصه في التشريع الإسلامي.

لا شك أن قيم العمل الخيري الإسلامي وخصائصه تنبثق عن الخصائص العامة للتشريع الإسلامي، مما يكسبه تفرداً وتميزاً عن غيره من الأعمال الخيرية التي تنبثق عن الفلسفات والتشريعات الأخرى ومن ذلك:

أولاً: الشمول؛ إذ يقدم المسلم الخير والعون لكل من هو في حاجة إليه، سواء كان قريباً أم بعيداً، صديقاً أم عدواً، مسلماً أم كافراً، إنساناً أم حيواناً.

فالمسلم لا يقصر خيره وبره على أقاربه وذوي رحمه، أو عصبته وأهل بلده، وإن كان الإسلام يوصي بالأقربين أكثر من غيرهم، كما قال تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّهِ الدِّينُ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾ (Holy Qur'an, 2:215) ومع هذا يرى الإسلام أن للغرباء والأباعد حقوقاً أيضاً، بحكم إسلامهم إن كانوا مسلمين، وبحكم إنسانيتهم إن لم يكونوا مسلمين. (Al-Qaradawi, 2008, p.35)

ولا يكف المسلم خيره وبره عن مخالفة في الدين، بحيث لا يقدم العون إلا لمسلم، كأن غير المسلم لا يستحق الرحمة! بل هذا خطأ، فإن الكافر يعيش في ظل ملك الله، ويأكل من رزقه، ولا يحرم من بره ورحمته. قال تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (Holy Qur'an, 60:8).

ونتيجة لهذا نجد أن من المسلمين من تفوق على غيره من أهل الديانات الأخرى في عمل الخير والمساهمة المالية فيه، رغم إقامتهم خارج حدود الدول ذات الأغلبية المسلمة. (Austin, 2013)

ثانياً: التنوع؛ فلا يأخذ فعل الخير لدى الفرد المسلم، ولا الجماعة المسلمة: صورة واحدة، ولا نمطاً واحداً، بل تتعدد صوره، وتتنوع أنماطه، بحسب حاجات الناس ومطالبهم، وبحسب قدرة فاعل الخير وإمكاناته.

فقد يعمل على تحقيق المطالب المادية للإنسان، من مأكل ومشرب وملبس ومسكن وعلاج، وقد يعمل على تحقيق المطالب المعنوية للإنسان، من تعليم وثقافة وفقه في الدين.

وقد يمنح المسلم الخير للفرد، أو يمنحه للأسرة، أو يمنحه للمجتمع، وقد يكون الخير في صورة أشياء عينية، أو في صورة نقود، وقد يعطي فاعل الخير الشيء تبرعاً خالصاً، وقد يعطيه إعارَةً ينتفع بعينه مدة من الزمن ثم يرد العين لصاحبها، أو يقرضه قرضاً يستهلكه وينتفع به، ثم يرد بدله. (Al-Qaradawi, 2008, p.37; Mahdy, 2012, p.218)

ثالثاً: الاستمرار؛ لأن فعل الخير عند المسلم، إما فريضة دورية يلزمه أدائها بحكم إيمانه وإسلامه، مثل زكاة المال الواجبة في كل حول، أو عند كل حصاد: ﴿وَأَتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (Holy Qur'an, 6:141) أو كزكاة الفطر الواجبة عند مقدم كل عيد للفطر من رمضان.

أو فريضة غير دورية، مثل كل حق مالي يجب بوجوب المقتضي له، مثل نفقة القريب على قريبه المعسر، لما توجبه صلة الرحم، وحقوق أولي القربى، ومثل إطعام جاره إذا جاع وهو بجانبه، ومثل قِرى الضيف، إذا لم يكن له مكان ينزل به، أو لم يكن لديه مال، وهو غريب الدار، ومثل إغاثة المضطر، وإخراجه من ضرورته. فهذه كلها واجبات يؤديها المسلم، إبراءً لذمته، وإرضاءً لربه. (Al-Qaradawi, 2008, p.41)

رابعاً: قوة الحوافز؛ فعمل الخير عند المسلمين أفراداً وجماعات وراعه حوافز قوية، وبواعث حية، تغري بحبه، وتدفع إلى فعله، وتبعث على الدعوة إليه والاستمرار فيه، والتسابق في تحقيقه، وإنجاز مطلباته، ومنها: ابتغاء مرضاة الله، والحوافز الأخلاقية، المتمثلة بمدح المنفقين والمحسنين والثناء عليهم، والحوافز المادية بوعدهم بالبركة والإخلاف في الدنيا. (Al-Qaradawi, 2008, p.43) يقول الله تعالى: ﴿أَمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفَقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ﴾ (Holy Qur'an, 57:7).

وهذا ما أكدت تأثيره عدد من الدراسات الإحصائية، فقد بينت إحدى الدراسات الميدانية أن للإيمان وما يتضمنه من الثقة بوعده الله تعالى للمتصدقين والمنفقين، دور في حث المسلمين على المشاركة في الأعمال الخيرية كالصدقة وغيرها (Waris, Rumina, Raheela, &

(Fahad, 2010)، وأظهرت دراسة أخرى أن الأسباب الدينية تمثل الدافع الأول للتبرع للجمعيات الخيرية في بعض الدول الإسلامية (Awaliah Kasri, 2013)، في حين خلصت دراسة ثالثة إلى أن طلب الأجر والثوبة من الله شجع المتطوعين على الانخراط في أنشطة إحدى الجمعيات العاملة في القطاع الخيري (Abd al-Hady, 2009)

ولذا فإن نجاح العمل الخيري في البلاد الإسلامية، ونموه وازدهاره، مرهون بتوافقه مع أحكام الشريعة الإسلامية، ورعاية القائمين عليه لهذه الأحكام في جمع الأموال وصرفها وإدارتها، وكذا في سائر الأنشطة التابعة له، لأن حصول الأجر والثواب الذي هو غاية أساسية للمشاركين في هذه الأعمال، متوقف على أمرين: الإخلاص لله، والصواب على شريعة رسول الله صلى الله عليه وسلم. (Ibn Kathir, 1419AH, Vol.5, P.183)

خامساً: الرقي في التنفيذ والأداء؛ فمن ينهض بواجب العمل الخيري الإسلامي مقيد بقواعد وضوابط وسنن لا نظير لها من حيث علو شأنها الذوقي، فالمسلم الفرد عندما يؤدي واجباته الدينية الملزمة وغير الملزمة عليه أن يضمن: احترام المتلقي، والستر: بمعنى عدم المجاهرة؛ بهدف قمع النزوات الفردية المظهرية، والحفاظ على هيبة المحتاج، وأن يكون العمل خالصاً لوجه الله، وخلو العمل الخيري من كل مظاهر النفعية والمنافقة. (Sulaiman, 2003)

يقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَبْطُلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لَا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ (Holy Qur'an, 2:164).

سادساً: قابلية التطوير والتحديث

يميز الباحثون في العمل الخيري بين نمطين من أنماط العمل الخيري: العمل الخيري التقليدي، والعمل الخيري الابتكاري، فالعمل الخيري التقليدي هو ذلك العمل الفردي الذي لا يهدف إلى إحداث تغييرات اجتماعية كبرى، أو تغييراً في توزيع الثروات الموجودة في المجتمع، أما العمل الخيري الابتكاري فهو ذلك الذي يمتلك القدرة المؤسسية لابتكار حلول جديدة للمشكلات القائمة، والمساعدة على نشر وتطبيق تلك الحلول بصورة مستمرة. (Arafa, 2014)

فمن الأمثلة على النوع الأول تقديم الافراد للمساعدات النقدية للمعوزين والمحتاجين بما يمكنهم من تحصيل مستلزمات معيشتهم، ومن الأمثلة على النوع الثاني قيام المؤسسات بتمكين المعوزين والمحتاجين من امتلاك أدوات الانتاج، أو إقامة المشاريع الصغيرة.

ومن هنا تعد المؤسسات الابتكارية أكثر نجاحاً من المؤسسات التقليدية في امتداد تأثيرها إلى ما بعد المنح التي تقدمها، وتحقيق التغييرات الاجتماعية المناسبة، وإيجاد توجه عام يعزز من قدرة المجتمع على مواجهة المشكلات. (Arafa, 2014)

ويرى الباحث أن العمل الخيري الإسلامي لا يتقيد بأي من النمطين السابقين، فعلى الرغم من شيوع أنماط العمل التقليدي القائم على المنح الفردية المباشرة، إلا أن النصوص الشرعية أسست للعمل الخيري المؤسسي متمثلاً بالزكاة، كما أن قواعد الفقه الإسلامي بسعته وشمولها سمحت بنشوء مؤسسة الوقف وتطورها عبر التاريخ، وهي التي وإن استندت في أصلها إلى نصوص شرعية محدودة العدد، إلا أنها غدت بفعل الاجتهاد المتفاعل مع الواقع، واحدة من العلامات الفارقة في الحضارة الإسلامية. (Kahf, 2000, p.101)

وانسجماً مع هذا الفهم كانت دعوة بعض الباحثين إلى الالتفات إلى مؤسسات العمل الخيري في العالم، وما قامت عليه من حسن التنظيم والإدارة، والانتفاع بوسائل الاتصال الحديث، وتفعيل أدوات التسيير العصري وبرامج التخطيط، للاقتباس منها في هذا المضمار، والإفادة من وسائلها في تحقيق غاياتها، ما لم تكن الوسائل المستثمرة مجانية لضوابط الشرع؛ وذلك أن باب الوسائل مفتوح لاستيعاب التوسع والتجدد في أي مضمار، والمعول عليه: استقامة الوسيلة، وارتقاؤها إلى شرف المقصد المفضية إليه. (Al-Raysuni, 2008)

المطلب الثاني: ارتباط العمل الخيري بمقاصد الشريعة

الشريعة كما وصفها ابن القيم: "عدل كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها، وحكمة كلها؛ فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث؛ فليست من الشريعة وإن أدخلت فيها بالتأويل" (Ibn Al-Qayyim, 1411AH, Vol.3 p.11) والأحكام الشرعية تؤكد أن المصلحة التي قصدت الشريعة إلى تحقيقها ليست تلك التي تنتج عن المبادلات المالية بين الأفراد والجماعات وحسب،

بل تتعداها إلى المصلحة المتحصلة من فعل الخير الخالي من القصد المادي، وهذه الممارسة تتطلب بطبيعة الحال: الإيمان العميق بعمل الخير، وإدراك المضمون الواسع لمفهوم العمل الخيري الإسلامي، الذي يبدأ بأيسر الأشياء ثم يتدرج إلى أكبرها وأعظمها (Ghanem, 2013)، مصداقاً لقوله عليه الصلاة والسلام: "الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله وأدناها إمطة الأذى عن الطريق" (Muslim, no.35, Vol.1, p.63)

وتطبيق هذا في الواقع المعيش لا يقتصر أثره في الجوانب المعنوية للفرد، من شعور بالرضا والطمأنينة الناجمين عن أداء القربات الدينية، بل يتعداه إلى جملة من الأمور التي تصب في تحقيق مقصود الشرع من الخلق، الذي أراد أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة ودفعه مصلحة. (Al-Ghazali, 1417AH, Vol.1, p.379)

ومن هذا على سبيل التمثيل لا الحصر، ما يظهر جلياً من أثر الأعمال الخيرية في إعادة توزيع الدخل لمصلحة الفقراء والفئات المحتاجة، المؤدي إلى الحد من التفاوت بين فئات المجتمع، وزيادة الاستخدام الأمثل للموارد، وبالتالي زيادة النمو والاستقرار الاقتصادي (Abu Olayyan, 2014) حيث يرى أهل الاختصاص من الاقتصاديين أن إعادة توزيع الدخل تؤدي إلى زيادة النمو والاستقرار الاقتصادي، من خلال الأمور التالية (Bani Isa, 2006):

- الزيادة الكبيرة في كل من الاستهلاك والادخار عند الفقراء، مما يؤدي إلى زيادة الانتاج وحدوث المزيد من النمو والاستقرار الاقتصادي.
- تحقيق المزيد من الاستقرار السياسي والاقتصادي على المستوى الكلي في المجتمع، وتوفير مناخ إيجابي للتنمية.
- رفع الكفاءة الانتاجية عند الفقراء مما يؤدي إلى زيادة الانتاج وحدوث النمو الاقتصادي.
- زيادة المستوى التعليمي عند الفقراء، مما ينعكس على زيادة الانتاجية والنمو الاقتصادي.

المبحث الثاني: الموارد المالية للعمل الخيري، ومشاركة غير المسلمين فيها

المطلب الأول: الموارد المالية للعمل الخيري وتوصيفها الفقهي

مما لا شك فيه أن العمل الخيري -مع سمو أهدافه ونبل غاياته- يعد نشاطاً اقتصادياً من جملة الأنشطة التي يقوم بها أفراد المجتمع ومؤسساته، مما يستلزم أن تكون له موارد بشرية ومالية محددة، وأن تكون له مصارف تتلاءم مع أهدافه وغاياته.

وتتنوع الموارد المالية للعمل الخيري وتتعدد، لتشمل جملة عديدة من الأفعال والتصرفات ذات الطابع المالي، التي يقوم بها المسلم ضمن أطر تشريعية مختلفة، وباستقراء التشريعات الإسلامية المختلفة يظهر أنها تسعة عشر مورداً هي (Al-Qaradawi, 2008, p.101; "Al-Mawsuah al-fiqhiyah al-kuwaitiyah", 1990, Vol. 28, p.317; Vol. 42, p.120; Vol. 5, p.183; Vol. 36, p.157; Vol. 40, p.136; Vol. 33, p.113)

1- الزكاة. 2- زكاة الفطر. 3- الحقوق الواجبة في المال بعد الزكاة. 4- الأضحية. 5- الهدّي في الحج. 6- الكفارات. 7- النفقات الواجبة للأقارب. 8- الوصية. 9- الصدقات التطوعية. 10- الصدقة عن الميت. 11- الوقف. 12- الفئ والخراج وموارد الدولة. 13- الضرائب (التوظيف). 14- المال المكتسب من حرام إذا لم يعرف أربابه. 15- الضيافة. 16- هبة الأعيان والمنافع. 17- المحاباة في المعاولات المالية. 18- الصدقة المنذورة. 19- القروض الحسنة.

وبإنعام النظر الفقهي في هذه الموارد، يلاحظ الباحث الأمور التالية:

أولاً: تنقسم موارد العمل الخيري من حيث جهة الورود إلى قسمين رئيسيين:

الأول: موارد العمل الخيري العام، وهي الموارد التي تصب في العمل الخيري الذي تتكفل به الدولة، فهي تتكفل بتحصيل إيراداته وإدارة مشاريعه وتحديد مستحقيه، وهذا القسم من الموارد يشمل: زكاة الأموال الظاهرة (Al-Mawsuah al-fiqhiyah Al-kuwaitiyah", 1990, Vol. 23, p.305) التي يقوم عمال الزكاة باستيفائها من المستحقين، والفئ والخراج، والضرائب.

وينوب عن الدولة في تنفيذ هذا ما اصطلح على تسميته في الفقه الإسلامي "بيت المال"، فكل مال استحقه المسلمون، ولم يتعين مالكة منهم فهو من حقوق بيت المال، وكل حق وجب صرفه في مصالح المسلمين فهو حق على بيت المال. (Al-Mawardi, n.d. p.315)

موارد العمل الخيري الخاص، وهي الموارد التي تنهض بالعمل الخيري الذي يتكفل به الأفراد العاديون أو المؤسسات الخاصة، وهم المسؤولون مسؤولية ذاتية عن تقدير هذه الموارد وتحديد الجهات التي تستحقها، وهذا القسم من الموارد يشمل كل ما لم يرد ذكره في القسم الأول، ومن ذلك زكاة الأموال الباطنة التي وكل أمر إخراجها وصرفها إلى الأفراد، وزكاة الفطر، والكفارات، والصدقات التطوعية... الخ.

ويلاحظ الباحث هنا أن هذا التقسيم ليس حديثاً، فدائرة العمل الخيري العام ليست منفصلة عن دائرة العمل الخيري الخاص، بل ثمة مناطق مشتركة تتداخل فيها هاتان الدائرتان، إذ يمكن للدولة -مثلاً- أن تقيم صناديق خاصة تجمع فيها جزءاً من موارد العمل الخيري الخاص كالصدقات التطوعية وصدقة الفطر، وإن كان الباحث يفضل أن تقوم بهذا الجمعيات الأهلية الخاصة، حفاظاً على حيوية المجتمع المدني ومؤسساته.

إضافة إلى ما تقدم فإن للدولة الحق بموجب ولايتها العامة- أن تشرف على إيرادات العمل الخيري الخاص، وتتحقق من طرق جمعه وصرفه، وتلزم المتخلفين عن القيام بواجباتهم المالية تجاهه بأداء ما عليهم من حقوق واجبة (Ibn Taymiyyah, n.d., p.16) ولها أيضاً أن تلزمهم بصنوف من الأعمال الخيرية التي يعود نفعها على العموم حال عدم قدرتها على القيام بذلك (Al-Mawardi, n.d., p.315)

لذا فإن قيام شراكة فاعلة بين القطاع العام والخاص يسهم في دفع مسيرة العمل الخيري، فالقطاع الخاص أكثر التصاقاً باحتياجات الناس وقدرة على التعبير عن مطالبهم، وهو يمتلك الموارد المالية والكفاءات البشرية المتمرسية على العمل المؤسسي المهني، والدولة مطالبة بتوفير الأطر القانونية والتشريعية المحفزة. (Khafaji, 2010)

ثانياً: تنقسم موارد العمل الخيري من حيث صفة الأداء إلى قسمين رئيسيين:

أ- موارد مالية واجبة من حيث الأصل، وهي تلك الموارد التي ألزم الأفراد بإخراجها ديانة أو قضاءً أو كليهما، وهذه الموارد هي: الزكاة، وزكاة الفطر، والحقوق الواجبة بعد الزكاة،

والكفارات، والنفقات، والفيء والخراج، والضرائب، والتخلص من المال المكتسب من حرام إذا لم يعرف أربابه، والصدقة المنذورة.

ب- موارد مالية غير واجبة من حيث الأصل، وهي تلك الموارد التي يقوم الأفراد بأدائها طوعية من غير إلزام، وهذه الموارد هي: الأضحية على رأي جمهور الفقهاء، والهدي في الحج، والوصية قبل الموت، والصدقات التطوعية، والصدقة عن الميت، والوقف، والضيافة على رأي الجمهور، وهبة الأعيان والمنافع، والمحابة في المعاوزات، والقرض الحسن.

ثالثاً: تنقسم موارد العمل الخيري من حيث الباعث على الأداء إلى ثلاثة أقسام:

أ- موارد مالية ذات باعث تعبدية محض، أي أن المقصد الأساسي من قيام الأفراد بأدائها هو القيام بعبادة واجبة أو تطوعية، وهذه الموارد هي: الزكاة، وزكاة الفطر، والأضحية، والهدي، والكفارات، والصدقات التطوعية، والصدقة عن الميت، والتخلص من المال المكتسب من حرام إذا لم يعرف أربابه، والصدقة المنذورة.

ب- موارد مالية ذات باعث حقوقي، أي أن الأفراد يلزمون بأدائها باعتبارها أثراً لعلاقة حقوقية سابقة، مثل: الحقوق التي تفرضها الدولة بعد الزكاة (الضرائب)، والنفقات، والفيء والجزية والخراج والعشور. (Shalabi, 1313AH, Vol.1, p.282)

ج- موارد مالية تحتل أكثر من مقصد، أي أن الباعث على أدائها شخصي، يختلف من شخص إلى آخر، فقد يقصد شخص بها التقرب إلى الله تعالى، وقد يقصد آخر بها التبرع المالي المحض، وهذه الموارد هي: الوقف، والوصية، والضيافة، وهبة الأعيان والمنافع، والمحابة في المعاوزات، والقرض الحسن.

المطلب الثاني: مشاركة غير المسلمين في الموارد المالية للعمل الخيري: المجالات والضوابط.

في ضوء التوصيف الفقهي السابق للموارد المالية للعمل الخيري، وبناء على ما قررته نصوص الكتاب والسنة، وقواعد الفقه الإسلامي ومقاصده، يمكن استخلاص المبادئ والضوابط التالية لمشاركة غير المسلمين في موارد العمل الخيري:

أولاً: مشاركة غير المسلمين في موارد العمل الخيري لا تقتصر على موارد العمل الخيري الخاص، أي ما يدفعونه طوعية وعن طيب نفس، بل تشمل أيضاً موارد العمل الخيري

العام، وذلك من خلال ما يجب عليهم دفعه إلى الدولة ممثلة ببيت المال من ضريبة شخصية، وهي الجزية، وضريبة تجارية وهي العشور، وضريبة زراعية وهي الخراج.

وقد أفاض الفقهاء ("Al-Mawsuah Al-fiqhiyah Al-kuwaitiyah", 1990, Vol. 7, p.134; Mohammed, 1996; Al-Qaisi, 2007; Jal'out, 2012) في تفصيل أحكام هذه الفرائض المالية، وتحديد المكلفين بها وكيفية تقديرها وأدائها ويستفاد من كلامهم في هذه الموضوعات الضوابط التالية (Aawad,1995):

1. إن مشاركة غير المسلمين في هذا النوع من الموارد القصد منه توسيع المساهمة لتشمل كافة مواطني الدولة، والوافدين إليها، فإذا كان المسلم مطالباً بجملة من الواجبات المالية تجاه الدولة بحكم إسلامه، فإن غير المسلم مطالب بما يناظرها بحكم موطنته.
2. مشاركة غير المسلم في هذا النوع من الموارد يتسم بقدر عالٍ من المرونة، حيث يتفاوت مقدار ما يؤخذ منه بحسب مقدار استفادته من خدمات الدولة من جهة، وحسب قدرته الشخصية والإنتاجية من جهة أخرى.
3. مردود هذه المشاركة على غير المسلم يتمثل في الخدمات التي تقدمها له الدولة من: حماية، وتوفير للموارد القابلة للاستغلال، وإتاحة الانتفاع بالبنى الأساسية من طرق وجسور وغير ذلك، أسوة بغيره من المواطنين المسلمين.
4. يبقى حق الدولة في إلزام غير المسلمين بهذا النوع من المشاركة قائماً، ما دامت قادرة على تأمين مصالحهم، فإن عجزت عن ذلك لزمها التوقف، كما في مسألة سقوط الجزية حال العجز عن تقديم الحماية (Hamidullah, 1987)
5. عجز المواطن غير المسلم عن المساهمة في هذا النوع من الموارد لا يعني توقف الدولة عن تقديم واجبتها تجاهه، بل تستمر الدولة في ذلك، وتبقى إمكانية انتفاعه بما يقدم قائمة بلا تغيير، كما سيأتي بيانه.

ثانياً: يلزم غير المسلمين بالمشاركة في موارد العمل الخيري، وتسري عليهم الأحكام ذاتها التي تسري على المسلمين، إذا كان سبب الإلزام مما يشترك فيه المسلم وغير المسلم، كما في

النفقة على القريب (Al-Sarkhasi, 1398AH, Vol.5, p.206; Al-Asbahi, 1415AH, Vol.2, p.246; Al-Qarafi, n.d., Vol.1, p.158; Al-Sherbini, 1415AH, Vol.5, p.184; Al-Mardawi, 1400AH, Vol.9, p.402; Ibn-

(Al-Thumaly, Qudamah, n.d., Vol.8, p.170) وما تفرضه الدولة من ضرائب (Al-Thumaly, 2004).

أما إذا كان الإلزام لأمر تعبدى فلا يفرض على غير المسلمين، كما في الزكاة وزكاة الفطر والأضحية والكفارات، لأن غير المسلم لا يطالب بالعبادة ولا تصح منه في الدنيا، وهذا أمر ديني تعبدى ولذا يتركون وما يدينون (Al-Kherashi, 1402AH, Vol.2, p.4; Al-Kasani, 1960, Vol.2, p.202; Al-Nawawi, 1400AH, Vol.5, p.296; Ibn Muflih, 1379AH, Vol.2, p.351) وعلى ذلك قام إجماع المسلمين كما نقله الحافظ ابن عبد البر في الزكاة (Ibn 'Abd al-Barr, 1421AH, Vol.3, p.250).

فإذا ارتأت الدولة أن تفرض ضريبة عامة على مواطنيها أو المقيمين فيها من مسلمين أو غير مسلمين من أجل مصلحة خيرية عامة يشترك فيها المسلمون وغير المسلمون فلها ذلك، فهذا ليس وظيفة دينية محضة بل هو بمقتضى مواظنتهم في دار الإسلام، وهذا ما نص عليه بعض فقهاء الشافعية في قولهم: "ودفع ضرر المعصوم من المسلمين وأهل الذمة على القادرين، وهم من عنده زيادة على كفاية سنة لهم ولمؤمنهم... ككسوة عار ما يستر عورته، أو يقي بدنه مما يضره... وإطعام جائع، إذا لم يندفع ذلك الضرر بزكاة وسهم المصالح من بيت المال" (Al-Ramli, 1414AH, Vol.8, p.49; Al-Haytami, n.d., Vol.9, p.220).

وهذا ما انتهت إليه توصيات الندوة الأولى لفقه الزكاة التي دعت "الحكومات الإسلامية -التي تطبق فريضة الزكاة- إلى الأخذ برأي القائلين من الفقهاء المعاصرين بفرض ضريبة تكافل اجتماعي على مواطنيها من غير المسلمين بمقدار الزكاة، وأن تكون هذه الضرائب الموازية للزكاة مورداً لتحقيق التكافل الاجتماعي العام، الذي يشمل جميع المواطنين ممن يعيش في ظل دولة الإسلام" (Al-Zuhayli, n.d., Vol.10, p.7955).

ثالثاً: مشاركة غير المسلم في الموارد التطوعية للعمل الخيري مقبولة عند المسلمين، ما لم يقع سبب يمنع من ذلك، وهذا للأدلة التالية:

1. إن أول صدقة موقوفة في الإسلام كانت أراضي مخيريق، التي أوصى بها إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فوقفها النبي صلى الله عليه وسلم، ومخيريق كان رجلاً يهودياً من بني قينقاع قاتل مع النبي صلى الله عليه وسلم في أحد، وكان قد أوصى

إن أصيب فأمواله إلى محمد صلى الله عليه وسلم- يضعها حيث أراه الله - (Al-Asqalani, 1397AH, Vol.6, p.203).

2. ما ثبت في السنة أن ملك دومة، وكان نصرانياً، أهدى إلى النبي صلى الله عليه وسلم ثوباً من حرير، فأعطاه لعلي رضي الله عنه، ثم أمره بأن يقسمه بين بعض نسائه - (Al-Nawawi, 1392AH, Vol.15, p.40).

3. ما جاء في السنة من أن النبي صلى الله عليه وسلم أهديت له هدية من أحد مشركي العرب فلم يقبلها، وقال: "إنا لا نقبل زبدَ المشركين"، أي رفدهم وهديتهم (Ibn Hanbal, 1421AH, no. 17482, Vol.29, p.29; Abu Dawud, 1430AH, no.3057, Vol.4, p.622).

وقد جمع بعض العلماء بين الحديث السابق وهذا الحديث بأن الامتناع من قبول الهدية كان في حق من يريد بهديته التودد والموالة، وأما القبول ففي حق من يُرجى بذلك تأنيسه وتأليفه على الإسلام، في حين ذهب غيره إلى أن النبي صلى الله عليه وسلم قبل من أهل الكتاب ولم يقبل من المشركين (Al-Asqalani, 1397AH, Vol.5, p.231).

فيفهم من هذا: أن الحكم في المسألة يختلف باختلاف الأحوال أو باختلاف الأشخاص، مما يحتم إرجاعه إلى جملة من الضوابط التي تتحرى مقاصد التشريع وقواعده الكلية، ومن ذلك الضوابط الآتية:

الضابط الأول: أن يمكن تخريج هذه المشاركة على أصل فقهي صحيح شرعاً، كالهبة، والوصية، والوقف، والقرض، لتجري عليها الأحكام الشرعية لهذه التصرفات، بما يضمن تحقق المقاصد الشرعية منها، ولا تكون مخالفة للنظام الشرعي العام.

فإذا كانت المشاركة على صورة قرض ميسر مثلاً فلا يجوز أن يكون القرض بفائدة ربوية، لأنها من ربا الجاهلية المحرم، وإذا كانت المساعدة على صورة هبة فلا يجوز أن تكون لمال غير متقوم كالخمر والخنزير، وهكذا في سائر أنواعها المتقدمة.

الضابط الثاني: أن لا يترتب على هذه المساهمة -سواء في ذاتها أو في طريقة تنفيذها- ضرر ظاهر، فإن قواعد التشريع العامة تأبى قبول ما يكون سبباً في إفساد أبدان الناس، أو تفويت سلامة عقولهم وصحة أجسامهم، أو يكون ذريعة إلى إفساد دينهم وضمهم وأخلاقهم.

وهذا مما ينبغي تنبه المسلمين إليه في زماننا هذا، فقد أشارت بعض التقارير الصحفية إلى أن بعضاً من الجمعيات الخيرية العالمية التي عملت في بلاد المسلمين، وبخاصة في مناطق الحروب والنزاعات والكوارث، قد قامت بتنفيذ أعمال لا تمت للخير بوجه من الوجوه، كتقديم الأغذية الفاسدة الملوثة إشعاعياً وجرثومياً، أو التبرع بالأدوية منتهية الصلاحية (Sha'ban, 2015).

كما أشار بعض المهتمين بالعمل الخيري إلى أن من الجمعيات الخيرية العالمية من يذعن لصنوف من الفساد الأخلاقي والفساد المالي، كالرشوة وإساءة استخدام الموارد المالية، التي ترافق بعض المشاريع التي تقيمها، مع كونها قادرة على الحد منها بملاحقتها أو تغيير أساليبها في ممارسة أنشطتها (Davies, 2000).

الضابط الثالث: أن لا تكون مساهمة غير المسلم في الأعمال الخيرية مشروطة بشرط ظاهر أو غير ظاهر يتعارض مع أحكام الشرع، أو يعمل على مناهضته ومضادته، أو يفضي إلى شيء من هذا، فلا ينبغي الاكتفاء بالنظر إلى ظاهر هذه الأعمال وصحتها، بل يجب النظر إلى مآلاتها ومراميها البعيدة، يقول الإمام الشاطبي: "النظر في مآلات الأفعال معتبرٌ مقصودٌ شرعاً، كانت الأفعال موافقةً أو مخالفةً، وذلك أن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل، فقد يكون مشروعاً لمصلحة فيه تستجلب أو لمفسدة تدرأ، ولكن له مآل على خلاف ما قصد فيه، وقد يكون غير مشروع لمفسدة تنشأ عنه أو مصلحة تندفع به، ولكن له مآل على خلاف ذلك..." (Al-Shatibi, 1417AH, Vol.5, p.177).

ولذا ينبغي منع مساهمة غير المسلمين في الأعمال الخيرية -وخاصة ما يأتي على صورة مساعدات خارجية- إن كانت موجهة إلى جمعيات أو مؤسسات محلية ذات أهداف مشبوهة، كتلك التي تثير الفتن الدينية والمذهبية (General Iftaa' Department - Jordan, 2012).

كما ينبغي الحذر من الجمعيات والمؤسسات الأجنبية التي تنشط بين المسلمين في المجالات الاجتماعية والصحية والخدمية، وهي ترفع شعارات العمل الخيري، لكنها تهدف إلى ربط الناس وتعريفهم إلى مشاريع تصيرية خطيرة على عقائد المسلمين ودينهم (Alaro, 2008).

بل إن منها ما يتعدى خطره إلى أهل الذمة الذين يقيمون بين المسلمين، باعتبار أن هذه المشاريع سبب لإثارة الفتنة والنعرات الطائفية، سواء فيما بين الذايمين أنفسهم نظراً لتعدد

طوائفهم، أو بينهم وبين المسلمين، وخاصة إذا كانت هذه الجمعيات تحظى بدعم سياسي ومالي من دول ذات نفوذ، وهذا ما أدركته الهيئات الممثلة للنصارى في بعض الدول الإسلامية كالأردن، فسارعت إلى التحذير منه بصورة رسمية وعلنية (Addustour Newspaper, 2008).

هذا على الصعيد العام، أما على الصعيد الشخصي فينبغي للمسلم إذا وهب إليه شيء من إحسان غير المسلمين "أن يحذر من الميل بالقلب إليهم، فإن أكثر النفوس تميل حباً إلى من أسدى إليها معروفاً، وإذا أنس من نفسه ميلاً بسبب الهبة فعليه أن لا يأخذها" (Islamweb, 2001).

والميل المقصود هنا هو الميل الذي يدفع إلى موالاتهم، أو إلى التنازل عن شيء من الدين وأحكامه، أو الكف عن الدعوة إلى الحق والخير، فإن النبي صلى الله عليه وسلم لقي من إحسان عمه أبي طالب ما لقي، وخاصة ما كان يحوطه به من النصرة والحماية، وكان يحبه لقرابته منه، ولم يمنعه ذلك من أن يدعو إلى الدين الحق حتى رُمقه الأخير، وفي ذلك نزل قوله تعالى ﴿إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (Holy Qur'an, 28:56)، كما أفاده أهل التفسير (Al-Tabari, 1420AH, Vol.19, p.598; Al-Baghawi, 1420AH, Vol.3, p.538; Ibn Kathir, 1419AH, Vol.6, p.246).

الضابط الرابع: ألا يتذرع المسلم إلى تحصيل شيء من أموال غير المسلمين ومنافعهم الخيرية بوسائل غير مشروعة، كالكذب أو الغش أو تقديم البيانات غير الصحيحة، فالصدق واجب على المسلم في سائر معاملاته، لا فرق في هذا بين أن يكون تعامله مع المسلم أو مع غير المسلم، بل هو مدعو إلى تحري الصدق وسائر الأخلاق الإسلامية على الوجه الأكمل عند تعامله مع غير المسلمين، كي لا يكون تقصيره سبباً للصدّ عن دين الله تعالى.

وفي هذا سنل بعض أهل العلم من بعض المسلمين المقيمين في بلاد غير إسلامية، ويتلقون معونة مالية من الحكومة وأحياناً هم يحصلون على عمل ولكن لا يخبرون الحكومة، فهل عملهم هذا يعتبر عملاً صحيحاً؟

فأجاب: "...لا حرج عليهم في قبول المعاونة والمساعدة من الدولة الكافرة، إذا لم يترتب على ذلك ترك واجب أو فعل محظور، وليس لهم أخذ المساعدة إلا على الطريقة الرسمية التي قررتها الدولة، وليس لهم أن يكذبوا للحصول عليها..." (Al-Shuway'er, 1425AH, Vol.28, p.238).

بناء على ما تقدم ذكره من الضوابط، ونظراً لتعدد احتياجاتها إلى المتابعة في التنفيذ والتطبيق، يرى الباحث أنه ينبغي ألا يُسمح بالعمل الخيري المنظم من قبل الجمعيات الأجنبية، وأن لا يؤذن للجمعيات المحلية بقبول التبرعات الخارجية إلا بعد موافقة من قبل ولي الأمر أو من ينييه، على أن يكون التنفيذ بإشراف جهة موثوقة في دينها وأمانتها.

وقد أحسن المقنن الأردني (Law of Associations, 2008. no.17) صنفاً حين ألزم الجمعيات بأخذ موافقة مجلس الوزراء المسبقة قبل الحصول على التبرعات المقدمة من الجهات الأجنبية، على أن تبين في طلبها للحصول على هذه الموافقة مصدر هذا التبرع، ومقداره، وطريقة استلامه، والغاية التي سينفق عليها، وأي شروط خاصة به، واشترط أيضاً أن يتوافر في التبرع الشروط التالية:

- 1- أن يكون مصدر التبرع أو التمويل مشروعاً وغير مخالف للنظام العام أو الآداب.
- 2- أن لا تتعارض الشروط التي حددتها الجهة المقدمة للتبرع أو التمويل مع أحكام القانون والنظام الأساسي للجمعية.
- 3- أن يتم إنفاق أو استخدام التبرع أو التمويل للغاية التي تم تقديمه لأجلها.

المطلب الأول: المصارف المالية للعمل الخيري، وتوصيفها الفقهي.

تتعدد مصارف العمل الخيري وتتنوع بحسب تنوع حاجات الإنسان وتغير الظروف التي يمر بها، لذا نجد أن مصارف العمل الخيري تشتمل على جملة من وجوه الإنفاق، التي تغطي مساحات واسعة من حاجات الإنسان المختلفة، وبخاصة حين يكون غير قادر على إعالة نفسه، وسد حاجاته، وممارسة حياته بالصورة التي تليق بكرامته وإنسانيته، وقد ذكر القرضاوي ثلاثاً وستين وجهاً من وجوه الإنفاق الخيري (Al-Qaradawi, 2008, p.p 51-100)، والباحث يصنفها في الأنواع الستة التالية:

النوع الأول: الإعانة على القيام بالواجبات الدينية، مثل: تعليم القرآن، وبناء المساجد، وتعليم العلوم الشرعية، ودعوة غير المسلمين، ومساعدة المسلمين الجدد، وبذل النصيحة، ونشر الكلمة الطيبة، وتجهيز الميت، ودعم الجاليات الإسلامية في بلاد غير المسلمين.

النوع الثاني: سد الحاجات الأساسية لغير القادرين على القيام بها.

ويدخل في هذا النوع الوجوه التالية من الأعمال الخيرية: إطعام الجائع، وسقاية العطشان، وكسوة العريان، وكفاية الفقير والمسكين، والتحري عنهم بقصد إعانتهم، وتزويج الأعراب، والعناية بالأجنة، وإيتاء السائل، وقضاء الحوائج.

النوع الثالث: مساعدة ذوي الظروف الخاصة والأعذار.

ويدخل في هذا النوع: كفالة اليتيم، ورعاية الأرملة، ورعاية الشيوخ والمسنين، ورعاية المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة، وإعانة الضعفاء، والقرض الحسن للمحتاجين، وقضاء الدين عن الغارمين، أو إسقاط الديون عنهم، وإعتاق الأرقاء والعبيد، وتشغيل المتعطلين عن العمل، ونصرة المظلوم.

النوع الرابع: التخفيف من آثار الحوادث الطارئة والكوارث

ومما يتضمنه هذا النوع: إغاثة الملهوفين، وإيواء المشرود وابن السبيل، وتفريج كربة المكروبين والمنكوبين بالزلازل وغيرها، وإسعاف الجرحى، ومداوة المرضى، وإدخال السرور على المحزونين، وإرشاد الضال، ورعاية عوائل المجاهدين، وتأمين الخائف، والإحسان في الحرب، والإحسان إلى الأسرى.

النوع الخامس: توثيق الصلات الأسرية والاجتماعية

ولهذا النوع صور كثيرة منها: رعاية الوالدين، وإيتاء ذي القربى، وإعطاء من حضر الحصاد أو قسمة الميراث من القرابة والمساكين، والإحسان إلى الجيران، وقرى الضيف، وتفتير الصائم، والإصلاح بين المتخاصمين، وصنع الطعام لأهل الميت، وإدخال السرور.

النوع السادس: تنمية الموارد البشرية والطبيعية. مثل: محو الأمية، وتعليم الجاهل، والإعانة على نشر العلم النافع، ورعاية الطفولة، وإجراء الأنهار، وحفر الآبار، وغرس الأشجار، والإحسان إلى البيئة، والرفق بالحيوان.

وبإنباع النظر الفقهي في هذه المصارف، يلاحظ الباحث الأمور التالية:

أولاً: إن هذه المصارف من حيث صيرورة المال فيها إلى المستحقين نوعان:

النوع الأول: مصارف مالية بحتة - وهو ما يسمى بالعون المالي المباشر - تقوم على: تملك المال للمستحقين أو تمكينهم منه؛ فتملك المال كما في صرف الزكاة إلى الفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم، وغيرهم من الأصناف الثمانية، وكذلك نفقة القريب، وإقراض المحتاج، وتمكينهم من المال كما في إطعام الجائع، وسقاية العطشان، وإجراء الأنهار.

النوع الثاني: مصارف هي بالأصل نهوض بالإنسان عقيدة وفكراً وسلوكاً، وبالمجتمع قيماً وتنمية ومكانة، لكنها لا تتحقق على وجهها الأتمثل وبخاصة في زماننا هذا إلا من خلال مشاريع ذات موارد مالية وبشرية مؤهلة، ينتفع الناس بها دون تملك، مثل: تعليم القرآن، وتعليم العلوم الشرعية، ومحو الأمية، وتأهيل المتعطلين عن العمل...إلخ.

والتمييز بين هذين النوعين من المصارف لازم من الناحية الفقهية، ذلك أن الشرع أوجب في النوع الأول -كالزكاة مثلاً- تملك المال لأصناف المستحقين تملكاً تاماً، وما كان كذلك لا ينبغي العدول عنه إلى غيره، كالإباحة أو التمكين من الانتفاع بلا تملك، فإذا لم يوجب الشرع التملك - كما هو الحال في النوع الثاني - جاز للمكلف تحقيق المقصود بأي من هذه الوسائل، ما لم يقع مانع شرعي (Al-Sarkhasi, 1398AH, Vol.2, p.202; Vol.5, p.197; Al-Qarafi, 1994, Vol.5, p.197; Al-Nawawi, 1412AH, Vol.5, p.320; Ibn Mofleh, 1418AH, Vol.2, p.411; Vol.5, p.256).

ثانياً: اعتماداً على ما قاله علماء الأصول في مراتب المقاصد، يمكن للباحث أن يقسم مصارف العمل الخيري من حيث أهميتها وإلحاحها إلى ثلاثة مراتب (Al-Ghazali, 1417AH, Vol.1, p.1416; Al-Qarafi, n.d., Vol.4, p.34; Al-Shatibi, 1417AH, Vol.2, p.17; Habib, 1427AH, p.276):

أ- مصارف ضرورية: وهي تلك المصارف التي يقصد منها سد حاجة من حاجات الإنسان الأساسية التي لا تقوم الحياة إلا بها، من طعام وشراب ومسكن ولباس وعلاج وتعليم.

ب- مصارف حاجية: وهي تلك المصارف التي يقصد منها رفع المشقة إذا نزلت بالعمامة أو التيسير على أصحاب الظروف الخاصة، مثل: كفالة اليتيم ورعاية الأرامل والمعوقين وإغاثة الملهوفين وغير ذلك.

ج- مصارف تحسينية: وهي المصارف التي يقصد منها الارتقاء بحياة الناس، وذلك بإشاعة محاسن العادات ومكارم الأخلاق، وتوثيق الصلات الاجتماعية القائمة بينهم، مثل رعاية الأيوين ولو كانوا أغنياء، وقرى الضيف، والإحسان إلى الأقرباء والجيران ولو كانوا أغنياء، وتزويج العزاب وإعانتهم على ذلك... الخ.

هذا مع ملاحظة أن كل واحد من هذه المراتب الثلاثة إما أن يكون متعلقاً -من حيث الموضوع- بحفظ الدين أو حفظ النفس أو حفظ العقل أو حفظ النسل أو حفظ المال.

وينبني على هذا التقسيم، وما يتضمنه من تعدد في موضوعات كل قسم من أقسامه: أن المصارف الضرورية يجب تقييمها حال التزام على غيرها من المصارف، لما تقرر من أن الضروري أصل لما سواه من الحاجي والتحسيني، وأن اختلال الضروري يلزم منه اختلال الباقيين بإطلاق (Al-Shatibi, 1417AH, Vol.2, P.31) كما يجب تقديم المصارف الحاجية على المصارف التحسينية، لأن رفع المشقة والخرج عن الناس أولى من الترقى بهم في الكمالات أو الترفهات.

فإذا استوى مصرفان من هذه المصارف في الرتبة، وتعين تقديم أحدهما على الآخر فإنه ينبغي النظر إلى الموضوع، فيقدم حفظ الدين ثم حفظ النفس ثم حفظ العقل ثم حفظ النسل ثم حفظ المال، وفق ما تقتضيه قواعد الترجيح بين المصالح في هذا الشأن (Hakim, 2002).

ومن وجوه التطبيق على هذا الملحظ لزوم تقديم العمل الإغاثي الذي يستهدف المحافظة على أصل بقاء النفوس، مما هو في مرتبة الضروري، على العمل الإغاثي الذي يستهدف المحافظة على النفس مما هو في مرتبة الحاجيات، فلو نشبت كارثة في بلد ما، ولم تصل إليه من الإغاثة ما تحصل به الكفاية، حتى أشرف المنكوبون فيه على الهلاك، فإن هذه الحالة يجب ترجيحها على حالة بلد آخر تواردت عليه الإغاثة حتى استحالت حال المنكوبين فيه من الاضطراب إلى طلب ما تدفع به الحاجات وتتقى به المحرجات، كتأمين مستلزمات المبيت واستدامة مؤن الطعام والرعاية الطبية (Damra, 2009).

ثالثاً: تنقسم مصارف العمل الخيري من حيث ارتباطها بمواردها من الناحية الفقهية إلى قسمين (Al-Mawardi, N.D, p.315; Khallaf, 1988, p.134) هما:

أ- مصارف إلزامية، وهي المصارف ذات الارتباط الحصري بمواردها، وذلك بموجب تحديد الشرع لها، وبيانه نوع هذه المصارف وشروط الداخلين فيها، فلا يجوز تجاوز هذه الحدود أو تجاهلها، وذلك كمصارف الزكوات الواجبة، الوارد ذكرها في قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ ﴾ (Holy Qur'an, 9:60)، ومصارف الكفارات كما في كفارة اليمين الوارد ذكرها في قوله تعالى: ﴿ لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا عَقَّدْتُمُ الْأَيْمَانَ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسْكِينٍ مِنْ أَوْسَطِ مَا تَطْعَمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ﴾ (Holy Qur'an, 5: 89)، وغير ذلك.

ومما يدخل في هذا النوع مصارف: الضرائب التي تفرضها الدولة، فالأصل فيها أن تتفق على وجوه المصالح العامة وفق اجتهاد الإمام، ومشورة أهل الحل والعقد، فهي وإن لم تكن محددة بنوع المصروف إلا أنها محددة بالمقصد، والقاعدة في هذا أن تصرف الإمام على الرعية منوط بالمصلحة (Al-Thumali, 2004, p.266; Khallaf, 1988, p.138; Al-Zarkashi, 1405AH, Vol.1, p.309; Al-Suyuti, 1403AH, p.121; Al-Hamawi, 1405AH, Vol.1, p.369)

ب- مصارف اختيارية: وهي المصارف التي يرجع تحديدها نوعاً وكماً إلى إرادة الشخص المتبرع، بشرط عدم تجاوز الحدود الشرعية العامة للإنفاق، وذلك كمصارف الصدقات التطوعية والصدقة عن الميت والوقف والوصية.

رابعاً: تنقسم مصارف العمل الخيري من حيث استمرارية وجودها ودوامها إلى قسمين:

أ- مصارف مستمرة، أو ما يعبر عنه بعض الفقهاء (Al-Sherbini, N.D, Nol.2, p.361) بالفرع الذي لا ينقطع، وهي: المصارف التي يغلب في العادة وجودها في المجتمع، كالفقراء والمساكين والأيتام والأرامل والمعوقين وطلبة العلم... الخ،

ب- مصارف طارئة: وهي المصارف التي تنشأ نتيجة ظروف خاصة كالحروب والكوارث، مثل: إيواء اللاجئين والمشردين، وإسعاف الجرحى، ومداواة المرضى في الأمراض السارية والمتفشية، وإغاثة الغرقى والهدمى... الخ.

والملاحظ الفقهي هنا أن النوع الأول خصص له الشارع موارد مالية ثابتة ومحددة، وجعل رعايته واجباً يتوجه إلى أشخاص بأعيانهم، فإن حصل تقصير في القيام عليه انتقل الوجوب إلى عموم الأمة على الكفاية، أما النوع الثاني فهو واجب على الكفاية ابتداءً، ويرجع في تقدير ما يلزم المكلفين للقيام عليه إلى الاجتهاد المعتمد على النظر في اختلاف الأحوال والأوقات (Al-Nawawi, 1392AH, Vol.7, p.71; Ibn Hazm, N.D, Vol.4, p.381; Ibn Taymiyyah, 1416A.H, Vol.7, p.316; Al-Shatibi, 1417AH, Vol.1, p.248)

المطلب الثاني: مشاركة غير المسلمين في الموارد المالية للعمل الخيري: المجالات والضوابط.

في ضوء ما سبق من التوصيف الفقهي للمصارف المالية للعمل الخيري، وبناء على ما جاءت به النصوص الشرعية، وقواعد الفقه ومقاصد التشريع، يمكن تقرير الضوابط الآتية لمشاركة غير المسلمين في مصارف العمل الخيري:

الضابط الأول: الأصل أن غير المسلم المسالم (غير المعادي للإسلام والمسلمين) يعتبر محلاً صالحاً للعمل الخيري، سواء كان مقيماً بين المسلمين أم خارج بلادهم، فإن كان معادياً للمسلمين ومحارباً لهم فهو ليس كذلك، ومن الأدلة على هذا الأصل:

1. قول الله تعالى: ﴿ لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِّنْ دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ ﴿ إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَىٰ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَاُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ (Holy Qur'an, 60:8-9).

يقول الإمام الطبري في تفسير الآية: "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين، من جميع أصناف الملل والأديان أن تبرؤهم وتصلوهم، وتقسطوا إليهم، إن الله عز وجل عم بقوله: ﴿الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم﴾ جميع من كان ذلك صفته، فلم يخص به بعضاً دون بعض، ولا معنى لقول من قال: ذلك منسوخ، لأن برّ المؤمن من أهل الحرب ممن بينه وبينه قرابة نسب، أو ممن لا قرابة بينه وبينه ولا نسب، غير محرم ولا منهي عنه، إذا لم يكن في ذلك دلالة له أو لأهل الحرب على عورة لأهل الإسلام، أو تقوية لهم بكراع أو سلاح" (Al-Tabari, 1420AH, Vol.23, p.323; Al-Shanqiti, 1415AH, Vol.8, p.90)

2. قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ﴾ (Holy Qur'an, 76:8).

ووجه الدلالة هنا: أن الأسير لفظ عام يشمل غير المسلم، (Al-Tabari, 1420AH, Vol.24, p.97) وقد عدَّت الآية التصديق عليه من البر المستوجب للمدح من الله تعالى.

3. ما صح عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "في كل كبد رطوبة أجر" (Al-Bukhari, 1397AH, no. 2363, Vol.5, p.41) قال الحافظ ابن حجر: "قوله: في كل كبد رطوبة أجر. أي: كل كبد حية، والمراد رطوبة الحياة، أو لأن الرطوبة لازمة للحياة فهو كناية، ومعنى الظرفية هنا أن يقدر محذوف، أي: الأجر ثابت في إرواء كل كبد حية... واستدل به على جواز صدقة التطوع للمشرّكين" (Al-Asqalani, 1397AH, Vol.5, p.42).

4. قول ابن عباس رضي الله عنه قال : " كان ناس لهم أنساب و قرابة من بني قريظة والنضير، وكانوا يتفقون أن يتصدقوا عليهم ويريدونهم على الإسلام، فنزلت ﴿ لَيْسَ عَلَيْكُمْ هَذَاهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاءُ وَمَا تُتَّقُوا مِنْ خَيْرٍ فَلْأَنفُسُكُمْ وَمَا تُتَّقُونَ إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ اللَّهِ وَمَا تُتَّقُوا مِنْ خَيْرٍ يُوَفِّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ ﴾ (Holy Qur'an, 2:272) (Abu Ubayd, 1409AH, p.227; Al-Hakem, 1411AH, Vol.2, p.313)

5. ما جاء في قصة ثمامة بن أثال رضي الله عنه، فإنه بعد أن أسلم قدم مكة للعمرة وسمعته قريش يتكلم بأمر النبي صلى الله عليه وسلم - من الإسلام، فقالوا له: صبأت؟ فقال: إني والله ما صبأت ولكني أسلمت وصدقت محمداً وآمنت به، ولا والله لا يأتيكم من اليمامة حبة حنطة ما بقيت حتى يأذن فيها محمد - صلى الله عليه وسلم - وانصرف إلى بلده، ومنع حمل الطعام إلى مكة حتى جهدت قريش، فكتبوا إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يذكرونه بأنه يأمر بالصلة، ويسألونه بأرحامهم أن يكتب إلى ثمامة يخلي إليهم حمل الطعام، ففعل رسول الله - صلى الله عليه وسلم -. (Al-Bukhari, 1397AH, no. 4327, Vol.8, p.87; Muslim, N.D, no.1764, Vol.3, p.1386; Ibn Hanbal, 1421AH, no. 9833, Vol.1, p.517; Al-Bayhaqi, 1424AH, no. 18031, Vol.9, p.112)

ووجه الدلالة من الحديث: أن النبي صلى الله عليه وسلم أذن بحمل الطعام إلى كفار مكة، على ما كان فيهم من الشرك والعداوة، لما علم أن حبس الطعام عنهم أجهدهم وألحق بهم ضرراً شديداً.

وذهب بعض الباحثين المعاصرين (Al-Rabab'ah, 2009) إلى أن العمل الخيري الموجه لغير المسلمين كما في أعمال الإغاثة ونحوها ينبغي أن يقيد بالضوابط التالية:

أ. عدم الإساءة إلى الشخص المغاث، سواء كانت الإساءة معنوية بالمن والأذى أو مادية بالامتهان وإلحاق المشقة والحرَج؛ فإن الواجب الشرعي يقتضي التعامل معه بمقتضى الحكمة والموعظة الحسنة.

ب. ضمان عدم إفشاء المساعدة إلى مفسدة، فالأصل في الأعمال الخيرية أن مقصودها دفع حاجة المحتاجين، فإن ثبت أن المحتاج يستغل ما يقدم إليه في غير ما صرف له حرم إعطاؤه، ووجب التوقف عن مساعدته، كأن يثبت اتجاره بالمواد الإغاثية التي تقدم له، أو أنه يستغلها في تحقيق مصالح شخصية، أو التقوي بها على ظلم غيره وأذيته.

ج. ربط العمل الإغاثي بالدعوة إلى الله تعالى، وذلك أن العمل الإغاثي من فروض الكفاية، وتبليغ شرع الله تعالى للناس كذلك، فإذا اجتمع تحقق الانتقال من مفهوم الإغاثة إلى مفهوم الإعانة.

د. عدم الإغاثة بما هو محرم في ديننا، ولو كان مباحاً في معتقدهم، كأن تكون الإغاثة بالخمير والخنزير وما شابه ذلك من المحرمات، لأن الأحكام التكليفية من حل وحرمة متعلقة بما يفعله المسلم وفق ما جاء به الشرع، لا وفق معتقد الطرف الآخر.

هـ. مراعاة الأولوية عند تقديم الإغاثة، وذلك في حال التزام وعدم القدرة على كفاية جميع المحتاجين إليها، "فإن تساوى طرفان في الحاجة إلى الإغاثة، وتزامنا على تحصيل الإغاثة كان صرفها إلى المسلم أولى... ثم إن كان التزام بين ذمي ومستأمن كان الذمي أولى، وإن تزامم المستأمن مع الحربي فالمستأمن أولى... وهكذا" (Al-Rababah, 2011, p.126).

فالإغاثة المسلم ليست مقدمة على إغاثة غير المسلم حال التزام في جميع الأحوال، بل هي مقيدة بما إذا استويا في رتبة الاحتياج، كما لو كانت الإغاثة في مرتبة الضروريات لكل منهما، فعندها يكون الدين مرجحاً، أما إذا كُفي المسلمون المحافظة على رتبة الضروريات في النفوس،

وارتقى العمل الإغاثي إلى مستوى رفع الحاجيات، وظهر إحدائق الكارثة بغير المسلمين بما يعرضهم لفوات أصل المحافظ على النفس، فعندها يتعين توجيه العمل الإغاثي إلى غير المسلمين، ذلك أن رعاية ضروري النفس مقدم على حاجي الدين (Damra, 2009).

بناء على ما تقدم من الأدلة الشرعية الصريحة الصحيحة في هذه المسألة، وما يستفاد من مجموع القواعد الشرعية في ضبط مسألة إغاثة غير المسلم، يتبين لنا خطأ الفتوى التي ترى عدم جواز إغاثة غير المسلم من قبل المسلمين إذا كانوا يعلمون بحاله؛ لما فيها من مصادمة للنصوص الشرعية، ومجانبة لمقاصدها المرعية (Ibn Jebrin, 2017).

الضابط الثاني: يجب شمول غير المسلم المقيم بين المسلمين، بمصارف العمل الخيري، وضمان حد الكفاية له، حال عجزه عن كفاية نفسه، ولا يجوز إهماله بما يلحق به الفاقة والعوز، ومما يدل على ذلك:

1. ما روي أن أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه مر بشيخ من أهل الزمة يسأل على أبواب الناس، فقال: "ما أنصفناك! أن كنا أخذنا منك الجزية في شبيبته ثم ضيعناك في كبرك". ثم أجرى عليه من بيت المال ما يصلحه (Abu Ubayd, 1409 AH, p.121; Ibn Al-Qayyim, 1418 AH, Vol.1, p.144).

2. ما جاء في كتاب الخراج أن مما أعطاه خالد بن الوليد رضي الله عنه في عهده لأهل الحيرة: "أيا شيخ ضعف عن العمل، أو أصابته آفة من الآفات، أو كان غنياً فافتقر، وصار أهل دينه يتصدقون عليه طرحت جزيته، وعيل من بيت مال المسلمين وعياله ما أقام بدار الهجرة ودار الإسلام" (Abu Yusuf, N.D, p.157).

3. ما جاء في كتاب عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه - لبعض ولاته: "انظر من قبلك من أهل الزمة قد كبرت سنه، وضعفت قوته، وولت عنه المكاسب، فأجر عليه من بيت مال المسلمين ما يصلحه". (Abu Ubayd, 1409 AH, p.121).

يقول الإمام القرافي في معرض تفريقه بين قاعدة بر أهل الزمة المأمور بها شرعاً، وقاعدة التودد لهم المنهي عنها: "وأما ما أمر به من برهم، ومن غير مودة باطنية: فالفرق بضعفهم، وسد خلة فقيرهم، وإطعام جائعهم، وإكساء عاريهم، ولين القول لهم على سبيل اللطف لهم

والرحمة...، وصون أموالهم وعيالهم وأعراضهم وجميع حقوقهم ومصالحهم، وأن يعانون على دفع الظلم عنهم وإيصالهم لجميع حقوقهم..". (Al-Qarafi, N.D, Vol.3, p.15)

الضابط الثالث: يجوز لغير المسلم المقيم بين المسلمين، أن يخص بأعماله الخيرية الاختيارية ومصارفها غير المسلمين من أبناء دينه أو طائفته أو غيرهم، ولا يجبر على إشراك المسلمين في ذلك؛ فهذه الأعمال تدرج تحت عقود التبرعات، حيث يكون النظر إلى أهلية المتبرع وصحة التملك من المتبرع له، لا إلى الدين، بشرط عدم مخالفة النظام العام للدولة، كالإعانة على ما يعتبر كفراً أو معصية أو ما شابه، مما يمنع منه المسلم وغير المسلم.

ويستفاد هذا الضابط من اتفاق الفقهاء على صحة وقف الذمي على أهل الذمة، وصحة وصية الذمي لأهل الذمة كذلك (Ibn Al-Humam, 1397 AH, Vol.6, p.200; Al-Kasani, 1402 AH, Vol.7, p.335; Al-Sawi, 1392 AH, Vol.4, p.116; Al-Hattab, 1412 AH, Vol.6, p.365, Al-Sherbini, 1415 AH, Vol.3, p.528; Vol.6, p.48; Ibn Qudamah, N.D, Vol.5, p.377; Vol.6, p.121)

الضابط الرابع: ألا تكون الموارد المالية التي يريد المسلم التبرع منها مخصصة شرعاً للمسلمين دون غيرهم.

وتفصيل هذا الضابط، أن مصارف العمل الخيري التطوعي كالصدقات والأوقاف والوصايا وأنواع الهبات غير الواجبة، يترك تحديد المستحقين لها إلى إرادة المتبرع، لا يقيد في هذا إلا الضوابط العامة التي ذكرتها في الضابط الأول.

أما الأعمال الخيرية الواجبة كالزكاة، وزكاة الفطر، والكفارات بأنواعها، ففيها التفصيل الآتي:

أولاً: الزكاة.

اتفقت المذاهب الفقهية على عدم جواز دفع الزكاة إلى غير المسلم، بل نقل ابن المنذر الإجماع على ذلك (Ibn Al-Mundhir, 1425 AH, p.48)، للحديث المتفق عليه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال لمعاذ رضي الله عنه حين بعثه إلى اليمن: "...فإن هم طاعوا لك بذلك فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم صدقة، تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم" (Al-Bukhari, 1397AH, no. 4347, Vol.5, p.162; Muslim, N.D, no.19, Vol.1, p.50)

ووجه الدلالة من الحديث: ما فيه من تخصيص الأخذ من المسلمين وكذا تخصيص الدفع إليهم، قال الخطابي: "وفيه دليل على أنه لا يجوز دفع شيء من صدقات أموال المسلمين إلى غير أهل دينهم، وهو قول عامة الفقهاء". (Al-Khattabi, 1351AH, Vol.2, p.38; Al-Nawawi, 1392AH, Vol.1, p.197)

أما ما أورده القرطبي (Al-Qaradawi, 1973, Vol.2, p.707) على الاستدلال بهذا الحديث هنا من قوله: إن دلالة على أن الزكاة لا تعطى إلا لمسلم غير قاطعة، لاحتمال أن يكون المراد به أن الزكاة تؤخذ من أغنياء كل إقليم وترد على فقرائه من مسلمين وغير مسلمين، فهو يراد غير متجه لأمرين:

الأول: إن الضمير في قوله عليه الصلاة والسلام: "تؤخذ من أغنيائهم" يرجع على المسلمين بالإجماع، فوجب أن يكون الضمير في قوله: "فقرائهم" يرجع على المسلمين أيضاً، لأن الأصل توافق الضمائر في المرجع حذراً من التشييت (Al-Suyuti, 1394AH, Vol.2, p.338)

الثاني: إن القول بأن الخطاب هنا موجه إلى أهل الإقليم في الأخذ والإعطاء وإن كان اللفظ يحتمله إلا أنه ضعيف، "لأن الأقرب أن المراد: يؤخذ من أغنيائهم من حيث إنهم مسلمون، لا من حيث إنهم من أهل اليمن، وكذلك الرد على فقرائهم. وإن لم يكن هذا هو الأظهر فهو محتمل احتمالاً قوياً؛ ويقويه: أن أعيان الأشخاص المخاطبين في قواعد الشرع الكلية لا تعتبر، وقد وردت صيغة الأمر بخطابهم في الصلاة، ولا يختص بهم قطعاً - أعني الحكم - وإن اختص بهم خطاب المواجهة" (Ibn Daqiq al-Id, 1372AH, Vol.1, p.367)

ولا يستثنى من هذا العموم إلا المؤلفات لقلوبهم، على رأي الحنابلة (Al-Mardawi, 1400AH, Vol.3, p.227) وبعض المالكية (Al-Dardir, 1392AH, Vol.1, p.660)، فهم يرون أن هذا السهم يشمل غير المسلمين الذين يرجى إسلامهم، أو كف أذاهم، وأنه سهم باق لم يسقط.

يقول الإمام القرطبي: "وهذه الأقوال متقاربة، والقصد بجمعها الإعطاء لمن لا يتمكن إسلامه حقيقة إلا بالعطاء، فكأنه ضرب من الجهاد، والمشركون ثلاثة أصناف: صنف يرجع بإقامة

البرهان، وصنف بالقهر، وصنف بالإحسان، والإمام الناظر للمسلمين يستعمل مع كل صنف ما يراه سبباً لنجاته وتخليصه من الكفر" (Al-Qurtubi, 1384AH, Vol.8, p.179).

ومما يتفرع عن هذه المسألة ما تطرحه بعض الهيئات العالمية اليوم من إمكانية الانتفاع بأموال الزكاة وغيرها من موارد العمل الخيري في أنشطتها، وهذه مسألة سئل عنها د. القره داغي فأجاب:

"إن للزكاة خصوصيات وخصائص باعتبارها عبادة مالية ودينية، وبالتالي فلا يجوز صرفها إلا من قبل جهات إسلامية مطلعة على تفاصيل أحكام الزكاة، وعالمة بأحكامها وشروطها وضوابطها، وحريصة على تحقيق شروطها وضوابطها، والالتزام بخصائصها، وخصوصيتها، والالتزام بعدم تجاوز المصروفات الإدارية عن 12,5% في جميع الحالات وفي جميع المراحل.

وبما أن ما ذكر من الشروط والضوابط يكاد يكون تطبيق جميعه شبه مستحيل من قبل المنظمات الدولية، فلا يجوز صرف أموال الزكاة إليها. ولكن لا مانع شرعاً من تعاون المنظمات والجمعيات الخيرية والهلال الأحمر مع المنظمات الدولية والأممية والإنسانية لتوصيل الزكاة إلى الفقراء والمحتاجين المستحقين للزكاة حسب الشروط والضوابط السابقة، على أن يكون الإشراف لهذه الجمعيات والمؤسسات على الصرف والتوزيع وعلى أن لا تزيد المصروفات الإدارية في جميع مراحلها عن 12,5%.

وأما أموال الوقف والصدقات العامة فمع جواز صرفها لغير المسلمين إذا لم يكون مقيدة، لكن الإشكالية في منحها للمنظمات الدولية هي مشكلة المصروفات الإدارية العالية حيث حددت القرارات الجمعية والندوات الفقهية أيضاً بأن لا تزيد المصروفات عن 12,5%.

ولذلك فالمطلوب شرعاً هو الحرص الشديد على هذه الأموال الخيرية بأن يصل كلها أو على الأقل 87,5% منها إلى مستحقيها، وهذه أمانة حملت بها الجمعيات والمؤسسات الخيرية الإسلامية فلا يجوز التخلي عنها أو التقصير فيها.

نعم لا مانع من التعاون البناء مع المنظمات الأممية، والإنسانية ولكن بشرط أن يتحقق الإشراف والتوزيع من قبل المؤسسات الخيرية الإسلامية، ولا مانع من أن تعطى من هذه الأموال (أي غير الزكاة) لغير المسلمين". (Al-Qaradaghi, 2017).

ثانياً: زكاة الفطر والكفارات

ذهب جمهور الفقهاء ومعهم الإمام أبو يوسف من الحنفية في رواية (Al-Sarkhasi, 1398AH, Vol.3, p.111; Al-Dardir, 1392AH, Vol.1, p.678; Al-Nawawi, 1400AH, Vol.6, p.221; Al-Ramli, 1414AH, Vol.7, p.102; Ibn Qudamah, N.D, Vol.2, p.49; Vol.5, p.104) إلى أن غير المسلمين لا يعطون من زكاة الفطر، ولا من الكفارات المالية؛ قياساً على عدم جواز إعطائهم من الزكاة.

وخالف في هذا الحنفية (Al-Kasani, 1402 AH, Vol.2, p.49, Vol.5, p.104) فقالوا بالجواز؛ أخذاً بعموم الأدلة، ومن ذلك:

1. قوله تعالى: ﴿إِنْ تَبَدُّوا الصَّدَقَاتِ فَاعْمَدُوا بِهَا وَتَوَدَّهَا الْفُقَرَاءُ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ﴾ (Holy Qur'an, 2:271)، ووجه الدلالة من هذه الآية عندهم أنها جعلت الصدقات في الفقراء عامة، فيدخل فيها المسلم وغير المسلم (Al-Kasani, 1402 AH, Vol.2, p.49).
2. قوله تعالى: ﴿فَكْفَارَتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعَمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ﴾ (Holy Qur'an, 5:89) ووجه الدلالة من هذه الآية عندهم أنها جعلت الكفارة في المساكين عامة، فشملت بذلك المسلم وغير المسلم (Al-Kasani, 1402 AH, Vol.2, p.49).

وما قاله جمهور الفقهاء هو الراجح في نظر الباحث لسببين:

1. من الناحية الأصولية نجد أن الآيات التي استدلت بها الحنفية وإن كانت عامة إلا أن التخصيص قد دخلها، فصدقة الفطر والكفارة لا يدفعان إلى غير المسلم المحارب بالاتفاق، والنص العام إذا دخله التخصيص صار ظني الدلالة باتفاق، فلا مانع أن يخصص بالقياس، الذي يعتبر من جملة المخصصات الصحيحة التي ترجح على عموم الأدلة. (Al-Tufi, 1419AH, Vol.2, p.571; Ibn Amir Hajj, 1417AH, Vol.1, p.355).
2. من ناحية المعنى نجد أن قول الجمهور أقرب إلى تمام العدالة، لأن زكاة الفطر ومثلها الكفارات الواجبة لا تؤخذ من غير المسلم؛ نظراً لكونها عبادات مالية لا يطالب بها إلا أهل الإسلام، فناسب هذا ألا تعطى إلا لأهل الإسلام (Al-Sarkhasi, 1398AH, Vol.3, p.111).

وليس في هذا كله انتقاصاً من رحمة التشريع الإسلامي في التعامل مع غير المسلمين، ولا تعارضاً مع مقاصده الإنسانية، فقد تبين لنا سعة مصارف هذا العمل وشمولها لغير المسلمين فيما تقدم بصورة واضحة.

نتائج البحث والتوصيات:

1. المقصود بالعمل الخيري في الاصطلاح: النفع المادي أو المعنوي الذي يقدمه الإنسان لغيره دون أن يأخذ عليه مقابلًا ماديًا.
2. يتميز العمل الخيري في الإسلام بمجموعة من القيم والخصائص من أهمها: الشمول، والتنوع، والاستمرار، وقوة الحوافز، والرقى في التنفيذ والأداء، وهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمقاصد التشريع ومعبر عنها بصورة تطبيقية.
3. نجاح العمل الخيري في البلاد الإسلامية، ونموه وازدهاره، مرهون بتوافقه مع أحكام الشريعة الإسلامية، ورعاية القائمين عليه لهذه الأحكام في جمع الأموال وصرفها وإدارتها، وكذا في سائر الأنشطة التابعة له.
4. تنقسم موارد العمل الخيري من حيث جهة الورود إلى جهتين رئيسيتين: موارد العمل الخيري العام، وموارد العمل الخيري الخاص، وتنقسم من حيث صفة الأداء إلى قسمين رئيسيين: موارد مالية واجبة وموارد مالية غير واجبة، وتنقسم الخيري من حيث الباعث على الأداء إلى ثلاثة أقسام: موارد مالية ذات باعث تعبدية محض، وموارد مالية تحتل أكثر من مقصد، وموارد مالية ذات باعث حقوقي.
5. المبادئ العامة لإشراك غير المسلم في الموارد المالية للعمل الخيري هي:
 - أ- مشاركة غير المسلمين في موارد العمل الخيري لا تقتصر على موارد العمل الخيري الخاص، بل تشمل أيضاً موارد العمل الخيري العام.
 - ب- يلزم غير المسلمين بالمشاركة في موارد العمل الخيري في حال إلزام المسلمين به، وكان سبب الإلزام مما يشترك فيه المسلم وغير المسلم، أما إذا كان الإلزام لأمر تعبدية فلا يفرض على غير المسلمين.

ج- الأصل قبول مشاركة غير المسلم في الموارد التطوعية للعمل الخيري، ضمن ضوابط هي: أن يمكن تخريج هذه المشاركة على أصل فقهي صحيح شرعاً، وألا يترتب على هذه المساهمة ضرر ظاهر، وأن لا تكون مشروطة بشرط يتعارض مع أحكام الشرع، أو يؤول إلى مناهضته، وألا يتذرع المسلم إلى تحصيل شيء من هذه الأموال بوسائل غير مشروعة.

6. تنقسم مصارف العمل الخيري من حيث أهميتها وإلحاحها إلى ثلاثة أقسام: مصارف تحسينية، ومصارف حاجية، ومصارف ضرورية، وتنقسم من حيث ارتباطها بمواردها إلى قسمين: مصارف إلزامية، ومصارف اختيارية، وتنقسم من حيث استمرارية وجودها ودوامها إلى قسمين: مصارف طارئة، ومصارف مستمرة.

7. الضوابط العامة لإشراك غير المسلم في المصارف المالية للعمل الخيري:

أ- الأصل أن غير المسلم المسالم يعتبر محلاً صالحاً للعمل الخيري، سواء كان مقيماً بين المسلمين أم خارج بلادهم، فإن كان معادياً للمسلمين ومحارباً لهم فهو ليس كذلك.

ب- يجب شمول غير المسلم المقيم بين المسلمين بمصارف العمل الخيري العام والخاص ضمن الأطر الشرعية المقررة.

ج- يجوز لغير المسلم المقيم بين المسلمين أن يخص بأعماله الخيرية الاختيارية ومصارفها غير المسلمين من أبناء دينه أو طائفته أو غيرهم، ولا يجبر على إشراك المسلمين في ذلك.

د- المصارف الإلزامية لبعض موارد العمل الخيري كمصارف الزكاة والكفارات والزكاة الفطر يلتزم فيها بالضوابط الشرعية المقررة.

8. يوصي الباحث بأن تولى دراسات العمل الخيري وتأصيلها الفقهي المزيد من العناية والاهتمام لإبراز القيم الإسلامية الأصيلة لهذا النشاط الإنساني الهام، ويوضح صورته عند المسلمين وغير المسلمين.

References:

- 'Aawad M. (1995). Al-Haykal al-daribi al-mu'asir fi daw' al-mabadi' al-daribiah al-islamiyah. In M. Juayled (Ed.), Qira'at fi al-maliyah al-'ammah fi al-Islam (pp. 83-11). Jeddah: IRTI.
- Abd al-Hady, Z. (2009). Al-Iman kadafiei'yah litashji' al-'amal al-tatawwe'i: al-Hilal al-Ahmar al-Iimarati kanamudhaj, The scientific journal of the Faculty of Fundamentals of Religion and Da'wah in Zagazig, 21(1), 2091-2128. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10576/4362>.
- Abu Dawud, S. (1430AH). Al-Sunan. Sh. Al-Arna'ut (Ed.). Beirut: Dar Al-Risalah International.
- Abu Olayyan, M. (2014). Voluntary charity work and its role in development from Islamic perspective (in Arabic). (Master's thesis, Islamic University, Gaza, Gaza Strip). Retrieved from https://iugspace.iugaza.edu.ps/bitstream/handle/20.500.12358/17012/file_1.pdf?sequence=1.
- Abu Ubayd, Q. (1409AH). Kitab al-amwal. M. 'Omarah. (Ed.). Beirut & Cairo: Dar Al- Dar al-Shuruq.
- Abu Yusuf, (W.D.). Kitab al-kharaj. T. A. Sa'd, & S. H. Muhammad (Eds.). Cairo: al-Maktabah al-Azhariyah li-al-Turaath.
- Addustour Newspaper, (2008, Feb. 16). Majlis ru'asa' al-kana'is... Retrieved from <https://www.addustour.com/articles/687459>
- Alaro, A. (2008). Al-Tansir fi ifriqiya. Mecca: Moslem World League.
- Al-Asbahi, M. (1415AH). Al-Mudawwanah al-kubra. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Asqalani, A. (1397AH). Fath al-Bari sharh Sahih al-Bukhari. M. F. Abd Al-Baqi & M. Al-Khatib (Eds.). Beirut: Dar al-Ma'rifah.
- Al-Baghawi, H. (1420AH). Tafsir al-Baghawi. A. Al-Mahdi (Ed.). Beirut: Dar 'Ihya' al-Turath al-Arabi.
- Al-Bukhari, M. (1397 AH). Al-Jami' al-sahih ma' Fath al-Bari. M. F. Abd al-Baqi & M. Al-Khatib (Eds.). Beirut: Dar al-Ma'rifah.
- Al-Dardir, A. (1392AH). Al-Sharh al-saghir. Cairo: Dar al-Ma'arif.

Al-Ghazali, M. (1417AH). Al-Mustasfa min 'Ilm al-Usul. M. S. Al-Ashqar (Ed.). Beirut: al-Risalah Foundation.

Al-Hakem, M. (1411AH). Al-Mustadrak 'ala al-sahihayn. M. Atta (Ed.). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.

Al-Hamawi, A. (1405AH). Ghamz 'uyun al-basa'ir sharh kitab al-ashbah wa-al-naza'ir. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.

Al-Hattab, M. (1412 AH). Mawahib al-jalil li-sharh mukhtasar Khalil. (3rd ed.). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Haytami, A. (W.D). Tuhfat al-muhtaj. Beirut: Dar 'Ihya' al-Turath al-'Arabi.

Al-Kasani, M. (1402AH). Bada'i' al-sana'i' fi tartib al-shara'i' (2nd ed.). Beirut: Dar al-Kitab al-'Arabi.

Al-Khattabi, H. (1351AH). Ma'alem al-sunan. Aleppo: al-Matba'a al-'Ilmiyah.

Al-Kherashi, M. (1960). Sharh Mukhtasar Khalil. Beirut: Dar Sadir.

Al-Mardawi, A. (1400AH). Al-Insaf . M. H. Faqy (Ed.). Beirut: Dar 'Iha' al-Turath al-'Arabi.

Al-Mardawi, A. (1375AH). Al-Insaf fi ma'rifat al-rajiḥ min al-khilaf. Cairo: Matba'ah al-Sunnah al-Muhammadiyah.

Al-Mawsuah, A. (1990). Kuwait: Ministry of Awqaf and Islamic affairs, Retrieved from <https://bohoth.awqaf.gov.kw/>

Al-Nawawi, Y. (1392AH). Al-Minhaj fi sharh Sahih Muslim ibn al-Hajjaj (2nded.). Beirut: Dar 'Iha' al-Turath al-'Arabi.

Al-Nawawi, Y. (1400AH). Al-Majmu' : Sharh al-Muhadhdhab. M. N. Muti'i (Ed.). Cairo: Dar al-Salam.

Al-Nawawi, Y. (1412AH). Rawdat al-talibin wa-'umdat al-muftiyyin (3rd ed.). Z. al-Shawish (Ed.). Beirut: al-Maktab al-Islami.

Al-Qaisi, K. (2007). 'Abqariyat 'Umar Bin Al-khatib (RAA) fi al-'idarah al-maliyah. Dubai: Islamic Affairs and Charitable Activities Department.

- Al-Qaradaghi, A. (2017). Hal yajuz sarf amwal al-zakah li-manzumat al-'umam al-mutahidah? Retrieved from <https://mugtama.com/theme-showcase/item/48327>.
- Al-Qaradawi, Y. (1973). Fiqh al-zakah (2nd. ed.). Beirut: al-Risalah Foundation.
- Al-Qaradawi, Y. (2008). Usul al-'amal al-khayri fi al-Islam fi daw' al-nusus wa al-maqasid al-shar'iyah (2nd ed.). Cairo: Dar El Shoruq.
- Al-Qarafi, A. (W.D). Al-Furuq. Beirut: 'Alam al-Kutub.
- Al-Qarafi, A. (1994). Al-Dhakhirah. M. Hajji (Ed.). Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.
- Al-Quddomi, I. (2007, Sep., 12). Al-Nazrah al-dayyiqah 'ila-al-'amal al-khayri: Asbab wa hulul". Al-Furqan Magazine - Kuwait, 34-35.
- Al-Qurtubi, M. (1384AH). Al-Jami' li-ahkam al-Qur'an (2nd. ed.). (A. al-Barduni & I. Atfish (Eds.). Cairo: Dar al-Kutub al-Misriyah.
- Al-Rababah, O. (2011). Controls to relief non-Muslims in Islamic Fiqh (in Arabic). Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences. (12) 2. 103-136.
- Al-Ramli, M. (1414AH). Nihayat al-muhtaj. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Raysuni, Q. (2008). Qawa'id al-wasa'il wa atharuha fi tanmiat al-'amal al-khayri, in Proceedings of the Third Gulf Charitable Work Conference. (Vol.1, pp. 3-25), Dubai: Islamic Affairs and Charitable Activities Department.
- Al-Saloumi, M. (2005). Charitable sector and terrorism claim (4th ed.) (in Arabic). Riyadh: Al-Bayan Magazine.
- Al-Sarkhasi, M. (1398AH). Al-Mabsut (3rd ed.). Beirut: Dar al-Ma'rifah.
- Al-Sawi, A. (1392 AH). Bulghat al-salik li-aqrab al-masalik. Cairo: Dar al-Ma'arif.
- Al-Shanqiti, M. (1415AH). Adwa' al-bayan fi 'idah al-Qur'an bi-al-Qur'an. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Shatibi, I. (1417AH). Al-Muwafaqat fi usul al-sharia'h. M. Salman (Ed.). Cairo: Dar Ibn Affan.

- Al-Sherbini, M. (W.D). Al-Iqna' fi hall alfaz Abi Shuja'. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Sherbini, M. (1415AH). Mughni al-muhtaj ila ma'rifat ma'ani alfaz al-minhaj. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Shuway'er, M. (1425AH). Majmu' fatawa Ibn Baz. al-Riyadh: Ri'asat 'idarat al-buhuth.
- Al-Suyuti, A. (1394AH). Al-Itqan fi ulum al-Quran. M. Abo al-Fadl (Ed.). Cairo: General Egyptian Book Organization.
- Al-Suyuti, A. (1403AH). Al-Ashbah wa-al-naza'ir. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Tabari, M. (1420AH). Jami' al-bayan 'an ta'wil ay al-Qur'an (Tafsir al-Tabari). A. Shaker & M. Shaher (Eds.). Beirut: Dar al-Risalah.
- Al-Thumali, A. (2004). Daribat al-dakhl: al-Hukm wa al-shurut. Journal of the Islamic Fiqh Council. 15(19), 202 – 279.
- Al-Thumali, A. (2006). Al-Musawah bayn al-muatin al-muslim wa-ghayrih fi al-takalif al-maliyah fi zil tatbiq al-zakat: al-Mushkelah wa-al-hulwl. Journal of Umm Al-Qura University (UQU) for Shari'ah Sciences and Islamic Studies. 18(39), 3-32.
- Al-Tirmidhi, M. (1395 AH). Sunan al-tirmidhi (2nd ed.). A. Shakir & Others (Eds.). Cairo: Mustafa al-Babi al-Halabi Press.
- Al-Tufi, S. (1419AH). Sharh mukhtasar al-rawdah (2nd ed.). A. al-Turki (Ed.). Beirut: al-Risalah Foundation.
- Al-Zuhayli, W. (W.D). Al-Fiqh al-Islami wa-adillatuh (4th ed.). Damascus: Dar al-Fikr.
- Arafa, Kh. (2014). Al-'amal al-khayri: Khalfiyah nazariyah hawl al-mafhum. Journal Medad for Charitable Work Studies, 2(1), 18-41.
- Austin, H. (2013, July 22). Muslims give more to charity than others, UK poll says. NBC News, Retrieved from <http://www.nbcnews.com/news/other/muslims-give-more-charity-others-uk-poll-says-f6C10703224>
- Bakkar, A. (1433AH). Thaqafat al-'amal al-khayri: Kayfa nursikhuha? Wa-kayf no'amemuha. Cairo: Dar al-Salam.

- Bani Isa, M. (2006). Voluntary activities and their influence on economic development from an islamic perspective(in Arabic). (Doctoral dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan) Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/557715>
- Damra, A. (2009). Athar al-qawa'id al-usuliyah fi tarshid al-'amal al-khayri. al-Mishkat (al- Zaytunah University). (7)1. 313 - 354. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/314622>
- Davies R. (2000). Humanitarian Assistance: Negative Spin-Offs for the Host Country. In War, Money and Survival, (pp. 82-87). Geneva: ICRC.
- General Iftaa' Department (Nov. 2012). Fatwa no. 2735, Retrieved from <http://aliftaa.jo/Question.aspx?QuestionId=2735#.WHAaHfl96yI>
- Ghanem, I. (2013). Mafhum al-'amal al-khayri wa-maqasiduh. Al - Tafahom. 11(42), 251-267.
<http://search.mandumah.com/Record/894027>.
- Habib, M. (1427AH). Maqasid al-shari'ah al-islamiyyah ta'silan wa-ta'filan. Mecca: Moslem World League.
- Hakim, M. (2002). Ri'ayat al-maslahah wa-al-hikmah fi tashri' nabi al-rahmah (SAAW). Journal of the Islamic University of Madinah. (34)116, 179-256.
- Hamidullah, M. (1987). Majmu'at al-watha'iq al-siyasiyah lil-'ahd al-nabawi wa-al-khilafah al-Rashidah (6th. ed.). Dar al-Nafa'is.
- Ibn 'Abd al-Barr, Y. (1421AH). Al-Istidhkar. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Al-Humam, M. (1397 AH). Fath al-qadir (2nd. ed.). Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Al-Mundhir, M. (1425 AH). Al-Ijma'. F. Abdulmun'em (Ed.) Al-Riyadh: Dar al-Moslem.
- Ibn Al-Qayyim, M. (1411AH). I'lam al-muwaqqi'in 'an Rabb al-'Alamin. M. Ibrahim (Ed.). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Al-Qayyim, M. (1418 AH). Ahkam ahl al-dhimma. al-Dammam: Ramadi lil-nashr.
- Ibn Amir Hajj. M. (1417AH). Al-Taqrir wa-al-tahbir fi 'ilm al-usul. Beirut: Dar al-Fikr.

- Ibn Daqiq al-'Id, M. (1372AH). Ihkam al-Ahkam: sharh 'Umdat al-ahkam. M. H. Faqy, & A. Shaker (Eds.). Cairo: Matba'ah al-Sunnah al-Muhammadiyah.
- Ibn Hanbal, A. (1421AH). Al-Musnad. Sh. Al-Arna'ut & Others (Ed.). Beirut: Al-Risalah Foundation.
- Ibn Hazm, A. (W.D). Al-Muhalla be-al-athar. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Hibban, M. (1408 AH). Sahih ibn Hibban bi-tartib ibn Balaban. Sh. Al-Arna'ut (Ed.). Beirut: al-Risalah Foundation.
- Ibn Jebrin, A. (2017). 100 su'al wa jawab fi al-'amal al-khayri. Retrieved from <https://www.ibn-jebreen.com/books/6-28.html>
- Ibn Kathir, I.(1419AH). Tafsir al-Quran al-'aazim. M.H. Shams Al-din (Ed.). Beirut: Dar al-Kutb al-Ilmiyah.
- Ibn Mofleh, I. (1418AH). Al-Mubdi' Fi sharh al-Muqni'. Beirut: Dar Al-Risalah International.
- Ibn Muflih, M. (1379AH). Al-Furou'. Beirut: 'Alam al-Kutub.
- Ibn Taymiyyah, A. (W.D). Al-Hisba fi al-Islam. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyah.
- Ibn Taymiyyah, A. (1416A.H). Majmu' al-fatawa. A. M. Qasem (Ed.). al-Madinah al-Munawarh: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.
- Ibn-Qudamah, A. (W.D). Al-Mughni. Beirut: Dar 'Iha' al-Turath al-'Arabi.
- Islamweb (Apr. 2001). Fatwa no.7680, Retrieved from <https://www.islamweb.net/ar/fatwa/7680>
- Jal'out, A. (2012). Fiqh al-mawarid al-'ammah libayt al-mal. Hamah: Dar Abe al-Fedaa.
- Kahf, M. (2000). The Islamic Endowment: Development, Administration & Evolution. Damascus: Dar al-Fikr.
- Kasri, R. (2013). Giving behaviors in Indonesia: Motives and marketing implications for Islamic charities. Journal of Islamic Marketing, 4(3), 306-324. Kemeil, S. Sh. (2001). The Non-Muslims Economic Activity in the Islamic State (Jurisdiction) study (in Arabic). An-Najah University Journal for Research - B, 15(1), 89-142.

- Khafaji, R. (2010). Al-'amal al-khayri al-khaliji: al-Nash'ah wa-al-tatawwur. Journal Medad for Charitable Work Studies. 1(1), 17-65. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/350943>
- Khallaf, A. (1988). Al-Siyasah al-shar'iyah fi al-shu'un al-dustouriyah wa-al-kharijiyah wa-al-maliyah. Cairo: Dar al-Qalam.
- Law of Associations no.51 (2008, Sep. 16). Official Gazette. 4219-4226.
- Mahdy, M. (2012). Al-'Amal al-khayri: Dirasah ta'siliyah tarikhiyah. Journal of Surra Man Raa, 8(30), 211-230.
- Mawardi, A. (W.D). Al-Ahkam al-sultaniyah. Cairo: Dar al-Hadieth.
- Mohammed, Q. (1996). Al-Nuzum al-maliyah fi al-Islam. Cairo: General Egyptian Book Organization.
- Muslim, Ibn al-hajjaj (W.D). Al-Musnad al-sahih (Sahih Muslim), M. F. Abd al-Baqi (Ed.). Beirut: Dar 'Ihya' al-Turath.
- Qidwai, W., Tabassum, R., Hanif, R., & Khan, F. (2010). Belief in charity giving (sadqa) and its role in healing: results of a survey conducted at a teaching hospital in karachi, pakistan. Oman Medical Journal, 25(2), 108–113. <https://doi.org/10.5001/omj.2010.30>
- Sha'ban, A (Dec. 2015). The Ugly Face of Western Relief (in Arabic). Al-Bayan, 64-71. Retrieved from. <https://albayan.co.uk/MGZArticle2.aspx?ID=4786>
- Shalabi, A. (1313AH). Hashiatun a'la tabyin al-haqaiq. Cairo: al-Matba'ah al-Amiriyah- Bulaq.
- Sulaiman, H. (2003). Dawabit al-khayr al-Islami. Retrieved from <https://iefpedia.com/arab/?p=8283>
- Zarkashi, M. (1405AH). Al-Manthur fi al-qawai'd (2nd. ed.). F. T. Ahmad (Ed.). Kuwait: Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

فضاءات الواقع التطبيقي لمعالجة علوم متقاربة الأحداث .. الحديبية أنموذجا

نماء محمد البنا*

ملخص

تختزن ثقافة الأمم في ثلاثة علوم هي أعمدة علومها: الدين واللغة والتاريخ، ومما يتميز به الدين الإسلامي ارتباط هذه الثلاثة برسالة الإسلام الدينية؛ ومعجزة هذا الدين في حفظهم وبقائهم فحفظ المصدرين الأساسيين القرآن والسنة الصحيحة بحفظ الله، ومنهما وبهما حفظت اللغة العربية، وحفظ تاريخها الأول لارتباطه بالرسالة والرسول فكانت السيرة مفتاح علم التاريخ الإسلامي ومقدمته.

في القرون الأولى كان ثمة حدث واحد تتناوله هذه العلوم الثلاثة: الحديث، السيرة، والتاريخ. كيف تعامل أصحاب كل علم من هذه العلوم مع ذات الحدث؟ وما هي دواعي الاختلاف بينهم وانعكاساته؟ هذان السؤالان ستجيب عنهما هذه الدراسة ليس عبر التنظير العلمي المجرد فقط، بل من خلال دراسة تطبيقية. واختار الباحث حدث الحديبية لإجراء الدراسة التطبيقية عليه.

تبين هذه الدراسة - وذلك من خلال النموذج التطبيقي - أن ثمة تقاطعات كبيرة ومهمة بين هذه العلوم، ولكنها تظهر بوضوح اختلافات حقيقة في أهداف هذه العلوم، نتج عنه اختلافات في زمن النشأة لكل منها، وطبيعة الموضوعات التي تناولتها، والمصنفات التي صنفت فيها، وطريقة التصنيف، واختلفوا أيضا في العلوم المساندة التي نشأت لخدمتها، وغيرها.

الكلمات الدالة: الحديث، السيرة النبوية، التاريخ الإسلامي، الحديبية.

* قسم أصول الدين، الجامعة الأردنية، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2017/5/15 م.

تاريخ قبول البحث: 2018/3/12 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021م.

The Methods of "Convergent Science" in Handling Events .. Al Hudaybiyah as a Model

Nama Mohammad Albanna

Abstract

The culture of any nation is stored in a main three sciences; Religion, Language and History. Islam has been distinguished in that all these three sciences are related to Islamic religious message. And the miracle of this religion is that Allah protects the main sources: the Quran and the reliable Sunnah. Among them, the Arabic language was preserved and the first history of Islam, because of its attachment to the message of Islam and the Prophet, thus, the biography was the key and the introduction to Islamic history.

In the first centuries, there was one event that these three sciences deal with: Prophetic Hadith , prophetic biography, and history. How did the owners of each science deal with the same event? And what are the differences between them and their implications? These two questions will be answered by this study not only through abstract scientific theory, but through an applied study. The researcher has chosen the Hudaybia event to conduct the applied study.

This study shows that there are real differences in the objectives of these sciences, which resulted in differences in the time of the origin of each of them, the nature of the subjects that dealt with them, the classified works and the method of classification. They also differed in the supporting sciences that were created to serve them.

Keywords: Hadith - Biography of the Prophet - Islamic history – Hudaybiya

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم. والصلاة والسلام على عبده وصفوة خلقه وحبيبه ورسوله محمد وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين.

يغلب على عدد ليس قليل من دراساتنا الشرعية العلمية الجانب التنظيري، وهذا ليس عيباً بالطبع إذ إن التنظير لا يكون إلا نتيجة دراسة معمقة ومعاشة مكثفة للواقع التطبيقي. ويبقى للدراسة التطبيقية "المقارنة" قوة خفية عند الدارس للعلم الشرعي ربما لأنها تضع كل ما قرأه وسمعه وبحثه بنفسه أو بحث فيه غيره في حيز التطبيق، وتنقل به من "عالم المجردات" إلى "عالم الواقعيات" بالدليل والبرهان.

يسعى هذا البحث لإجراء مقارنة علمية بين علوم ثلاثة متقاربة إلا أن لكل منها طابعها الخاص وهي: الحديث والسيرة والتاريخ الإسلامي من حيث الاختلاف المنهجي لهذه العلوم من خلال تناول الباحث لحدث معين ودراسة كيف تعامل أو عالج كل علم من هذه العلوم تلك الواقعة أو ذلك الحدث.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من خلال تنزيل الخلاصات العلمية التنظيرية على أرض الواقع مما يؤدي إلى فهم أعمق وأدق، وتقدير أكبر لكل علماء هذه العلوم الثلاثة.

مشكلة البحث:

- لماذا تختلف علوم مقارنة النشأة والموضوع -نوعاً ما- في منهجيتها؟
- وبماذا تختلف؟
- ما هو منهج كلٍّ منها (علم السيرة والتاريخ والحديث) في تناول حدث معين؟

الهدف: تهدف هذه الورقة البحثية إلى الوقوف على جوانب الاختلاف بين هذه العلوم الثلاثة.

كما تهدف إلى تنزيل واقع هذا الاختلاف عبر الأنموذج التطبيقي ودراسته.

تتكون هذه الدراسة من بحثين:

التمهيد: جوانب اختلاف العلوم الثلاثة عن بعضها وعلاقتها ببعض.

المبحث الأساس: منهج كل من هذه العلوم في تناول حدث معين. وفيه مسائل.

التمهيد: جوانب اختلاف العلوم الثلاثة عن بعضها وعلاقتها ببعض

العلم العَلَم بين العلوم الثلاثة موضوع البحث (الحديث والسيرة والتاريخ) هو بلا منازع علم الحديث الشريف. يقول (Munazer,1956): "وصلة الحديث تُربط عادة ببداية تاريخ المسلمين، ولكنني أقرر في ضوء الوقائع والحوادث- أن الحديث جزء من تاريخ الإنسانية، لا لأنه يمتاز بصلته بعصر انقلابي عالمي لا نظير له في العصور المتقدمة فحسب، بل يمتاز أيضا بتقته وصحته عن كل تاريخ يملكه فرد أو أمة في العصر الحاضر".

كما تعد السيرة جزءا من السنة، ومع زيادة الإهتمام بسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم- بدأت مرحلة خروج السيرة من رحم كتب الحديث لتستقل بذاتها كعلم مستقل عن الحديث النبوي، والدليل على ذلك أن كتبة السيرة الأوائل هم محدثون، يقول العمري (Al-'Omari,ND): "وأهم المحدثين الذين عنوا بأخبار السيرة النبوية هم أبان بن عثمان، وعروة بن الزبير بن العوام، وعاصم بن عمر بن قتادة، ومحمد بن مسلم بن شهاب الزهري، وموسى بن عقبة، ومعمر بن راشد، ومحمد بن إسحاق، وسليمان بن طرخان التيمي، والوليد بن مسلم الدمشقي، ومحمد بن عائذ الدمشقي، وأبو معشر السندي..، وبذلك يمكن القول بأن السيرة النبوية حظيت بنخبة من أهل العلم دونت أخبارها وصنفتها؛ وبذلك تم حفظها وأمكن الثقة بمعلوماتها، وهذا مما هياها الله تعالى لسيرة نبيه صلى الله عليه وسلم.. ثم تتابع الاهتمام بالتدوين والتصنيف في التأريخ بما في ذلك فترة السيرة النبوية. وكان الاعتماد في نقل أخبارها على روادها الأوائل من المحدثين".

ومع بدء التأليف والتصنيف ظهر الأخباريون -وهم رواة الأخبار التاريخية الذين ظهرُوا في القرن الثاني الهجري- وبدأنا نرى كتباً متخصصة في التأريخ تحوي السيرة النبوية كمرحلة منها، وبدأ كل علم يستقل بطابعه الخاص (Al-'Omari,ND) الأمر الذي أنشأ اختلافا بعد ذلك بين المحدثين من جهة والمؤرخين من جهة ثانية.

ولعل الوقوف على أبرز ملامح هذا الاختلاف يوضح ما يرمي إليه الباحث؛ إذ ينبغي ألا يغيب عن أذهاننا أن هذا الاختلاف له أسبابه ومبرراته، ومن أهم هذه الأسباب اختلاف المنطلقات لكل منهما واختلاف الإهتمامات والأهداف؛ ففي حين يغلب على المؤرخين الشغف بالإلمام بجوانب الحدث والولع بإكمال تفاصيل القصة، الأمر الذي قد يحدو به إلى أن يكون هدفه الأول والرئيس اكتمال الحدث أو القصة، والبحث عنها في كل مكان ومن أي أحد، نجد أن المحدثين كان هدفهم الغالب التأكد من سلامة ما ينسب للرسول- صلى الله عليه وسلم- لبناء حكم شرعي،

يحدوهم الحرص الشديد أن لا يقبلوا أن يحمل هذا العلم إلا من اجتمعت فيه مواصفات وسمات مخصوصة، وبعد أن يعرضوا مروياته لعمليات فحص دقيقة وغرلة علمية رصينة.

وأدى اختلاف الأهداف أن تختلف المنهجيات لدى كل من المحدثين والمؤرخين، فلما كان الهدف الأول لدى المحدثين الحفاظ على الحديث النبوي سليماً من أي قدح، أدى ذلك بهم إلى أن يضعوا قواعد وضوابط وأسس متينة كوّنت بعد ذلك ما يسمى بعلم الحديث، وفتشوا عن رواة الحديث وأخضعوهم لمعايير علمية عالية الدقة وهو ما يسمى علم الجرح والتعديل، ونقبوا عن مروياتهم فردّوا وقبلوا بناء على قواعد وخصوصاً في الروايات الحديثية التي ينبني عليها أحكام.

ومما يميز منهج المحدثين عن المؤرخين هو خلو روايات المحدثين (الواقعة تحت التمهيص) أقول خلوها من التأثيرات المذهبية والسياسية والفكرية، والتي رُمي بها كثير من أهل التاريخ والسيرة وتأثرت بها مروياتهم، فلا تكاد تجد مؤرخاً -غير محدّث- إلا ورمي ببذعة أو بتبنيه مذهباً معيناً، أو بقربه من السلطان، أو غير ذلك مما عدّه المحدثون طعناً في عدالة الراوي.

وفي ذات الإطار نجد أن هدف المؤرخين الذي ذكرناه وهو الحصول على الصورة المتكاملة للحدث، أدى بهم إلى اتباع منهجية التجميع المقرونة في أحيان كثيرة بالتهاون في قبول الراوي والرواية بالنسبة للمحدثين، وأدى بهم إلى التخفف من أقال علم الجرح والتعديل الذي اعتمده المحدثون، والابتعاد عن معالجة الأسانيد والروايات مما أدى إلى ابتعادهم نوعاً ما عن ضوابط علم الحديث يقول العمري (Al-'Omari,ND): "ونظراً لظهور المحدثين المبكر على ظهور الأخباريين، فإنهم تقدموهم في وضع قوانين الرواية، وقلّدهم الأخباريون في طرائق العرض، فكلاهما يهتم بالسند من حيث الظاهر، لكن أسانيد المحدثين حوّت رواة تعرف سيرهم وتتميز أشخاصهم، أما أسانيد الأخباريين فيرد فيها رواة لا نجد لهم في كتب التراجم ذكراً".

وتختلف منطلقات كل من الفريقين، ففي حين ينطلق المؤرخون من التجميع للرواية، نجد أن المحدثين ينطلقون من القبول للرواية، الأمر الذي جعل المؤرخين يتجوزون في الجمع بين الشيوخ ورواياتهم في قالب رواية واحدة دون التمييز بين كل راو وروايته، ودون اعتبار لجمع ثقة مع ضعيف أو متروك أو هالك، وذلك لتظهر الرواية أو القصة أو الحدث تاماً وبصورة سردية مقبولة تاريخياً.

في حين أن المحدثين ينطلقون من قبول الرواية وبالتالي صلاحيتها للاحتجاج؛ فلا يعنيهم تكامل عناصر الرواية أو القصة، وإن جُلَّ ما يعنيهم هو قبول متن هذه الرواية، وبغض النظر حوت جزءا من الحدث أو الحدث كله، ولهذا نجد في كتب الحديث -للقوف على الرواية كاملة- حاجة ملحة لتخريج الرواية، وجمع الروايات للحديث الواحد حتى تكتمل الصورة في كثير من الأحيان، وهذا جزء مما يُطلق عليه الآن في علوم الحديث "الحديث الموضوعي"، فمثلا لو أردت أن تقف على سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم- في التعامل مع خادمه أنس بن مالك رضي الله عنه- من خلال الصحيحين فعليك أن تجمع كل الأحاديث من مختلف الكتب والأبواب والمسانيد حتى تقف على الصورة المتكاملة، إلا أنك ستكون مطمئن النفس لكل ما تقرأه من أحداث وقصص، فالمحدث ليس معنيا بتجميع عناصر القصة كما هو الحال عند المؤرخ إنما ما يعنيه إذا كان يصنف على المسانيد أن يجمع روايات الصحابي الواحد، وإذا كان يصنف على الموضوعات أن يذكر الرواية تحت الترجمة والباب والكتاب الملائم لها (Ma'rouf, 1386).

وقد تعامل المحدثون مع المؤرخين بذات الضوابط الحديثية؛ فجرّحوهم وعدّلوهم وأرادوا أن يخضعوا الروايات التاريخية بما فيها طبعا السيرة النبوية- لضوابط قبول الرواية الحديثية مما ساهم في توسيع الفجوة بين المحدثين والمؤرخين الذين اعتقدوا أنه من عدم الإنصاف معاملة الرواية التاريخية كما الرواية الحديثية وبالذات مما لا يترتب عليها حكم، ولعلمهم اعتمدوا على قول المحدثين أنفسهم كقول الحاكم (Alhakim, 1411 AH) نقلا عن عبد الرحمن بن مهدي: "إذا رويناه عن النبي - صلى الله عليه وسلم - في الحلال والحرام والأحكام شددنا في الأسانيد، وانتقدنا الرجال، وإذا رويناه في فضائل الأعمال والثواب والعقاب والمباحات والدعوات تساهلنا في الأسانيد"، وقريبا منه قول الخطيب عن الإمام أحمد: "إذا رويناه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم- في الحلال والحرام والسنن والأحكام تشددنا في الأسانيد، وإذا رويناه عنه في فضائل الأعمال وما لا يضع حكما ولا يرفعه تساهلنا في الأسانيد".

ولعل الجدول أدناه يظهر بوضوح الاختلاف المنهجي بين العلوم الثلاثة:

الهدف	الحديث	السيرة	التاريخ الإسلامي
الهدف	- الغرض الأساسي معرفة المصدر الثاني للتشريع الحديث- والحفاظ عليه من أي أمر يعيبه	- الغرض الأساسي حياة الرسول وأحداثها وبياناته معاربه	- الغرض الأساسي تسجيل الأحداث والحصول على الصورة المتكاملة للحدث
الأحكام الشرعية	- يعد مصدراً أساسياً للأحكام الشرعية الإسلامية	- تعد السيرة مصدراً ثانوياً للأحكام الشرعية أو توضيحاً	- تسجيل لكتيبة تطبيق الأحكام الشرعية لكنه ليس مصدراً شرعياً
بدء التصنيف فيها	- أقدمهم جمعاً وكتابة حيث بدأت الكتابة في عهد الرسول ثم التوطين بعهد عمر بن عبد العزيز ثم التصنيف بعد ذلك وأهم مصنف صحيح البخاري	- كانت ضمن الحديث ثم انفصلت عنه فأول من صنف فيها منفصلة عروة بن الزبير بن العوام (94هـ) قاله الواقدي كما ذكر ابن كثير (Ibn Kathir, 1986)	- بدأ التصنيف في التاريخ الإسلامي بالسيرة النبوية التي بدأت من الحديث ثم انفصلت عنه واستقر التصنيف في التاريخ منفصلاً في
أشهر المصنفات	- أهمها الكتب الستة والتي أشهرها صحيح البخاري (256هـ) ثم صحيح مسلم (261هـ) - ثم سنن أبو داود والترمذي والنسائي وابن ماجه. - وموطأ مالك وسند أحمد وسنن الدارمي	- أهمها سيرة موسى بن عقبة (141هـ) وسيرة محمد بن إسحاق بن يسار (151هـ) التي هذبها ابن هشام في سيرته (ورغم أن معازي موسى بن عقبة مفقودة إلا أن قسماً كبيراً منها قد حفظ لنا في بطون كتب السيرة والتاريخ، وقد أكثر من الاعتماد عليها ابن سعد في الطبقات وابن عبد البر في الدرر وابن سيد الناس وغيرهم).	- أهمها تاريخ الطبري - مع أنه سبقه خليفة بن خياط (240هـ) شيخ البخاري - وابن أبي خيثمة: أحمد بن زهير بن حرب (279هـ) في كتابه "التاريخ الكبير" - والبلذري أحمد بن يحيى بن جابر (279هـ) كتابيه "فتوح البلدان" و"السلب الأشراف"
طريقة التصنيف	- يصنف على المسانيد أو على الموضوعات	- بدأ التصنيف بها على ترتيب الأحداث زمنياً ثم بدأت بعض المصنفات تأخذ طابعاً آخر مثل المنهج الحركي في السيرة النبوية	- بدأ التصنيف به معتمداً على الحوليات بمعنى كل سلة ومما حدث بها - في العصور المتأخرة قد نجد تخصيصاً لكثير من بغداد أو تاريخ دمشق.. أو عبر عالمة كتاريخ ابن خلدون

التاريخ الإسلامي	السيرة	الحديث	المتعلقات
- يهتم المؤرخون بترتيب الأحداث زمنياً على السنوات مع الاهتمام عادة بذكر تاريخ البشر منذ الخليقة إلى عصر كل مؤرخ، فتدخل السيرة النبوية في كتاباتهم من هذا المنطلق، مع اهتمامهم الشديد بها، فنفراً لكونها سيرة تتضمن أخبار الرسول - يوردون المراسيل والروايات المنقطعة والقصص والأخبار	- تتضمن بالإضافة للهدف الأساسي: - أول من أسلم - قصص إسلام بعض الصحابة - من بالغ في كل بيعة - من شارك في المعارك الأولى - السرايا التي لم يكن الرسول بها - ..	علم كامل يسمى علم الحديث يتناول - الجرح والتعديل - والحكم على الروايات - الرواية والدراية - علوم الإسناد - علوم المتن - التلخيص والموسج - مختلف الحديث - وغيره كثير..	وثقة المرويات - أعلى العلوم الثلاثة وثقة فلا يقبل أخذ الأحكام إلا مما يقبل من المرويات - بل اتفقوا من سار على غير طريقهم في تمحيص الروايات فانتقد المحثون المؤرخين بشدة على منهجهم في كتابة التاريخ بما فيها السيرة، يذكر (Al-Baghdadi, 1403 AH) (1986) 'AsqAlami, AL- عن الإمام أحمد قال: "ثلاثة كتب ليس لها أصول: المغازي والملاحم والتفسير"، وعندما ذكر ابن حجر (1986) 'AsqAlami, AL- عبارة الإمام أحمد قال: "ينبغي أن يضاف إليها الفضائل، فهذه أودية الأحاديث الضعيفة والموضوعة، إذ كانت العدة في المغازي على مثل الواقدي، وفي التفسير على مثل مقاتل والكلبي، وفي الملاحم على الإسراثيل، وأما الفضائل فلا تحصى كم وضع الرافضة في فضل أهل البيت، وعارضهم جبهة أهل
- هناك تساؤل في قبول المرويات التاريخية	- هناك تساؤل في قبول مروي - السيرة التي لا يبنى عليه أحكام كما قال الحاكم (1) (Al Naisaburi, 1411 AH) (Al-Baghdadin, 1403)		

الحديث	السيرة	التاريخ الإسلامي
السنة بفضائل معارية وفضائل الشيخين وقد أغناها الله وأعلى مرتبتها عنها".		
تساع وضيق مساحة مساحته	- أوسع من الحديث زمنًا لأنه يتناول حياة الرسول قبل وبعد البعثة بينما الحديث يتناولها بعد البعثة	- أوسع من الحديث والسيرة مساحة زمنية ومكانية وبشرية لأنه يضيف على السيرة النبوية سيرة الحكم والعلماء والنول بعدها
الزمن	- لا ترتيب زمني مقصود بذاته	- الترتيب الزمني مقصود بذاته
حدود موضوعه	- أحداث حياة الرسول من مولده وربما قبله بقليل إلى وفاته وتحمل المغازي الجزء الأكبر من سيرته	- بدايته غالبًا جولة سريعة لما قبل الإسلام ونهايته بنهاية حقبة مصنفه
الإسناد الروايات في	- الاهتمام بالإسناد غالبًا لكن إن لم يتوفر فيوردون روايات بلا إسناد ولا يشترطون صحة الإسناد لإيراد الرواية	- الاهتمام بالإسناد غالبًا لكن إن لم يتوفر فيوردون روايات بلا إسناد ولا يشترطون صحة الإسناد لإيراد الرواية
طريقة العرض للروايات	- يجمعون روايات الحدث في مكان واحد ويترتيب زمني غالبًا	- جمع روايات الحدث الواحد وتفاصيله في مكان واحد ويترتيب زمني غالبًا
بماذا يتميز	- عنايتها بالمعلومات التفصيلية لحياة الرسول.	- يبحثون عن الحدث باليوم والشهر والسنة ومن حضره ومن غاب عنه ويجمع ما تقع عليه أيديهم مما له علاقة به

ثمة تقاطعات مهمة كانت في بدايات هذه العلوم الثلاثة، لكن هل اختلف منهجهم في إيراد مسألة معينة تناولتها العلوم الثلاثة؟ وهل تأثر أي علم بأي من العلمين الآخرين؟

ستعتمد هذه الدراسة بشكل أساسي - وليس حصرياً - على أول كتابين سيرة وصلنا إلينا كاملاً^{*} وهما مغازي الواقدي (ت 207هـ) وسيرة ابن هشام (ت: 213هـ) فهو تهذيب لأول كتاب في السيرة النبوية، قال حاجي خليفة (KhAlifa, 1941): "علم السير أول من صنف في الإمام المعروف: بمحمد بن إسحاق رئيس أهل المغازي المتوفى: سنة 151، إحدى وخمسين ومائة وهذب: أبو محمد: عبد الملك بن هشام الحميري المتوفى: سنة 218، ثمان عشرة ومائتين فأحسن وأجاد"، وأهم كتاب في التاريخ الإسلامي تاريخ الطبري (ت: 277هـ) حيث قيل فيه: "تاريخ الطبري هو: الإمام أبو جعفر محمد بن جرير المتوفى: سنة عشر وثلاثمائة وهو من التواريخ المشهورة الجامعة لأخبار العالم (KhAlifa, 1941)"، وعلى أهم وأصح كتابين في الحديث النبوي صحيح البخاري (ت: 256هـ) وصحيح مسلم (ت: 261هـ) وقيل عنهما: "وكان غاية هذا العلم انتهت إلى البخاري ومسلم ومن كان في عصرهما (KhAlifa, 1941)" وستتناول حدثاً معيناً هو الحديبية.

ذكرت كتب العلوم الثلاثة حدث الحديبية، فقد ذكرته كتب الحديث والتاريخ والسيرة، ولا أدل على أهمية الحدث من نزول سورة قرآنية بسبب الحادثة، وآيات تتناول بعض أحداثه، بل قد جعله كثير من الصحابة ومن بعدهم حدثاً رئيسياً ينسبون إليه بعض أحداثهم التي حدثت بعده، يقول المقرئزي (Al-Maqrizi, 1999) عن سبب فتح مكة: "فلما دخل شعبان على رأس اثنين وعشرين شهراً من صلح الحديبية" ويقول السيوطي (AL-Suyuti, ND): "فَكَانَ ظُهُورُ فَارَسٍ عَلَى الرُّومِ فِي تِسْعِ سِنِينَ ثُمَّ أَظْهَرَ اللَّهُ الرُّومَ عَلَى فَارَسٍ زَمَنَ الْحُدَيْبِيَّةِ فَفَرَحَ الْمُسْلِمُونَ بِظُهُورِ أَهْلِ الْكِتَابِ"، وهو من أحداث المسلمين التي جعل لمن شهد هذه ميزة، فقد جعلت ميزات معينة لمن بايع في الحديبية، فمن ميزات الصحابة الذين شهدوا الحديبية أن غنائم خيبر كانت لهم دون غيرهم كما ذكر عبد الرزاق (Al-San'ani, 1403) وبقيت مبايعتهم في الحديبية سبباً لعلو مكانتهم في الأعطيات بعد ذلك، وفي ذكر مآثرهم.

* سبقه غيره في التصنيف لكن كما أشرنا هو أول كتاب متخصص في السيرة وحدها مما وصل إلينا كاملاً .

المسألة الأولى: هل للاختلاف في اسم حدث الحديبية دلالات معينة

وردت هذه الحادثة بمسميات متعددة؛ مثل (Ibn Hisham, 1955) "أمر الحديبية"، وبعضهم (AL-Tabari, ND) أطلق عليها "قصة الحديبية"، وآخرون (Ibn 'Abd Al-Barr, 1403) "عمر الحديبية"، وقد أسماها بعضهم (Al-Maqrizi, 1999) "فتح الحديبية"، والبعض (AL-Suyuti, ND) "عام أو زمن الحديبية"، بينما أطلق عليها غيرهم (Al-) (QastAllani, ND) "صلح الحديبية"، وأخيرا "غزوة الحديبية" (Al-Bukhari, 1407) أو "يوم الحديبية" (Al-Qazwini, ND).

يبدو الاتفاق جليا في ذكر "الحديبية" عند ذكر الحادثة، وأنه لا اختلاف بين المرويات الحديبية ومرويات السيرة والمرويات التاريخية فيه، والحديبية هو المكان الذي وقعت فيه الحادثة، واختلفت التسميات المضافة لها ولعل ذلك:

- اعتمادا لما أطلقه القرآن على الحدث؛ فقد جاء في القرآن { إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا } سورة الفتح: آية 1، والمقصود بالفتح صلح الحديبية، فمن استعمل هذا الإطلاق القرآني قال فتح الحديبية. وجاء في السورة نفسها {لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ} سورة الفتح: آية 18، والبيعة كانت على الجهاد وقتال المشركين، فمن اعتمد هذا أطلق عليها غزوة الحديبية، كما جاء في القرآن {لَقَدْ صَدَقَ اللَّهُ رَسُولَهُ الرُّؤْيَا بِالْحَقِّ لَتَدْخُلَنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِِنْ شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ لَا تَخَافُونَ فَعَلِمَ مَا لَمْ تَعْلَمُوا فَجَعَلَ مِنْ دُونِ ذَلِكَ فَتْحًا قَرِيبًا} سورة الفتح: آية 27، وهذا كناية عن العمرة وهي الهدف من خروج المسلمين، فمن نظر إلى هذا الجانب أطلق عليها عمرة الحديبية.

- أو تبعا للتعبير النبوي عن الحدث؛ فيروي مسلم (Al- Naisaburi, ND) عن سهل بن حنيف يوم صفين: "أيها الناس، اتهموا أنفسكم، لقد كنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم يوم الحديبية ولو نرى قتالا لقاتلنا، .. قال: فنزل القرآن على رسول الله صلى الله عليه وسلم بالفتح، فأرسل إلى عمر، فأقرأه آياه، فقال: يا رسول الله، أو فتح هو؟ قال: «نعم»، فطابت نفسه ورجع"، وعن أنس بن مالك، قال: لما نزلت: {إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا لِيُغْفِرَ لَكَ اللَّهُ} إلى قوله {فَوْزًا عَظِيمًا} مرجعه من الحديبية، وهم يخالطهم الحزن والكآبة، وقد نحر الهدي بالحديبية، فقال: "لقد أنزلت علي آية هي أحب إلي من الدنيا جميعا" (Al- Naisaburi, ND)، وعن أنس بن مالك، أنه قال في هذه الآية: {إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا} قال:

"الْحُدَيْبِيَّةُ" كما عند أحمد (HanbAl, 2001)، فاتباعا لما جاء النبي في الآية (وهو تبشيرها أنها فتح عظيم) قام المؤلفون بتسمية الحادثة فتح الحديبية. وفي حديث آخر عن ابن عباس، قال: "اعتمر النبي صلى الله عليه وسلم، أربعاً عمرة من الحُدَيْبِيَّةِ، وعمرة القضاء في ذي القعدة من قَابلٍ، وعمرة الثالثة من الجعرانة، والرابعة التي مع حَجَّتِهِ" HanbAl, (2001)، ومن مثل هذه الأحاديث جاءت التسمية بالصلح، أو الفتح، أو العمرة.

- وبعضهم أطلق الاسم تبعاً للحدث المراد التعبير عنه في حقبة زمنية؛ يقول السيوطي (AL-Suyuti, ND): "بَاب مَا وَقَعَ عَامَ الْحُدَيْبِيَّةِ مِنَ الْآيَاتِ وَالْمُعْجَزَاتِ".
- واختلفت كذلك تبعاً لإطلاقات الرواة على الحادثة أثناء روايتهم لها، ومعايشتهم أحداثها، فالصحابا الذين عايشوا الحادثة رَوَوْها عند عودتهم، فما أطلقوه عليها اعتمده من ذكرها بعدهم من كتاب التاريخ أو السيرة وحتى مصنفى الحديث؛ فعن البراء قال: تَعْدُونَ أَنْتُمْ الْفَتْحَ فَتَحَ مَكَّةَ، وَقَدْ كَانَ فَتَحَ مَكَّةَ فَتَحًا، ونحن نعد الْفَتْحَ بَيْعَةَ الرضوان يومَ الْحُدَيْبِيَّةِ ما ذكر ابن الجوزي (Ibn Al-Jawzi, ND).

وقال الواقدي (Al-Waqidi, 1989): "وَكَانَ أَبُو بَكْرٍ الصِّدِّيقُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ يَقُولُ: مَا كَانَ فَتْحٌ فِي الْإِسْلَامِ أَعْظَمَ مِنْ فَتْحِ الْحُدَيْبِيَّةِ، وَلَكِنَّ النَّاسَ يَوْمُنْذٍ قَصَرَ رَأْيُهُمْ عَمَّا كَانَ بَيْنَ مُحَمَّدٍ وَرَبِّهِ، وَالْعِبَادُ يَعْجَلُونَ، وَاللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى لَا يَعْجَلُ كَعَجَلَةِ الْعِبَادِ حَتَّى تَبْلُغَ الْأُمُورُ مَا أَرَادَ اللَّهُ".

وقال عمر ابن الخطاب في حجة الوداع: "ما كان فتح في الإسلام أعظم من صلح الحديبية" (Al-Maqrizi, 1999)، وقال: "قد رأينا الحديبية وداخلني في الحديبية من الشك ما لا يعلمه إلا الله، وراجعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يومئذ بكلام، ليت أني لم أفعل وأن أهلي ومالي ذهب، ثم كانت الخيرة لنا من الله فيما صنع، فلم يكن فتح كان خيرا للناس من صلح الحديبية بلا سيف" (Al-Maqrizi, 1999)، وكذا قال الصحابيَّان المسور ومروان: "وَكَانَ صَلْحُ الْحُدَيْبِيَّةِ فَتْحًا عَظِيمًا" كما عند البيهقي (Al-Bayhaqi, 1405). ويقول الزهري (AL-Kela'i, 1420 AH): فما فتح في الإسلام فتح قبله كان أعظم منه. وقد يكون هذا السبب هو ذاته الذي جعل غالب المفسرين يفسرون الآية القرآنية (إنا فتحنا لك فتحاً مبيناً) سورة الفتح، آية 1 بصلح الحديبية.

ويروي الإمام أحمد (HanbAl, 2001) عن جابر بن عبد الله قال: قَالَ لَنَا رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم - يَوْمَ الْحُدَيْبِيَّةِ: «أَنْتُمْ خَيْرُ أَهْلِ الْأَرْضِ». وعن ابن عباس: "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَدْ كَانَ أَهْدَى جَمَلٍ أَبِي جَهْلٍ الَّذِي كَانَ اسْتَلَبَ يَوْمَ بَدْرٍ فِي رَأْسِهِ بُرَّةً مِنْ

فِضَّة، عَامَ الْحُدُوبِيَّةِ فِي هَذِهِ". وحديث آخر يرويه ابن عباسٍ أيضاً قال: رَمَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِالْبَيْتِ، وَكَذَّبُوا، لَيْسَ بِسُنَّةٍ، إِنَّ قُرَيْشًا قَالَتْ: زَمَنَ الْحُدُوبِيَّةِ: دَعَا مُحَمَّدًا وَأَصْحَابَهُ حَتَّى يَمُوتُوا مَوْتَ النَّعْفِ، فَلَمَّا صَالَحُوهُ عَلَى أَنْ يَقْدَمُوا مِنَ الْعَامِ الْمُقْبِلِ. (HanbAl, 2001)

وَعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ أَيْضاً قَالَ: "نَحَرَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي الْحَجِّ مِائَةَ بَدَنَةٍ، نَحَرَ بِيَدِهِ مِنْهَا سِتِينَ، وَأَمَرَ بِبَقِيَّتِهَا، فَحُجِرَتْ، وَأَخَذَ مِنْ كُلِّ بَدَنَةٍ بَضْعَةً فَجُمِعَتْ فِي قِدْرٍ، فَأَكَلَ مِنْهَا، وَحَسَا مِنْ مَرَقِهَا، وَنَحَرَ يَوْمَ الْحُدُوبِيَّةِ" (HanbAl, 2001)، وَعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ: "اعْتَمَرَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَرْبَعَ عُمَرٍ: عُمَرَةَ الْحُدُوبِيَّةِ، وَعُمَرَةَ الْقُضَاءِ، وَالثَّالِثَةَ مِنَ الْجِعْرَانَةِ، وَالرَّابِعَةَ الَّتِي مَعَ حَجَبَتِهِ" (HanbAl, 2001)، وَرَوَى الصَّحَابِيُّ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مَسْعُودٍ، قَالَ: لَمَّا انْصَرَفْنَا مِنْ غَزْوَةِ الْحُدُوبِيَّةِ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "مَنْ يَحْرُسُنَا اللَّيْلَةَ؟" قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: فَقُلْتُ: أَنَا (HanbAl, 2001)

وَعَنْ عِكْرِمَةَ، أَنَّهُ قَالَ: لَمَّا نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ: {إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا لِيُغْفَرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ}، قَالَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: هُنِيئًا مَرِيئًا لَكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ. فَمَا لَنَا؟ فَنَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ: {لِيُدْخِلَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَيُكَفِّرُ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ} قَالَ شُعْبَةُ: كَانَ قَتَادَةُ يَذْكُرُ هَذَا الْحَدِيثَ فِي قِصَصِهِ (HanbAl, 2001). وَتَكَلَّمَ سَهْلُ بْنُ حَنِيفٍ، فَقَالَ: يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّهَمُوا أَنْفُسَكُمْ، فَلَقَدْ رَأَيْتُنَا يَوْمَ الْحُدُوبِيَّةِ، بَعْنِي الصُّلْحَ الَّذِي كَانَ بَيْنَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبَيْنَ الْمُشْرِكِينَ، وَلَوْ نَرَى قِتَالًا لَقَاتَلْنَا (HanbAl, 2001).

- أو تبعاً لمساحة أهمية "الحدث الجزئي" من ذلك الحدث العام "الحديبية"، وأثره بحياة المسلمين في ذلك الوقت وبما بعده من تاريخهم؛ فمن رأى أن الصلح هو أهم ما جرى في ذلك الحدث اعتمده عنواناً (وأستطيع القول أنه الحدث الأكبر الذي لم يخل من ذكره أي مصدر تاريخي أو حديثي أو أي كتاب في السيرة)، ومن رأى أن البيعة هي الأبرز والأهم جعلها عنواناً، ومن كان ما يهمه هو الترتيب الزمني للأحداث عبر بيوم أو قصة، وكذلك من رأى الغزوة لوجود الرسول فيها ومبايعته على القتال أسماها غزوة أو يوم، ومن نظر لأهمية نتائجها عنوانها بالفتح، ومن رأى الحدث بكل ما فيه جد مهم قال أمر الحديبية. فمن الصحابة الذين حضروها من أطلق عليها يوم الحديبية.

إطلاقات علماء العلوم الثلاثة على هذا الحدث:

اشتركت التسميات لهذا الحدث بين الفتح والغزوة والعمره والصلح وغيرها، لكن غلب على أهل هذه العلوم تسميات معينة؛ فمثلا نرى معظم المصنفين في الحديث يطلقون عليها "صلح" كما في سنن البيهقي (Al-Bayhaqi, 1989)، وتبعه النووي عندما وضع عنوان الباب في صحيح مسلم (Al- Naisaburi, ND) "صلح الحديبية في الحديبية"، وتبعهم شراح المصنفات الحديبية؛ فنرى ابن بطال (Ibn BattAl, 2003) يطلق عليها "صلح الحديبية"، وابن الجوزي (Ibn Al-Jawzi, ND)، والنووي (Al-Nawawi, 1392 AH) في شرحه لصحيح مسلم، وابن حجر في شرحه لصحيح البخاري (Al-1397 AskAlani, إلا أنه قال قصة صلح الحديبية والعيني (Al 'Aini, ND) في شرحه، وصاحب اللامع للصحيح (Al-Baramawi, 1433 AH)، وفي كتاب منحة الباري (Al-Ansari, 2005)، وكذا في شرح المصابيح (Al- Karamani, 2012)، وفي الكواكب الدراري (Al-Kirmani, 1356 AH)، والسندي (Al-Sindi, 1138 AH) في شرحه لسنن ابن ماجه، والقسطلاني (Al-QastAllani, 1323) في أكثر من موضع.

وخالفهم البخاري الذي اشترك مع مصنفى السيرة حيث أطلق معظمهم عليها "غزوة"، ولعل مؤلفو كتب السيرة قد تبعوا البخاري (Al-Bukhari, 1987) في صحيحه وابن سعد في طبقاته حيث يقول: "غَزَوَةُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الْحُدَيْبِيَّةُ" (Ibn S'ad, 1968). وكذا أسماها الواقدي. (Al-Waqidi, 1989) في كتابه المغازي، وابن حبان (Al-Busti, 1417) عندما جعل عنوانا في كتابه قال فيه: "ثم كانت غزوة الحديبية"، وكذلك أبو الربيع الكلاعي (AL-Kela'i, 1420 AH) في كتابه، وابن كثير (Ibn Katheer, 1976) في كتاب السيرة من كتابه المميز البداية والنهاية، والشامي (AL-Shami, 1993) في سبل الهدى والرشاد، هذا مع العلم أن كل كتب السيرة تكلمت عن الصلح، لكن نقاشنا هنا عن تسمية ذلك الحدث وعنوانه في كتبهم.

وبعضهم سماها "أمر الحديبية"، ومن أطلق عليها "أمر الحديبية" ابن هشام في سيرته (Ibn Hisham, 1955) ويظهر هذا منهجه التجميعي فـ"أمر" تشمل الصلح والبيعة والعمره وغيرهم، وتبعه السهيلي (Al-Suhaili, 1412) مقتبسا ذات العنوان وهو "أَمْرُ الْحُدَيْبِيَّةِ فِي آخِرِ سَنَةِ سِتٍّ، وَذِكْرُ بَيْعَةِ الرِّضْوَانِ وَالصَّلْحِ بَيْنَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبَيْنَ سُهَيْلِ بْنِ

عَمْرُو" والزرقاني في شرحه للمواهب اللدنية حيث عنون ب"أمر الحديبية" (Al-Zurqani, 1996) ونرى من المصنفين للسيرة من يطلق عليها "فتح الحديبية"، والفتح هو صورة من صور الغزو لكن دون سلاح، فنرى ابن هشام (Ibn Hisham, 1955) يقول: "فَجَعَلَ مِنْ دُونِ ذَلِكَ فَتْحًا قَرِيبًا، صَلَحَ الْحُدَيْبِيَّةُ"، وتبعه السهيلي (Al-Suhaili, 1412 AH) حيث يقول: "فَجَعَلَ مِنْ دُونِ ذَلِكَ فَتْحًا قَرِيبًا، صَلَحَ الْحُدَيْبِيَّةُ".

أما أصحاب المؤلفات التاريخية فمعظمهم أطلق على الحدث "عمرة" مثل الطبري (AL-Tabari, ND) فقال: "ذكر الخبر عن عمرة النبي التي صَدَّه الْمُشْرِكُونَ فِيهَا عَنِ الْبَيْتِ، وَهِيَ قِصَّةُ الْحُدَيْبِيَّةِ"، وكذلك ابن الجوزي (Ibn Al-Jawzi, 1992) وكذلك ابن خلدون (Ibn Khulduon, 1988) في كتابه الرائع، وجعل "عمرة الحديبية" عنوانا فيه، وكذا ابن سيد الناس (Ibn Sayid Al-Nas, 1993) حيث يذكر أحداث السنة السادسة يقول: "وَفِي السَّنَةِ السَّادِسَةِ:.. وَعَمْرَةُ الْحُدَيْبِيَّةِ، وَبَيْعَةُ الرِّضْوَانِ"، وكذا ابن الأثير (Al-Jazari, 1997) والملا علي القاري (Al-Qari, 1421 AH). والقليل منهم قال "صلح" مثل خليفة بن خياط (Ibn Khiyat, 1397 AH)، والفاكهي في أخبار مكة، بينما نرى ابن عساكر (Ibn 'Assaker, 1995) يستخدم العبارتين العمرة (Ibn 'Assaker, 1995) والصلح (Ibn 'Assaker, 1995)، ونرى الذهبي (Al- Thahabi, 2003) يطلق عنوانا في تاريخه يدمج فيه حيث يقول "قصة غزوة الحديبية".

ومنهم من أطلق عليها عام أو زمن حيث بوب السيوطي (AL-Suyuti, ND) بهذا العنوان فقال: "بَاب مَا وَقَعَ عَامَ الْحُدَيْبِيَّةِ مِنَ الْآيَاتِ وَالْمُعْجَزَاتِ".

إذن فقد تنوعت إطلاقات كل من مؤلفي السيرة والتاريخ ومصنفي كتب الحديث فأصحاب الحديث يبدو أكثر ما عناهم موضوع "الصلح" لاهتمامهم بالأحكام الشرعية المستمدة من الحدث، وأصحاب السيرة أكثر ما أطلقوا عليها اسم "الغزوة" لأن السيرة كانت تهتم كثيرا بالمغازي كما أسلفنا، وكتاب التاريخ اهتموا بالحدث الأساسي وهو الخروج "للعمره" فقد كانت هي المنطلق الأساسي لخروجهما تبعه كان ضمن هذا المنطلق، وذلك منهم تبعاً للزاوية التي نظر إليها أو الحدث الذي اهتم به أو تبعاً للاقتباس الذي رغب به.

المسألة الثانية: الاختلاف المنهجي في المادة العلمية المطروحة

العلوم الثلاثة تعتمد على الروايات في مادة تصنيفها العلمية، وكما ذكرنا أن الروايات الحديثية كان لها قصب السبق بين هذه العلوم إلا أنها أثرت بالسيرة التي بدورها كانت بداية علم التاريخ، فلم اختلفت المنهجية بين هذه العلوم مما اضطرها للإنفصال عن العلم الأم وهو الحديث؟.

إن اختلاف الهدف والغاية من التصنيف كان سببا رئيسيا لاختلاف المنهجية عند علماء الحديث والسيرة والتاريخ، كما أن اختلاف الاهتمام أدى إلى اختلاف المنهج. ومع أن المحدثين هم من صنفوا في الحديث النبوي طبعاً، ولكن يظهر لنا أنهم هم أول من صنف في السيرة والتاريخ كذلك فابن اسحاق محدث والطبري محدث، ثم اختلاف المساحة التي تغطيها مصنفات كل علم منهم؛ فبينما تغطي مصنفات الحديث المساحة الفقهية والشرعية بالدرجة الأولى، تغطي السيرة المساحة الشخصية الزمانية المحددة، ويغطي التاريخ أحداثا ومجريات عامة.

فمثلاً قد تميز صحيحا البخاري ومسلم بالصحة ويعتبرهم علماء السنة أصحاب كتابين في الحديث النبوي، واعتمد عليهما كثير ممن كتب في السيرة أو التاريخ؛ كما أن كبار المحدثين أمثال الحافظ ابن سيد الناس في كتابه (عيون الأثر في المغازي والشمال والسير) والحافظ الذهبي في كتابه (تاريخ الإسلام) عندما كتبا السيرة النبوية اعتمدا على الكتب الستة (البخاري ومسلم وأبي داود والترمذي والنسائي وابن ماجة) لكنهما لم يتمكنوا من الاستغناء عن كتب السيرة والتاريخ. ثم تتابع الاهتمام بالتدوين والتصنيف في التأريخ بما في ذلك فترة السيرة النبوية. وكان الاعتماد في نقل أخبارها على رواها الأوائل من المحدثين" (Al-'Omari, ND).

وبسبب هذه المنهجية الانتقائية لأهل الحديث في مروياتهم لم يودعوا مصنفاتهم أعدادا كبيرة من الروايات التي لم تتوفر بها شروط القبول، فأصبحت الكمية العددية لأحاديث السيرة في كتب الحديث أقل منها في كتب السيرة وكتب التاريخ، لأن المحدثين قبلوا في كتب التاريخ ما لا يقبل في كتب الحديث، إلا أنهم تأثروا نوعا ما بالأساس الحديثي الذي انطلقوا منه .

أما كتب السيرة والتاريخ فالصحة لا تعنيها بنفس القدر بل يههما التجميع حتى لو كان أثراً وليس حديثاً وقرأ كلام المسعودي (Al mas'udi, ND) وهو يصف ما تضمنه كتاب تاريخ الطبري حيث يقول: "وأما تاريخ أبي جعفر محمد بن جرير الطبري الزاهي على المؤلفات، والزائد على الكتب المصنفات، فقد جمع أنواع الأخبار، وحوى فنون الآثار، واشتمل على صنوف

العلم، وهو كتاب تكثر فائدته، وتنفع عائدته، وكيف لا يكون كذلك! ومؤلفه فقيه عصره، وناسك دهره، إليه انتهت علوم فقهاء الأمصار، وحملة السنن والآثار".

وهذا لم يمنع المؤرخين من الاستفادة من طريقة المحدثين في التصنيف وتأثرهم بهم ما يقول صاحب كشف الظنون عند كلامه عن علم التاريخ وأهم مؤلفاته قال: (KhAlifa, 1941) تاريخ: ابن أبي خيثمة المتوفى: سنة تسع وسبعين ومائتين وهو على طريقة المحدثين أحسن فيه وأجاد"، تاريخ: ابن حبان محمد البستي الحافظ المتوفى: سنة 354 وهو على: طريقة المحدثين (KhAlifa, 1941). "ففي الحضارة الإسلامية إن التاريخ علم نشأ في محيط حملة الشرع من المحدثين والفقهاء.

ويُبنى على ما سبق ما يسمى نقد المرويات، ذلك أن كتب الحديث خُدمت أكثر من كتب السيرة والتاريخ من قبل النقاد، فمن المعلوم أنه حتى يقبل الحديث لاعتماده مصدراً للتشريع لا بد أن يكون صحيحاً متصلاً مرفوعاً إلى النبي محققاً لشروط قبول الحديث، ولكن في السيرة والتاريخ ليس الهدف التشريع بالدرجة الأولى فيكفي أن يكون متصلاً لشاهد العيان، ونعني به الشخص الذي شاهد الحدث عياناً وعاشه وكان جزءاً منه.

ويعدّ المحدثون هم أول من وضع منهجاً علمياً لنقد المرويات التاريخية، وذلك من خلال نقد الأحاديث يقول رستم: "وأول من نظم نقد الروايات التاريخية ووضع القواعد لذلك علماء الدين الإسلامي، فإنهم اضطروا اضطراباً إلى الاعتناء بأقوال النبي، وأفعاله لفهم القرآن وتوزيع العدل. فقالوا (Rustum, 2002): "إن و إلا وحي يوحى، ما تلي منه فهو القرآن وما لم يتل فهو السنة" فانبروا لجمع الأحاديث ودرسها وتدقيقها فأتحفوا علم التأريخ بقواعد لا تزال، في أسسها وجوهرها، محترمة في الأوساط العلمية حتى يومنا هذا"

إن الفرق بين كتب الحديث وكتب السيرة يتمثل في كون كتب السيرة تسوق كثيراً من الروايات بأسانيد مرسلة ومنقطعة، وتوجد هذه الروايات في كتب الحديث متصلة مسندة مما يوثق معلومات كتب السيرة. وقد اقترح بعض العلماء اعتماد منهج المحدثين على كل من مصنفات السيرة والتاريخ ولكن لاشك أنه ستنم بعض الإضافات والتعديلات إذا تم ذلك. وهناك بعض الفوائد إذا طبقنا قواعد النقد الحديثية "على الرواية التاريخية" فمن بعض النتائج التي سنحصل بسبب تطبيق هذا المنهج مثل توضيح بعض الجوانب التي اختلف فيها المؤرخون والمحدثون،

مثلاً "غزوة بني المصطلق" يذكر البخاري في صحيحه أن الرسول داهمهم على غرة أما كتب السيرة (Al-'Omari, ND) فتذكر أنه أنذرهم وأنهم تاهبوا لقتاله وقتلوه على ماء المريسي.

ولتطبيق ما ذكرناه من الاختلاف المنهجي على الحديبية ذكرنا اختلاف الهدف من إيراد الحدث: فنجد كتب الحديث من منهجها في إيراد الحديبية الوقوف على الأحكام وليس سرد الحادثة؛ فلم يذكر بعضهم "الحديبية" كحدث لذاته، وإنما للإفادة منه، فيذكر جزئية معينة حدثت في خضم الأحداث العامة لهدف محدد، فيذكر بعض أحداثه لاستخلاص الفائدة الفقهية المباشرة وبيان السنن النبوية؛ وللتوضيح سأسرد بعض عناوين الأبواب التي ذكرها البخاري ومسلم (Al- Naisaburi, ND) والمتعلقة بالحديبية (Al-Bukhari, 1987): باب من أشعر، باب جزاء الصيّد ونحوه (Al-Bukhari, 1987)، باب فضل النّفقة والصّدقة على الأقربين والزّوج والأولاد، والوالدين ولو كانوا مشركين عند مسلم (Al- Naisaburi, ND)، باب إثم من عاهد ثم غدر (Al-Bukhari, 1987)، باب الاشتراك في الهدى وأجزاء البقرة والبدنة كلّ منهما عن سبعة (Al- Naisaburi, ND)، وكما فعل البخاري ومسلم فعل غيرهما من أصحاب الحديث فنرى ابن ماجه (Al-Qazwini, ND) مثلاً في سننه يروي قال: لقد رأيتهما مع رسول الله صلى الله عليه وسلم يوم الحديبية، وأصابتنا سماء، لم تبل أسافل نعالنا، فنادى منادي رسول الله صلى الله عليه وسلم «صلوا في رجالكم»، فقد رواه في كتاب الصلاة: باب الجماعة في الليلة المطيرة، ليستخلص جواز الصلاة في الرحال.

أو يوردون الروايات لبيان شروط أو كيفيات سياسية وإدارية للدولة الإسلامية مثل ما جاء عند البخاري (Al-Bukhari, 1987): باب: كيف يكتب هذا: ما صالح فلان بن فلان، وفلان بن فلان، وإن لم ينسبه إلى قبيلته أو نسبه، الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب وكتابة الشروط (Al-Bukhari, 1987)، باب البيعة في الحرب أن لا يقرؤا (Al-Bukhari, 1987)، باب استحباب مبايعة الإمام الجيش عند إرادة القتال، وبيان بيعة الرضوان تحت الشجرة عند مسلم (Al- Naisaburi, ND).

أو لذكر دلائل وشواهد نبوة الرسول حيث جاء عند البخاري (Al-Bukhari, 1987): باب علامات النبوة في الاسلام. والبخاري هو الوحيد من أصحاب الكتب الستة الذي جاء عنده باب غزوة الحديبية (Al-Bukhari, 1987) وأورد فيه أهم أحداث الحديبية بروايات توفرت فيها شروط الصحة.

أو للتحديد الزمني لحكم فقهي معين أو سنة نبوية تارة أخرى كما روى ابن ماجه (Al-Qazwini, ND) في حديث ابن عباس، قال: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِأَصْحَابِهِ حِينَ أَرَادُوا دُخُولَ مَكَّةَ فِي عُمْرَتِهِ بَعْدَ الْحُدَيْبِيَّةِ، «إِنَّ قَوْمَكُمْ غَدًا سَيَرُونَكُمْ، فَلْيَرَوْكُمْ جُلْدًا» فَلَمَّا دَخَلُوا الْمَسْجِدَ، اسْتَلَمُوا الرُّكْنَ وَرَمَلُوا وَالنَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَعَهُمْ، حَتَّى إِذَا بَلَغُوا الرُّكْنَ الْيَمَانِي، مَشَوْا إِلَى الرُّكْنِ الْأَسْوَدِ، ثُمَّ رَمَلُوا، حَتَّى بَلَغُوا الرُّكْنَ الْيَمَانِي، ثُمَّ مَشَوْا إِلَى الرُّكْنِ الْأَسْوَدِ، فَفَعَلَ ذَلِكَ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ، ثُمَّ مَشَى الْأَرْبَعِ، فَالحدث المذكور ليس الحديبية لأن الرسول لم يعتمر عام الحديبية، وإنما العمرة التي أداها الرسول- صلى الله عليه وسلم- وأصحابه في العام التالي لعام الحديبية، فأراد أن يبين الحكم الفقهي للرمل. أو لبيان عدد عمرات الرسول فيذكر عمرة الحديبية خلالها (Al-Qazwini, ND) .

كتاب السيرة

عندما تناول الواقدي (Al-Waqidi, 1989) الحديبية جعلها تحت عنوان "غزوة الحديبية"، لكن عندما سرد الغزوات في مستهل الكتاب ذكرها "عمرة الحديبية" (Al-Waqidi, 1989)، وعند ذكر من استخلف الرسول في خروجه للغزوات أطلق عليها "غزوة الحديبية" (Al-Waqidi, 1989)، وكان من منهج الواقدي ذكر الحدث بغض النظر من قال هذه المعلومة أو تلك، فنراه يقول بعد أن ذكر خمسة عشر راويا حدثوه عن ستة رواه عن هشام "فَكَلَّ قَدْ حَدَّثَنِي مِنْ هَذَا الْحَدِيثِ بَطَانَةٌ، وَبَعْضُهُمْ أَوْعَى لِهَذَا الْحَدِيثِ مِنْ بَعْضٍ، وَغَيْرُ هَؤُلَاءِ الْمُسَمَّيْنَ قَدْ حَدَّثَنِي، أَهْلُ الثَّقَةِ، وَكَتَبْتُ كُلَّ مَا حَدَّثُونِي، قَالُوا: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَدْ رَأَى فِي النَّوْمِ أَنَّهُ دَخَلَ الْبَيْتَ، وَحَلَّقَ رَأْسَهُ، وَأَخَذَ مِفْتَاحَ الْبَيْتِ، وَعَرَفَ مَعَ الْمُعْرِقِينَ، فَاسْتَفَرَّ أَصْحَابَهُ إِلَى الْعُمْرَةِ، فَاسْرِعُوا وَتَهَيَّئُوا لِلْخُرُوجِ. (Al-Waqidi, 1989)"

وأيضا من منهجه أنه ينقل مع الحدث الحالة النفسية المصاحبة فيقول: "وَخَرَجَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَعَهُ، لَا يَشْكُونَ فِي الْفَتْحِ، لِلرَّوْيَا الَّتِي رَأَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. فَخَرَجُوا بِغَيْرِ سِلَاحٍ إِلَّا السَّيُوفُ فِي الْقُرْبِ، وَسَاقَ قَوْمٌ مِنْ أَصْحَابِهِ الْهَذْيَ، (Al-Waqidi, 1989)".

ومن منهجه ذكر تفاصيل الحدث يقول ضمن ذكره أحداث الحديبية: "وَقَدِمَ عَلَيْهِ بُسْرُ بْنُ سَفْيَانَ الْكُعْبِيُّ فِي لَيَالٍ بَقِيَتْ مِنْ شَوَّالِ سَنَةِ سِتٍّ، فَقَدِمَ مُسْلِمًا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ زَائِرًا لَهُ، وَهُوَ عَلَى الرَّجُوعِ إِلَى أَهْلِهِ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: يَا بُسْرُ، لَا تَبْرَحْ

حَتَّى تَخْرُجَ مَعَنَا فَإِنَّا إِن شَاءَ اللَّهُ مُعْتَمِرُونَ. فَأَقَامَ بُسْرٌ وَأَمَرَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بُسْرَ بْنَ سَفْيَانَ يَبْتَاعُ لَهُ بَدْنًا، فَكَانَ بُسْرٌ يَبْتَاعُ الْبُذْنَ وَيَبْعُثُ بِهَا إِلَى ذِي الْجَدْرِ حَتَّى حَضَرَ خُرُوجَهُ، فَأَمَرَ بِهَا فَجَلِبَتْ إِلَى الْمَدِينَةِ، ثُمَّ أَمَرَ بِهَا نَاجِيَةَ بْنَ جُنْدُبٍ الْأَسْلَمِيَّ أَنْ يَقْدِمَهَا إِلَى ذِي الْحَلِيفَةِ، وَاسْتَعْمَلَ عَلَى هَدْيِهِ نَاجِيَةَ بْنَ جُنْدُبٍ. (Al-Waqidi, 1989) يلاحظ كم التفاصيل من ذكره لاسم الشخص ومتى جاء وبأي يوم بالضبط، وكونه مسلماً، وزائراً، وأنه كان في ذهابه لأهله، وقول الرسول له، وماذا يبتاع، وإلى أين يبعثها، وخطوات البيع والنقل.

لنتضح المنهجية أكثر، انظر إلى نقله تفاصيل هذا الحدث في الحديبية يقول: "وَأَسْخَلَفَ عَلَى الْمَدِينَةِ ابْنُ أُمِّ مَكْتُومٍ وَخَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنَ الْمَدِينَةِ يَوْمَ الْاِثْنَيْنِ لِهَالِالِ ذِي الْقَعْدَةِ، فَاعْتَسَلَ فِي بَيْتِهِ وَلَبَسَ ثَوْبَيْنِ مِنْ نَسْجِ صَحَارٍ، وَرَكِبَ رَاحِلَتَهُ الْقُصُوءَاءَ مِنْ عِنْدِ بَابِهِ، وَخَرَجَ الْمُسْلِمُونَ، فَصَلَّى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الظُّهْرَ بِذِي الْحَلِيفَةِ، ثُمَّ دَعَا بِالْبُذْنِ فَجَلَّتْ، ثُمَّ أَشْعَرَ بِنَفْسِهِ مِنْهَا عِدَّةً، وَهُنَّ مُوجَّهَاتٌ إِلَى الْقَيْلَةِ، فِي الشَّقِ الْأَيْمَنِ. وَيَقَالُ دَعَا بِبَدْنَةٍ وَاحِدَةٍ فَأَشْعَرَهَا فِي الْجَانِبِ الْأَيْمَنِ، ثُمَّ أَمَرَ نَاجِيَةَ بْنَ جُنْدُبٍ بِأَشْعَارِ مَا بَقِيَ، وَقَلَدَهَا نَعْلًا نَعْلًا، وَهِيَ سَبْعُونَ بَدْنَةً فِيهَا جَمَلٌ أَبِي جَهْلٍ كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ غَنِمَهُ بَيْدَرٍ، وَكَانَ يَكُونُ فِي لِقَاحِهِ بِذِي الْجَدْرِ. (Al-Waqidi, 1989)" مثل هذه المعلومات التفصيلية لن تجدها في كتب الحديث قطعاً.

ومن منهجه أنه ينقل الاختلاف لكنه لا يرجح إلا قليلاً، كنقله لعدد من خرج مع الرسول فيقول: "وَخَرَجَ مَعَهُ الْمُسْلِمُونَ سِتُّ عَشْرَةَ مِائَةً، وَيَقَالُ أَلْفٌ وَأَرْبَعُمِائَةٍ، وَيَقَالُ أَلْفٌ وَخَمْسُمِائَةٍ وَخَمْسَةٌ وَعِشْرُونَ رَجُلًا، خَرَجَ مَعَهُ مِنْ أَسْلَمَ مِائَةٌ رَجُلٍ، وَيَقَالُ سَبْعُونَ رَجُلًا" (Al-Waqidi, 1989)، ثم رجح في موضع آخر وليس في موضع ذكر عدد من خرج مع النبي بل بين رأيين فقال: "فَنَحَرَ الْجَمَلَ عَنْ سَبْعَةٍ، أَحَدَهُمُ أَبُو بَكْرٍ، وَعُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ، وَكَانَ ابْنُ الْمُسَيَّبِ يَقُولُ: كَانَ الْهَدْيُ سَبْعِينَ، وَكَانَ النَّاسُ سَبْعُمِائَةٍ، وَكَانَ كُلُّ بَدْنَةٍ عَنْ عَشْرَةٍ. وَالْقَوْلُ الْأَوَّلُ أَثْبَتُ عِنْدَنَا أَنَّهُ سِتُّ عَشْرَةَ مِائَةً" (Al-Waqidi, 1989).

ومن منهجه أن يفسر آيات سورة الفتح بما وقع من أحداث في الحديبية فنراه يقول: "وَكَانَ مِمَّا نَزَلَ فِي الْحُدَيْبِيَّةِ: إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا قَالَ: قَضَيْنَا لَكَ قَضَاءً مُبِينًا، فَالْفَتْحُ قُرَيْشٌ وَمَوَادَعَتُهُمْ، فَهُوَ أَعْظَمُ الْفَتْحِ. لِيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِكَ قَالَ: مَا كَانَ قَبْلَ النَّبُوءَةِ وَمَا تَأَخَّرَ. قَالَ: مَا كَانَ قَبْلَ الْمَوْتِ إِلَى أَنْ تُوَفِّيَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. وَيَتِمَّ نِعْمَتُهُ عَلَيْكَ، بِصُلْحِ قُرَيْشٍ، وَيَهْدِيكَ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا، قَالَ: الْحَقُّ، وَيَنْصُرَكَ اللَّهُ نَصْرًا عَزِيزًا حَتَّى تَظْهَرَ فَلَا يَكُونُ شِرْكُكَ.

هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ، قَالَ: الطَّمَأْنِينَةُ، لِيَزِدُوا إِيمَانًا مَعَ إِيْمَانِهِمْ، قَالَ: يَقِينًا وَتَصَدِيقًا (Al-Waqidi, 1989)

أما ابن هشام (Ibn Hisham, 1955) فقد ابتدأ عنوان الحدث بـ (أمر الحديبية) ثم جمع أهم أحداثه فقال: "مَرُّ الْحُدَيْبِيَّةِ فِي آخِرِ سَنَةِ سِتٍّ، وَذِكْرُ بَيْعَةِ الرِّضْوَانِ وَالصَّلْحِ بَيْنَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبَيْنَ سُهَيْلِ بْنِ عَمْرٍو".

ومن منهج ابن هشام اهتمامه بالسند تبعاً لابن اسحاق؛ فغالبا يذكر سند الرواية بدءاً بقوله قال ابن اسحاق، كما أنه يقف على التفاصيل لكن ليس على جزئياتها كالواقدي، فنراه مثلاً في العدد يقول: "قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ مُسْلِمٍ بْنُ شِهَابِ الزُّهْرِيِّ، عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ عَنْ مَسُورِ بْنِ مَخْرَمَةَ وَمَرْوَانَ بْنِ الْحَكَمِ أَنَّهُمَا حَدَّثَاهُ قَالَا: خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَامَ الْحُدَيْبِيَّةِ يُرِيدُ زِيَارَةَ الْبَيْتِ، لَا يُرِيدُ قِتَالًا، وَسَاقَ مَعَهُ الْهَدْيَ سَبْعِينَ بَدَنَةً، وَكَانَ النَّاسُ سَبْعَ مِائَةِ رَجُلٍ، فَكَانَتْ كُلُّ بَدَنَةٍ عَنْ عَشْرَةِ نَفَرٍ. وَكَانَ جَابِرُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، فِيمَا بَلَغَنِي، يَقُولُ: كُنَّا أَصْحَابَ الْحُدَيْبِيَّةِ أَرْبَعِ عَشْرَةَ مِائَةً (Ibn Hisham, 1955)"

من جميل منهجه، وهو منهج ابن اسحاق أيضاً، وضع العناوين الفرعية للأحداث؛ حيث يعنون للحدث الأساس ثم يتفرع من هذا العنوان الكبير عناوين أخرى لجزئيات الحدث الكبير فرى من أمثلة العناوين في الحديبية: (خُرُوجُ الرَّسُولِ) (نُمَيْلَةُ عَلَى الْمَدِينَةِ) (اسْتِنْفَارُ الرَّسُولِ النَّاسِ) (Ibn Hisham, 1955).

سأنقل جزءاً مما ذكره في كتابه للوقوف على منهجه بصورة أوضح يقول: "الَّذِي نَزَلَ بِسَهْمِ الرَّسُولِ فِي طَلَبِ الْمَاءِ): قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ: فَحَدَّثَنِي بَعْضُ أَهْلِ الْعِلْمِ عَنْ رِجَالٍ مِنْ أَسْلَمَ: أَنَّ الَّذِي نَزَلَ فِي الْقَلِيبِ بِسَهْمِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ نَاجِيَةً بَنُ جُنْدُبِ بْنِ عُمَيْرِ بْنِ يَعْمَرَ ابْنِ دَارِمِ بْنِ عَمْرٍو بْنِ وَائِلَةَ بْنِ سَهْمِ بْنِ مَازِنِ بْنِ سَلَامَانَ بْنِ أَسْلَمَ بْنِ أَفْصَى بْنِ أَبِي حَارِثَةَ، وَهُوَ سَاقِقُ بَدْنِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. قَالَ ابْنُ هِشَامٍ: أَفْصَى بْنُ حَارِثَةَ. قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ: وَقَدْ زَعَمَ لِي بَعْضُ أَهْلِ الْعِلْمِ: أَنَّ الْبَرَاءَ بْنَ عَازِبٍ كَانَ يَقُولُ: أَنَا الَّذِي نَزَلْتُ بِسَهْمِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَاللَّهُ أَعْلَمُ أَيُّ ذَلِكَ كَانَ". ثم يذكر عنواناً آخر (شِعْرٌ لِنَاجِيَةٍ يُثْبِتُ أَنَّهُ حَامِلٌ سَهْمِ الرَّسُولِ) (Ibn Hisham, 1955). فيمكننا أن نرى من منهجه اهتمامه بالنسب (Ibn Hisham, 1955) حيث ذكر نسب ناجية كاملاً، ثم وظيفته، ثم يصحح لابن اسحاق الذي قال في هذا النص (أبي حارثة)، فصوبه ابن هشام (بن حارثة)، دقته وأمانته العلمية في النقل،

ويتضح هذا من دقته في نقل كلام ابن اسحاق فنراه يقول في الجزء الأول من النص (قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ: فَحَدَّثَنِي)، ثم في موضع آخر (قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ: وَقَدْ زَعَمَ لِي بَعْضُ أَهْلِ الْعِلْمِ، وَفَرَّقَ كَبِيرُ بَيْنِ الْمَعْلُومَةِ الْمَنْقُولَةِ بِالتَّحْدِيثِ وَتِلْكَ الْمَنْقُولَةُ بِالزَّعْمِ، ثُمَّ عِنْدَمَا لَا يَتَأَكَّدُ وَلَيْسَ عِنْدَهُ دَلِيلٌ يَقُولُ (فَاللَّهُ أَعْلَمُ أَيَّ ذَلِكَ كَانَ)، فلا يؤكد على اسم من نزل البئر لكنه يعطي مؤشرات ترجيحية مثل (زعم)، ثم إفراده عنوانا لشخرا ناجية بنزوله فكأنه يرجحه.

ومن منهجه تدخله في تحليل النص لكن بقدر يسير جدا فنجده يقول (Ibn Hisham, 1955) في أحد عناوين الحديبية الفرعية: "عُمَرُ يُنْكِرُ عَلَى الرَّسُولِ الصَّلْحَ" فلم يقل مثلا موقف عمر، أو رأي عمر من الصلح بل تدخل في التحليل فقال عمر ينكر على الرسول الصلح، وفي موضع آخر يجعل العنوان "مَا أَهَمَّ النَّاسَ مِنَ الصَّلْحِ وَمَجِيءِ أَبِي جَنْدَلٍ" (Ibn Hisham, 1955)، فلم يكتف بذكر مجيء أبي جندل بل قام بتحليل أن سبب الغم والهم الذي لحق بالناس أنهم كانوا متأكدين من العمرة ودخول مكة وعدم تلقيهم بنود الصلح على أنه بادرة انتصار.

ومن منهجه تفسير بعض الغريب كقوله: "الْمَعْكُوفُ: الْمَحْبُوسُ، وَالْمَعْرَةُ: الْغُرْمُ" (Ibn Hisham, 1955)، وتفسير آيات سورة الفتح فيقول: "ثُمَّ قَالَ تَعَالَى: لَقَدْ صَدَقَ اللَّهُ رَسُولَهُ الرُّؤْيَا بِالْحَقِّ لَتَدْخُلَنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ لَا تَخَافُونَ فَعَلِمَ مَا لَمْ تَعْلَمُوا. أَيُّ لِرُؤْيَا رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الَّتِي رَأَى، أَنَّهُ سَيَدْخُلُ مَكَّةَ آمِنًا لَا يَخَافُ، يَقُولُ: مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ، وَمُقَصِّرِينَ مَعَهُ لَا تَخَافُونَ، فَعَلِمَ مِنْ ذَلِكَ مَا لَمْ تَعْلَمُوا، فَجَعَلَ مِنْ دُونِ ذَلِكَ فَتْحًا قَرِيبًا، صَلْحُ الْحَدِيبَةِ."

وبنقل قول الزهري في مواضع ويعتمده في الترجيح فنراه يقول: "يَقُولُ الزُّهْرِيُّ: فَمَا فَتِحَ فِي الْإِسْلَامِ فَتْحٌ قَبْلَهُ كَانَ أَكْثَرَ مِنْهُ، إِنَّمَا كَانَ الْقِتَالُ حَيْثُ النَّفَى النَّاسُ، فَلَمَّا كَانَتْ الْهُدْنَةُ، وَوُضِعَتْ الْحَرْبُ، وَأَمِنَ النَّاسُ بَعْضُهُمْ بَعْضًا، وَالتَّقْوَى فَتَفَاوَضُوا فِي الْحَدِيثِ وَالْمُنَازَعَةِ، فَلَمْ يُكَلِّمْ أَحَدٌ بِالْإِسْلَامِ يَعْقِلُ شَيْئًا إِلَّا دَخَلَ فِيهِ، وَلَقَدْ دَخَلَ فِي تَيْنِكَ السَّنَتَيْنِ مِثْلُ مَنْ كَانَ فِي الْإِسْلَامِ قَبْلَ ذَلِكَ أَوْ أَكْثَرَ" (Ibn Hisham, 1955). يرجح عدد من خرج مع الرسول للحديبية وأنه 1400 عندما يذكر أن الصلح كان خيرا للمسلمين، فقد كان عدد المسلمين 1400 في الحديبية، ثم أصبح 10,000 في فتح مكة بسبب الهدنة، حيث يقول: "وَالدَّلِيلُ عَلَى قَوْلِ الزُّهْرِيِّ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَرَجَ إِلَى الْحَدِيبَةِ فِي أَلْفٍ وَأَرْبَعِ مِائَةٍ، فِي قَوْلِ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، ثُمَّ خَرَجَ عَامَ فَتْحِ مَكَّةَ بَعْدَ ذَلِكَ بِسَنَتَيْنِ فِي عَشْرَةِ أَلْفٍ." (Ibn Hisham, 1955) كما يعتبر كتابه مرجعا

بالشعر الذي له علاقة بتلك الحادثة فنراه يذكر الأبيات الشعرية ويبين سببها ومناسبتها (Ibn Hisham, 1955).

ومن لطائف منهجه إيراد واقعة تاريخية أخرى لها علاقة بالحدث ثم التعقيب عليها، فيقول في عنوان فرعي: "سؤال ابن هنيذة لعروة عن آية المهاجرات وردّه عليه: قال ابن إسحاق: فحدثني الزهري، عن عروة بن الزبير، قال: دخلت عليه وهو يكتب كتاباً إلى ابن أبي هنيذة، صاحب الوليد بن عبد الملك، وكتب إليه يسأله عن قول الله تعالى: يا أيها الذين آمنوا إذا جاءكم المؤمنات مهاجرات فامتنوهن.." ثم يذكر المعنى ثم يعود لعنوان فرعي ثان فيقول: "عوداً إلى جواب عروة" (Ibn Hisham, 1955).

بينما نرى ابن حبان (ت273هـ) في كتابه السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، عنون بـ"كانت غزوة الحديبية" سرد الأحداث الرئيسة سرداً سريعاً مقتضباً لا يتجاوز ورقة واحدة حتى أن لم يأت على ذكر البيعة، ثم ذكر كملحق تخلف الجد بن قيس عنها، ونزول سورة الفتح أثناء رجوعهم، وقال وفي هذه العمرة: فذكر الأذى الذي لحق كعب بن عجرة وصلاة الرسول بعد مطر أصاب الأرض، ومعجزة تكثيره للماء. وابن عبد البر (Ibn 'Abd Al-Barr, 1403 AH) في كتابه الدرر في المغازي والسير عنون بـ"عمرة الحديبية"، وسرد أهم وأبرز الأحداث باقتضاب أيضاً، وتميز عن ابن حبان أنه أشار إلى: دعوة الرسول للقبائل العربية للخروج معه للعمرة وبطوها في الاستجابة، أول من بايع، قصة العتقاء، من حلق للرسول. كما أشار إلى الاختلاف بصورة يسيرة في: عدد من كانوا مع الرسول، اسم من نزل البئر، علام بايعوا.

كتاب التاريخ:

أما خليفة بن خياط (Ibn Khayat, 1397 AH) فقد عنون للحدث بـ"صلح الحديبية"، ومن منهجه اعتماده على كتب السيرة فينقل كلام ابن إسحاق بما لا يتعدى الصفحة، وهذا يدل على ما ذكرناه أن كتاب التاريخ اعتمدوا ابتداءً على السيرة. وهاك نموذجاً من كتابته قال: "قال ابن إسحاق فحدثني الزهري عن عروة عن المسور بن مخرمة ومروان بن الحكم قالا خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم عام الحديبية يريد زيارة البيت لا يريد قتالاً وساق معه الهدي سبعين بدنة والناس سبع مائة.

ويهتم بذكر الحادثة بسندها قال: أخبرنا عبد الوهاب عن خالد الحذاء عن الحكم بن عبد الله الأعرج عن معقل بن يسار أنه شهد النبي صلى الله عليه وسلم يوم الحديبية وهو رافع غصناً من

أَغْصَانِ الشَّجَرَةِ عَنْ رَأْسِ رَسُولِ اللَّهِ يُبَايِعُ النَّاسَ فَبَايَعُوهُ عَلَى أَنْ لَا يَقْرَأُوا وَهُمْ يَوْمَئِذٍ أَلْفٌ وَأَرْبَعُ مِائَةٍ.

أما شيخ المؤرخين الطبري (AL-Tabari, ND)، فقد بدأ بأحداث السنة السادسة بغزوة بني لحيان ثم غزوة بني قرد -وهي تلي الحديبية- ثم غزوة بني المصطلق ثم حديث الإفك ثم جاء بعنوان "ذكر الخبر عن عمرة النبي صلى الله عليه وسلم التي صدّه المشركون فيها عن البيت، وهي قصّة الحديبية" فاعتبرها قصة الحديبية، ومن منهجه الاهتمام بالتفاصيل فهو يذكر تفاصيل الحدث ومجرياته، وللوقوف على أهم خصائصه المنهجية سندرس قطعة من تاريخه لها علاقة أيضا بالحديبية؛ يقول الطبري: "قال الزهري: فخرج رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتى إذا كان بعسفان لقيه بشر بن سفيان الكعبي، فقال له: يا رسول الله، هذه قريش قد سمعوا بمسيرك، فخرجوا .. وهذا خالد بن الوليد في خيلهم. وقد كان بعضهم يقول: إن خالد بن الوليد كان يومئذ مع رسول الله صلى الله عليه وسلم مسلماً. ثم يقول: ذكر من قال ذلك:

حدثنا ابن حميد، قال: حدثنا يعقوب القمي، عن جعفر -يعني ابن أبي المغيرة- عن ابن أبي أئزى، قال: لما خرج النبي صلى الله عليه وسلم بالهدي، وانتهى إلى ذي الحليفة، .. فلما دنا من مكة منعه أن يدخل، فسار حتى أتى منى، فنزل بمنى، فأتاه عتيبه أن عكرمة بن أبي جهل قد خرج عليك في خمسمائة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم لخالد بن الوليد: يا خالد، هذا ابن عمك، قد أتاك في الخيل، فقال خالد: أنا سيف الله وسيف رسوله -فيومئذ سمي سيف الله-: يا رسول الله ارم بي حيث شئت فبعته على خيل، فلقي عكرمة في الشعب، فهزمه حتى أدخله حيطان مكة، ثم عاد في الثانية، فهزمه حتى أدخله حيطان مكة، ثم عاد في الثالثة فهزمه حتى أدخله حيطان مكة، فأنزل الله تعالى فيه: «هو الذي كف أيديهم عنكم وأيديكم عنهم ببطن مكة من بعد أن أظفركم عليهم» - إلى قوله: «عذاباً أليماً»... ثم قال: من رجل يخرج بنا على طريق غير طريقهم التي هم بها؟

فحدثنا ابن حميد، قال: حدثنا سلمة، عن ابن إسحاق، عن عبد الله بن أبي بكر، أن رجلاً من أسلم قال: أنا يا رسول الله، .. (AL-Tabari, ND).

ذكر الأسانيد بطولها حتى لجزئيات الأحداث، فعندما أراد أن يذكر جواب سؤال الرسول "من رجل يخرج بنا على طريق غير طريقهم التي هم بها؟" جاء بالسند أن رجلاً من أسلم قال: أنا يا رسول الله، وهذا انعكاس لشخصيته الحديبية من جهة، ولتوثيق النص المنقول من جهة ثانية،

وحتى لا يظن أن كل ما ذكره صحيح فهو يورد السند لمن أراد أن يتحقق من صحة حدث أو ضعفه.

ثم إنه يرجح بتغيير الصيغة ذكر الحادثة التي تثبت أن خالد بن الوليد كان مع قریش في ذلك الوقت، وبعدها قال "وقد كان بعضهم يقول" وذكر القول إن خالداً كان مسلماً وهذا من منهجيته على تضعيف ذلك القول وهو استخدام "وقد كان بعضهم يقول" لأنه أوردها بصيغة التشكيك، وتعبير البعض ليشير أنه ليس المشهور المعلوم من السيرة والتاريخ والحديث، وصيغة الماضي "كان يقول" فكأنه يشعر بعدم قولهم هذا بعد ذلك. ثم من منهجه أنه قال بعد ذلك "ذكر من قال ذلك" فهو لم يكتف بذكر المقولة وإنما أتبعها بذكر القائلين لها.

ومن منهجه التعريف برجال السند فنراه يقول: "عَنْ جَعْفَرٍ - يَعْنِي ابْنَ أَبِي الْمُغِيرَةِ -". ومن منهجه في الترجيح ألا يقول هذه رواية صحيحة وتلك ضعيفة إنما يذكر عبارة لغوية معينة تفهم القارئ مراده، فنجد عند ذكر من نزل البئر يقول: "فَأَخْرَجَ سَهْمًا مِنْ كِنَانَتِهِ فَأَعْطَاهُ رَجُلًا مِنْ أَصْحَابِهِ، فَنَزَلَ فِي قَلْبٍ مِنْ تِلْكَ الْقُلُوبِ فَعَزَزَهُ فِي جَوْفِهِ، فَجَاشَ الْمَاءُ بِالرَّيِّ حَتَّى ضَرَبَ النَّاسُ عَلَيْهِ بِعُطْنٍ". فحدثنا ابن حميد، قال: حدثنا سلمة، قال: حدثني محمد بن إسحاق، عَنْ بَعْضِ أَهْلِ الْعِلْمِ، أَنَّ رَجُلًا مِنْ أَسْلَمَ حَدَّثَهُ، أَنَّ الَّذِي نَزَلَ فِي الْقَلْبِ بِسَهْمِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ نَاجِيَهُ بَنُ جَنْدَبِ بْنِ عَمِيرِ بْنِ يَعْمَرِ بْنِ دَارِمٍ، وَهُوَ سَائِقٌ بَدَنَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

قَالَ: وَقَدْ زَعَمَ لِي بَعْضُ أَهْلِ الْعِلْمِ أَنَّ الْبَرَاءَ بْنَ عَازِبٍ كَانَ يَقُولُ: أَنَا الَّذِي نَزَلْتُ بِسَهْمِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: وَأَنْشَدْتُ أَسْلَمَ أَبِياتًا مِنْ شَعْرِ قَالِهَا نَاجِيَةً، قَدْ ظَنْنَا أَنَّهُ هُوَ الَّذِي نَزَلَ بِسَهْمِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. (AL-Tabari, ND) فالواضح من منهجه أنه مهتم بذكر أن رجلاً من أصحاب الرسول نزل البئر أكثر من اهتمامه بمن هو، لأن الحدث المهم هو إثبات المعجزة للرسول بزيادة الماء بعد أن كان قد جف تقريباً وقد ثبتت لديه، لكن من الذي نزل البئر بالسهم ليس هو مقصوده من إيراد الحدث، ومع ذلك ذكر الصحابي ناجية أولاً ثم قال "وقد زعم لي بعض أهل العلم" فالصيغة تدل على ضعف هذا الذي سيذكره، ثم أيد ما يرجحه بأن قبيلة الرجل ذكرت فيه شعراً.

ومن منهجه أنه يبين زيادات المصنفين فيقول مثلاً "زَادَ ابْنُ إِسْحَاقَ فِي حَدِيثِهِ" ويذكر الزيادة عما قد ذكره، وينقل من الواقدي فيقول (AL-Tabari, ND) "وَقَالَ الْوَاقِدِيُّ". كتاب

تاريخي آخر المحبر لمحمد البغدادي ((Al-Baghdadi (ND) لم يعدو أن ذكر غزوة الحديبية كإحدى غزوات النبي، ومن جعله أميراً على المدينة عندما خرج (Al-Baghdadi, ND) .
وقد ذكر البخاري أحداثاً من الحديبية مفرقة إلا أنه في باب غزوة الحديبية وحده أورد 45 رواية في 9 صفحات، بينما ابن هشام والطبري أوردوا أحداثها متصلة في مكان واحد في 20 صفحة بمزيد تفصيلات.

طبيعة اختلافهم في ذكرهم لعدد من خرج مع الرسول في الحديبية:

سأتناول جزئية معينة في حدث الحديبية ونرى كيف تعامل معها الطبري وابن هشام والبخاري: وردت روايات عدد من كان في الحديبية مع الرسول عن سبعة من الصحابة في الكتب الثلاثة، فكيف تعامل كل من هذه الكتب مع مرويات العدد؟

3	من قال أن العدد 1300
6	من قال أن العدد 1400
4	من لم يحدد بدقة
3	من قال أن العدد 1500
1	من قال أن العدد 1525
17	المجموع

نبدأ بالبخاري فقد أورد في صحيحه 11 رواية كالتالي:

اسم الصحابي	عدد المرويات التي أوردتها له	عدد الصحابة المذكور في روايته
البراء	2	1400
البراء	1	1400 أو أكثر
المسور	1	بضع عشرة ومائة
مروان بن الحكم	1	بضع عشرة ومائة
جابر	3	1500
جابر	1	1400
عبد الله بن أبي أوفى	2	1300

أما ابن هشام فاكتفى برواية واحدة عن جابر وأنهم كانوا 1400، مع إشارته أن من اشترك في الـ 70 بدنة كانوا 700 رجلاً. أما الطبري فقد أورد في تاريخه 7 روايات كالتالي:

اسم الصحابي	عدد المرويات التي أوردتها له	عدد الصحابة المذكور في روايته
المسور	1	بضع عشرة ومائة
مروان بن الحكم	1	بضع عشرة ومائة

ابن عباس	1	1525
سلمة	1	1400
جابر	2	1400
عبد الله بن أبي أوفى	1	1300

يظهر لنا من الجداول أعلاه أن:

- 7 من الصحابة رووا روايات عدد من كان مع الرسول في الحديبية.
- تراوحت الأعداد من 1300-1525 عند الطبري، ومن 1300 – 1500 عند البخاري.
- حسم ابن هشام الاختلاف عنده بذكره عدد 1400 فقط.
- اشترك البخاري والطبري بروايات أربع: المسور ومروان بعدد بضع عشرة ومائة، وجابر بعدد 1400، وعبد الله بن أبي أوفى بعدد 1300.
- انفرد البخاري عن الطبري برواية البراء من طرق ثلاثة، وانفرد الطبري عنه برواية ابن عباس بطريق واحد.
- البضع في اللغة ما بين 3-9 وهذا يعني أنهما قصدا 1300-1900.
- يحسم الموضوع رواية جابر لأنه هو سبب الاختلاف فقد روى 1400 وهو نفسه من روى 1500.
- 3 روايات لجابر عند البخاري 1500 ورواية واحدة 1400.
- من روى عن البراء 3 أحدهما قال 1400 أو أكثر.
- عدد الروايات التي أثبتت أن العدد يزيد عن الـ1400 (5 روايات) وروايتان لم تحدد (بضع ومائة).
- إحدى الروايات فيها جاء فيها تصحيح العدد فقد روى البخاري (Al-Bukhari,1987) عَنْ قَتَادَةَ، قُلْتُ لِسَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ: بَلَّغْنِي أَنَّ جَابِرَ بْنَ عَبْدِ اللَّهِ كَانَ يَقُولُ: «كَانُوا أَرْبَعَ عَشْرَةَ مِائَةً»، فَقَالَ لِي سَعِيدٌ: حَدَّثَنِي جَابِرٌ: «كَانُوا خَمْسَ عَشْرَةَ مِائَةً، الَّذِينَ بَايَعُوا النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَوْمَ الْحُدَيْبِيَّةِ»، وَيُؤَيِّدُ هَذَا مَا ذَكَرَهُ خَلِيفَةُ بْنُ خِيَّاطٍ فِي تَارِيخِهِ إِذْ يَقُولُ (Ibn Khiyat,1397): نَا بَشْرُ بْنُ الْمُفَضَّلِ قَالَ نَاقَرَهُ عَنْ قَتَادَةَ عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ قَالَ وَهَمَّ جَابِرٌ رَحِمَهُ اللَّهُ هُوَ حَدَّثَنِي أَنَّهُمْ كَانُوا أَلْفًا وَخَمْسَ مِائَةٍ.

يستطيع الدارس لهذه المرويات أن يؤكد أن العدد كان يزيد عن الـ 1400، فمن أهمل الزيادة قال 1400 ومن جبر الزيادة قال 1500. إذ أن 14 رواية من أصل 17 تذهب لهذا ولا تعارض ما ذهبنا إليه.

نأتي هنا لبيان منهج الطرح : أورد الطبري (AL-Tabari, ND) الروايات متتالية في مقام واحد فقال: "عَنِ الْمُسَوْرِ بْنِ مَخْرَمَةَ وَمَرْوَانَ بْنِ الْحَكَمِ، أَنَّهُمَا حَدَّثَاهُ قَالَا: خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَامَ الْحُدَيْبِيَّةِ، يُرِيدُ زِيَارَةَ الْبَيْتِ، لَا يُرِيدُ قِتَالًا، وَسَاقَ مَعَهُ سَبْعِينَ بَدَنَةً، وَكَانَ النَّاسُ سَبْعِمِائَةَ رَجُلٍ، كَانَتْ كُلُّ بَدَنَةٍ عَنْ عَشْرَةِ نَفَرٍ. وَأَمَّا حَدِيثُ ابْنِ عَبْدِ الْأَعْلَى، فَحَدَّثَنَا عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ ثَوْرٍ، عَنْ مَعْمَرٍ، عَنِ الزَّهْرِيِّ، عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، عَنِ الْمُسَوْرِ بْنِ مَخْرَمَةَ. وَحَدَّثَنَا يَعْقُوبُ، قَالَ: حَدَّثَنِي يَحْيَى بْنُ سَعِيدٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مُبَارَكٍ، قَالَ: حَدَّثَنِي مَعْمَرٌ، عَنِ الزَّهْرِيِّ، عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، عَنِ الْمُسَوْرِ بْنِ مَخْرَمَةَ وَمَرْوَانَ بْنِ الْحَكَمِ، قَالَا: خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ ص مِنَ الْحُدَيْبِيَّةِ، فِي بَضْعَةِ عَشَرَ وَمِائَةً مِنْ أَصْحَابِهِ ثُمَّ ذَكَرَ الْحَدِيثَ. حَدَّثَنَا الْحَسَنُ بْنُ يَحْيَى، حَدَّثَنَا أَبُو عَامِرٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا عِكْرِمَةُ بْنُ عَمَارٍ الْيَمَامِيُّ، عَنْ إِيَّاسَ بْنِ سَلَمَةَ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَدِمْنَا مَعَ رَسُولِ اللَّهِ ص الْحُدَيْبِيَّةَ، وَنَحْنُ أَرْبَعَةُ عَشَرَ وَمِائَةً. حَدَّثَنَا يُونُسُ بْنُ مُوسَى الْقَطَّانُ، قَالَ: حَدَّثَنَا هِشَامُ بْنُ عَبْدِ الْمَلِكِ وَسَعِيدُ بْنُ شَرْحَبِيلٍ الْمِصْرِيُّ، قَالَا: حَدَّثَنَا اللَّيْثُ بْنُ سَعْدٍ الْمِصْرِيُّ، قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو الزُّبَيْرِ، عَنْ جَابِرٍ، قَالَ: كُنَّا يَوْمَ الْحُدَيْبِيَّةِ أَلْفًا وَأَرْبَعِمِائَةً.

حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ سَعْدٍ، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبِي، قَالَ: حَدَّثَنِي عَمِّي، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبِي، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ: كَانَ أَهْلُ الْبَيْعَةِ تَحْتَ الشَّجَرَةِ أَلْفًا وَخَمْسِمِائَةً وَخَمْسَةً وَعِشْرِينَ. حَدَّثَنَا ابْنُ الْمُثَنَّى، قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو دَاوُدَ، قَالَ: حَدَّثَنَا شُعْبَةُ، عَنْ عَمْرِو بْنِ مُرَّةٍ، قَالَ: سَمِعْتُ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ أَبِي أَوْفَى، يَقُولُ: كُنَّا يَوْمَ الشَّجَرَةِ أَلْفًا وَثَلَاثِمِائَةً، وَكَانَتْ أَسْلَمُ ثَمَنُ الْمُهَاجِرِينَ. حَدَّثَنَا ابْنُ حُمَيْدٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا سَلَمَةُ، قَالَ: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَاقَ، عَنِ الْأَعْمَشِ، عَنْ أَبِي سَفْيَانَ، عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الْأَنْصَارِيِّ، قَالَ: كُنَّا أَصْحَابُ الْحُدَيْبِيَّةِ أَرْبَعَةَ عَشَرَ وَمِائَةً."

أما البخاري فقد وزع الروايات تبعا للحكم الشرعي أو الفائدة العلمية المستفادة من الرواية؛ فأورد (Al-Bukhari, 1987) رواية في باب من أشعر عن صحابين هما المسور بن مخرمة، ومروان بن الحكم وذكر فيها عدد بضع عشرة مائة، وعنهما في باب غزوة الحديبية، وأورد في باب علامات النبوة في الإسلام (Al-Bukhari, 1987) عن البراء أربع عشرة مائة، وفي باب غزوة الحديبية (Al-Bukhari, 1987) جاء فيه 8 روايات: عن البراء بن عازب ألفا

وأربع مائة أو أكثر، وعن جابر كنا خمس عشرة مائة من ثلاث طرق، 1400 من طريقين، وعن عبد الله بن أبي أوفى 1300.

الخاتمة:

لقد خرجت السيرة النبوية من رحم الحديث، ومن ثم كانت هي بدايات التاريخ الإسلامي، وتبعاً لطبيعة العلوم أنها تنمو وتتطور فقد انفصلت هذه العلوم عن بعضها مع الزمن وتشكل لكل منها طابع خاص به يختلف عن الآخر. إلا أنه مع هذا الاختلاف احتفظت المصنفات في العلوم الثلاثة في القرون الأولى بسمات متشابهة أهمها وجود الإسناد للمرويات التي ضمنوها الكتب.

لقد كان اختلاف الغاية من كل علم سبباً رئيسياً في اختلاف منهجية التصنيف بينهم؛ فغاية الجمع والصورة المتكاملة تختلف عن غاية البحث عن الأحكام والتشريعات والسنن.

كما أن اختلاف المنطلق الذي انطلق منه كل علم فمن انطلق من منطلق التثبت في الرواية ومعرفة المقبول منها يختلف عن من كان منطلقه جمع أجزاء الصورة للحدث الواحد وبالتالي لا بأس من وجود روايات في كتب السيرة والتاريخ لا يقبلها علماء الحديث لعدم توافر شروط القبول فيها.

كما أن اختلاف المساحة الزمانية والمكانية والبشرية لكل علم من هذه العلوم شكل فرقاً بينها فبينما توقف علم الحديث بوفاة الرسول وكذلك السيرة إلا أنهما يختلفان في البداية الزمانية لكل منهما، ويختلف عنهما علم التاريخ باستمراريته الزمانية والمكانية والبشرية.

ومع كل هذا قد لا نجد علوماً في التاريخ العلمي عامة تناولت حياة رسول وما صدر عنه وسجلت كمّاً من المعلومات كما هو الحال لرسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم في العلوم الثلاثة. ودراسة جادة شاملة مقارنة للعلوم الثلاثة قد تظهر لنا كثيراً من الترجيحات بين الروايات المختلفة. والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

References:

- Al 'Aini, M (855 AH). 'Omdat Al qari sharh sahih Al bukhari V 3,13,14. Beirut: Dar 'ehia' Alturath Al'arabi.
- Al- 'Asqalani, Ibn Hajarm (1986). Lisan Al mizan. The investigation: Department of knowledge system, (3rd ed.). Beirut: Dar Al-Al'amAli.
- Al- Karamani, M (854 AH) (2012). Sharh Masabih Al Sunnah lil Imam Al-Baghawi. Investigation: a speciAlized committee of investigators under the supervision of: Nur Al din tAlib. V 6. (1st ed.) Islamic culture administration.
- Al mas'udi ND. Murooj Althahab. V4.
- Al Naisaburi, H. (1411 AH). Almustdrak 'Ala Alsahihain. the investigation: Mustafa Abdul Qadir' Ata, (1st ed.) Beirut: Dar Alkutub Al'lmiah.
- Al- Naisaburi, M. (261 AH). Al musnad Al sahih Al mukhtasar bi naql Al 'adl 'an Al'adl 'ilallah peace be upon him, famous for Sahih Muslim. investigation: Mohamed Fouad 'Abdel Baqi. V3. Beirut: Dar 'ihia' Al turath Al 'arabi.
- AL- Shami, M. (942 AH) (1993). Subul Alhuda wAlrashad fi sirat khair Al'ibad. investigated by: 'Adil Ahmad . (1st ed.) V 4. Beirut: Dar Al-Kuttub Al-'elmiah.
- Al- Thahabi, M (748 AH) (2003). Tarikh Al Islam wa wafaiat Al mashahir wAl 'lam investigated by: Bashar 'Awwad Ma'rouf. (1st ed.). V 1. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.
- Al- Ya'coubi, A. & Tarikh Al- Ya'coubi, (1st ed.), Qum, founder and spread the Ahl Al bait. V2. Beirut: Dar Sader.
- Al-Ansari, Z (926 AH) (2005). Minhat Al-Bari with the explanation of Sahih Al-Bukhari. entitled "Tuhfat Al-Bari". Investigation: Sulaiman bin dari' Al'azemi . (1st ed.) V 5, V 7. Riyadh: Maktabat Alrushd.
- Al-'asqalani, A (13897). Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari. Mohammed Fouad Abdul Baqi. V 1, 5, 8. Beirut: Dar Al-Maarifah.

Al-Baghdadi, KH (1403 AH). Aljami' li akhlaq Alrawi waadab Alsami'. Investigation: Mahmoud Al-Tahan, (1st ed.). Riyadh: Maktabatu Al ma'arif.

Al-Baghdadi, KH (1417 AH). Tarikh Bagdad. Study and investigation: Mustafa 'Abdelkader 'Ata, (1st ed.) V1. Beirut: Dar Al kutub Al'ilmiah.

Al-Baghdadi, KH (ND). Alkifaiah fi 'elm Al riwaiah. The investigation: 'Abu Abdullah Al-Sorqi and Ibrahim Hamdi Madani. Al Madina Almunawarah: Al maktaba Al'ilmiah.

Al-Baghdadi, M (245 AH). Al Mhabar. The investigation: Elza Lichten Stetter .(1st ed.). Beirut :the new Horizons House.

Al-Baramawi, M (831 AH) (1433 AH). Allame' Alsabih bisharh Aljami' Alsaheh. investigation and study: a specialized committee of investigators under the supervision of Nur Al-Din Talib. (1st ed.) V8, V 9. Syria: Dar Al-Nawader.

Al-Bayhaqi, A (458 AH) (1410H – 1989) .Alsunan Alsagir. Investigated by: 'Abd-ulmu'ti Amin qAl'aji .(1st ed.) V 4. Pakistan, Karachi:. University of Islamic Studies.

Al-Bayhaqi, A (458 AH) (1405 AH) . Dla'il Alnubuwah wa ma'rifat ahwAl Alshari'ah. (1st ed.). V 4. Beirut: Dar Al kutub Al'ilmiah.

Al-Bukhari, M (256 AH) (1407-1987). Aljame' Al mukhtasar Alsaheh, Mustafa Dib Al-Buga, (1ST ed.). V 5. Beirut: Dar Ibn Katheer.

Al-Busti, M (354 AH) (1417 h). Biography of the Prophet and the news of the caliphs. commented by Hafiz, Mr. Aziz Bek and a group of scientists. (3rd ed.). V 1. Beirut: Al kutub Althaqafiah.

Al-Jazari, A (630 AH) (1997). Alkamil fi Altarikh. The investigation: 'Omar AbdulsAlam Tadmuri. (1st ed.) V 2. Beirut: Dar Al-Kitab Al-'Arabi.

- Al-Kela'i, S (634 AH) (1420 AH). Al'ektifa' bima tadammanahu min Mghazi of the Messenger of Allah - peace be upon him - and the three caliphs. (1st ed.) V 1. Beirut: Dar Alkutub Al'elmiah.
- Al-Kirmani, M (786 AH) (1356 AH) .Al kawakib Al darari fi sharh Sahih Bukhari . (1st ed.). V 1(12,13). Beirut: Dar éhia' Al turath Al'arabi.
- Al-Maqrizi, A (845 AH) (1999). 'Mta' Al'asma' bima lilnabi mina Al ahwAl wAl amwAl wAl hafadah wAl mata'. Investigation: Mohamed 'Abdel-Hamid Al-Nemisi, (1st ed.). V1. Beirut: Dar Al kutub Al 'elmiah.
- Al-Nawawi, M. (676 AH) (1392 AH). Alminhaj sharh Sahih Muslim bin Hajjaj. (2nd ed.) .V 12. Beirut: Dar 'hia' Al turath Al 'arabi.
- Al-'Omari, A(ND) Merweiyat Al-Sira 'Al-Nabawiyyah qawa'ed Al muhadethin wa riwaiat Alakhbariin .
- Al-Qari, ' A. (1421 AH) .Sharh Al-Shifa. (1st ed.) .V 1. Beirut : Dar Al-Kuttab Al-'elmia.
- Al-QastAllani, A. (923 AH) (1323). Ershad Al-Sari lisharh Sahih Bukhari . (7th ed.) V 5,9 . Egypt: The Great Press Amiri.
- Al-QastAllani, A. (923 AH). Almawahib Alladuniah bilminah Al Mohammedia. V 1. Cairo: the library of conciliation.
- Al-Qazwini, Y. (273 AH). Sunan Ibn Majah. Investigation: Mohamed Fo'ad 'Abdel Baqi. V 2. Beirut: Dar éhia' Alkutub Al'arabiah.
- Al-Qazwini, Y. (ND). Sunan Ibn Majah. Investigation: Mohamed Fo'ad 'Abdel Baqi. V 2. Beirut: Dar éhia' Alkutub Al'arabiah.
- Al-San'ani, 'A. (211 AH) (1403 AH). Almusannaf. investigation: Habib Al-Rahman Al-'Azmi, (2nd ed.). V5 India: Scientific Council.
- Al-Sindi, M. (1138 AH). Hashiat Al-Sindi 'Ala Sunan Ibn Majah. sufficiency in explaining Sinan Ibn Majah. (2nd ed.) V 1. Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Suhaili, 'A. (581 AH) (1412 AH). Al Rawd Al'unuf fi sharh Al sirah Al nabawiah. (1sted.). V 6. Beirut: Dar 'ihia' Alturath Al'arabi. * Al-Zurqani, M (1122 AH) (1996). Sharh Alzurqani 'Ala Almuahib Alladuniah bilminah AlMohammedia . (1st ed.) . V 3. Beirut: Dar Al-Kuttub Al-'elmiah.

Al-Tabari, M (310 AH). Tarikh Al-Tabari: The history of the messengers and kings. (2nd ed.). V 2. Beirut: Dar Al turath.

Al-Waqidi, M (207 AH) (1989). Al- Maghazi. Inquiry: Marsden Jones, (3rd ed.). V2. Beirut: Dar Al-Amali.

Hanbal, A (241 AH) (2001). Musnad Imam Ahmad bin Hanbal. Investigation: Shu'ayb Al-Arna'out,' Adel Murshid and others, supervisor: ' Abdullah bin muhsin Alturki, (1st ed.). V 21. Beirut: Mu'asasat AlrisAlah.

<http://www.muslim-library.com/dl/books/ar4435.pdf>

Ibn 'Abd Al-Barr, Y (463 AH) (1403 AH). Aldurar fi ekhtisar Al Maghazi wa lSiar. Investigation: Dr. Shawky Daif. (2nd ed.). Cairo: Dar Al Ma'arif.

Ibn Al-Jawzi, 'A (597 AH). Kashf Almushkil min hadith Alsahihain. Investigated by: 'Ali Husain Al bawwab, (1st ed.) V 2. Riyadh: Dar Alwatan.

Ibn Al-Jawzi, 'A (d. 597 AH) (1992). Almntathem fi tarikh Al'umam wAl muluk. Investigation: Mohamed Abdelkader 'Atta, Mustafa Abdelkader 'Atta .(1st ed.). V 2. Beirut: Dar Alkutub Al'lmiah.

Ibn 'Assaker, 'A (571 AH) (1995). Tarikh dimashq. Investigation: 'Amr bin garamah Al-'umrawy .(1st ed.). V 9. Beirut: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Ibn Battal, 'A (449 AH) (2003). Sharh Saheeh Al-Bukhari for Ibn Battal . investigation: Abu Tamim Yaser Ibn Ibrahim, (2nd ed.). V 1. Riyadh: Al-Rushd Library.

- Ibn Hisham, 'A (213 AH) (1955). Al Sira Al nabawiah li Ibn Hisham. Investigation: Mustafa Al-Sakka and Ibrahim Al-Abiari and 'Abdul Hafeez hAlabi, (2nd ed.). V2. Egypt: Mustfa Al babi Al hAlabi.
- Ibn Kathir, I (774 AH) (1976). Al sirah Al nabawiah (from the beginning and the end of Ibn Katheer). The investigation: Mustafa 'Abdel Wahed . (1st ed.)V 3. Beirut : Dar Al ma'rifah.
- Ibn Kathir, I (1986). Al bidaiah wal nihaiah. Beirut: Dar Al-Fikr.
- Ibn Khayat, Kh (240 AH) (1397 AH). Tarikh Khalifa bin Khayat. investigation: d. Akram Dia' Al-'Amri, (2nd ed.). Beirut-Damascus: Dar Al-Qalam, Al-ResAla Foundation.
- Ibn Khulduon, 'A (808 AH) (1988). Diwan Almubtada' wAl khabar fi tarikh Al arab wAl barbar. the investigation: Khalil Shehadeh. (2nd ed.) .V2. Beirut: Dar Al-Fikr.
- Ibn S'ad, M (230 AH)(1968). Al tabaqat Alkubra. The investigation.Ihsan 'Abbas.(1st ed.) V 2. Beirut: Dar Sader.
- Ibn Sayid Al-Nas, M. (734 AH) (1993). Oyoon Al-‘Athar fi funun Al-Maghaz. Al-Shama'il wa Al-Siar. Commentary. Ibrahim Muhammad Ramadan. (Ist ed.). V 2. Beirut: Dar Al-Qalam.
- Khalifa, H (1067 AH) (1941). Kashf Al thunun 'an asami Al kutub wal funun. V2. Baghdad: Dar Al-Muthanna.
- Ma'rouf, B(1386 AH). Athar Al hadith fi nash'at Al tarikh "end Al Muslimin". Al-Aqlam Magazine. Part 21.
- Rustum A (2002). MustAlah Altarikh. (1ST ed.). Beirut: Almaktaba Al'asriah.

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية في الجمعية العلمية الملكية في الأردن"

كامل محمد الحوارة*

خالد جمال صبح

ملخص

هدفت الدراسة إلى تحليل أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي ودور عمليات خلق المعرفة التنظيمية في تعزيز هذا الأثر في الجمعية العلمية الملكية. وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في الجمعية العلمية الملكية. أما عينة الدراسة فتمثلت في (120) مبحوثاً كعينة قصدية من مجتمع الدراسة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطوّرت استبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من (65) فقرة، واستخدم عدد من الأساليب الإحصائية أبرزها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار t لعينة واحدة، وتحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار. وتوصلت الدراسة إلى: وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة في عمليات خلق المعرفة التنظيمية، إضافة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعمليات خلق المعرفة التنظيمية ببعديها (تشارك المعرفة وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي، فضلاً عن وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة مجتمعةً في الأداء التنظيمي عند توافر عمليات خلق المعرفة التنظيمية.

الكلمات الدالة: المنظمة المتعلمة؛ عمليات خلق المعرفة التنظيمية؛ الأداء التنظيمي؛ الجمعية العلمية الملكية.

* كلية الأعمال، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 2018/ 10/22 م.

تاريخ تقديم البحث: 2018/7/9 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

**Organizational Knowledge Creation Process and its Impact on
Learning Organization and Organizational Performance Improvement:
An Applied Study in the Royal Scientific Society**

Kamel Mohammed Al-Hawajreh

Khaled Jamal Suboh

Abstract

The study aimed to analyze the impact of learning organization on organizational performance and the role of knowledge creation process in the Royal Scientific Society. The study sample consisted of (120) employees selected as a intended sample. The descriptive analytical approach was used through a questionnaire that was developed to be used as the major tool for data collection. it consisted of (65) items. A number of statistical methods were used such as Mean, Standard Deviation, One sample T-test, Multiple Regression, and Path analysis. The study reached the following results: There was a significant impact of learning organization dimensions on organizational performance. There was a significant impact of learning organization dimensions on knowledge creation process. There was a significant impact of knowledge creation process (knowledge sharing and knowledge concepts justify) on organizational performance. There was a significant impact of learning organization dimensions on organizational performance within knowledge creation process on .

Key words: learning organization; organizational performance; knowledge creation process; Royal Scientific Society, Jordan.

المقدمة:

تؤدي المنظمات دوراً حيوياً وفعالاً في تقديم خدماتها للمجتمعات الإنسانية بوصفها الجهة المسؤولة عن عملية الإنتاج وإدارته. ولأن هذه المنظمات هي المدخل الرئيس لإجراء عملية التغيير والخلق التي تبنيها المجتمعات كافة، فقد أصبحت هناك حاجة ملحة لهذه المنظمات للتكيف مع المتغيرات الحاصلة في العالم الخارجي، ولم يعد كافياً الاعتماد على المفاهيم الإدارية القديمة، لذلك فقد بدأت المنظمات تبحث عن مداخل إدارية جديدة محاولة منها التوصل إلى حالة من الاستقرار والتطور ومن بين المفاهيم الجديدة التي تم اعتمادها في المنظمات مفهوم المنظمة المتعلمة، وهو مفهوم إداري يهتم بالتعلم كمقوم أساس للإدارة التي تريد التسلح بروح المبادرة والمقدرة على التكيف والمرونة في أداء المهمات (Ababneh, 2007). لقد أصبح لمفهوم المنظمة المتعلمة أهمية كبيرة في عالم الأعمال اليوم، في الوقت الذي تعيش فيه المنظمات عصراً سميته التغيير والتجديد في جميع جوانبه، كما تزداد فيه حدة المنافسة على غرس أسس الجودة والإبداع وتحسين الأداء، وبسبب التقدم التكنولوجي صارت للمنظمات فرصة للحصول على قدر هائل من المعرفة التي من الواجب الاستفادة منها في تحقيق الأهداف المرجوة. ويتطلب بناء المنظمات المتعلمة جهوداً استثنائية هادفة من خلال تبني أنظمة تفكير وخلق معرفة تتصف بالتكامل والشمولية، يتم تصميمها وخلقها وإدامتها باستمرار من خلال الرؤية والقيم والاتصال واختيار السياسات والهيكل التنظيمي والأساليب والإجراءات ومدى ملائمتها (Rastogi, 1998).

ووصف (Alexiou, 1998) المنظمة المتعلمة بأنها: تلك المنظمة التي تتجاوز الأهداف المتعلقة بتعظيم الربحية قصيرة الأجل، وتتميز بأنها تشعر العاملين بأنهم يقدمون عملاً لصالحهم وصالح المجتمع. وتمتد جذور المنظمة المتعلمة إلى طريقة البحث العلمي ونظرية المنظمة، كما أن هذا المصطلح يعود إلى مسؤولية المنظمات عن التكيف مع تطورات العالم المعاصر المليء بالتغيير، وإن تحقيق تلك المسؤولية يتطلب تحول المنظمات إلى منظمات تعليمية وتعلمية وذلك عن طريق توسيع مقدرات الأفراد واعتماد أنماط جديدة وشاملة في المعرفة وخلقها، إذ إن جوهر عمل هؤلاء الأفراد أن يتعلموا باستمرار (Senge, 2005). إن المنظمات التي تتبنى مفهوم المنظمة المتعلمة تسعى إلى توفير فرص التعلم المستمر واستخدامه في تحقيق الأهداف وربط أداء العامل بأداء المنظمة، وتشجيع البحث والحوار والمشاركة والإبداع كمصدر للطاقة والمقدرات والتحديد والتفاعل مع البيئة وتمارس المنظمات نشاطاتها ومهامها في إطار عملية تغيير مستمرة ناتجة عن

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجة، خالد جمال صبح

عدم الثبات والاستقرار النسبي لبيئاتها، فتحاول بذلك امتلاك مجموعة من الموارد والمقدرات. وتتميز المنظمة المتعلمة عن غيرها بنمط قيادتها التعليمية بحرصها على تعلم أساليب التفكير والتحليل والحوار، وتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين، وبالهيكلة التنظيمية التعليمية التي تساعدها في إثراء المعرفة ونشرها في كافة المستويات التنظيمية، وتشكيل اللجان وفرق العمل، وبطاقاتها البشرية التي تمتلك المهارة والثقة بالنفس، وقوة التأثي في الآخرين، والمقدرة على التصرف والتحرك بفاعلية، وهذه النشاطات تتضمن خلق وإيجاد تكنولوجيا ومنتجات جديدة للإنتاج، وتذليل المعوقات أمام دخول الأسواق الجديدة، وتحسين الخدمات المقدمة (Nonaka & Toyama, 2007).

وتعد المعرفة التنظيمية مصدراً مهماً جداً في تحسين الأداء التنظيمي (Ichijo & Nonaka, 2007)، ومع تزايد أهمية المعرفة التنظيمية في الآونة الأخيرة أخذ التركيز ينصب على عمليات الدعم للتوجه نحو تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة (Sessa & London, 2006). وهناك العديد من الباحثين (Calvert, Mobley & Marshall, 1994; Senge, 2005) الذين وجدوا أن هناك علاقة إيجابية بين القدرات التنظيمية وعملية التعلم في المنظمة المتعلمة، وهذه العوامل جميعها تقود إلى تحسين الأداء التنظيمي. وقد تبين أن أكثر العوامل تأثيراً في تحسين الأداء المرتكز إلى المعرفة التنظيمية هي عمليات التعلم التنظيمي وخلق المعرفة التنظيمية والتشارك بها، مما يشكل دوراً حيوياً في تحسين الأداء التنظيمي (Elwood & al., 2003; Watkins & Marsick, Yang, 2004). ومن هنا فإن الدراسة هدفت إلى البحث في تحليل التأثيرات الوسيطة لعمليات خلق المعرفة التنظيمية بين المنظمة المتعلمة والأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

منذ الثمانينيات من القرن المنصرم، كان هناك عدد كبير من الدراسات والأبحاث التي أجريت على العوامل التي يمكن أن تركز عليها المنظمة المتعلمة (Argyris & Schön, 1996; Marsick & Watkins, 2003; Watkins & Marsick, 1997) وكذلك عمليات خلق المعرفة التنظيمية (Nonaka, Takeuchi, Nonaka & Nishiguchi, 2001; Ichijo & Nonaka, 2000; von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2007). ومع ذلك، فقد أجريت هذه الدراسات بشكل منفصل دون أن تربط بين المتغيرات المذكورة المتعلقة بأبعاد المنظمة المتعلمة، وعمليات خلق المعرفة التنظيمية من خلال النظام التنظيمي. واستناداً إلى ما توصل إليه الباحثان

من خلال الملاحظة لعدد من الزيارات الى الجمعية العلمية الملكية، ومما عززه عدد من الموظفين في الجمعية، تبين أن هناك ضعف في تبني تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية، وأن هذا الضعف قد انعكس بصورة مؤثرة في الأداء التنظيمي العام للجمعية، لذا يرى الباحثان أن الأبعاد التي تركز عليها المنظمة المتعلمة لا تبدو مؤثرة كثيراً في الأداء التنظيمي، وأن هذه الأبعاد المطبقة تحتاج إلى بعض المتغيرات المتعلقة بعمليات خلق المعرفة التنظيمية من حيث التفسير والتفسير والمشاركة في المعرفة بين الموظفين العاملين في الوحدات التنظيمية للجمعية. ووفقاً لهذا واستناداً إلى الأدب الإداري، فإن الدراسة تسعى إلى تحديد مسارات التأثير بين أبعاد المنظمة المتعلمة وتحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية، والتحقق من آثارها المباشرة وغير المباشرة كمتغير وسيط في تحسين الأداء التنظيمي، لذا تحاول الدراسة الإجابة عن إشكالية الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: هل هناك أثر لأبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط؟ وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- 1) ما أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية؟
- 2) ما أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية؟
- 3) هل هناك أثر لعمليات خلق المعرفة التنظيمية في الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية؟
- 4) ما مستوى تأثير أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لمفهوم المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية، كما تتبع أهمية هذه الدراسة من محدودية الدراسات العربية والأجنبية-على حد علم الباحثين-التي تناولت دراسة الأثر بين المتغيرات التي تناولتها الدراسة. وعليه فإن هذه الدراسة استمدت أهميتها من الاعتبارات التالية:

1. قياس أثر توظيف أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.
2. تحديد مدى تأثير عمليات خلق المعرفة التنظيمية في تحسين الأداء التنظيمي بشكل يخدم العاملين في الجمعية العلمية الملكية.
3. تعميق الفهم على الصعيدين النظري والتطبيقي للمتغيرات التي تشملها الدراسة، فعلى الصعيد النظري توفر دراسة أبعاد المنظمة المتعلمة منظورا جديدا أعمق للمتغيرات المتعلقة بها، أما على الصعيد التطبيقي فإن دراسة أبعاد المنظمة المتعلمة تساعد في تحسين عمليات خلق المعرفة التنظيمية بشكل ينعكس في تحسين مستوى الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.
4. يعتبر تناول مفهوم عمليات خلق المعرفة التنظيمية من المفاهيم الإدارية الحديثة التي بدأ الباحثان في البيئة العربية بمناقشتها والبحث فيها، لذا فإن هذا يستدعي لفت أنظار الإدارات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص إلى ضرورة معرفة الأثر بين أبعاد المنظمة المتعلمة وعمليات خلق المعرفة التنظيمية وأثرهما في تحسين الأداء التنظيمي، في ضوء النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة، والاستفادة منها في المجال التطبيقي.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من التأثير المباشر وغير المباشر بين أبعاد المنظمة المتعلمة، وعمليات خلق المعرفة التنظيمية، وتحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية. وانبثق عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1. قياس وتحليل أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.
2. تعرف أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في عمليات خلق المعرفة في الجمعية العلمية الملكية.
3. قياس أثر عمليات خلق المعرفة في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.
4. تحديد الأثر المباشر وغير المباشر لأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية.

5. تقديم توصيات من شأنها تعزيز مستوى الممارسة والتفعيل لأبعاد المنظمة المتعلمة في اختيار عمليات خلق المعرفة التنظيمي، على نحو ينعكس في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.

فرضيات الدراسة:

اختبرت الدراسة صحة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى HO_1 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد المنظمة المتعلمة (إيجاد فرص للتعلم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.

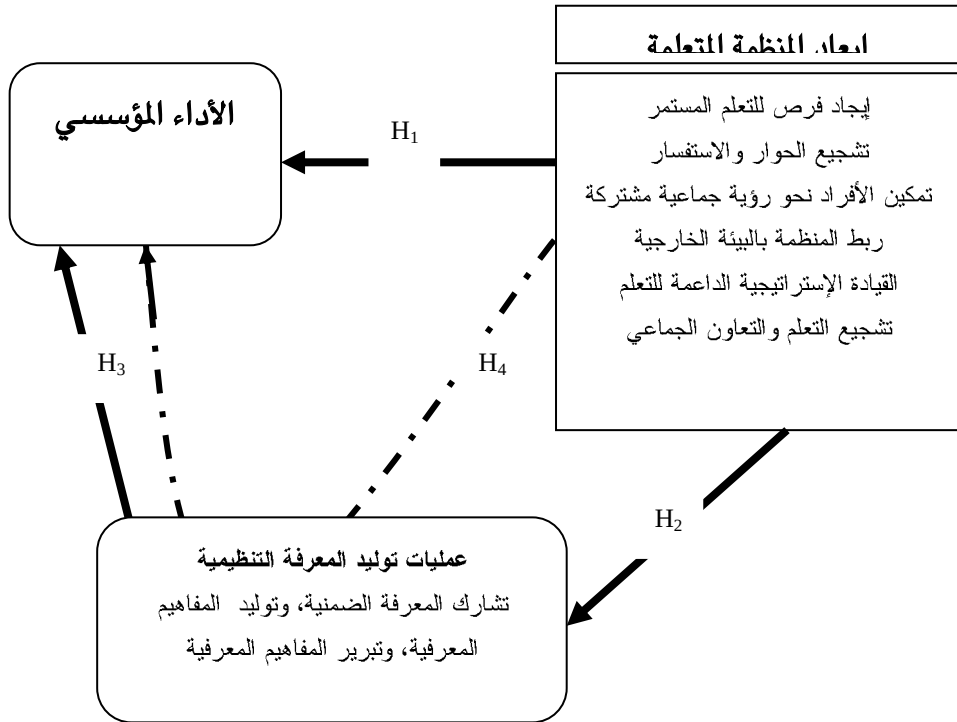
الفرضية الثانية HO_2 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد المنظمة المتعلمة (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية.

الفرضية الثالثة HO_3 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات خلق المعرفة التنظيمية (تشارك المعرفة، وخلق المفاهيم المعرفية، وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.

الفرضية الرابعة HO_4 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد المنظمة المتعلمة (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في تحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية.

أنموذج الدراسة:

يبين الشكل(1) أنموذج الدراسة الافتراضي الذي يعكس أبعاد المنظمة المتعلمة كمتغير مستقل وعمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط في تحسين الأداء التنظيمي كمتغير تابع.



الشكل (1) أنموذج الدراسة

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على دراسات (Marsick & Watkins,1999; Yang, Watkins, 2004; Nonaka & Nishiguchi,2001) أما المتغير الوسيط (عمليات خلق المعرفة التنظيمية)، فتم اعتماد دراسات (Von Krogh & Grand, 2000; Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001)، واعتمدت في قياس الأداء التنظيمي دراسات (Haque and Shamy,2012; Ahmed & Ahsan ,2014) .

التعريفات الإجرائية:

المنظمة المتعلمة: وهي المنظمة التي تعتمد على تعليم العاملين لديها جماعيا على نحو يسمح لها بالاستمرار في تحسين قدراتها على استخدام أوجه المعرفة بشكل يمكن العاملين من القيام باستخدام تكنولوجيا التعلم وإنجاز المهام، وتم قياسها بفقرات الاستبانة من (1-37).

إيجاد فرص للتعلم المستمر: وتشير الى الفرص التي تتيحها الجمعية للعاملين فيها من أجل تفعيل عمليات التعلم والنمو من خلال انجاز مهام عملهم في الجمعية، وقيست من خلال فقرات الاستبانة (1-7).

تشجيع الحوار والاستفسار: يشير إلى مجموعة القيم المسخرة في الجمعية والتي تمارس من قبل الأفراد بشكل يدعم التفاعل الايجابي بين العاملين للوصول إلى حل مشكلات العمل، وقيست من خلال فقرات الاستبانة (8-13).

تمكين العاملين العاملين نحو رؤية جماعية مشتركة: ويشير إلى قدرة الجمعية في دمج العاملين فيها لصياغة وتحقيق رؤية الجمعية المستقبلية وتحفيزهم على التعلم للقيام بمسؤولياتهم عن المهام الموكلة لهم، وقيست من خلال فقرات الاستبانة (14-19).

ربط المنظمة بالبيئة الخارجية: وتشير إلى التفاعل الذي تحدثه الجمعية بينها وبين بيئتها التي تعمل فيها في محاولة للتأثير في هذه البيئة من خلال ما تقدمه من خدمات والتكيف مع مجموعة الفرص والتهديدات التي تؤثر في بيئة الجمعية الداخلية، وقيست من خلال فقرات الاستبانة (20-25).

القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم وتشير إلى قدرة المديرين في الجمعية في التأثير في العاملين بحيث تكون لديهم الرغبة والالتزام الطوعي لتحقيق الاهداف الاستراتيجية في الجمعية، وقيست من خلال فقرات الاستبانة (26-30).

تشجيع التعلم والتعاون الجماعي: ويشير إلى عمليات اكتساب المعرفة وتطبيقها في الأنشطة التنظيمية من خلال التفاعلات المختلفة بين العاملين وبشكل يرسخ مبادئ ثقافة التعلم الجماعي، وقيست من خلال فقرات الاستبانة (31-37).

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحواجرة، خالد جمال صبح

عمليات خلق المعرفة التنظيمية: وتشير إلى العملية المتعلقة بجعل المعرفة ملائمة وقابلة للتطبيق بوساطة الأفراد من خلال ربطها بنظام المعرفة المطبق في الجمعية والمتعلق بمجموعة التقاليد والمعتقدات الحقيقية المعتمدة على التفاعل الاجتماعي بين العاملين. وتشمل ثلاث عمليات: التشارك في المعرفة الضمنية، وخلق المفاهيم المعرفية، وتفسير المفاهيم المعرفية. وتم قياسها بفقرات الاستبانة من (38-53).

تشارك المعرفة: وتشير إلى المصدر غير المستغل والغني من المعارف الجديدة عند العاملين، وهي تعتمد بشكل كبير على الحوار المستمر والتفاعلي بين أعضاء الفرق التفاعلية التي تستند إلى الملاحظة والتجريب والتقليد أحياناً، من أجل ضمان واستمرارية تقاسم المعرفة وتشاركها بدرجة عالية من التحكم العالي في مخرجاتها من قبل أنظمة الجمعية وإجراءاتها. وتم قياسها بفقرات الاستبانة من (38-53).

خلق المفاهيم المعرفية: وهي المرحلة التي يتم فيها تحويل المعرفة الضمنية الى معرفة واضحة بحيث تتبلور فيها المفاهيم التي تم إنشاؤها بشكل تعاوني من خلال الحوار والتكرار والاستمرارية من خلال تسهيلات وطرق تفكير متعددة مثل الاستقراء، والاستنباط لخلق المفاهيم التصورية، عند أعضاء المجموعة لجعلها أكثر تكاملاً لحل المشكلات ويشجع العاملين لتعديل طريقة تفكيرهم الأساسية نحو إيجاد قواسم مشتركة كبرى في التفكير. وتم قياسها بفقرات الاستبانة من (43-48).

تفسير المفاهيم المعرفية: وهي العملية التي يتم فيها تحديد ما إذا كانت المفاهيم اساسية جديرة بالاهتمام بشكل أساس لأنشطة الشركة والمجتمع ، وأن جميع هذه المفاهيم واضحة للعاملين الآخرين الذين لم يشاركوا في التجارب الملموسة التي بنيت على أساس الحوار التفاعلي، وأنها تشمل جميع جوانب المعرفة المتعلقة بالمستويات التنظيمية بحيث ترتبط باتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بمعايير التكلفة وهامش الربح، والدرجة التي تسهم في النمو للجمعية نوعياً وكمياً، ومدى ارتباطها باستراتيجية ورسالة ورؤية الجمعية. وتم قياسها بفقرات الاستبانة من (49-53).

الأداء التنظيمي: ويشير إلى مجموعة المخرجات المستندة إلى القدرات الاستراتيجية في إنجاز مهام الجمعية التي تقود إلى تحسينات في القيمة المضافة للمنتج وتحقيق الميزة التنافسية

للحصول على الحصة السوقية وتعزيز خلق المعرفة المستندة إلى التعلم. وتم قياسها بفقرات الاستبانة من (54-65).

الإطار النظري

المنظمة المتعلمة:

تباينت التعريفات التي قدمها الباحثون للمنظمة المتعلمة باختلاف فلسفاتهم وتعدد خبراتهم وتجاربهم، حيث يرى (Odor, 2018) بأنها المكان الذي يتفوق فيه الموظفون في تطوير المعرفة وامتلاكها ونقلها، حيث تتكون هذه المعرفة من ثلاث لبنات أساسية تتمثل في: بيئة داخلية دائمة للتعلم، وممارسات تعلم ملموسة، وسلوك قيادي يعزز التعلم. ويرى (Marsick & Watkins, 2003) المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة القادرة على تمكين الموظفين، وتشجيع التعلم والتعاون والحوار والاعتراف بالتداخل بين الأفراد والمنظمة والمجتمعات. ويعرف (Abu Khudair, 2006) المنظمة المتعلمة بأنها: "هي التي تضع الخطط والأطر التنظيمية والاستراتيجيات والآليات؛ بهدف زيادة قدرتها على التكيف مع المتغيرات السريعة في البيئة، ومواجهة التحديات، وتحقيق أهدافها بنجاح، من خلال تدعيم وتشجيع عمليات التعلم المستمر والخلق الذاتي، وتبادل التجارب والخبرات داخلياً وخارجياً، والتعلم الجماعي والإدارة الفعالة للمعرفة، واستخدام التقنية في التعلم وتبادل المعرفة. أما (Wheelen & Hunger, 2006) فيعرفان المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة الماهرة في خلق المعرفة وحيازتها ونقلها، وتعديل سلوكها لتعكس المعارف والأفكار الجديدة.

ويشير (Wheelen and hunger, 2006) إن المنظور المعرفي للمنظمة المتعلمة يعبر عن قدرتها في امتلاك المهارة في إنشاء المعرفة واكتسابها ونقلها والتي أصبحت الآن أحد الأدوار الحيوية للمدير، والمنظمة المتعلمة هي التي تقوم ببناء أنظمة لها القدرة والقابلية للحصول على المعرفة ضمن خطة طويلة الأجل، تمكنها من إجراء عمليات تغيير مستمرة. ويعرف (Najem, 2005) المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي طورت القدرة على التكيف والتغير المستمر، لأن جميع أعضائها يقومون بدور فاعل في تحديد القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل وحلها. ويبين كل من (Yang et al., 2004) أن دور المنظمة المتعلمة يتحدد بتسهيل عملية التعلم من جميع أعضائها، وتحويل ذاتها والتفاعل بإيجابية مع التغيرات البيئية. ويشير (Wilhelm, 2017) إلى وجود العديد من المبررات التي تجعل المنظمات تتبنى تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، والحفاظ

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجة، خالد جمال صبح

عليه، وتلك المبررات هي: استخدام التعلم لبلوغ الأهداف، وإتاحة فرص التعلم والتعليم المستمر، وربط أداء الفرد بأداء المنظمة، وتشجيع فرق التعلم والتعاون الجماعي من خلال التعزيز، وثقافة الحوار، والتساؤل في المنظمة، وخلق أنظمة الحصول على المعرفة، والعمل على نشرها والاستفادة منها، وحماية المشاركة الفعالة، وافتتاح الموظفين في المنظمة وجعلهم يأخذون المخاطرة، والاعتماد على الابتكار والإبداع، ودعم علاقات المنظمة بالبيئة المحيطة بها، وتحفيز عملية التعلم على مستوى المنظمة والفرد.

خصائص المنظمة المتعلمة

أشار (Al-Baghdadi, 2008) إلى أن هناك علاقة مهمة بين جاهزية المنظمة للتغيير، وخصائص المنظمة المتعلمة في القيم الاجتماعية، والتزام القيادة، والتمكين، والاتصالات، ونقل المعرفة، وخصائص الفرد العامل، وخلق الأداء. ويذكر (Al-Ali and Kandilji, 2006) أن المنظمات المتعلمة تتميز بخصائص منها: شعور الموظفين فيها بأنهم يقدمون عملاً لصالحهم ولصالح المجتمع، وشعورهم بأنهم مهتمون بطريقة النمو والتقدم وتحسين قدراتهم الإبداعية، والتركيز على فرق العمل. وأشارت (Artemeh, 2018) إلى وجود درجة متوسطة لعناصر المنظمة المتعلمة، ووجود علاقة بين توافر عناصر المنظمة المتعلمة والتمكين النظمي، والتمكين الذاتي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي والإبداع الإداري للعاملين.

ومن الخصائص التي تميز المنظمة المتعلمة: استخدامها التعلم للوصول إلى تحقيق أهدافها، ونقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وغيرها من المنظمات بسرعة وسهولة، والاستثمار في الموارد البشرية في جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وخلق واستحداث إجراءات وعمليات وخدمات جديدة بشكل سريع، وتشجيع جميع الموظفين على المشاركة في اتخاذ القرارات (Yadav & Agarwal, 2016). كما توصل (Abu Khudair, 2006) إلى أن الاتجاه العام للمبشرين يميل إلى تأييد توافر عناصر نظام التقنية وإدارة المعرفة والتحول بدرجة كبيرة في حين توافرت بقية عناصر النظام بدرجة متوسطة. فيما بين (Zayed et al., 2009) مفهوم المنظمة المتعلمة وأهم خصائصها المطبقة في القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل (في السعودية) تمثلت في تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة، وإنشاء نظم المعرفة والتعلم، وكان أكثر الأبعاد توافراً لتشجيع الاستفسار والحوار.

المنظمة المتعلمة والأداء التنظيمي

وفقا لأدبيات المنظمات المتعلمة، هناك العديد من وجهات النظر التي تتبنى استراتيجيات المنظمات المتعلمة والتي تقوم على تشجيع جميع الممارسات في التعلم على مستوى الفرد والفريق، والتنظيم، وينبغي أن تسفر نتائج تلك العمليات التعليمية عن تحسين الأداء التنظيمي (Edmondson & Woolley, 2005; Ellinger et al., 2002). وبالاعتماد على الأدبيات المرتبطة بتحسين الأداء التنظيمي المستند الى التعلم يستعرض الباحثان الجوانب التالية:

أ. الربط بين التعلم الفردي والأداء التنظيمي

وفقا لـ (Elkjaer, 2005) و (Nonaka & Takeuchi, 1995) فإن التنظيم نفسه لا يمارس عمليات التعلم، ولكن عمليات التعلم من قبل الأفراد في المنظمة قد تشكل عوامل تعزيز التعلم التنظيمي في بيئة المنظمات المتعلمة. فعلى المستوى الفردي، يعزز الأفراد معنى خبراتهم وتجاربهم من خلال ما يمتلكونه من معرفة وتطبيق المعرفة التي يمتلكونها في بيئة التنظيم، ومن خلال هذه العمليات، يتعلم الأفراد بالتبادل مفاهيم جديدة ويكتسبون معارف جديدة. وبناء على ما يكتسبه الأفراد من معرفة وعمليات تعلم، فأن عمليات التعلم التنظيمي تحدث من خلال مزيج من ممارسات التعلم الفردي التي تعمل على إعادة خلق وتوسيع القدرات الإبداعية في ممارسة عمليات التعلم التنظيمي عند الأفراد.

وحسب ما أشار إليه (Swierings & Wierdsma, 1992) ، فإن هناك علاقة بين عمليات التعلم لدى الأفراد وإجراءات العمل المتعلقة بالمهام المطلوب إنجازها، وعليه فإن الغاية النهائية من ممارسات التعلم لدى الأفراد في المنظمة يؤدي إلى خلق المعرفة التنظيمية، كما أن حاجة الأفراد إلى تعلم المعرفة في المنظمة إنما هو نابع من حاجتهم لتطبيق هذه المعرفة لإنجاز مهام عملهم، وتكون آلية اكتساب المعرفة وتطبيقها عن طريق التعاون والتجربة لخلق المعرفة التنظيمية. وبناء على عمليات خلق المعرفة التنظيمية فإن (Nonaka & Takeuchi, 1995) يصران على أن خلق المعرفة التنظيمية يجب أن يكون مفهوما كعملية تنظيمية مضاعفة من قبل التنظيم بوساطة الأفراد، وأن تكون متبلورة كجزء من شبكة المعرفة القائمة في جميع الوحدات التنظيمية. ومن منظور أكثر تكاملاً، يمكن القول أن تعلم الأفراد يجب أن يكون الأساس الذي تقوم عليه عملية التعلم التنظيمية، ومن خلال ممارسات التعلم التنظيمي، فإن المعرفة التنظيمية تتطور، ويتحسن الأداء التنظيمي إنعكاساً لهذه العمليات التعليمية.

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجرة، خالد جمال صبح

وبين (Al-Hawajreh, 2010) أن هناك خصائص في الجامعات الأردنية كمنظمات متعلمة، وأن العوامل التنظيمية والثقافية الداعمة لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية تلعب دوراً في ترسيخها. وتوصل إلى وجود فروق بين رؤية أعضاء هيئة التدريس لأهمية خصائص المنظمة المتعلمة تعزى إلى سنوات الخدمة والفئة العمرية والجنس، ووجود فروق بين رؤية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأهمية العوامل التنظيمية والثقافية الداعمة لتطبيق المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات: الفئة العمرية والجنس، وسنوات الخدمة.

وقد أشار (Watkins & Marsick, 1996) إلى أن عملية الربط بين نشاطات التعلم للأفراد وعمليات خلق المعرفة التنظيمية تكون من خلال التعلم التنظيمي القائم على الأسئلة الابتكارية والتغذية الراجعة الإبداعية والممارسات التجريبية القائمة على الحوار والنقاش ذات السمة النظامية. أما (Senge, 2005) فقد أكد على الحوار والنقاش من خلال نظام شامل، وأن الأفراد لا يستطيعون اكتساب الرؤى الحقيقية حول التعلم بشكل فردي، وإنما من خلال نظام ذات سمة تداؤبية بين أجزاء النظام المختلفة. ومن الناحية العملية، ينبغي تشجيع الممارسات ونقل المعرفة الشخصية ضمن بيئة المنظمة المتعلمة، وأن تحدث هذه الممارسات من خلال تحويل المعرفة على أساس التفاعل الاجتماعي بين المعرفة الضمنية للأفراد، وأن تكون هذه المعرفة قابلة للتحويل إلى معرفة تنظيمية ضمن هيكل الاتصال الرسمي في المنظمة (Nonaka & Takeuchi, 1995). ووفقاً لـ (Watkins & Marsick, 1996) تقود نشاطات التعلم الفردي التكاملية إلى ممارسات تعلم تعاونية تستند إلى فرق العمل مما يعزز من تكوين معرفة جديد متبادلة بين الأفراد وفرق العمل في المنظمة ويوسع من الاهتمام والتعاون بين الأفراد والوحدات التنظيمية في التنظيم، ووفقاً لنظرية خلق عمليات المعرفة التنظيمية وتقاسمها والتي تتضمن الخلفية المعرفية والتوجهات المعرفية والدافعية مع وجود التنوع المعرفي عند الأفراد، فإن كل مرحلة من هذه المراحل تمثل جزءاً من عمليات التعاون في عمليات خلق المعرفة التنظيمية.

وأخيراً فإن ممارسات التعلم الفردي المستمرة مع وجود نظام مؤسسي يعتمد الحوار والاستفسار اليومي كنظام قائم على التعلم في المنظمة، يمكن أن يؤسس لعمليات تعلم تعاوني مؤسسي، ويشجع على ممارسات التعلم المستمرة ويساهم في زيادة خلق المعرفة التنظيمية بشكل

يقود إلى تحسين الأداء التنظيمي، وبطبيعة الحال هذه العمليات المستمرة ترتبط بعوامل بيئة التعلم وعمليات خلق المعرفة التنظيمية (Gholamhossein et al., 2018).

أ. هيكل بيئة العمل المرتبط بالتعلم وتحسين الأداء التنظيمي

بداية لابد من القول بأن جميع نشاطات المنظمة ترتبط بنسق تنظيمي، وأن عملية التعلم التنظيمي وتعزيز المعرفة المستمرة يمثلان عوامل رئيسة في تحسين الأداء التنظيمي كمفاهيم في نقل المعرفة المتعلمة إلى بيئة العمل (Holton & Baldwin, 2003; Lim & Morris, 2006). وقد ركز (Marsick & Watkins, 1999) على نظام نقل المعرفة التنظيمية الفعال لتأكيد عمليات نقل المعرفة المستدامة لتحسين الأداء التنظيمي، كما أكد (Bates & Holton, 2004) أن هناك علاقة بين بيئة نقل التعلم وتحسين الأداء التنظيمي، وهذا ما جاء به مفهوم مخزون نقل التعلم (LTSI) Learning Transfer System Inventory المطور كوسيلة لقياس العلاقة بين بيئة نقل التعلم وتحسين الأداء التنظيمي.

وهناك عدد قليل من الدراسات التي قدمت مقاييس للربط بين أبعاد المنظمة المتعلمة وتحسين الأداء التنظيمي (Ellinger et al., 2002). ومن منظور هذه الإشكالية، اقترح (Marsick & Watkins, 1999) أداة لقياس مستويات تحسين الأداء التنظيمي، لتحقيق الانجاز المالي واكتساب الأفراد للمعرفة التنظيمية على أساس التفاعل والترابط بين أبعاد المنظمة المتعلمة. وبناء على أداة القياس هذه قام (Ellinger et al., 2002) و (Zhang et al., 2004)، بإجراء دراسات ذات صلة من أجل قياس العلاقة الارتباطية بين أبعاد المنظمة المتعلمة (سبعة أبعاد) وتحسين الأداء التنظيمي (المالية والمعرفية)، واستناداً إلى نتائج ذلك فقد وجد أن أكثر من 10% من التباين في الأداء التنظيمي يمكن إرجاعه إلى الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة (Zhang et al., 2004). كما وجد (Ellinger et al., 2002) أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين هيكل المنظمة المتعلمة وتحسين الأداء المالي، وأن نسبة كبيرة من التباين في أداء المنظمة يمكن إرجاعه إلى عوامل بيئة المنظمة المتعلمة.

خلق المعرفة التنظيمية

تتضمن نظرية التعلم الفردي، عمليات التعلم التكيفي للأفراد واكتساب المعرفة للأفراد، وقد درست هذه الجوانب منذ وقت مبكر منذ العام 1900 مما أدى إلى نضجها (DeFillippi & Ornstein, 2005)، ومن الناحية العملية، ركزت البحوث على خلق المعرفة

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحواجرة، خالد جمال صبح

منذ تسعينيات القرن الماضي. وفي الآونة الأخيرة، فإن الكثير من الأدب أخذ يركز على نهج عملي وقابل للتطبيق لربط عملية خلق المعرفة وتحسين القدرة التنظيمية (Ichijo & Nonaka, 2007; Nonaka & Nishiguchi, 2001; Nonaka, von Krogh, & Voelpel, 2006). وهناك مدى واسع من التعريفات المتعلقة بالمعرفة التنظيمية وخلقها، ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات النظر نتيجة تنوع المجالات المعرفية التي يمكن التعامل معها سواء كانت اقتصادية -ونفسية أو إدارية. وتعرف عملية خلق المعرفة التنظيمية بأنها "قدرة المنظمة على خلق المعرفة التنظيمية الجديدة، ونشرها في المنظمة، وتجسيد ذلك في المنتجات والخدمات والنظم" (Nonaka & Takeuchi, 1995).

وقد بُحثت عملية خلق المعرفة التنظيمية بشكل أساسي من قبل العديد من الباحثين الممارسين (Dixon, 2000; Nonaka, 1994; Tsoukas, & Mylonopoulos, 2004; von Krogh, 1998; Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000). وتتضمن هذه العملية أربعة أنماط لخلق المعرفة ونموذج بخمس مراحل حسب النموذج الذي طوره (Nonaka & Takeuchi, 1995). ويستند المفهوم الأساسي في كيفية تحويل المعرفة من خلال نوعين من المعرفة هما (المعرفة الضمنية والصريحة) لتفاعل كلاهما في خلق المعرفة التنظيمية الجديدة، ونموذج عملية خلق المعرفة يشير إلى المراحل والإجراءات التي تسهل للشركات خلق المعرفة بشكل مستمر (Oh, 2001)، من ناحية أخرى قدم (Nonaka & Takeuchi, 1995) تصوراً حول مفهوم تحويل المعرفة يقوم على تحويل المعرفة وإنشائها وخلقها من خلال التفاعل الاجتماعي من معرفة ضمنية إلى صريحة. وفيما يلي الأنماط العامة لتحويل المعرفة: ضمني - ضمني (الانتشئة الاجتماعية)، وضمني إلى صريح ومعرفة وصريحة إلى صريحة (الجمع)، وصريحة إلى ضمنية (استيعاب) (Nonaka et al., 2000). وقد توصل (Sheng and Hartono, 2015) إلى أن هناك اهتماماً من قبل الشركات في إنشاء المعرفة ومشاركتها، وتطويرها في المجتمعات عبر الإنترنت ومن ثم تبنيها؛ وأن رأس المال الاجتماعي ييسر بشكل إيجابي إنشاء وتبادل المعرفة في المجتمعات عبر الإنترنت؛ علاوة على أن عملية إنشاء وتبادل المعرفة تعود بالفائدة على المنظمات من حيث كونها: تسرع في تطوير المنتجات الجديدة، وتعزز العلاقات مع الشركاء، وترفع مستوى البيئة ومشاركة المجتمع، وتخلق إقراراً من العملاء، وتزيد من قوة المنتج وابتكار الخدمة.

المنظمة المتعلمة وخلق المعرفة التنظيمية

وفقاً للأدبيات ذات الصلة بالمنظمة المتعلمة وعملية خلق المعرفة التنظيمية، فإن الغرض الأساسي من المنظمة المتعلمة وخلق المعرفة التنظيمية هو تحسين الأداء التنظيمي، وتعد وسائل الاتصال الفاعلة إحدى أدوات التعلم التعاوني المستمر والتفاعل الديناميكي مع الآخرين، والعامل الأكثر تأثيراً هو البيئة التعليمية الداعمة والاتصال المبني على مبدأ النظام في الهياكل التنظيمية المرنة (Nonaka & Nishiguchi, 2001; Von Krogh, 2005; Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000; Marsick and Watkins, 1999) ومن أجل تقديم تصور متكامل حول هذه العلاقة تم مناقشة ذلك من منظور تكاملي على النحو التالي:

1- العلاقة بين البيئة التنظيمية للمنظمة المتعلمة وخلق المعرفة التنظيمية

أشار عدد من الباحثين (Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka, Toyama, & Konno, 2000; Nonaka, Von Krogh, & Voelpel, 2006) إلى أن عملية خلق المعرفة التنظيمية تكون مسهلة ومنشطة في واقع البيئة التعليمية الداعمة والتي يشار إليها بمصطلح (ba) وهذا المصطلح باللغة الإنجليزية يشير إلى "Space" و "Workplace Context" ويشير المصطلح الأول إلى البيئة أو الفضاء البيئي المتمثل في البيئة المادية أو الالكترونية أو الفكرية في بيئة العمل التي تكون مشجعه لخلق المعرفة التنظيمية.

أشار (Gomes & Wojahn, 2017) إلى أن مفهوم 'ba' يقوم على الافتراضات التي تتماثل مع أبعاد المنظمة المتعلمة من حيث التعلم المستمر للأفراد، والتفاعل الديناميكي بين الأفراد، ونموذج العقلية والرؤية المشتركة، والتحقيق والحوار المنهجي، والهيكل الإداري الداعم، والاستفادة من المعرفة التنظيمية وتعزيزها، والاتصال المنتظم مع البيئة. وعلاوة على ذلك، تعد العوامل المساعدة المذكورة أعلاه عوامل مساعدة في عملية خلق المعرفة وتمثل قواسم مشتركة متبادلة مع العوامل البيئية. ولفهم العلاقة وتأثيرها بين العملية الديناميكية في خلق المعرفة التنظيمية وتحسين الأداء التنظيمي، فإن الدراسة الحالية تحاول دراسة العلاقة بين الأبعاد السبعة في المنظمة المتعلمة حسب نموذج (Marsick & Watkins, 1999) ثم عملية خلق المعرفة التنظيمية حسب نموذج (Nonaka & Takeuchi, 1995). وعلى أساس القواسم المشتركة

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحواجرة، خالد جمال صبح

المتبادلة من العوامل البيئية الداعمة بين المنظمة المتعلمة، وعملية خلق المعرفة، فإن هذه الدراسة سوف تختبر تأثير المنظمة المتعلمة، وعملية خلق المعرفة في تحسين الأداء التنظيمي.

2- العلاقة بين خلق المعرفة والمنظمة المتعلمة والأداء التنظيمي

جنباً إلى جنب مع اقتراحات من عدد من الباحثين في الأدب الإداري المتعلق ببيئة التعلم والمعرفة وخلقها، يبدو أن هناك صلة وثيقة بين بيئة العمل المرتبطة بالمنظمة المتعلمة وتحسين الأداء التنظيمي (Ellinger et al., 2002; Watkins, Marsick, & Yang, 2004; Zhang, 20004; Zhang, & Yang, 20004). علاوة على ذلك، فإن خلق المعرفة التنظيمية يؤثر على مستوى الأداء التنظيمي (Nonaka, 1994; Nonaka, Takeuchi & Umemoto, 1996; Nonaka, 2000; Toyama & Nagata, 2000; Von Krogh, Ichijo, & Nonaka 2000). وفي هذه الدراسة تم قياس الأثر بين بيئة العمل ذات الصلة بالمنظمة المتعلمة من خلال أبعادها والأداء التنظيمي، والأثر بين عمليات خلق المعرفة والأداء التنظيمي بشكل مستقل، واختبار أثر علاقة عملية خلق المعرفة بين المنظمة المتعلمة وتحسين الأداء التنظيمي. وتأكيداً على هذه تلك فقد توصلت (Al-Nessor, 2010) إلى أن امتلاك المنظمة لخصائص المنظمة المتعلمة (التعلم المستمر، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال، والتواصل) كان له تأثير في تحقيق التميز التنظيمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. وعزز هذه النتيجة ما توصل إليه (Al-Hawajreh, 2011) من أن القيادة الإستراتيجية، وربط المنظمة ببيئتها، ذات أهمية كأبعاد كبيرة للمنظمة المتعلمة في تحقيق الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي. وأكد ذلك (Abu Hashish & Murtaji, 2011) في البعد المتعلق باستثناء بُعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية. وبين (Hudspeth, 2004) أن الثقافة التعاونية تشجع خلق التعلم الاستراتيجي، وأنها لا تشكل بذاتها ميزة تنافسية للمنظمة، بل تعدل من خلال التعلم توجيهات المنظمة واتجاهاتها من أجل تحسين الأداء التنافسي. كما توصل (Kumar, 2005) إلى وجود علاقة إيجابية ومرتفعة إلى حد ما بين أبعاد المنظمة المتعلمة والأداء المالي، والمعرفي، وعزز هذه العلاقة ما بحثه (Abu Khadra & Rawabdeh, 2006) حول تأثير مفهوم المنظمة المتعلمة بأبعاده الثقافية التنظيمية الداعمة؛ والقيادة؛ والتخطيط الاستراتيجي؛ والهيكل التنظيمي العمود؛ ونظام إدارة المعرفة؛ ونظام العوائد؛ ونظام تقييم الأداء، بالإضافة إلى أن هناك علاقة دالة بين هذه الأبعاد والأداء الكلي للشركات الصناعية الأردنية. أما (Kumar & Idris, 2006) فقد توصلوا

إلى وجود أثر لأبعاد التعلم التنظيمي في الأداء المعرفي لمنظمات التعلم العالي الماليزية من خلال أبعاد للتعلم التنظيمي المتعلقة بالتعلم المستمر، والحوار، وجماعة التعلم، والتفكير على مستوى النظام، والرؤية المشتركة، وربط المنظمة بالبيئة، والقيادة الإستراتيجية. وأن التأثير إيجابي بمستويات متوسطة لأبعاد التعلم التنظيمي المذكور، حيث كانت أكثر الأبعاد تأثيراً هي جماعة التعلم، والتفكير على مستوى النظام والقيادة الإستراتيجية.

في حين أشار (Chang & Lee, 2007) إلى أن القيادة والثقافة التنظيمية يمكنهما أن يؤثر إيجابياً في عمل منظمة التعلم، وإن لعمل منظمة التعلم تأثيراً إيجابياً في رضا العاملين عن العمل. وتناول (Song, 2008) دراسته التي توصل فيها إلى أن ثقافة المنظمة المتعلمة لها تأثير كبير في المعرفة الاستراتيجية وتحسين الأداء، وأن هناك مجموعة عوامل تتعلق بالأفراد، منها الاستعداد التنظيمي المدرك، والثقة المتبادلة، والقيادة وأنماطها، وكلها عوامل داعمة لإنشاء منظمة للتعلم وتشجيع دينامية المعرفة. أما (Bryan, 2009) فقد بين أن هناك علاقة بين مبادئ التعلم الاستراتيجي: القيادة، ونظام الوظيفة وهيكلها، ودرجة النمو وجود علاقة بين المتغيرات في عامل واحد فقط هو درجة النمو، أما المتغيرات الأخرى، فلا توجد بينها علاقات ارتباط دالة. وفي جانب التطبيق لمبادئ المنظمة المتعلمة وأثرها في تعلم الطلبة وخلق المعرفة فقد أشار (Brasco, 2009) إلى أن النماذج العقلية ارتبطت سلبياً بتحصيل الطالب، في حين ارتبطت الرؤية المشتركة إيجابياً بتحصيل الطالب، ووجدت علاقات ارتباطية متوسطة بين العوامل البيئية وكل من النماذج العقلية، والرؤية المشتركة، والتفكير النظمي، وتحصيل الطالب. أما (Haque & Shamyly, 2012) فقد اختبر ممارسات إدارة المعرفة في البنوك الباكستانية من حيث أثر الثقافة التنظيمية في التشارك في المعرفة وخلقها وأثر كل من الثقافة التنظيمية وخلق المعرفة في الأداء التنظيمي، وتوصلا إلى أن الثقافة التنظيمية لها أثر إيجابي في خلق المعرفة وأن هناك أثراً إيجابياً لخلق المعرفة كدور وسيط بين جميع أبعاد إدارة المعرفة والأداء التنظيمي. وأخيراً بين (Ahmed & Ahsan, 2014) أن هناك أثراً مباشراً لممارسات إدارة المعرفة التنظيمية ناتج عن حاجة مشاريع البرمجيات إلى أنواع متنوعة من المعرفة، وأن هناك أثراً غير مباشر لممارسات إدارة المعرفة التأثير بشكل شمولي على نجاح المنظمة وخصوصاً في جمع المعلومات ومصادر الحصول عليها. كما تناول (Gholamhossein, 2018) أثر عمليات خلق المعرفة التنظيمية على الأداء التنظيمي باستخدام مدخل بطاقة الأداء المتوازن من خلال رأس المال

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجة، خالد جمال صبح

الفكري، حيث توصل إلى أن عمليات خلق المعرفة تعزز من رأس المال الفكري، وأن رأس المال الفكري يعزز من الأداء التنظيمي باعتباره متغيراً وسيطاً في العلاقة بين عمليات خلق المعرفة التنظيمية والأداء التنظيمي.

منهج الدراسة

تعتبر الدراسة الحالية دراسة وصفية تحليلية، تهدف للوقوف على طبيعة مضامين كل من أبعاد المنظمة المتعلمة وعمليات خلق المعرفة التنظيمية وتحسين الأداء التنظيمي، وتحديد أثر كل من عمليات خلق المعرفة التنظيمية وأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الجمعية العلمية الملكية والبالغ عددهم (145) مبحوثاً، وتمثلت عينة الدراسة بمجتمعها، وتم توزيع (145) استبانة على وحدة التحليل، استرجع منها (125) بنسبة (86.21%). وبعد فحص الاستبانات لبيان مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي، استبعد منها (5) استبانات لعدم صلاحيتها لعملية التحليل الإحصائي، وذلك بسبب عدم استكمالها لشروط التحليل. وبهذا يصبح إجمالي عدد الاستبانات الصالحة لعملية التحليل الإحصائي (120)، استبانة بنسبة بلغت (96.0%) من إجمالي عدد الاستبانات المسترجعة.

أدوات الدراسة ومصادر الحصول على المعلومات

لتحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحثان إلى استخدام مصدرين أساسيين لجمع البيانات والمعلومات هما:

1- المصادر الثانوية: حيث توجه الباحثان في معالجة الإطار النظري للدراسة إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة. وكان هدف الباحثين من اللجوء للمصادر الثانوية في الدراسة، هو تعرف الأسس والطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات، وكذلك أخذ تصور عام عن آخر المستجدات التي حدثت في موضوعات الدراسة الحالية.

2- المصادر الأولية: لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة، تم اللجوء إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة التي قام الباحثان بتصميمها كأداة رئيسة للدراسة عكست أهداف الدراسة وأسئلتها، والتي شملت عدداً من الفقرات التي قام العاملون بالإجابة عنها، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي Five Likert Scale، بحيث أخذت كل إجابة أهمية نسبية. ولأغراض التحليل تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS V.22 وبرنامج تحليل المسار Amos، وتضمنت الاستبانة ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول: تضمن مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة عبر ستة أبعاد رئيسة، هي (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي)، واعتمد في تصميم فقراتها على دراسة (Marsick & Watkins, 1999; Yang, Watkins & Marsick, 2004; Nonaka & Nishiguchi, 2001). وتضمنت (37) فقرة لقياسها، مقسمة على النحو الآتي: (إيجاد فرص للتعليم المستمر (1 - 7)، وتشجيع الحوار (8-13)، وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة (14-19)، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية والاستفسار (20-25)، والقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم (26-30)، وتشجيع التعلم والتعاون الجماعي (31-37).

- الجزء الثاني: تضمن مقياس عمليات خلق المعرفة التنظيمية عبر ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي (تشارك المعرفة، خلق المفاهيم المعرفية، وتفسير المفاهيم المعرفية) واعتمد في تصميم فقرات قياسها على دراسة (Von Krogh, 2000; Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000; Von Krogh, Nonaka, & Nishiguchi, 2000) وتضمنت (14) فقرة لقياسها، مقسمة على النحو الآتي: تشارك المعرفة (38-42)، وخلق المفاهيم المعرفية (43-48)، وتفسير المفاهيم المعرفية (49-53).

- الجزء الثالث: تضمن مقياس الأداء التنظيمي واعتمد في صياغة فقرات المقياس على دراسة (Haque & Shamyala, 2012; Ahmed & Ahsan, 2014) وتضمن (12) فقرة لقياسها، من الفقرة (54-65). وتراوح مدى الاستجابة من (1-5) وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجة، خالد جمال صبح

موافق(2)، غير موافق بشدة(1). وبهذا تكونت الاستبانة (أداة الدراسة) وبشكلها النهائي من(65) فقرة بمقياس ليكرت الخماسي.

المعالجة الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، لجأ الباحثان إلى الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences -الإصدار العشرون. SPSS V.22=، بالإضافة إلى استخدام برنامج تحليل المسار Amos V.23 المدعوم ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. واعتمد الباحثان معادلة طول الفئة التي تقضي بقياس مستوى الأهمية لمتغيرات الدراسة، والذي تم احتسابه وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{مدى التطبيق} = \frac{\text{العلامة القصوى} - \text{العلامة الدنيا}}{3}$$

$$1.33 = \frac{5 - 1}{3} = \text{مدى التطبيق}$$

وبناء على ذلك يكون القرار للأهمية لمستوى الأهمية على النحو التالي: المنخفضة (من 1 — أقل من 2.33)، والمتوسطة (من 2.33 - 3.66)، والمرتفعة من 3.67 فأكثر

صدق أداة الدراسة وثباتها

أ) الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من (8) أساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية متخصصين في الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وقد تمت الاستجابة لآراء المحكمين وتم إجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة في ضوء المقترحات المقدمة، وبمعدل قطع لا يقل عن 75% من ملاحظات المحكمين وبذلك اعتمدت الاستبانة بصورتها النهائية.

ب) ثبات أداة الدراسة: يقصد بثبات أداة الدراسة مدى التوافق أو الاتساق في نتائج الاستبانة إذا طبقت أكثر من مرة وفي ظروف مماثلة، وتم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، (Test-Retest) لقياس مدى التماسك في إجابات المبحوثين عن كل أسئلة المقياس، كما يُمكن تفسير معامل (Alpha) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات،

وبدل ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات وبتراوح ما بين (0-1) . وعلى الرغم من أن قواعد القياس في القيمة الواجب الحصول عليها غير متفق عليها، إلا أن الحصول ما قيمته (60%) فأعلى تكون مقبولة (Sekaran, 2006). وقد قام الباحثان بتطبيق صيغة Cronbach Alpha لغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة والجدول (1) يبين ذلك.

إذ يوضح الجدول (1) قيم الثبات لمتغيرات الدراسة الرئيسة التي تراوحت بين (0.879) للاداء التنظيمي كحد أدنى، و(0.947) لأبعاد المنظمة المتعلمة كحد أعلى. وتدل مؤشرات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha أعلاه على تمتع أداة الدراسة بصورة عامة بمعامل ثبات عال وبقدرتها على تحقيق أغراض الدراسة وفقاً لـ (Sekaran, 2006). ويلاحظ ارتفاع معامل الثبات للاستبانة ويعود سبب ذلك إلى أن فقرات الاستبانة ربما اشتركت في استخدامهما هذه الدراسة مع دراسات سابقة ذات موضوع متشابه.

الجدول (1) معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (مقياس كرونباخ ألفا)

ت	البعد	عدد الفقرات	قيمة (α) ألفا
1	أبعاد المنظمة المتعلمة	37	0.947
1 – 1	ايجاد فرص للتعليم المستمر	7	0.731
2 – 1	تشجيع الحوار والاستفسار	6	0.772
3 – 1	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	6	0.886
4 – 1	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	6	0.724
5 – 1	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم	5	0.754
6 – 1	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	7	0.857
2	عمليات خلق المعرفة التنظيمية	16	0.915
1 – 2	تشارك المعرفة	5	0.738
2 – 2	خلق المفاهيم المعرفية	6	0.875
3 – 2	تفسير المفاهيم المعرفية	5	0.801
3	الأداء التنظيمي	12	0.879

التحقق من ملائمة البيانات للتحليل الإحصائي

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجة، خالد جمال صبح

لأغراض التحقق من موضوعية نتائج الدراسة، فقد تم إجراء اختبار Kolmogorov - Smirnov، وذلك للتحقق من خلو بيانات الدراسة من المشاكل الإحصائية التي قد تؤثر سلباً على نتائج اختبار فرضيات الدراسة. ويشترط هذا الاختبار توفر التوزيع الطبيعي في البيانات، وبعبارة ذلك ينشأ ارتباط مزييف بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، مما يُفقد الارتباط قدرته على تفسير الظاهرة محل البحث أو التنبؤ بها، كما هو موضح في الجدول (2). وقد تم صياغة فرضية التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات على النحو التالي (Marsaglia et al., 2003):

H_0 : يكون توزيع البيانات طبيعياً، إذا كانت $(\alpha > 0.05)$.

H_A : لا يكون توزيع البيانات طبيعياً، إذا كانت $(\alpha < 0.05)$.

وبالنظر إلى الجدول (2)، وعند مستوى دلالة $(\alpha > 0.05)$ ، يتبين أن توزيع المتغيرات جميعها كانت طبيعية، حيث كانت قيم (α) لكل المتغيرات والأبعاد أكبر من (0.05) ، وهو المستوى المعتمد في المعالجة الإحصائية لهذه الدراسة.

جدول (2) التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة اختبار Kolmogorov – Smirnov(K-S)

ت	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Kolmogorov – Smirnov	Sig. *	النتيجة
1	المنظمة المتعلمة	3.277	0.779	1.638	0.095	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 1	ايجاد فرص للتعليم المستمر	3.306	0.731	1.684	0.072	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 2	تشجيع الحوار والاستفسار	3.668	0.613	1.917	0.091	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 3	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	3.212	0.841	1.393	0.054	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 4	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	3.267	0.760	1.600	0.122	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 5	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم	3.569	0.612	2.255	0.587	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 6	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	3.178	0.808	1.432	0.133	يتبع التوزيع الطبيعي

عمليات خلق المعرفة التنظيمية	2	3.59	0.705	1.793	0.273	يتبع التوزيع الطبيعي
تشارك المعرفة	2 - 1	3.693	0.796	1.955	0.702	يتبع التوزيع الطبيعي
خلق المفاهيم المعرفية	2 - 2	3.514	0.785	1.481	0.125	يتبع التوزيع الطبيعي
تفسير المفاهيم المعرفية	2 - 3	3.574	0.725	1.676	0.247	يتبع التوزيع الطبيعي
الأداء التنظيمي	3	3.940	0.645	1.693	0.597	يتبع التوزيع الطبيعي

* يكون التوزيع طبيعياً عندما يكون مستوى الدلالة ($\alpha > 0.05$)

تحليل بيانات الدراسة الوصفية

أبعاد المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية

لوصف وتحليل أبعاد المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية، لجأ الباحثان إلى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي "t" للتحقق من معنوية الفقرة وأهمية الفقرة، كما هو موضح في الجدول (3)، إذ يشير الجدول (3) إلى مستوى أبعاد المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.178-3.668)، أما المتوسط الحسابي العام لمستوى أبعاد المنظمة المتعلمة فكان (3.277) وبمستوى مرتفع على مقياس ليكرت الخماسي. وقد جاء بعد تشجيع الحوار والاستفسار بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.668) وبمستوى تصور متوسط. فيما جاءت القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.659) وحصلت على مستوى تصور متوسط. وأخيراً، جاء مستوى التعلم والتعاون الجماعي بالمرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (3.178) وحصل على مستوى تصور متوسط. والجدول (3) يوضح ذلك.

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارة، خالد جمال صبح

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التائي ٢٠ مستوى أبعاد المنظمة المتعلمة

المتوسط	ترتيب الأهمية	Sig ^a مستوى دلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد المقارنات	أبعاد المنظمة المتعلمة	ت
متوسط	3	0.000	45.443	0.731	3.306	7	أبعاد فرص تتعلم المستمر	1
متوسط	1	0.000	60.091	0.613	3.668	6	تشجيع الحوار والاستفسار	2
متوسط	5	0.000	38.408	0.840	3.212	6	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	3
متوسط	4	0.000	43.197	0.760	3.267	6	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	4
متوسط	2	0.000	58.566	0.612	3.569	5	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم	5
متوسط	6	0.000	39.529	0.808	3.178	7	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	6
مرتفع	—	0.000	42.261	0.779	3.277	37	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لأبعاد المنظمة المتعلمة	

قيمة (t) الجدولية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ (1.650)، وتم حساب قيمة (t) الجدولية بالاستناد إلى الوسط الافتراضي للفقرة والبالغ (3).

عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية

لوصف وتحليل عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية، لجأ الباحثان إلى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي "t" للتحقق من معنوية الفقرة ومستوى التحقق، كما هو موضح بالجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
والاختبار التائي "t" ومستوى عمليات خلق المعرفة

ت	عمليات خلق المعرفة التنظيمية	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t" المحسوبة	Sig* مستوى دلالة	ترتيب الأهمية النسبية	المستوى
1	تشارك المعرفة	5	3.69	0.796	46.581	0.000	1	مرتفع
2	خلق المفاهيم المعرفية	6	3.51	0.785	44.960	0.000	3	متوسط
3	تفسير المفاهيم المعرفية	5	3.57	0.725	49.485	0.000	2	متوسط
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لعمليات خلق المعرفة التنظيمية	14	3.59	0.705	53.826	0.000	-	متوسط

قيمة (t) الجدولية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ (1.650)، وتم حساب قيمة (t) الجدولية بالاستناد إلى الوسط الافتراضي للفقرة والبالغ (3).

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجرة، خالد جمال صبح

إذ يشير الجدول (4) إلى مستوى عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية بين (3.51 - 3.69)، أما المتوسط الحسابي العام لمستوى عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية فكان (3.59) وبمستوى متوسط على مقياس ليكرت الخماسي. وقد جاء بُعد تشارك المعرفة بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.69) وبمستوى تحقق مرتفع. فيما جاء تفسير المفاهيم المعرفية بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.57) وحصلت على مستوى متوسط. وأخيراً، جاء في المرتبة الثالثة خلق المفاهيم المعرفية وبمتوسط حسابي (3.51) وحصل على مستوى متوسط أيضاً.

الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية

لوصف وتحليل مستوى الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية، لجأ الباحثان إلى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي "t" للتحقق من معنوية الفقرة ومستوى الأداء التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.96) وبمستوى مرتفع .

تحليل مدى ملائمة البيانات لإفتراسات اختبار فرضيات الدراسة

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار لاختبار فرضيات الدراسة، قام الباحثان بإجراء بعض الاختبارات وذلك من أجل ضمان ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار، إذ تم التأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة Multicollinearity باستخدام معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor (VIF) واختبار التباين المسموح به Tolerance لكل متغير من متغيرات الدراسة مع مراعاة عدم تجاوز معامل تضخم التباين المسموح به (VIF) للقيمة (10)، وأن تكون قيمة التباين المسموح به Tolerance أكبر من (0.05). والجدول رقم (5) يبين نتائج هذه الاختبارات

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود تداخل خطي متعدد Multicollinearity بين أبعاد المتغير المستقل (المنظمة المتعلمة)، وإن ما يؤكد ذلك هو قيم معيار اختبار معامل تضخم التباين (VIF) للأبعاد الفرعية للمتغير المستقل والتي تقل عن (10).

جدول (5) نتائج اختبار تضخم التباين والتباين المسموح به

ت	المتغيرات المستقلة الفرعية للمنظمة المتعلمة	VIF	Tolerance
1	ايجاد فرص للتعلم المستمر	2.526	0.396
2	تشجيع الحوار والاستفسار	1.773	0.564
3	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	2.218	0.451
4	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	1.933	0.517
5	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم	1.606	0.623
6	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	1.885	0.784

كما يتضح أن قيم اختبار التباين المسموح به (Tolerance) كانت جميعها أكبر من (0.05). ويعد هذا مؤشراً على عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة. وتأسيساً على ما تقدم، وبعد التأكد من عدم وجود تداخل خطي بين أبعاد المتغير المستقل، وإن بيانات متغيرات الدراسة تخضع للتوزيع الطبيعي، فقد أصبح بالإمكان اختبار فرضيات الدراسة في الجمعية العلمية الملكية.

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى H_{O1} : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (ايجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة α (0.05). لا اختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر أبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (ايجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية، وكما هو موضح بالجدول (6).

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجرة، خالد جمال صبح

الجدول (6) اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي

Sig* مستوى الدلالة	T المحسوبة	β معامل الانحدار		Sig* مستوى الدلالة	DF درجات الحرية		F المحسوبة	(R ²) معامل التعليل	(R) الارتباط	المتغير التابع
0.009	2.657	0.352	ايجاد فرص للتعلم المستمر	0.000	6	بين الجاميع	8.368	0.348	0.590	الاداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية
0.050	1.925	0.214	تشجيع الحوار والاستفسار		113	البواقبي				
0.275	1.098	0.136	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة		119	المجموع				
0.150	1.450	0.168	ربط المنظمة بالبينة الخارجية							
0.002	3.108	0.328	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم							
0.204	1.279	0.171	تشجيع التعلم والتعاون الجماعى							

*يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (6) أثر أبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم) في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.590) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R² فقد بلغ (0.348)، أي أن

ما قيمته (0.348) من التغيرات في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية ناتج عن التغير في أبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم)، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.352) لإيجاد فرص للتعليم المستمر، (0.214) لتشجيع الحوار والاستفسار، (0.328) للقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم) يؤدي إلى زيادة في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية بقيمة (0.352) لإيجاد فرص للتعليم المستمر، (0.214) لتشجيع الحوار والاستفسار، (0.328) للقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (8.386) وهي دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$. وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الأولى، وعليه ترفض الفرضية العدمية (الصفرية)، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، وتشجيع الحوار والاستفسار، والقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم) في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

الفرضية الثانية H_{O2} : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر أبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية، وكما هو موضح بالجدول (7).

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحوارجة، خالد جمال صبح

جدول (7) اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير

أبعاد المنظمة المتعلمة في عمليات خلق المعرفة التنظيمية

المتغير التابع	(R)	(R ²) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig* مستوى الدلالة	β معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية	0.679	0.460	13.367	6	بين المجاميع	0.000	0.034	ايجاد فرص للتعلم المستمر	0.290	0.772
				113	البواقي		0.323	تشجيع الحوار والاستفسار	2.785	0.006
				119	المجموع		0.189	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	1.993	0.049
							0.071	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	0.731	0.466
							0.135	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	1.221	0.225
							0.256	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	2.409	0.018

*يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (7) أثر أبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (إيجاد فرص للتعليم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية، إذ بلغ معامل الارتباط $R (0.679)$ عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$. أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.460) ، أي أن ما قيمته (0.460) من التغيرات في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية ناتج عن التغير في أبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي)، كما بلغت قيمة درجة التأثير $\beta (0.323)$ لتشجيع الحوار والاستفسار، (0.189) لتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، (0.256) لتشجيع التعلم والتعاون الجماعي. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) يؤدي إلى زيادة في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية بقيمة (0.323) لتشجيع الحوار والاستفسار، (0.189) لتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، (0.256) لتشجيع التعلم والتعاون الجماعي. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (131.367) ، وهي دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$. وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الثانية، وعليه ترفض الفرضية العدمية (الصفرية)، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على:

وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة بأبعادها (تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

أثر ابعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحواجرة، خالد جمال صبح

الفرضية الثالثة HO_3 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لعمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وخلق المفاهيم المعرفية، وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر عمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وخلق المفاهيم المعرفية، وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية، وكما هو موضح بالجدول (8).

جدول (8) اختبار تحليل الانحدار المتعدد

لتأثير عمليات خلق المعرفة التنظيمية في تحسين الأداء التنظيمي

المتغير التابع	(R)	(R ²) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية	Sig* مستوى الدلالة	β معامل الانحدار	T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
الأداء التنظيمي	0.653	0.426	23.976	بين المجاميع 3	0.000	تشارك المعرفة 0.404	5.257	.000
				البواقي 116		خلق المفاهيم المعرفية 0.136	1.548	.125
				المجموع 119		تفسير المفاهيم المعرفية 0.308	3.139	.002

*يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يوضح الجدول (8) أثر عمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وخلق المفاهيم المعرفية، وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية أثر عمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.653) عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$. أما معامل التحديد R² فقد بلغ (0.426)، أي أن ما قيمته (0.426) من التغيرات في تحسين

الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية ناتج عن التغير في عمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وتفسير المفاهيم المعرفية) كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.404) لتشارك المعرفة، (0.308) لتفسير المفاهيم المعرفية. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بعمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وتفسير المفاهيم المعرفية) يؤدي إلى زيادة في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية بقيمة (0.404) لتشارك المعرفة، (0.308) لتفسير المفاهيم المعرفية. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (23.976) وهي دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$. وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الرئيسة الثالثة، وعليه ترفض الفرضية العدمية (الصفريّة)، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لعمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

الفرضية الرئيسة الرابعة HO₄: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

لاختبار هذه الفرضية، تم الاستعانة بتحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Amos V.23 المدعوم ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وذلك للتحقق من وجود الأثر المباشر وغير المباشر لأبعاد المنظمة المتعلمة مجتمعة في تحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط في الجمعية العلمية الملكية، وكما هو موضح بالجدول (9). إذ يوضح الجدول (9) نتائج تحليل المسار لتأثير أبعاد المنظمة المتعلمة مجتمعة في تحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط في الجمعية العلمية الملكية، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة مجتمعة في تحسين الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط في الجمعية العلمية الملكية، إذ بلغت قيمة χ^2 المحسوبة (46.882)، وهي ذات دلالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$. وبلغت قيمة مؤشر ملاءمة الجودة Goodness of

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحواجرة، خالد جمال صبح

Fit Index (GFI) (0.997) وهو مقارب لقيمة الواحد صحيح (الملاءمة التامة). وفي السياق نفسه، بلغ مؤشر المواءمة المقارن (CFI) Comparative Fit Index (0.992) وهو مقارب لقيمة الواحد الصحيح. وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (0.011)، وهي تقترب من قيمة الصفر. وقد بلغ التأثير المباشر لأبعاد المنظمة المتعلمة في عمليات خلق المعرفة التنظيمية (0.384)، وهو ما يشير إلى أن أبعاد المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية تؤثر في عمليات خلق المعرفة التنظيمية، وعليه، فإن زيادة الاهتمام بأبعاد المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية من شأنه خلق تأثير في عمليات خلق المعرفة التنظيمية. وفي السياق نفسه، بلغ التأثير المباشر لعمليات خلق المعرفة التنظيمية في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية (0.356)، وهو ما يشير إلى أن عمليات خلق المعرفة التنظيمية تؤثر في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية، وعليه، فإن زيادة الاهتمام بعمليات خلق المعرفة التنظيمية من شأنه خلق تأثير في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية. وقد بلغ التأثير غير المباشر لأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية في ظل وجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط (0.326)، وهو ما يؤكد الدور الذي تلعبه عمليات خلق المعرفة التنظيمية في تعزيز تأثير أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية. كما بلغت قيمة T المحسوبة لمعامل تأثير المسار الأول (أبعاد المنظمة المتعلمة → عمليات خلق المعرفة التنظيمية) (27.814)، وهي ذات دلالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، فيما بلغت قيمة T المحسوبة لمعامل تأثير المسار الثاني (عمليات خلق المعرفة التنظيمية → تحسين الأداء التنظيمي) (22.545)، وهي ذات دلالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك تأثيراً لأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط. إذ إن زيادة الاهتمام بأبعاد المنظمة المتعلمة من قبل الجمعية العلمية الملكية في ظل وجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية من شأنه خلق تأثير في تحسين الأداء التنظيمي لهذه الشركات، وهي نتيجة عملية ساهمت في تحقيق جزء من أهداف الدراسة الحالية. وعليه ترفض الفرضية الرئيسة الرابعة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة مجتمعة في تحسين الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

جدول (9) نتائج اختبار تحليل المسار للتحقق من الأثر المباشر وغير المباشر لأبعاد المنظمة المتعلمة مجتمعة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط

GFI	:	Goodness of Fit Index must Proximity to one	مؤشر ملائمة الجودة، ومن المفترض أن يقترب من الواحد صحيح
CFI	:	Comparative Fit Index must Proximity to on	مؤشر المواءمة المقارن، ومن المفترض أن يقترب من الواحد صحيح
RMSEA	:	Root Mean Square Error of Approximation	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي، ومن المفترض أن تكون قيمتها محصورة بين 0.05 ، 0.08
LOD	:	Learning Organization Dimensions	أبعاد المنظمة المتعلمة
KCP	:	Knowledge Creation Process	عمليات خلق المعرفة
OPI	:	Organizational Performance Improvement	تحسين الأداء التنظيمي
* التأثير غير المباشر عبارة عن حاصل ضرب معاملات قيم التأثير المباشر بين المتغيرات			

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالتحليل الوصفي لأبعاد المنظمة المتعلمة

أشارت النتائج إلى أن مستوى أبعاد المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية كانت متوسطة، وقد جاء بُعد تشجيع الحوار والاستفسار بالمرتبة الأولى، يليه بُعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم، وفي المرتبة الأخيرة، جاء بُعد تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.

1. تبين أن مستوى ممارسة ايجاد فرص للتعلم المستمر في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسط.
2. تبين أن مستوى ممارسة تشجيع الحوار والاستفسار في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً.

3. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً.
4. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة ربط المنظمة بالبيئة الخارجية في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً.
5. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً.
6. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة تشجيع التعلم والتعاون الجماعي في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً.

ويرى الباحثان أن هذه النتائج تعزى إلى أن الجمعية العلمية الملكية، ومن خلال إداراتها، تسعى إلى الاهتمام بتنمية العاملين فيها من أجل تحسين أدائهم لمهامهم الممنوحة بهم، وتحقيق أهدافهم وأهدافها، لكنها بحاجة إلى بذل جهد أكبر في هذا المجال، كما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن دوائر الجمعية العلمية الملكية مقتنعة بأهمية المعرفة وتوفير المعلومات والبيانات الضرورية للعاملين فيها، لما لها من تأثير في سير العملية الانتاجية والخدمية، وهذه النتيجة هي انعكاس لما يراه العاملون في هذه الجمعية من تطور واضح واستخدام واسع للأجهزة التكنولوجية التي من شأنها أن تكون عاملاً مساعداً في توفير المعرفة التي يحتاجها هؤلاء العاملون، وضرورتها للعملية الانتاجية الخدمية، وربما جاءت هذه النتيجة لأن إدارات الجمعية العلمية الملكية تعمل جاهدة، في ضوء الإمكانيات المتاحة، على توفير بيئة تحفز التعلم لجميع أفراد الجمعية، وتشجع هؤلاء الأفراد على التعلم بشكل مستمر من خلال طلب المعرفة.

وتشير النتيجة المتوسطة إلى أن غالبية العاملين ليست لديهم فكرة واضحة، أو معرفة وافية عن المنظمة المتعلمة، والاجراءات التي يمكن اتباعها من أجل أن تكون الجمعية منظمة ساعية للتعلم، ومع أن الدرجة المتوسطة لا تعطي مؤشراً مفضلاً لهذه الجمعية، إلا أنها يمكن أن تُعدّ انطباعاً إيجابياً عن درجة توافر وممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في الجمعية العلمية الملكية. كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى أن العاملين في الجمعية العلمية الملكية يسود فيما بينهم الاحترام المتبادل، مما قد يضيف على علاقاتهم الثقة والتقدير لبعضهم، وهذا قد يؤدي إلى توليد انطباع إيجابي لدى الجميع قد يدفعهم للعمل وبذل الجهد والتعاون فيما بينهم، ولا سيما فيما يتعلق

بمصادر المعرفة والمعلومات، من حيث توفيرها للعاملين، وجعلها متاحة لاستخداماتهم، مما قد يسهل عليهم توظيف هذه المعرفة من أجل خدمة العملاء.

وربما جاءت هذه النتيجة لأن العاملين في هذه الشركات ينظرون إلى المشكلات التي تواجههم في أداء أعمالهم على أنها فرص للتعلم منها، بدلاً من كونها عقبات تحول دون تحقيق الأهداف، وقد يستدل من هذه النتيجة بأن العاملين يعملون على وضع تصور مستقبلي لما ينبغي القيام به، لذلك فهم يحددون طبيعة المهمات المزمع أدائها مستقبلاً، مما قد ييسر لهم أمر تنفيذ هذه المهمات من خلال التخطيط لذلك. واتفقت مع نتائج (Al-Nessor, 2010) التي توصلت إلى أن امتلاك وزارة التربية والتعليم الأردنية لخصائص منظمة التعلم كان متوسطاً، ويمكن تفسير هذا الاتفاق بأن جميع المنظمات التي تم بحثها في الدراسات المذكورة طبقت في شركات خدمية وليس صناعية، وأن هناك تجانسا في بيئة المجتمع الأردني من حيث عمليات التعلم والتعليم والقيادة في المنظمات.

النتائج المتعلقة بالتحليل الوصفي لعمليات خلق المعرفة التنظيمية

1- أشارت النتائج إلى أن عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية كانت متوسطة، وقد جاء بُعد تشارك المعرفة في المرتبة الأولى، يليه تفسير المفاهيم المعرفية، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة، جاء بُعد خلق المفاهيم المعرفية. وتبين أن مستوى تشارك المعرفة في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تشير إلى أن الجمعية العلمية الملكية تعمل بجد على الاهتمام بالمعرفة ومصادر الحصول عليها من منطلق أنها تقوم بجمع المعلومات والبيانات من أقسام الجمعية المختلفة، وتعمل جاهدة على أن تطبق مبدأ المشاركة بين الموظفين في الخبرات والتجارب التي يمتلكونها، وهذه العمليات تكون بالاعتماد على الهيكل الرسمي الذي تمتلكه الجمعية وتعزز سير المعرفة من خلاله. علاوة على أن الجمعية العلمية الملكية تعمل بشكل كبير على تطبيق وتفعيل فرق العمل في معظم العمليات التي تقوم بها.

2- تبين أن مستوى تفسير المفاهيم المعرفية في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، حيث تبين من نتائج التحليل أن الجمعية العلمية الملكية تشكل لديها فرق عمل تقييمية تعمل على تقييم أي مفهوم يمكن تطبيقه في عملياتها التشغيلية، مع

التركيز على انسجام هذا المفهوم مع كل من رؤية ورسالة الجمعية بشكل يجعل من هذا المفهوم مفهوماً استراتيجياً بعيد الأمد في التطبيق وليس مفهوماً آنياً قصير الأجل، كما تعمد هذه الجمعية إلى إيجاد معايير تتطابق مع واقع السوق في تحديد قيمة المفاهيم المطورة أو المراد خلقها، كما أن الجمعية العلمية الملكية تركز على تفعيل المشاركة في خلق هذه المفاهيم من قبل جميع العاملين فيها من ذوي الاختصاص، وهذا يعزز مبدأ التداول في العمل في مختلف الإدارات العاملة في هذه الشركات.

3- أظهرت النتائج أن خلق المفاهيم المعرفية في الجمعية العلمية الملكية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، حيث يلاحظ أن الجمعية العلمية الملكية تعمل على تطوير حوار ونقاش مع أعضاء الفريق عند خلق أفكار جديدة في الجمعية بما يعزز من خلق المفاهيم المعرفية، علاوة على استخدامها لادوات متقدمة رياضياً مثل الصور الرقمية والرسوم البيانية والمخططات لخلق مثل هذه الأفكار، وهذا يتم عبر منحى تعلم مستمر من قبل إدارات الجمعية المبحوثة، وهي تبني هذا الخلق للمفاهيم المعرفية من خلال إيجاد قواعد مستندة إلى التطبيقات والامثلة العملية والتجريبية التي مرت بها أثناء تشغيلها لعملياتها وتقديمها لخدماتها، وهذا جميعه معزز بفرق خلق معرفي ومفاهيمي فاعلة.

النتائج المتعلقة بالتحليل الوصفي للأداء التنظيمي

- أشارت النتائج إلى أن مستوى تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية كانت مرتفعة. وهو ما يمكن تفسيره بأن العاملين في الجمعية العلمية الملكية يعتمدون على تطبيق مبدأ التفويض في الصلاحيات من قبل المديرين مما يساعد في إنجاز الأعمال وحل العديد من المشكلات اليومية والروتينية في العمل، مع قيام المديرين بعمليات المتابعة والإشراف بما يحقق من نوعية الجودة في أداء الخدمات المقدمة للعملاء، وانطلاقاً من ذلك فإن إدارة الجمعية تعمل على تعزيز التدريب في كافة المجالات التي تتعلق بإنتاج الخدمات، وهذا بطبيعة الحال يعزز من ترسيخ وتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة التي تظهر نتيجة اكتساب مهارات ومعارف جديدة لدى الموظفين فيما بينهم أو نتيجة اختلاطهم مع موظفين في نفس المجال، كما يعزز المدبرون من عمليات التنسيق بين الإدارات المختلفة بما يكفل إنجاز الأعمال والخدمات ويحقق الجودة الناتجة عن الخبرات المتبادلة في تأدية المهام والأدوار المختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة

- وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد المنظمة المتعلمة (إيجاد فرص للتعليم المستمر، وتشجيع الحوار والاستفسار، والقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم) في تحسين الأداء التنظيمي للجمعية العلمية الملكية في حين لم تظهر النتائج ان هناك اثر لكل من (تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي).

ويعلل الباحثان ذلك بأن الجمعية العلمية الملكية لديها قدرة في عمليات التفويض للصلاحيات فيما يتعلق بانجاز الاعمال المختلفة التي توكل للمديرين فيها، ولكن في المقابل فان الجمعية العلمية الملكية لديها ضعف في عمليات التمكين التي يمكن لها أن تستند فيها للمديرين العاملين لديها، وهذا ربما يكون ناتجا عن ضعف في الخبرات التي يتمتع بها المديرون العاملون، إضافة إلى أن البعد المتعلق بربط الجمعية ببيئتها الخارجية لم يحقق الأثر المطلوب، وهذا يعزوه الباحثان إلى البيئة التنافسية المنخفضة التي تعمل فيها الجمعية العلمية الملكية، حيث كلما زادت عدد المنظمات العاملة في نفس المجال، انعكس ذلك على زيادة حدة المنافسة، ثم على رغبة الجمعية في تعرف ما يدور في فلك البيئة الخارجية.

أما فيما يتعلق بتشجيع التعلم والتعاون الجماعي، فربما يكون التأثير غير الدال معنويا ناتجا عن واقع وطبيعة ثقافة المجتمع الأردني الذي تعيشه الجمعية العلمية الملكية، حيث ان المجتمع الأردني مجتمع ذكوري ذو طبيعة فردية في انجاز الاعمال، ولا يميل إلى العمل ضمن ثقافة الفريق الواحد.

- وجود تأثير لأبعاد المنظمة المتعلمة (تشجيع الحوار والاستفسار، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) في عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية. ويمكن للباحث تفسير ذلك بان بعض الأبعاد في المنظمة المتعلمة كان لها أثر، ولكنه غير دال احصائيا وخصوصا في أبعاد (إيجاد فرص للتعليم، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية)، وأن عمليات خلق المعرفة التنظيمية ضعيفة نوعا ما، وأن معظم عمليات خلق المعرفة موجهة نحو دائرة محددة مما يجعل إيجاد الفرص في عمليات التعلم منخفضة. أما ما يتعلق بالقيادة الاستراتيجية فإن انخفاض الدلالة الاحصائية في اظهار التأثير فإن الباحثين يعزوان الى ان هناك مسافة فاصلة بين القيادة

أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية: "دراسة تطبيقية ...
كامل محمد الحواجرة، خالد جمال صبح

والمديرين وأن القيادة الاستراتيجية لا تحاول التقارب مع المديرين في الجمعية والاطلاع على ما يستحدث من عمليات مما يجعل القيادة الاستراتيجية بُعداً غير تأثيري في الجمعية.

- وجود تأثير لعمليات خلق المعرفة التنظيمية بأبعادها (تشارك المعرفة، وتفسير المفاهيم المعرفية) في تحسين الأداء التنظيمي في الجمعية العلمية الملكية. ويتضح من هذه النتيجة أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لبعد خلق المفاهيم المعرفية، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن طبيعة الجمعية خدمية، مما يجعل خلق مفاهيم جديد فيها منخفض جداً، وعليه لا يظهر له أثر في تحسين الأداء التنظيمي.

- وجود تأثير لأبعاد المنظمة المتعلمة مجتمعة في تحسين الأداء التنظيمي من خلال عمليات خلق المعرفة التنظيمية في الجمعية العلمية الملكية. أظهرت النتائج أن جميع أبعاد المنظمة المتعلمة كان لها تأثير في الأداء التنظيمي بوجود عمليات خلق المعرفة التنظيمية، وهذا يشير إلى أن الأبعاد متفرقة لكل من أبعاد المنظمة المتعلمة وعمليات خلق المعرفة التنظيمية، ربما لا تحدث أثراً في الأداء التنظيمي وأن اجتماع الأبعاد يكون له تأثير أقوى، وهذا مبدأ متعارف عليه في التنظيم والإدارة يطلق عليه التداوب، بحيث أن الأبعاد تتفاعل معاً محدثة أثراً من حيث قوة التأثير.

التوصيات:

تأسيساً على الطروحات الفكرية للدراسة وتحليلات نتائجها الميدانية وانطلاقاً من نتائجها، تقدم الدراسة التوصيات الآتية:

1. قيام الجمعية العلمية الملكية بايجاد آليات تكافئ الموظفين لحثهم على تعزيز عمليات خلق المعرفة الجديدة
2. ايجاد قسم أو دائرة يطلق عليه دائرة البحث والتطوير المعرفي لتعزيز الأبعاد المعرفية في الجوانب التنظيمية المتنوعة.
3. أن تعزيز الجمعية عمليات تشارك المعرفة وخلق المفاهيم المعرفية المتنوعة المتعلقة بالعمليات الانتاجية في الجمعية، وهذا يكون من خلال بناء مناخ تنظيمي صحي قادر على أحداث التعاون بين العاملين والتعاون فيما بينهم لاحداث التفاعل.

4. التأكيد على ضرورة إعطاء المرونة الكافية للموظفين في حرية الاختيار عند تنفيذ واجبات العمل، وبما يحقق الاختصاص في تنفيذ الاعمال ويعزز من جودة الأداء التنظيمي في الجمعية.
5. ايجاد نظام ربط بيئي يعمل على تشجيع الحصر على إجابات ومعلومات من الإدارات المشابهة في الجمعية المنافسة بما يحقق مبدا المقارنة المرجعية في العمليات الانتاجية.
6. أن تعمل الجمعية العلمية الملكية على دعم طلبات الموظفين بخصوص فرص التعلم والتدريب.
7. أن تقوم الإدارات في الجمعية العلمية الملكية بجمع المعلومات والأفكار من واقع الخبرة العملية بما يعزز إثراء المعرفة الضمنية ونقلها إلى الموظفين الآخرين في الإدارات المتنوعة.

Reference:

- Ababneh, S. (2007). Jordanian School as A Learning Organization: Status and Prospectives. PhD Dissertation, Jordan University.
- Abu Hashish, B. & Murtaji, Z. (2011). "Availability of dimensions of learning organization at Al-Aqsa University from the point of view of its employees", Journal of the Islamic University, Series of Humanitarian Studies, 19 (2): 397-438.
- Abu Khadra F., Rawabdeh, A. (2006). "Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies", The Learning Organization, 13(5):455 – 474.
- Abu Khudair, I. (2006). "Management of Learning Organization in the Institute of Public Administration in Saudi Arabia: A Proposed Concept for Implementing the Concept of an Educated Organization", (unpublished PhD thesis), College of Administrative Sciences, King Saud University, Riyadh.
- Ahmed, A. & Ahsan, A. (2014). An Integrated Organizational Knowledge Management Framework (IOKMF) for Knowledge Creation and Usage, Journal of Strategy and Performance Management, 2(1), 17-30.
- Al-Ali, Abdul Sattar, and Kandilji, Amer (2006). "Introduction to Knowledge Management", Amman: Dar Al Masirah.
- Al-Baghdadi, A. (2008), The relationship between learning Organization characteristics and its readiness to change A comparative study in two private Higher education Colleges in Baghdad City, Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences, 10 (1), pp. 78-57.
- Alexiou A. (2005). A tale of the field: Reading power and gender in the learning organization. Studies in Continuing Education, 27 (1): 17-31.
- Al-hawajreh K. (2011). "The Learning Organization and Organizational Willingness for Strategic Change", Jordan Journal of Business Administration, 7 (3): 376-396.

- Al-hawajreh, K. (2010). "The Concept of an Learning Organization in Jordanian Universities from the Point of View of Faculty Members", *Jordanian Journal of Business Administration*, 6 (1): 225-245.
- Al-Nessor A. (2010). "The Impact of the Organization's Characteristics on Achieving Organizational Excellence: An Applied Study in the Jordanian Ministry of Higher Education and Scientific Research" (unpublished Master thesis), Middle East University, Amman, Jordan.
- Argyris, C. & Schon, D. (1996). "Organizational learning II: Theory, method and practice". Boston, MA: Addison-Wesley.
- Artemeh, M. (2018). The existence of the relationship between the learning organization elements and administrative creativity of the employees. *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 5 (9): 91-113.
- Bates, R., & Holton, E. (2004). Linking Workplace Literacy Skills and Transfer System Perceptions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 153-170.
- Brasco, S. (2009) "The relationship between learning organization principles and student achievement in Catholic schools". Ph.D., Florida Atlantic University.
- Bryan, S. (2009). "The Application of Learning Organization Principles to Church Growth", PhD Dissertation, Walden University.
- Calvert, G., Mobley, S., & Marshall, L. (1994). "Grasping the learning organization". *Training and Development*, 48(6), 39-43.
- Chang Su-Chao, Lee Ming-Shing, (2007). "A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction", *Learning Organization*, 14(2): 155 - 185
- Cook J., Staniforth D. & Stewart J. (1997). The learning organization in the public services, Gower, pub co. UK. <http://www.amazon.com/the-learning-organization-public-services/dp/0566077736>. Retrieved: 4/1/2014.

- DeFillippi, R., & Ornstein, S. (2005). Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management*, Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Dixon, M. (2000). *Common knowledge: How companies thrive by sharing what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Edmondson, C. & Woolley, W. (2005). Understanding outcomes of organizational learning interventions. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 185-211). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Elkjaer, B. (2005). Social learning theory: Learning as participation in social processes. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 38-53). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ellinger, D., Ellinger, E., Yang, B., & Howton, W. (2002). "The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment". *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-21.
- Ellinger, D., Watkins, E., & Bostrom, P. (2000). "Managers as facilitators of learning in learning organizations: A rejoinder to Dirkx's invited reaction". *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 403-409.
- Elwood F. Holton, I., Timothy T. & Baldwin P. (2003). "Improving learning transfers in organizations. San Francisco", CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Gholamhossein Mehralian, Jamal A. Nazari, Peivand Ghasemzadeh, (2018) "The effects of knowledge creation process on organizational performance using the BSC approach: the mediating role of intellectual capital", *Journal of Knowledge Management*, 22(4), pp.802-823, <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2016-0457>.
- Gomes G, Wojahn RM (2017). Organizational learning capability, innovation and performance: study in small and medium-sized enterprises (SMES). *Revista de Administração*. 52: 163–175.

- Haque A. and Shamyly A. (2012). Mediating Role of Knowledge Creation and Sharing between Organizational Culture and Performance: An Empirical Analysis of Pakistan's Banking Sector, *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(4)3276-3284.
- Hernandez, M. (2000). The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement within private manufacturing firms in Colombia. Unpublished doctoral thesis, University of Georgia.
- Holton, F., & Baldwin, T. (2003). Making transfer happen: An action perspective on learning transfer systems. In E. F. Holton & T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 3-15). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc
- Hudspeth, L. (2004). "Study of organizational learning culture, strategic responsiveness and mass customization capabilities of U.S. manufacturing enterprises". PHD unpublished Dissertation College of Business and Innovation, University of the Virgin Islands, United States Virgin Islands.
- Ichijo, K., & Nonaka, I. (2007). "Knowledge creation and management: New challenges for managers". New York, NY: Oxford University Press.
- Kumar, N. (2005). The Relationships between Learning Organization Dimensions and Performance Among Malaysian Private Institutions of Higher Learning. PhD thesis, Universiti Putra Malaysia.
- Kumar, N., Idris, K. (2006). "An examination of educational institutions' knowledge performance: Analysis, implications and outlines for future research", *Learning Organization*, 13(1):96 – 116.
- Li, S., Ragu-Nathan, B., Ragu-Nathan, S. and Rao, S. (2006).
The Impact of Supply Chain Management Practices on Competitive Advantage and Organizational Performance. *The International Journal of Management Science (OMEGA)*, 34(2), pp:107-124.
- Lim, H., & Morris, L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived

- learning and training transfer. Human Resource Development Quarterly, 17(1), 85-115.
- Marsaglia G, Tsang W., Wang J. (2003). "Evaluating Kolmogorov's Distribution". Journal of Statistical Software, 8(18):1-4
- Marsick, J., & Watkins, E. (1999). "Facilitating learning organization: Making learning count". Alder shot, England: Gower.
- Marsick, J., & Watkins, E. (2003). "Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of learning organizations questionnaire". Advances in Developing Human Resources, 5(2), 132-151.
- Marsick, J., & Watkins, E. (1994). "The learning organization: An integrative vision for HRD". Human Resource Development Quarterly, 5(4), 353.
- Moilanen R. (2005). "Diagnosing and measuring learning organization", The Learning Organization, 12(1): 71-89.
- Najem, Abboud (2005) Knowledge Management: Concepts, Strategies and Processes, Amman: Al Warraq Publishing and Distribution.
- Nonaka T. & Nishiguchi, W. (2001). Knowledge emergence: Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation. New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I, Toyama, R. & Konno, N. (2000). "SECI, ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation". Long Range Planning, 33(1), 5-34.
- Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (2001). Knowledge emergence. In I. Nonaka & T. Nishiguchi (Eds.), Knowledge emergence: Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation (pp. 3-9). New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). "The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamic of innovation". New York, NY: Oxford University Press.

- Nonaka, I. & Toyama, R. (2003). "The knowledge-creating theory revisited: Knowledge creating as a synthesizing process". *Knowledge and Process Management*, 1(1), 2-10.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2005). "The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis". *Industrial and Corporate Change*, 14(3), 419-436.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2007). "Knowledge creation and management: New challenges for managers". New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I. (1988). "Toward Middle-Up-Down Management: Accelerating Information Creation". *Sloan Management Review*, 29(3), 9-18.
- Nonaka, I. (1990). "Redundant, Overlapping Organization: A Japanese Approach to managing the innovation process". *California Management Review*, 32(3), 27-38.
- Nonaka, I. (1991). "The Knowledge-Creating Company". *Harvard Business Review*, 69(6), 96-105.
- Nonaka, I. (1994). "A dynamic theory of organizational knowledge creation". *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. Peltokorpi, V., & Tomae, H. (2005). "Strategic knowledge creation: the case of Hamamatsu Photonics". *International Journal of Technology Management*, 30(3, 4), 248-264.
- Nonaka, I. Takeuchi, H. & Umemoto, K. (1996). "A theory of organizational knowledge creation". *International Journal of Technology Management*, 11(7, 8), 833-845.
- Nonaka, I. Toyama, R. & Byoiere, P. (2001). "A theory of organizational knowledge creation: Understanding the dynamic process of creating knowledge". New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I. Toyama, R. & Nagata, A. (2000). "A firm as a knowledge-creating entity: A new perspective on the theory of the firm". *Industrial and Corporate Change*, 9(1), 1-12.

- Nonaka, I. VonKrogh, G. & Voelpel, S. (2006). "Organizational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances". *Organization Studies*, 27(8), 1179-1208.
- Nonaka, I., Konno, N., & Toyama, R. (2001). "Knowledge emergence: Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation". New York, NY: Oxford University Press.
- Odor, H. (2018). A Literature Review on Organizational Learning and Learning Organizations. *Int J Econ Manag Sci* 7(1): 494. doi: 10.4172/2162- 6359.1000494.
- Oh, S. (2001). "The relationship between work environment factors and organizational knowledge creation process". Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Rastogi N. (1998). *Building a learning organization*, New Delhi: Wheeler Publishing.
- Sekaran, U. (2006). "Research Methods For Business: A Skill Building Approach", 4Th Ed. Wiley India Pvt. Limited
- Senge, M. (1990). "The fifth discipline: The art & practice of the learning organization". New York, NY: Doubleday, Currency.
- Senge, P. Schamer, O., Jaworski, J., & Flowers, S. (2005). "Presence: exploring profound change in people, organizations, and society". New York, NY: Doubleday.
- Sessa, I., & London, M. (2006). "Continuous learning in organizations: individual, group, and organizational perspectives". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Sheng, M. & Hartono, R. (2015), "An exploratory study of knowledge creation and sharing in online community: a social capital perspective", *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 26 Nos 1/2, pp. 93-107.
- Song, H. (2008). "Assessing the psychometric properties of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire in the Korean business context". *International Journal of Training and Development*, 12(2), 87-99.

- Swierings, J., & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organization*. Wokingham, England: Addison-Wesley Publishing Company.
- Tsoukas, H. & Mylonopoulos, N. (2004). Introduction: Knowledge Construction and Creation in Organizations. *British Journal of Management*, 15 (1), S1-S8.
- Von Krogh, G. & Grand, S. (2000). "Justifications in knowledge creation: dominant logic in management discourses". In G. von Krogh, I. Nonaka & T. Nishiguchi (Eds.), *Knowledge creation: A source of value*. London, England: Macmillann Press Ltd.
- Von Krogh, G. (1998). "Care in knowledge creation". *California Management Review*, 40(3), 133-153.
- Von Krogh, G. (2005). "Knowledge sharing and the communal resource". In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 372-392). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Von Krogh, G. Nonaka, I. & Ichijo, K. (1997). "Develop knowledge activists!." *European Management Journal*, 15(5), 475-483.
- Von Krogh, G., Ichijo, K., Nonaka, I. & Nishiguchi, W. (2002). "Enabling knowledge creation: How to unlock the mastery of tacit knowledge and release the power of innovation". New York, NY: Oxford University Press.
- Watkins K., Marsick V. Yang B., (2004). "The contrast of the Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation". *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.www.eric.ed.gov/ERICwebportal/recorddetail.
- Watkins, E., & Marsick, J. (1996). "In action: Creating the learning organization". Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Watkins, E., Yang, B., & Marsick, J. (1997). "Measuring dimensions of the learning organizations". Paper presented at the Academy of Human Resource Development Conference, Atlanta, GA.

- Wheelen, T., Hunger, J. (2006)._"Strategic Management and Business Policy" Cram101 Incorporated.
- Wilhelm W (2017) What are learning organisations, and what do they really do? Human Capital Media.
- Yadav, S. & Agarwal, V. (2016). Benefits and Barriers of Learning Organization and its five Discipline, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM) 18(12), 189-24.
- Yang, B., Watkins, E., & Marsick, J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. Human Resource Development Quarterly, 15(1), 31–56.
- Zayed, A., Bobchett, K. & Al-Mutairi, T. (2009). "The Organization and Its Applications in Saudi Arabia Case Study: The Main Sectors of the Royal Commission in Jubail", International Conference on Administrative Development. 16 November, 1-3 November.
- Zhang, D., Zhang, Z. & Yang, B. (2004). Learning organization in Mainland China: Empirical research on its application to Chinese state-owned enterprises. International Journal of Training and Development, 8(4), 258-273.

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين

محمد نايف أبو الكشك زريقات*

أحمد محمود رضوان**

إبراهيم ضيف الله مقابلة***

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً باستخدام الإنترنت والحاسوب من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة أثر المتغيرات (الجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة) في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لتلك المهام. وتكونت عينة الدراسة من (347) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية لواء قصبة إربد، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت استبانة تم بناؤها لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكونت من (28) فقرة، توزعت على مجالات الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين جاءت (متوسطة)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)، حيث جاءت هذه الفروق لصالح (المعلمات)، ولصالح أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات وعلى الترتيب. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر متغير (نوع المدرسة).

الكلمات الدالة: درجة الممارسة، مديرو المدارس، المهام التربوية والإدارية إلكترونياً، قصبة إربد.

* كلية العلوم التربوية، جامعة جدارا، إربد.

** قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك.

*** قسم التاريخ، كلية التربية، جامعة اليرموك.

تاريخ قبول البحث: 2018/11/6 م.

تاريخ تقديم البحث: 2017/12/31 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

The Practicing Degree of Schools Principals in Irbid Kasbah District for their Educational and Administrative Tasks Electronically from the Perspective of Teachers

**Mohammed Nayef Abu Kushik Zuraiqaat
Ahmed Mahmoud Radwan
Ibraheem ThaifAllah Maqableh**

Abstract

The purpose of this study was to identify the degree to which schools principals practice their educational and administrative tasks electronically using internet and computer from the perspectives of teachers, and to identify the effect of (gender, type of school, and years of experience) in teachers' estimates to the practicing degree of their principals for those tasks. The sample of the study consisted of (347) teachers who work in governmental and private schools in Irbid Kasbah district directorate. The researchers used the Descriptive Survey Methodology, and a questionnaire that consisted of (28) items was used to collect the required data to achieve the aims of the study. The findings of this study indicated that the practicing degree of schools principals for their educational and administrative tasks electronically using internet and computer from the perspectives of teachers was (moderate), and showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha= 0.05$) due to the variables of (gender and years of experience) in foavor of female teachers and teachers who have an experience less than 5 years. Also, the results showed that there were no statistically significant differences due to the variable of (type of school).

Key words: The Practicing Degree, Schools Principals, Educational and Administrative Tasks, Irbid District.

مقدمة الدراسة:

تسعى الدول إلى تطوير مؤسساتها وإدخال التحسينات إليها باستمرار، حتى تستطيع مسايرة المتغيرات والمستجدات الناجمة عن الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، حيث تقوم بتوظيف هذه التقنيات في مؤسساتها المختلفة للاستفادة من ميزاتها لتحسين مستوى الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات للمواطنين، وللارتقاء بها إلى مستويات عالية من الجودة والتميز. وقطاع التعليم في أي دولة ليس بمنأى عن هذه التطورات، إذ يُعدّ الارتقاء به من الأولويات، لما لهذا القطاع من أهمية في تنمية الأفراد وتأهيلهم وتدريبهم وتمكينهم من المهارات والكفايات اللازمة لهم للتكيف مع متطلبات هذا العصر.

ويشير (Amer, 2007) إلى أن هذا العصر أصبح يوصف بعصر المعلوماتية والتكنولوجيا، إذ إن المعلومات باتت مجالاً تتنافس فيه الشعوب طلباً للرفق والتقدم من خلال إعداد الأفراد للمستقبل، وذلك بتمكينهم من استخدام الحاسوب وتطبيقاته المتعددة، حيث تؤدي تكنولوجيا المعلومات والاتصال دوراً هاماً في تغيير حياة الأفراد والجماعات، حتى أصبح من غير الممكن تصور أي نشاط مؤسسي أو عمل جماعي منظم دون استخدام أدوات وتقنيات الحاسوب والإنترنت في الاتصالات ومتابعة أداء الأفراد وأعمال المؤسسة (Yasin & Alalqa, 2014)، هذا الأمر جعل القيادات التربوية تتجه نحو استخدام هذه التكنولوجيا وخصوصاً الحاسوب والإنترنت في إنجاز المهام والواجبات الإدارية والتربوية؛ حتى تتجز هذه الأعمال بكفاءة وتميز وبأقل تكلفة وأقل وقت وجهد.

لقد بدأت الدول تطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسساتها المختلفة التعليمية والاقتصادية والخدمية منذ منتصف العقد الأخير من القرن الماضي لتحقيق فوائد كثيرة، منها: تبسيط إجراءات العمل داخل هذه المؤسسات، واختصار الوقت في إنجاز المعاملات الإدارية المختلفة بدقة، وتسهيل إجراءات الاتصال بين المراكز الرئيسة لهذه المؤسسات وفروعها وفي داخل المؤسسات نفسها (Al-Salmi, 2008)، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التكنولوجيا أصبحت جزءاً من حياة شعوب الدول المتقدمة وخصوصاً فئة الشباب، كما أصبحت تستخدم على نطاق واسع في المؤسسات التربوية (الجامعات والمدارس)، حيث تستخدم في العمليات الإدارية وفي العملية التعليمية (Lockhart, 2016). ويرى اشتيويه وعليان (Ishtaiwa & Alian, 2010) أن

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

التطور الكبير في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات أدى إلى نقله واسعة في عملية نقل المعلومات وتبادلها بصورة أسرع وأكثر سهولة ودقة.

إن مقياس تقدم الأمم ورقبها وازدهارها يقاس حالياً بمدى إنتاجها للتقنيات وتطبيقها في شؤون الحياة المختلفة، حيث تُعدّ المعلومات التي تمتلكها هذه الأمم ركيزة أساسية لمسايرة التطورات المتسارعة في المجالات الاقتصادية والسياسية والتربوية (Al-Titi, 2008). فالدور القيادي لمدير المدرسة في ظل اقتصاد المعرفة يستوجب عليه التعامل مع المعرفة ومصادرهما بإيجابية ونشاط، ولا يقف عند حدّ جمعها من مصادرهما المختلفة، بل عليه تبويبها وتصنيفها وفهمها فهماً جيداً حتى يستطيع توظيفها في العملية الإدارية بصورة جيدة تساعد على تحقيق الأهداف (Abu Abed, 2005). ويقع على عاتق مدير المدرسة العبء الأكبر في تحقيق أفضل النتائج، وهو الذي يخطط، ويوجه الآخرين نحو تنفيذ هذه الخطط، ويتابع تنفيذها؛ ليضمن على أنها تسير وفق ما رسم لها (Al-Masaeid, 2006).

لقد باشرت وزارة التربية والتعليم في الأردن بإدخال الحاسوب إلى التعليم في عام (1983)، حيث بدأت التجربة الأردنية مع الحاسوب كمادة تدريسية، إذ درّست مادة الحاسوب للصف العاشر بواقع حصتين أسبوعياً، وحصة واحدة للصفين الأول والثاني الثانوي، حيث اختيرت مدرستان في عمّان لتطبيق التجربة فيهما في مطلع العام الدراسي (1984/1985)، واستمرت الوزارة بعد ذلك في تعميم التجربة على بقية مدارس المملكة (Al-Jassar, 2004). كما تمّ إدخال الحاسوب في الإدارة المدرسية، وتمّ إلحاق المعلمين والإداريين في دورات تدريبية؛ ليكونوا قادرين على استخدام تقنيات التعليم الإلكترونية، مثل دورات (ICDL)، ودورات التعليم للمستقبل، ودورات إدارة الشبكات وصيانة الحواسيب منذ عام 2001/2000 (Al-Sarayreh, 2010)، بالإضافة إلى تدريب غالبية المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم من خلال برامج إنتل (Intel)، والورد لينكس (Word) links، كما تمّ ابتعاث المعلمين للحصول على دبلوم / ماجستير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم واعتماد دورات تكنولوجيا الاتصالات ك معايير تصنيف المعلمين، وتمّ إطلاق منظومة (Eduwave) للتعليم الإلكتروني من خلال البوابة الإلكترونية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (Shtat et al., 2012).

إنّ أولى تطبيقات الحاسوب التي بُدئ بها في الإدارة المدرسية تتمثل في عدد من الخدمات في مجال شؤون الموظفين والشؤون المالية، والسجلات والجدول المدرسية، وشؤون الطلبة والإرشاد التربوي، والاختبارات والتقييم، وشؤون إدارة المكتبات والأعمال المكتبية، وإنتاج المطبوعات التعليمية اليومية وغيرها. وقد أصبح حجم الخدمات التي يقدمها الحاسوب للإدارة المدرسية كبيراً جداً بعد أن تم تطوير مجموعة من البرامج التي تستخدم في تطوير العمل الإداري وتيسيره وزيادة الدقة فيه، الأمر الذي جعل معظم الإدارات المدرسية تعتمد كلياً عليه في إنجاز أعمالها الإدارية، ولا تستطيع الاستغناء عن تلك التطبيقات (Al-Far, 2002).

وبضيف المنيع (Al-Mannie, 2008) عدة خدمات أخرى يقدمها الحاسوب لمديري المدارس، وهذه الخدمات تتمثل فيما يأتي:

1. مساعدة مديري المدارس في اتخاذ القرارات من خلال البيانات والمعلومات المنظمة والإحصائيات التي يوفرها الحاسوب.
 2. التخلص من النظام اليدوي.
 3. توفير الوقت وتقليل الضغط الناتج عن العمل من خلال سهولة دخول الآخرين إلى البيانات دون الحاجة إلى المدير.
 4. توفير سطح مكتب إلكتروني عن طريق الإنترنت يمكن المدير من الاتصال بالآخرين دون لقائهم.
 5. تسهيل عمل الإدارة عن طريق تطبيقات حاسوبية خاصة بالأعمال المكتبية.
 6. توفير خدمات أخرى مرتبطة بالإنترنت كخدمة البريد الإلكتروني، وخدمة نقل الملفات وخدمة البحث عن المعلومات في قواعد البيانات المحلية والعربية والعالمية باستخدام محركات البحث المختلفة، وخدمات الدردشة والمؤتمرات.
- ويؤدي الحاسوب دوراً مهماً في العمل الإداري نظراً لميزاته وفوائده استخداماته، وتتضح هذه الميزات كما يراها سلامة (Salamah, 2004) فيما يأتي:

1. السرعة الفائقة في تنفيذ العمليات.
2. الدقة العالية في النتائج.
3. الاستمرارية في العمل لفترات طويلة دون توقف.

4. الإمكانية الهائلة في تخزين البيانات والمعلومات.
5. سرعة الوصول إلى البيانات والمعلومات.
6. سهولة التعامل مع الحاسوب في ظل توفر برمجيات جاهزة.
7. الموثوقية.

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات تناولت استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية بشكل خاص، منها:
أجرى مهنا (Muhanna, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات المديرين لدرجة توظيفهم الحاسوب في الإدارة المدرسية تعزى إلى المتغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، عدد سنوات استخدام مدير المدرسة للحاسوب).
تكونت عينة الدراسة من (183) مديراً ومديرة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكونت من (58) فقرة موزعة في خمسة مجالات رئيسية هي: (إدارة الامتحانات المدرسية والنتائج، إدارة شؤون الطلبة، وإدارة شؤون العاملين، تنفيذ الأعمال الإدارية الكتابية، إدارة الاتصال والتواصل المدرسي، إدارة الشؤون المالية واللوازم والمكتبة المدرسية). وبينت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مديري المدارس في وكالة الغوث بمحافظات غزة الحاسوب في الإدارة المدرسية ككل، وفي المجالات (إدارة الامتحانات المدرسية والنتائج، وإدارة شؤون العاملين، وتنفيذ الأعمال الإدارية الكتابية، إدارة الاتصال والتواصل المدرسي، وإدارة الشؤون المالية واللوازم والمكتبة المدرسية) جاءت متوسطة، في حين جاءت على مجال إدارة شؤون الطلبة بدرجة مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدرجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

وقام أدمي وأولالي (Adeyemi & Olaleye, 2010) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة المدرسية في ولاية (أيكتي) في نيجيريا،

وتكونت عينة الدراسة من (652) معلماً ومعلمة و(160) مديراً ومديرة. كشفت النتائج عن وجود ضعف كبير في مستوى توفير معدات تكنولوجيا المعلومات لمدارس في الولاية، وأن مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة المدرسية في الولاية جاء بدرجة منخفضة.

وأجرت خلوف (Khaloof, 2010) دراسة هدفت تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، كما سعت الدراسة إلى تعرف أثر المتغيرات (الجنس، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي، ومجال التخصص، وموقع المحافظة، وعدد الدورات التدريبية في الحاسوب) في تقديرات أفراد العينة لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية. تكونت عينة الدراسة من (322) مديراً ومديرة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية كان منخفضاً، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة الأخرى.

قام اشتيات (Ishtyat, 2011) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة استخدام مديري المدارس في مديرية تربية بني كنانة لأدوات الاتصال الإلكتروني في التواصل مع المعلمين وأولياء أمور. وتكونت عينة الدراسة من (91) مديراً ومديرة. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته أغراض الدراسة، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مديري المدارس في مديرية تربية بني كنانة أدوات الاتصال الإلكتروني في التواصل مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة كانت بدرجة متوسطة. كما بينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يواجهون مجموعة من الصعوبات تتمثل بعدم وجود خدمة أدوات الاتصال الإلكتروني في جميع المنازل، وعدم تقديم الحوافز لمديري المدارس من أجل استخدام أدوات الاتصال الإلكتروني، والكلفة المادية.

وقام بوليزي (Polizzi, 2011) بدراسة سعت إلى قياس تصورات مديري المدارس لدرجة استخدامهم الوسائل الإلكترونية للقيام بمهامهم الإدارية المدرسية في إيطاليا. تكونت عينة الدراسة من (116) مديراً ومديرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يستخدمون الحاسوب بدرجة كبيرة للقيام بمهامهم الإدارية المتعلقة بشؤون المدارس.

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

كما أجرى صالح (Saleh, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توظيف مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت الحاسوب في أعمالهم الإدارية والصعوبات التي تواجههم في توظيفه. تكونت عينة الدراسة من (133) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت الحاسوب في أعمالهم الإدارية جاءت متوسطة على الاستبانة ككل، في حين جاءت بدرجة مرتفعة على مجال الطلبة. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة) في تقديرات أفراد العينة لدرجة توظيف مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت الحاسوب في أعمالهم الإدارية ولصالح المديرات، وذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) على الترتيب.

وقام القرني (Al-Qarni, 2011) بدراسة هدفت التعرف إلى مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة ودرجة أهميتها وانعكاسها على تطوير العمل الإداري. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة جدة، والبالغ عددهم (195) مديراً. وبينت نتائج الدراسة أن جميع مديري المدارس متفقون على أهمية امتلاك مدير المدرسة لمهارات الحاسب الآلي وتطبيقها في الإدارة المدرسية. كما أشارت النتائج إلى وجود صعوبات تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة وتعيق من استخدامهم الحاسب الآلي في إنجاز مهامهم الإدارية، ومن أهم هذه الصعوبات ندرة الدورات التدريبية للإداريين في مجال تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية، وضعف عملي صيانة أجهزة الحاسوب.

أجرى الرشيد (Al-Rasheede, 2012) دراسة سعت إلى تعرف درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحاسوب وتطبيقاته في المهمات الإدارية من وجهة نظر المعلمين والموجهين في دولة الكويت. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (580) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المديرين الحاسوب وتطبيقاته في المهمات الإدارية على المقياس ككل، وعلى المجال الإداري ومجال العاملين، ومجال التواصل، جاءت جميعها بدرجة متوسطة، في حين جاءت على مجال الطلبة ومجال الاختبارات والتقويم بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج عدم

وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة استخدام المديرين الحاسوب وتطبيقاته تعزى للمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

وأجرت شتات وآخرون (Shtat et al., 2012) دراسة هدفت إلى معرفة مدى جاهزية المدارس واستخدامها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى إنشاء قاعدة بيانات وطنية حول البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكمي والمنهج التحليلي النوعي، وقد شملت الدراسة (4610) مدرسة، كما تكونت عينة الدراسة من (135) مشاركاً لغايات التحليل النوعي. استخدمت استبانة إلكترونية تكونت من 8 محاور لغايات جمع البيانات الكمية. وتوصلت الدراسة إلى أن (76%) من إجمالي المدارس تمتلك خط هاتف أرضي واحد على الأقل، وأن (99%) من المدارس ضمن عينة الدراسة لديها جهاز حاسوب يستخدم لأغراض تدريسية أو إدارية، وأن نسبة الطلبة إلى الحواسيب هي (14) طالباً/ حاسوب، وأن (96%) من المدارس تستخدم منظومة التعليم الإلكتروني، وأن نسبة انتشار شبكة الأنترنت في المدارس هي (86%).

وقام الطيطي وأبو سمرة ومنصور (Al-Titi, Abu- Samrah & Mansoor, 2012) بدراسة سعت إلى الكشف عن واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ومعوقات ذلك الاستخدام من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس بفلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (296) مديراً ومعاوناً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة. وأظهرت الدراسة أن واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس محافظة القدس جاء بدرجة متوسطة على المقياس وعلى مجال الشؤون الإدارية والمالية، ومجال الشؤون الفنية، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تعزى لمتغيرات الدراسة باستثناء متغير الجهة المشرفة، حيث جاءت الفروق لصالح المدارس الخاصة.

وأجرى الحراشة (Al-Harashsheh, 2013) دراسة سعت إلى تعرف درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر المتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، ومستوى المدرسة) على درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (107) مديراً ومديرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية بشكل كلي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى للنوع الاجتماعي على مجالي الإدارة والطالب وعلى الأداة بشكل كلي، ولصالح الإناث، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير مستوى المدرسة وذلك على مجال الطالب ولصالح المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الخبرة).

كما أجرى الجديفي (Al-Jdaifi, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى تقدير درجة فعالية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في منطقة النقب التعليمية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة مؤلفة من 40 فقرة وزعت عشوائياً على (110) مديراً ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فعالية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في منطقة النقب التعليمية كانت عالية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدرجة فعالية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في منطقة النقب التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات). كما بينت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدرجة فعالية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في منطقة النقب تعزى لمتغير الجنس.

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحثون أن معظم الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي، وأنها استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات باستثناء دراسة شتات وآخرون (Shtat et al., 2012) حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، كما استخدمت المقابلة إلى جانب الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وتباينت فئات عينات الدراسة في الدراسات السابقة. وقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها تناولت المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم مما تبذله وزارة التربية والتعليم في الأردن من جهود لرفع سوية مديري المدارس مهنيًا، وذلك عن طريق إلحاقهم بالبرامج والدورات التدريبية المختلفة المتعلقة بمهارات استخدام الحاسوب وتطبيقاته، إلا أن الباحثين من خلال تعاملهم المباشر مع مديري المدارس لاحظوا أن هناك قصورًا في توظيف هؤلاء المديرين للحاسوب والإنترنت في إنجاز مهماتهم الإدارية والتربوية، إضافة إلى أن العديد من الدراسات السابقة قد أشارت إلى هذا القصور كدراسة (Al-Harabsheh, 2013; Ishtyat, 2011). ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً. وتحديداً تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لدرجة ممارسة مديريهم لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً تعزى للمتغيرات (الجنس، نوع المدرسة، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً.
2. التعرف إلى أثر المتغيرات (الجنس، نوع المدرسة، سنوات الخبرة) في تقديرات المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لدرجة ممارسة مديريهم لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها المتمثل في توظيف الحاسوب والإنترنت في العمليتين التربوية والإدارية، ولما لهذا التوظيف من انعكاسات إيجابية على تمكن مديري

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

المدارس من القيام بأعمالهم ومهامهم الموكولة إليهم بفاعلية ونجاح وتميز. حيث إن نجاح مديري المدارس في إنجاز أعمالهم بالصورة المطلوبة سيؤثر على من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين وطلبة وأولياء أمور. كما يتوقع أن يستفيد متخذو القرار في وزارة التربية والتعليم من واقع ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً؛ وذلك لتحسين هذا الواقع عن طريق تمكين مديري المدارس من خلال البرامج التدريبية والمشغل التربوية.

مصطلحات الدراسة

لقد اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المصطلحات، وهي:

درجة الممارسة: ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: المقدار الذي يستخدم فيه مديرو المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة إربد للحاسوب أو الإنترنت أثناء قيامهم بالمهام التربوية والإدارية الموكولة إليهم في المدارس التي يعملون بها، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم لاستجابته على فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة، وتوصف هذه الدرجة بالمستويات الآتية: (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

مدير المدرسة: هو الشخص المسؤول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، وهو المشرف المقيم فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية وتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية السيد (Assaied, 2000).

ويعرفه الباحثون إجرائياً: بأنه كل شخص عُيّن في لواء قصبة إربد لإدارة إحدى المدارس الحكومية أو الخاصة وفقاً لمعايير اختيار المديرين المعمول به في وزارة التربية والتعليم.

المهام الإدارية والتربوية إلكترونياً: وتعرف إجرائياً بأنها جميع الواجبات والمهام والوظائف الإدارية والمكتبية والتعليمية التي ينبغي على مديري المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد الحكومية والخاصة القيام بها باستخدام الحاسوب والإنترنت وتطبيقاتهما حتى يتمكنوا من إدارة مدارسهم كما حددتها لهم التعليمات والتشريعات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في الأردن.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بما يأتي:

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد في الأردن.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد في الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2017/2018م.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يصف الظاهرة التربوية، وذلك لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة كونها تهدف إلى تحديد الوضع الحالي للأشياء موضع الدراسة، والتعبير عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، وتفسير الظاهرة، وتحليلها للتوصل إلى استنتاجات عامة، ولطبيعة البيانات المراد الحصول عليها للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء قسبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة بمديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد، وقد بلغ عددهم (8948) معلماً ومعلمة، منهم (6000) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية، و (2948) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الخاصة ضمن مديرية تربية لواء قسبة إربد (Directorate of Education of Irbid, 2017).

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغيري الجنس ونوع المدرسة، حيث تكونت من (347) معلماً ومعلمةً، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	132	38%
	أنثى	215	62%
	المجموع الكلي	347	100%
نوع المدرسة	حكومية	233	67%
	خاصة	114	33%
	المجموع الكلي	347	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	77	22%
	من 5 - أقل من 10 سنوات	124	36%
	10 سنوات فأكثر	146	42%
	المجموع الكلي	347	100%

أداة الدراسة:

قام الباحثون ببناء أداة الدراسة (استبانة) بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت بصورتها الأولية من (33) فقرة، وزعت على مجالات الدراسة الثمانية، وهي: التخطيط للمدرسة وللعملية التربوية، وتقويم المناهج والكتب المدرسية، ومتابعة تطوير الاختبارات، متابعة تطوير مستويات الطلبة تربوياً، متابعة إرشاد الطلبة وحل مشكلاتهم، تنمية المعلمين، تعاون مدير المدرسة مع أولياء أمور الطلبة في تحسين أداء الطلبة، استخدام الحاسوب والإنترنت في الشؤون الإدارية.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثون بعرضها على (15) مُحَكِّمًا من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في كلية التربية في جامعة اليرموك، وكلية العلوم التربوية في جامعة جدارا، و(3) مديرين من وزارة التربية والتعليم؛ للتأكد من أن فقرات الأداة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وانتمائها للمجال التي أدرجت تحته، وتم

الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين، حيث أعيد صياغة بعض الفقرات، وحذف (5) فقرات. وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (28) فقرة، وللاستجابة على أداة الدراسة تم استخدام المقياس الخماسي (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وأعطى وزناً للاستجابة على هذه التدرج رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

ثبات أداة الدراسة:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

المقياس ومجالاته	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
التخطيط للمدرسة وللعملية التربوية إلكترونياً	0.86	0.80
تقويم المناهج والكتب المدرسية إلكترونياً	0.90	0.82
متابعة تطوير الاختبارات المدرسية إلكترونياً	0.91	0.89
متابعة تطوير مستوى الطلبة تربوياً من خلال الحاسوب والإنترنت	0.89	0.74
متابعة إرشاد الطلبة وحل مشكلاتهم إلكترونياً	0.92	0.82
تنمية المعلمين من خلال الحاسوب والإنترنت	0.91	0.77
تعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في تحسين أداء الطلبة	0.87	0.73
استخدام الحاسوب والإنترنت في الشؤون الإدارية	0.92	0.88

يلاحظ من جدول (2) أن قيم ثبات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (0.86-0.92)، في حين أن قيم ثبات الإعادة لتلك المجالات قد تراوحت بين (0.73-0.89)، وجميعها قيم مقبولة.

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

معيّار تصحيح أداة الدراسة:

تم في هذه الدراسة اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرّج النسبي وعلى النحو الآتي:

درجة التصور	فئة الأوساط الحسابية
كبيرة	5.00-3.68
متوسطة	3.67-2.34
متدنية	2.33-1.00

علماً بأن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب المدى لتدرّج ليكرت الخماسي لدرجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين على الأداة ككل وعلى المجالات التي تتبع لها وفقرات المجالات؛ على النحو الآتي (Odeh, 2010):

$$\text{المدى} = \text{التدرّج الأعلى} - \text{التدرّج الأدنى} = 5 - 1 = 4$$

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الأحكام}} = \frac{4}{3} = 1.33$$

تم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدرّج الأدنى في تدرّج ليكرت الخماسي، وإضافة 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 على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة؛ وهي:

— الجنس وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

- نوع المدرسة، وله فئتان: (حكومية، خاصة).
- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5-أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

ثانياً: المتغير التابع؛ وهو: تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة متنوعة بإجراء تحليل التباين الثلاثي، متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصّ على: "ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين؟" فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (3).

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

الجدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات لدرجة ممارسة المديرين مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين ومجالاتها مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	التخطيط للمدرسة وللعملية التربوية إلكترونياً	3.04	1.093	متوسطة
2	8	استخدام الحاسوب والانترنت في الشؤون الإدارية	3.03	1.138	متوسطة
3	7	تعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في تحسين أداء الطلبة	2.92	1.112	متوسطة
4	5	متابعة إرشاد الطلبة وحل مشكلاتهم إلكترونياً	2.88	1.148	متوسطة
5	3	متابعة تطوير الاختبارات المدرسية	2.82	1.073	متوسطة
6	6	تنمية المعلمين من خلال الحاسوب والانترنت	2.81	1.098	متوسطة
7	4	متابعة تطوير مستوى الطلبة تربوياً	2.80	1.081	متوسطة
8	2	تقويم المناهج والكتب المدرسية	2.73	1.068	متوسطة
الكلّي للمقياس		2.88	0.928	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين كانت (متوسطة)، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي للمقياس (2.88)، وانحراف معياري بلغ (0.928). وجاءت مجالات المهام التربوية والإدارية لديهم وفقاً للترتيب الآتي: مجال التخطيط للمدرسة وللعملية التربوية إلكترونياً في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي مقداره (3.04)، وانحراف معياري (1.093) وبدرجة ممارسة (متوسطة)، تلاه مجال استخدام الحاسوب والانترنت في الشؤون الإدارية في المرتبة الثانية، بوسط حسابي مقداره (3.03)، وانحراف معياري (1.138) ضمن درجة ممارسة (متوسطة)، تلاه مجال تعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في تحسين أداء الطلبة في المرتبة الثالثة، وبوسط حسابي مقداره (2.92)، وانحراف معياري (1.122)، وبدرجة ممارسة (متوسطة)، تلاه مجال متابعة إرشاد الطلبة وحل مشكلاتهم إلكترونياً في المرتبة الرابعة بوسط حسابي مقداره (2.88)، وانحراف معياري (1.148) وبدرجة ممارسة (متوسطة). تلاه مجال

متابعة تطوير الاختبارات المدرسية في المرتبة الخامسة، وبوسط حسابي مقداره (2.82)، وبانحراف معياري (1.073) وبدرجة ممارسة (متوسطة). تلاه مجال تنمية المعلمين في المرتبة السادسة، وبوسط حسابي مقداره (2.81)، وبانحراف معياري (1.098) وبدرجة ممارسة (متوسطة)، تلاه مجال متابعة تطوير مستوى الطلبة تربوياً في المرتبة السابعة، وبوسط حسابي مقداره (2.80)، وبانحراف معياري (1.081) وبدرجة ممارسة (متوسطة)، وأخيراً جاء بالمرتبة الثامنة مجال تقويم المناهج والكتب المدرسية، وبوسط حسابي مقداره (2.73)، وبانحراف معياري (1.068) وبدرجة ممارسة (متوسطة).

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى المهارات التقنية ومهارات استخدام الحاسوب التي يمتلكها مديرو المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة إربد، وإلى طبيعة إدراكهم ومدى قناعتهم بأهمية التوظيف الإلكتروني للتكنولوجيا في إنجاز المهام في العمل التربوي والإداري، حيث يظهر من خلال درجة الممارسة المتوسطة أن بعض مديري المدارس ما زالوا بحاجة إلى دعم فني ومهاري وتوجيه لكي يطوروا من كفاياتهم ومهاراتهم الحاسوبية والتقنية، ليستمرروا بصورة أفضل في توظيف المعطيات التكنولوجية في تأدية مهامهم التربوية والإدارية. على الرغم من أن كثيراً من مدارس المملكة وبواقع 86.3% تستخدم شبكة الانترنت، منها 14% تمتلك موقعا إلكترونيا، و 11.4% تستخدم فيسبوك (Face book)، و 1.3% تستخدم موقع تويتر (Twitter)، و 9% تستخدم مواقع أخرى للتواصل مع المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي شتات وآخرون (Shtat et al., 2012).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الحراشة (Al-Harashseh, 2013)، ومهنا (Muhanna, 2009)، وصالح (Saleh, 2011).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من أدمي وأولالي (Adeyemi & Olaleye, 2010) وخلوف (Khaloof, 2010) اللتين أظهرتا أن درجة توظيف المديرين للحاسوب ضعيفة أو منخفضة، ونتائج دراسة بولزي (Polizzi, 2011) والجديفي (Al-Jdaifi, 2016) اللتين أظهرتا أن درجة توظيف المديرين للحاسوب جاءت بدرجة كبيرة أو مرتفعة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات في كل مجال على حده كما يأتي:

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

المجال الأول: مجال التخطيط للمدرسة والعملية التربوية إلكترونياً:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط للمدرسة والعملية التربوية إلكترونياً، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (4).

جدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط للمدرسة والعملية التربوية إلكترونياً مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	3	يكلف مدير المدرسة المعلمين بوضع خطط دراسية فصلية إلكترونية لكل مقرر دراسي	3.34	1.352	متوسطة
2	1	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في وضع خطة المدرسة إلكترونياً	3.03	1.255	متوسطة
3	2	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين لوضع خطة نشاطات لا صفية للمدرسة إلكترونية.	2.91	1.211	متوسطة
4	4	يتابع مدير المدرسة المعلمين للتخصير اليومي الإلكتروني للحصص الصفية	2.88	1.345	متوسطة
الكلّي للمجال			3.04	1.093	متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً على فقرات المجال الأول (التخطيط للمدرسة والعملية التربوية إلكترونياً) محصورة بين وسط حسابي (2.88) ووسط حسابي (3.34)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على: "يكلف مدير المدرسة المعلمين بوضع خطط دراسية فصلية إلكترونية لكل مقرر دراسي"، في المرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (3.34) وانحراف معياري بلغ (1.352)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها "يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في وضع خطة المدرسة إلكترونياً" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي بلغ (3.03)،

وبانحراف معياري بلغ (1.255)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يتابع مدير المدرسة المعلمين للتحضير اليومي الإلكتروني للحصص الصفية" في المرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (2.88)، وبانحراف معياري بلغ (1.345)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى قلة توفر أجهزة الحاسوب والتطبيقات الحاسوبية والبرمجيات الحديثة المتعلقة بالتخطيط، أو نتيجة لضعف المهارات الحاسوبية لدى مديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi et al., 2012) التي بينت أن مديري المدارس يمارسون التخطيط بالحاسوب، ويوجهون المعلمين نحو استخدامه في التخطيط التدريسي بدرجة متوسطة. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرشيد (Al-Rasheede, 2012) التي أظهرت أن المديرين يستخدمون الحاسوب وتطبيقاته في مجال شؤون العاملين بدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: تقويم المناهج والكتب المدرسية:

حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقويم المناهج والكتب المدرسية، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات مجال تقويم المناهج والكتب المدرسية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	9	يكلف مدير المدرسة المعلمين بإثراء المناهج والكتب المدرسية في وضع نشاطات تعليمية إلكترونية.	2.99	1.207	متوسطة
2	6	يتابع مدير المدرسة المعلمين لتقويم كل مقرر دراسي إلكترونياً	2.72	1.281	متوسطة

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
3	8	يرسل مدير المدرسة نسخة إلكترونية عن تطوير كل مقرر دراسي إلى مديرية التربية والتعليم.	2.68	1.239	متوسطة
4	5	يكلف مدير المدرسة المعلمين بتقويم كل مقرر دراسي إلكترونياً وحدة.	2.67	.271	متوسطة
5	7	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في كتابة تقارير إلكترونية عن تطوير كل مقرر دراسي.	2.61	.234	متوسطة
		الكلّي للمجال	2.73	.068	متوسطة

يتبين من الجدول (5) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً على فقرات المجال الثاني (تقويم المناهج والكتب المدرسية) محصورة بين وسط حسابي (2.61) ووسط حسابي (2.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على: "يكلف مدير المدرسة المعلمين إثراء المناهج والكتب المدرسية في وضع نشاطات تعليمية إلكترونية" في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (2.99)، وبانحراف معياري بلغ (1.207)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (6) والتي نصها "يتابع مدير المدرسة المعلمين لتقويم كل مقرر دراسي إلكترونياً" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي بلغ (2.72)، وبانحراف معياري بلغ (1.281)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في كتابة تقارير إلكترونية عن تطوير كل مقرر دراسي" بالمرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (2.61)، وبانحراف معياري بلغ (1.234)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ميل بعض مديري المدارس إلى استخدام الطريقة التقليدية في العمل نتيجة لضعف البنية التحتية في المدارس وقلة توفر الحواسيب بعدد المعلمين، حيث إن هذه الأجهزة في الغالب تكون في مختبرات الحاسوب التي تكون مزدحمة بالطلبة ولا

تتناسب من أعدادهم في الغالب، كما أن هذه المختبرات تكون مشغولة في معظم الوقت لمعلمي المباحث ومعلمي الحاسوب.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi et al., 2012) التي بينت أن مديري المدارس يستخدمون الحاسوب في تبسيط المحتوى وإثراء المنهاج بدرجة مرتفعة.

المجال الثالث: متابعة تطوير الاختبارات المدرسية:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال متابعة تطوير الاختبارات المدرسية، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (6).

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات مجال متابعة تطوير الاختبارات المدرسية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	10	ينشئ مدير المدرسة بالتعاون مع المعلمين بنك أسئلة إلكتروني لجميع المواد الدراسية في المدرسة.	2.99	1.207	متوسطة
2	12	يتابع مدير المدرسة تطوير المعلمين للاختبارات المدرسية إلكترونياً.	2.85	1.229	متوسطة
3	11	يكلف مدير المدرسة المعلمين بتقويم الاختبارات المدرسية الإلكترونية	2.80	1.195	متوسطة
4	13	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في بناء اختبارات شبه نموذجية إلكترونية لكل مقرر دراسي.	2.78	1.194	متوسطة
		الكلي للمجال	2.82	1.073	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

والإدارية إلكترونياً على فقرات المجال الثالث (متابعة تطوير الاختبارات المدرسية) محصورة بين وسط حسابي (2.99) ووسط حسابي (2.78)، حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على: "ينشئ مدير المدرسة بالتعاون مع المعلمين بنك أسئلة إلكتروني لجميع المواد الدراسية في المدرسة" في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (2.99)، وبانحراف معياري (1.207)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (12) والتي نصها "يتابع مدير المدرسة تطوير المعلمين للاختبارات المدرسية إلكترونياً" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي (2.85)، وبانحراف معياري (1.229)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في بناء اختبارات شبه نموذجية إلكترونية لكل مقرر دراسي" بالمرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (2.78)، وبانحراف معياري (1.194)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء حرص المعلمين على عدم تسرب أسئلة الامتحانات المتعلقة بالمباحث الدراسية التي يدرسونها، نظراً لعدم توفر حماية كافية على أجهزة الحاسوب الموجودة في المدارس، والتي قد تتعرض للقرصنة أو التلف نتيجة استخدامها من الطلبة، ومن هنا فإن مديري المدارس قد لا يضغطون على المعلمين من أجل حوسبة الأسئلة أو إنشاء بنك لها، ويكتفون بالملفات الورقية التي تحتوي على الأسئلة والإجابات النموذجية وتحليل النتائج التي تكون جاهزة عندما تطلب من المعلمين لمتابعتها أو إطلاع المشرفين عليها.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مهنا (Muhanna, 2009)، ودراسة الرشيدى (Al-Rasheede, 2012)، ودراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi et al., 2012) التي بينت جميعها أن مديري المدارس يحثون المعلمين على استخدام الحاسوب في بناء الاختبارات وتطويرها بدرجة عالية.

المجال الرابع: متابعة تطوير مستوى الطلبة تربوياً:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقويم المناهج والكتب المدرسية، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات مجال متابعة تطوير مستوى الطلبة تربويا مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	16	يتابع مدير المدرسة مستوى الطلبة الدراسي من خلال السجلات الإلكترونية.	2.90	1.183	متوسطة
2	14	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في الكشف عن مواهب الطلبة وتصنيفهم في جداول حاسوبية.	2.79	1.182	متوسطة
3	15	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في وضع برامج إلكترونية لتنمية مواهب الطلبة.	2.72	1.212	متوسطة
		الكلّي للمجال	2.80	1.081	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونيا على فقرات المجال الرابع (متابعة تطوير مستوى الطلبة تربويا) محصورة بين وسط حسابي (2.72) ووسط حسابي (2.90)، حيث جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على: "يتابع مدير المدرسة مستوى الطلبة الدراسي من خلال السجلات الإلكترونية" في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي (2.90)، وبانحراف معياري (1.183)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (14) والتي نصها "يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في الكشف عن مواهب الطلبة وتصنيفهم في جداول حاسوبية" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي بلغ (2.79)، وبانحراف معياري بلغ (1.182)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في وضع برامج إلكترونية لتنمية مواهب الطلبة" بالمرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (2.72) وبانحراف معياري بلغ (1.212)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى ضعف البنية التحتية في المدارس الحكومية الذي يحول دون الاستفادة من ميزات الحاسوب وتطبيقاته، بحيث تكون استفادتهم منه أقل مما عليه الحال في المدارس الخاصة التي توفر الأجهزة والبرمجيات والتطبيقات الحاسوبية، والعمل على كشف مواهب الطلبة من خلال تسجيل كل ما يتعلق بهم من نشاطات ومبادرات وتصنيفهم في مجموعات، ليتسنى للمعلمين والمديرين الرجوع إليها كلما احتاجوها. وقد كشفت نتائج دراسة

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

شتات وآخرون (Shtat et al., 2012) أن 34% من تلك المدارس التي أجريت عليها الدراسة تقوم بشراء تلك البرمجيات، في حين أن 51% من تلك المدارس تستخدم برمجيات مجانية من إنتاج المعلمين أو الطلبة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صالح (Saleh, 2011)، ودراسة الرشدي (Al-Rasheede, 2012) اللتين بينتا أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإدارية باستخدام الحاسوب في مجال الطلبة كانت مرتفعة.

المجال الخامس: متابعة إرشاد الطلبة وحل مشكلاتهم إلكترونياً:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقويم المناهج والكتب المدرسية، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (8).

جدول (8) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال متابعة إرشاد الطلبة وحل مشكلاتهم إلكترونياً مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	17	يتابع مدير المدرسة المرشد المدرسي لتنظيم سجلات إرشاد الطلبة إلكترونياً.	2.92	1.212	متوسطة
2	19	يتعاون مدير المدرسة مع مرشد المدرسة لحل مشكلات الطلبة السلوكية وتوثيقها إلكترونياً.	2.88	1.243	متوسطة
3	18	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في حل مشكلات الطلبة السلوكية وتوثيقها إلكترونياً.	2.86	1.229	متوسطة
		الكل للمجال	2.88	1.148	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً على فقرات المجال الخامس (متابعة إرشاد الطلبة وحل مشكلاتهم إلكترونياً) محصورة بين وسط حسابي (2.86) ووسط حسابي (2.92)، حيث جاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على: "يتابع مدير المدرسة المرشد المدرسي لتنظيم سجلات إرشاد الطلبة إلكترونياً" في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (2.92) وانحراف معياري (1.212)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (19) والتي نصها "يتعاون مدير المدرسة مع مرشد المدرسة لحل مشكلات الطلبة السلوكية وتوثيقها إلكترونياً" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي بلغ (2.88)، وانحراف معياري (1.243)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على "يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في حل مشكلات الطلبة السلوكية وتوثيقها إلكترونياً" بالمرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي (2.86)، وانحراف معياري (1.229)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء توجه وزارة التربية والتعليم في السنوات الخمس الأخيرة نحو تعيين مرشد لكل مدرسة عدد طلابها (500) طالب، ومرشدين اثنين لكل مدرسة يزيد عدد طلبتها عن (700) طالب، ومن هنا أصبح يسند للمرشد المدرسي أمر متابعة الطلبة سلوكياً والعمل على حل المشكلات التي تواجههم سواء أكانت على الصعيد السلوكي أو النفسي أو التحصيلي، حيث إن مدير المدرسة يقوم بالتعاون مع المرشد المدرسي لحل كثير من هذه المشكلات بعيداً عن المعلمين. كما أنه يطلب منهم تدوين ما يقومون به من أعمال حاسوبية للاحتفاظ به وتوثيقه للرجوع إليه عند الطلب، بيد إن المرشدين ما زال البعض منهم يلجأ إلى الملفات الورقية ربما نتيجة لضعف مهاراتهم الحاسوبية، حيث إن العديد منهم حديثو التعيين.

وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة الرشدي (Al-Rasheede, 2012) التي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإدارية باستخدام الحاسوب في مجال شؤون لطلبة كانت مرتفعة.

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

المجال السادس: تنمية المعلمين من خلال الحاسوب والإنترنت:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنمية المعلمين تنمية المعلمين من خلال الحاسوب والإنترنت، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (9).

جدول (9) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال

تنمية المعلمين تنمية المعلمين من خلال الحاسوب والإنترنت مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	20	ينمي مدير المدرسة المعلمين تربوياً بإرسال نشرات تربوية إلكترونية إليهم.	2.91	1.228	متوسطة
2	21	يوجه مدير المدرسة المعلمين لقراءات تربوية حديثة لمواقع إلكترونية.	2.78	1.213	متوسطة
3	22	يطور مدير المدرسة مهارات المعلمين في التخطيط الإلكتروني للحصص الصفية خلال التواصل عبر الانترنت.	2.74	1.132	متوسطة
		الكلّي للمجال	2.81	1.098	متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً على فقرات المجال السادس (تنمية المعلمين تنمية المعلمين من خلال الحاسوب والإنترنت) محصورة بين وسط حسابي (2.74) ووسط حسابي (2.91)، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على: "ينمي مدير المدرسة المعلمين تربوياً بإرسال نشرات تربوية إلكترونية إليهم" في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (2.91) وبانحراف معياري بلغ (1.228)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (21) والتي نصها "يوجه مدير المدرسة المعلمين لقراءات تربوية حديثة لمواقع إلكترونية" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي بلغ (2.78)، وبانحراف معياري بلغ (1.213)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على "يطور مدير المدرسة مهارات المعلمين في التخطيط الإلكتروني للحصص الصفية خلال التواصل عبر الانترنت" بالمرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي (2.74)، وبانحراف معياري بلغ (1.132)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء ضعف المهارات الحاسوبية ذاتها لدى بعض مديري المدارس، كما أن بعضهم ما زال يعتمد كثيراً على الزيارات الصفية كأسلوب إشرافي كونه سهل الإجراءات، وتكرر فيه الملاحظات مباشرة للمعلم للعمل على تلافي الأخطاء في الزيارات القادمة، بالإضافة إلى أن هؤلاء المديرين لا يقومون بتوجيه المعلمين نحو قراءات إضافية حديثة لقصور معرفتهم بتخصصات غير تخصصاتهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi et al., 2012) التي بينت أن المديرين يعملون على تدريب الطاقم الإداري والتعليمي على استخدام والآلات بدرجة متوسطة، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة الرشيد (Al-Rasheede, 2012) اللتين بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإدارية باستخدام الحاسوب في مجال شؤون العاملين كانت متوسطة.

المجال السابع: تعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في تحسين أداء الطلبة

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في تحسين أداء الطلبة، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (10).

جدول (10) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات مجال تعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في تحسين أداء الطلبة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	25	يطلع مدير المدرسة أولياء الأمور من خلال الانترنت على نتائج أبنائهم في الاختبارات اليومية.	3.13	1.192	متوسطة
2	23	يتواصل مدير المدرسة مع أولياء الأمور من خلال الانترنت لمتابعة أبنائهم دراسياً.	2.90	1.229	متوسطة
3	24	يتعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور من خلال الانترنت في تحديد مشكلات الطلبة الدراسية وحلها.	2.73	1.234	متوسطة
		الكلية للمجال	2.92	1.122	متوسطة

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين
محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

يتبين من الجدول (10) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً على فقرات المجال السابع (تعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في تحسين أداء الطلبة) محصورة بين وسط حسابي (2.73) ووسط حسابي (3.13)، حيث جاءت الفقرة رقم (25) التي تنص على: "يطلع مدير المدرسة أولياء الأمور من خلال الانترنت على نتائج أبنائهم في الاختبارات اليومية" في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (3.13)، وبانحراف معياري (1.192)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (23) التي نصها "يتواصل مدير المدرسة مع أولياء الأمور من خلال الانترنت لمتابعة أبنائهم دراسياً" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي بلغ (2.90) وبانحراف معياري (1.229)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (24) التي تنص على "يتعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور من خلال الانترنت في تحديد مشكلات الطلبة الدراسية وحلها" بالمرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي بلغ (2.73)، وبانحراف معياري بلغ (1.234)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تفعيل مديري المدارس خدمة الإنترنت واستثمارها بصورة صحيحة، وربما يعود ذلك إلى عدم توفر هذه الخدمة أساساً في المدرسة أو بسبب عدم اشتراك بعض أولياء الأمور بهذه الخدمة، بالإضافة إلى أن بعض مديري المدارس يفضلون التواصل مع أولياء الأمور وجهاً لوجه للتباحث معهم والتشاور من أجل مساعدتهم والتعاون معهم في حل المشكلات التي تواجه أبنائهم فيما يتعلق بالأمور الأكاديمية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi et al., 2012).

المجال الثامن: استخدام الحاسوب والانترنت في الشؤون الإدارية:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استخدام الحاسوب والانترنت في الشؤون الإدارية، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (11).

جدول (11) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استخدام الحاسوب والانترنت في الشؤون الإدارية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	26	يتابع مدير المدرسة المعلمين لتنظيم سجلات حضور وغياب الطلبة إلكترونياً.	3.20	1.281	متوسطة
2	27	يتابع مدير المدرسة المعلمين في تنظيمهم لملفات الطلبة إلكترونياً.	3.01	1.278	متوسطة
3	28	يتابع مدير المدرسة الإداريين لتنظيم سجلات الصادر والوارد إلكترونياً.	2.97	1.243	متوسطة
4	29	يتابع مدير المدرسة الإداريين لتنظيم ملفات المعلمين إلكترونياً.	2.95	1.246	متوسطة
		الكلّي للمجال	3.03	1.138	متوسطة

يلاحظ من الجدول (11) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً على فقرات المجال الثامن (استخدام الحاسوب والانترنت في الشؤون الإدارية) قد جاءت محصورة بين وسط حسابي (2.95)، ووسط حسابي (3.20)، حيث جاءت الفقرة رقم (26) التي تنص على: "يتابع مدير المدرسة المعلمين لتنظيم سجلات حضور وغياب الطلبة إلكترونياً"، في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي بلغ (3.20)، وبانحراف معياري بلغ (1.281)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت العبارة رقم (27) والتي نصها "يتابع مدير المدرسة المعلمين في تنظيمهم لملفات الطلبة إلكترونياً" في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي بلغ (3.01)، وبانحراف معياري بلغ (1.246)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (29) التي تنص على "يتابع مدير المدرسة الإداريين لتنظيم ملفات المعلمين إلكترونياً" بوسط حسابي بلغ (2.95) وبانحراف معياري بلغ (1.345)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء عدم وجود تعليمات صادرة عن وزارة التربية والتعليم تلزم مديري المدارس وخاصة العاملين في القطاع العام القيام بهذه المهام إلكترونياً، لذلك ربما فضل بعض المديرين القيام بهذه المهام ورقياً وعلى وجه الخصوص في المدارس الحكومية، حيث لا توفر وزارة التربية والتعليم البرمجيات والتطبيقات الحاسوبية، والتي قد تتوفر في المدارس الخاصة بشكل مناسب.

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Muhanna, 2009)، ودراسة الرشدي (Al-Rasheede, 2012) التي بينت أن مديري المدارس يستخدمون الحاسوب في مجال الشؤون الإدارية بدرجة متوسطة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi et al., 2012) التي بينت أنه يتم رصد الغياب والحضور حاسوبياً بدرجة مرتفعة.

ثانياً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أوساط استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً تعزى لمتغيرات (الجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة)؟"، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة، وذلك كما في الجدول (12).

جدول (12) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجة ممارسة المديرين لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً تبعاً لمتغيرات الدراسة

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المتغيرات	
0.912	2.87	ذكر	الجنس
0.929	2.89	أنثى	
0.862	3.89	حكومية	نوع المدرسة
0.992	3.03	خاصة	
1.046	3.19	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
0.864	2.80	5-10 أقل من سنوات	
0.884	2.79	10 سنوات فأكثر	

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين في لواء قصبة إربد لدرجة ممارسة مديريهم مهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) على المقياس ككل. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13) تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات الدراسة
على درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.920	0.010	0.008	1	0.008	الجنس
0.034	4.538	3.774	1	3.774	نوع المدرسة
0.015	4.241	3.528	2	7.055	الخبرة
		0.832	342	284.487	الخطأ
			346	297.796	الكلية

يبين الجدول (12) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس)، ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين سواء أكانوا ذكوراً أو إناثاً يعيشون نفس الظروف في المدارس، وأن متطلبات العمل واحدة، فجاء الحكم على ممارسات مديريهم في استخدام الحاسوب موضوعية، حيث إنهم يرون مديريهم ما زالوا يوظفون الطرق التقليدية في عمليات الإدارة المدرسية وميلهم للجانب الورقي أكثر من توظيفهم الجوانب المعتمدة على الإنترنت والحاسوب، وربما يعود ذلك لحجم العمل الملقى على عاتق هؤلاء المديرين، أو ربما نتيجة لضعف في مهاراتهم المتعلقة باستخدام الحاسوب.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الرشيد (Al-Rasheede, 2012)، ودراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi, et al., 2012)، والجديفي (Al-Jdaifi, 2016). وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صالح (Saleh, 2011) والحرأشة (Al-Harabsheh, 2013) اللتين بينتا أن الفروق كانت لصالح الإناث، وتختلف أيضاً مع نتيجة دراسة كل من مهنا (Muhanna, 2009) وخلف (Khaloof, 2010) اللتين أظهرتا أن الفروق جاءت لصالح الذكور.

درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين محمد نايف أبو الكشك زريقات، أحمد محمود رضوان، إبراهيم ضيف الله مقابلة

وبين جدول (12) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد مهامهم التربوية والإدارية تعزى لمتغير (نوع المدرسة)، وجاء الفرق لصالح المدارس الخاصة. ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة يلمسون من خلال مشاهداتهم اليومية أن مديريهم يقومون بتوظيف الحاسوب في إنجاز أعمالهم الإدارية المختلفة بسبب توفر أجهزة الحاسوب والبرمجيات وخدمة الإنترنت، كما أن مديري المدارس لديهم الصلاحيات لتطوير العمل وشراء البرمجيات والتطبيقات الحاسوبية، إضافة إلى توافر الإمكانيات المادية في المدارس الخاصة أكثر من المدارس الحكومية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطيبي وآخرون (Al-Titi et al., 2012).

كما بين جدول (12) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري المدارس في لواء قصبة إربد لمهامهم التربوية والإدارية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ولوجود ثلاثة مستويات لمتغير سنوات الخبرة تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شيفيه، وكما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير

سنوات الخبرة على تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لمهامهم التربوية والإدارية

مستويات المتغير	الوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	(3.19)			
5-أقل من 10 سنوات	(2.80)	*0.39		
10 سنوات فأكثر	(2.79)	*0.40	0.01	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات وأصحاب الخبرة ((5-أقل من 10)، (10 سنوات فأكثر))، وجاءت الفروق لصالح أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات.

وقد تعزى هذه النتيجة ربما إلى أن أصحاب الخبرة القليلة من المعلمين هم من الأجيال الذين واكبوا آخر التطورات التكنولوجية من خلال المساقات التي تعلموها في الجامعات، كما أن

لدى هذه الفئة الدافع لتطوير أنفسهم ذاتياً، الأمر الذي كون لديهم معرفة في مجال التكنولوجيا جعلتهم يقدرون أكثر من غيرهم ما يقوم به مديريهم من أعمال إدارية باستخدام الحاسوب. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجديفي (Al-Jdaifi, 2016). وتختلف مع نتيجة دراسة صالح (Saleh, 2011) التي أظهرت أن الفروق في تقديرات أفراد العينة جاءت لصالح أصحاب الخبرة (10 سنوات فأكثر)، كما أنها تختلف مع نتيجة دراسة كل من خلوف (Khaloof, 2010)، الرشيد (Al-Rasheede, 2012)، دراسة الطيطي وآخرون (Al-Titi et al., 2012)، والحراشة (Al-Harashseh, 2013)، التي لم تظهر أثراً لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس أعمالهم باستخدام الحاسوب.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون ما يأتي:
1. دعوة مديري المدارس للاستمرار في توظيف الحاسوب والشبكة العنكبوتية والمنظومة الإلكترونية في العمل الإداري لتنفيذ مهامهم المتعلقة بالنواحي التربوية والإدارية إلكترونياً.
 2. توفير برمجيات تطبيقية جاهزة لتسهيل عمل مدير المدرسة، كبرمجية تنمية المواهب لدى الطلبة.
 3. ضرورة تفعيل التواصل مع أولياء أمور الطلبة من خلال موقع المدرسة الإلكتروني ومنصات التواصل الاجتماعي والمنظومة الإلكترونية ليتم التشاور من أجل تمكين المدرسة والبيت من التعاون لحل المشكلات التي تواجه الطلبة.
 4. على مديري المدارس حث المعلمين ومتابعاتهم من أجل إثراء المناهج من خلال توظيف المنظومة الإلكترونية والموقع الرسمي الإلكتروني للمدرسة عن طريق نشر تدريبات وأنشطة مختلفة تتعلق بالمناهج المدرسية المختلفة.
 5. تشجيع المعلمين على استخدام الحاسوب والانترنت لتوثيق الخطط المدرسية وتوثيق نتائج الطلبة وإرسالها إلكترونياً لمدير المدرسة.
 6. حث المعلمين كل حسب تخصصه من أجل بناء بنك أسئلة تتعلق بالمواد التي يدرسونها للعمل على تطويرها وفق نتائج الطلبة التي تظهر مستوياتهم الفعلية لمراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء الطلبة.
 7. عقد دورات لتطوير مهارات المعلمين المتعلقة بتوظيف الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية.
 8. إجراء أبحاث أخرى مشابهة على مديريات أخرى للوقوف على واقع التوظيف الإلكتروني للعمليات التربوية والإدارية في مدارسها.

References:

- Abu Abed, M. (2005). The Role of the Leader in Knowledge Management. *Message of the Library*, 40(1), 5–21.
- Adeyemi, T., & Olaleye, F. (2010). Information Communication and Technology (ICT) for the Effective Management Schools for Sustainable Development in Ekiti State, Nigeria. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 5(2), 106–113.
- Amer, T. (2007). *Education and Electronic School*. Cairo: Dar Al Sahab.
- Assaied, A. (2000). *Legal Guide for Education: Laws, Regulations and Instructions*. Amman: Dar Al Massirah for Publishing and Distribution.
- Directorate of Education of Irbid. (2017). *Statistical Brochure*. Irbid, Jordan: Planning Department.
- Al-Far, I. (2002). *Using Computer in Education*. Amman: Dar Al-Fikr Al-Araby.
- Al-Harabsheh, M. A. (2013). The degree of using computer in school administration Among school principals from their own perspective. *Al-Manarah*, 19(2), 199–226.
- Ishtaiwa, F., & Alian, R. (2010). *Technology of Education (Theory and Practice)*. Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution.
- Ishtyat, S. (2011). *The Degree of Using Electronic Communication Tools by School Principals in Bani Kenana Directorate of Education to Communicate with Teachers and Students Parents Together with Difficulties they Face from these Principals, teachers and Students Parents Perspectives*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Jassar, M. (2004). *The Effectiveness Degree of the (ICDL) (International Computer Driving License) in Achieving The Objectives of School Administration for the Public School principals in Amman from Educational Supervisors Point of View*. Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.

- Al-Jdaifi, S. (2016). Estimating the Efficiency Degree of using Technology in School Management in Al-Naqab Educational Zone. Unpublished Master Thesis, Jadra University, Irbid, Jordan.
- Khaloof, E. (2010). The Reality of Implementing Electronic Management in Public Schools in the West Bank from the Principals perspective. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Al-Mannie, A. (2008). Electronic Learning Applications in Educational Management and Supervision. Presented at the First International Conference in Information and Communication Technologies in Education and Training, Riyadh.
- Al-Masaeid, M. (2006). Institutional Performance Effectiveness for Public Secondary School in Northern District in Jordan as Perceived by Principals and Teachers. Yarmouk University, Irbid – Jordan.
- Muhanna, A. (2009). The Degree of Employing Computers in School Administration at UNRWA-Schools in Gaza Governorates and Ways to be Developed. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Odeh, A. (2010). Measurement and Evaluation in Teaching Process. Irbid: Dar Al- Amal.
- Polizzi, G. (2011). Measuring School Principals Support for Let Integration in Palemo Italy. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 121–122.
- Al-Qarni, H. (2011). Computer Skills Among Principals of Primary Schools in Jeddah, Importance Degree and its Reflect on the Development of Administrative Work. Unpublished Master Thesis, Umm Al Qura University, Makkah Al Mukarramah-Saudi Arabia.
- Al- Rasheede, M. (2012). The Degree of Using Computer and its applications in the management tasks by secondary school's principals from teachers and supervisors' point of view in the state of Kuwait. Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman-Jordan
- Salamah, A. (2004). *Communication and Educational Technology* (5th Ed.). Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.
- Saleh, A. (2011). The Degree of Implementing Computer Programs in the Administrative Work of the Secondary School Principals in Kuwait

- and its Challenges and difficulties. Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Al-Salmi, A. (2008). Electronic Management. Amman: Dar Wael for Publishing.
- Al-Sarayreh, K., Al-Majali, M., Salah, M., Al-Lasasmeh, A. (2010). Computer in School Administration. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Distribution and Printing.
- Shtat, K. et al. (2012). Survey on the Spread and Use of Information and Communication Technologies in Schools in the Hashemite Kingdom of Jordan. Retrieved on 24/10/2017 from [http://www.moe.gov.jo/Files/\(27-5-2012\)\(10-23-00%20AM\).pdf](http://www.moe.gov.jo/Files/(27-5-2012)(10-23-00%20AM).pdf)
- Al-Titi, K. (2008). Electronic Learning from Commercial, Technical and Managerial Perspective. Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
- Al-Titi, M., Abo-Samrah, M., & Mansoor, J. (2012). The Reality of using technology and its obstacles in school administration as viewed by the principals and their assistants at Jerusalem Governorate. Journal of Open Jerusalem University for researches & Studies, 28(2), 51-92.
- Yasin, S., & Alalaq, B. (2014). Electronic Commerce. Amman: Dar Al Manahej for Publishing and Distribution.

السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإنجاز الرياضي

عايد علي زريقات*

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإنجاز الرياضي. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من (18) لاعب ولاعبة تم اختيارهم بطريقة عمدية لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها. وأستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تم تصميمها وعرضها على مجموعة من الخبراء في المجال، وتكونت في صورتها النهائية من (25) فقرة. وللإجابة على أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والزمنية للإجابة على التساؤل الأول، ومعامل الارتباط للإجابة عن التساؤل الثاني، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية جاءت بدرجة متوسطة وإلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين السمات الإرادية والإنجاز، أي بمعنى كلما ارتفع مستوى السمات الإرادية كلما كان الأداء الرياضي أفضل للاعبين. ويوصي الباحث بالاستعانة بمختص نفسي للاعبين للاهتمام بالسمات الإرادية لديهم والعمل على تحسينها لتحسين الأداء لديهم.

الكلمات الدالة: السمات الإرادية، المنتخبات الوطنية للتايكوندو.

* كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، الأردن.

تاريخ قبول البحث: 3 / 12 / 2018 م .

تاريخ تقديم البحث: 29 / 12 / 2017 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

Voluntary Traits for the Players of the Jordanian National Taekwondo Teams from their Perspective and its relation to athletic achievement

Ayyid Ali Zuraiqaat

Abstract

The aim of this study is to identify the voluntary traits of the Jordanian national team players for Taekwondo from their view point and its relationship to athletic achievement. To achieve this, the researcher used the descriptive method with a sample consisting of (18) players. The players were selected in a deliberate way to achieve the objectives of the study and answer its questions. The researcher used the questionnaire as a data collection tool, which was designed and presented to a group of experts in the field and was finalized in (25) paragraphs. In order to answer the objectives of the study and its questions, the mathematical averages, standard deviations were used to answer the first question, and the coefficient of correlation was used to answer the second question. The results of the study showed that the traits of the national team players came to a medium degree and that there is a statistically significant correlation between the traits of achievement and performance. In other words, the higher the level of voluntary traits is, the better the athletic achievement of the players. The researcher recommends the use of a psychologist for the players to take care of their voluntary traits and to improve their performance.

Keywords: voluntary traits, national taekwondo teams.

Keywords: Voluntary Features, National Teams of Taekwondo.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

أن الاهتمام المتزايد بالعلوم والأبحاث العلمية في كافة انحاء العالم أدى إلى إحداث ثورة هائلة من التطور في كافة المجالات الحياتية لدى الانسان ولا سيما كان للرياضة نصيبها من تلك الثورة العلمية كباقي مجالات الحياة.

أن الاهتمام بعلوم الرياضة كافة وعلم النفس الرياضي خاصة بوصفه علماً مهماً لتحقيق التفوق في الأداء الرياضي كان له الأثر الايجابي في تحقيق التقدم للفرق الرياضية واللاعبين، وانه يأتي في مقدمة العلوم المساعدة على نجاح المدرب وتطوير الأداء للاعبين، وللسمات النفسية دور هام في نتائج المنافسات الرياضية فهي تؤثر في مستوى أداء اللاعبين وقدراتهم عند تنفيذهم الواجبات التدريبية والفنية والخططية، وتعد السمات الإرادية من أهم العوامل التي تؤدي دوراً مهماً وفاعلاً في الوصول إلى أفضل المستويات الرياضية إذا تم فهمها وضبطها والتعرف على طرق إعداد اللاعب نفسياً أثناء عملية التدريب والمنافسات. (Alzobidi, 2011).

تعد المنافسات الرياضية مصدراً لكثير من المواقف الانفعالية المتغيرة أثناء المنافسات الرياضية لارتباطها بمواقف النجاح الفشل أو الفوز الخسارة، ولهذه النواحي الانفعالية فائدتها، إذ تبين أن اللاعب الذي لا يمتلك قدراً كافياً من السمات الشخصية مثل الشجاعة والمثابرة والإرادة والثقة بالنفس... الخ (من هذه السمات الإرادية تحت ظروف التنافس الصعبة لا يمكنه الوصول إلى الانجاز الرياضي المنشود. (Amdoh, 2004).

وإن التفوق في الرياضة هو نتاج العديد من العوامل البيولوجية والوظيفية والنفسية، حيث شهدت السنوات المعاصرة تزايد الاهتمام بالعامل النفسي باعتباره المسئول عن مساعدة الرياضي على تحقيق أقصى أداء وضمان استقراره يوم المنافسة (Aohsen, 2015).

وتعتبر السمات الإرادية مكوناً جوهرياً في سعي الفرد الرياضي تجاه تحقيق ذاته. حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي.

ومما لا شك فيه أن المهارات النفسية تمثل بعداً هاماً في أعداد اللاعبين فهي تؤدي دوراً أساسياً في تطوير الأداء، وأصبح ينظر إليها كأحد المتغيرات التي يجب العناية بها جنباً إلى جنب مع المتطلبات البدنية والمهارية والخططية، فالأبطال الرياضيون على المستوى الدولي يتقاربون

بدرجة كبيرة من حيث المستوى البدني والمهاري والخططي ويحدد العامل النفسي نتيجة اللاعبين أثناء المنافسة حيث يؤدي دوراً رئيساً في تحقيق الفوز (Allawi, 1997).

ورياضة التايكوندو واحدة من الألعاب الرياضية الفردية التي تتطلب من اللاعب مجهوداً كبيراً نظراً لما يميزها بأنها من الألعاب التي يواجه خلالها اللاعب مواقف مختلفة ومتنوعة تتطلب منه أن يتصرف بسرعة ودقة لضرب المنافس بقوة خلال النزال للحصول على نقطة صحيحة وفق خطط متنوعة وسريعة تعتمد في الأساس على ردود أفعال مختلفة ومركبة بين المتنافسين، وطبيعة رياضة التايكوندو تحتاج إلى أن يمتلك لاعبها سمات نفسية متعددة منها السمات الإرادية لما لها من أثراً جلياً في الالتزام بالتدريب وتحقيق الانجاز بالمنافسات. وخاصة أن رياضة التايكوندو من الرياضات العنيفة وفيها خشونه واحتكاك مباشر مع الخصم وبالتالي يصعب أن يكون لاعب التايكوندو صاحب انجازات متكررة دون أن يتلقى الأعداد البدني والمهاري والخططي والنفسي ويكون لديه مستوى عالي من السمات الإرادية التي تعمل على حث اللاعب على الاستمرار والمواظبة.

حيث أشار كل من (Tahereh, Bagherponr, Hairul & Asok Ghosh, 2012) إلى ان السمات الإرادية عند لاعبي التايكوندو في إيران وماليزيا كان مستواها عالي وانعكس ذلك على الثقة بالنفس عند اللاعبين وكان للسمات الإرادية علاقة طردية في تحقيق الانجاز لديهم، حيث أن اللاعبين ذوي السمات الإرادية العالية كانوا أكثر انجازاً من ذوي السمات الإرادية المنخفضة.

وأشار (Fozzi, 2003)؛ إلى أن الإعداد النفسي يتم التدريب عليه من خلال مساعدة اللاعب في السيطرة على أفكاره وتنمية مهارته وسماته الإرادية وتركيز انتباهه والتحكم بانفعالاته وعدم التوتر الزائد من المنافسة، حيث أن طبيعة المستويات الرياضية العالية تتطلب من اللاعب ضرورة استخدام قدراته البدنية والمهارية والخططية والنفسية بصورة متكاملة وذلك لمحاولة إحراز أفضل مستوى رياضي ممكن.

وقد تقاربت طرق الإعداد البدني والمهاري والخططي ومبادئها إلى درجة كبيرة خلال السنوات الأخيرة، لذا فقد ظهرت الحاجة إلى المزيد من العناية بالناحية النفسية. إذ أن عدم توافر السمات الإرادية يؤدي إلى عدم ضمان تحقيق الانجازات المرجوه. من هنا جاءت أهمية هذا

الدراسة في التعرف على مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية للتايكوندو وإيجاد طبيعة العلاقة بين بعض السمات الإرادية والإنجاز الرياضي لديهم.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث كلاعب منتخب وطني تايكوندو سابقاً وعمله مع لاعبي المنتخبات الوطنية للتايكوندو عينة الدراسة لإجراء اختبارات بدنية ونفسية لهم، لاحظ الباحث عدم إصرار اللاعبين على حضور التدريبات الخاصة بهم بوقتها وعزمهم على تحقيق الانتصارات في البطولات اللاحقة وتقبل البعض منهم للهزيمة في المنافسات وعدم وضوح الأهداف المستقبلية لديهم التي يسعون لتحقيقها. فنبعت مشكلة الدراسة لرغبة الباحث في الوقوف على الحالة النفسية للاعبين التايكوندو وهل هي في المستوى المنخفض أو المتوسط أم المرتفع وذلك من أجل وضع التوصيات المناسبة للعاملين في مجال تدريب لاعبي المنتخبات الوطنية في الوقوف على معرفة مستوى السمات الإرادية لدى عينة الدراسة وهل لها علاقة ارتباطية بالإنجاز الرياضي لديهم أم لا، وهذا ما دفع الباحث للتأكد من مستوى السمات الإرادية لعينة الدراسة وصحة العلاقة الارتباطية بين السمات الإرادية والإنجاز الرياضي. ومن ثم لفت عناية المدربين وإدارة الاتحاد الأردني للتايكوندو إلى الاهتمام بالسمات الإرادية إذا كان لها ارتباط بالإنجاز لديهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

- 1- مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو.
- 2- العلاقة الارتباطية بين السمات الإرادية والإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو.

تساؤلات الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو؟
- 2- ما علاقة السمات الإرادية بالإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو؟

محددات الدراسة:

- 1- المحدد المكاني: الاتحاد الأردني للتايكوندو - عمان.
- 2- المحدد الزمني: تم إجراء الدراسة في 1 - 20/2/2017م.
- 3- المحدد البشري: تم إجراء الدراسة على لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو.
- 4- أداة الدراسة.

الدراسات السابقة المرتبطة:

قام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع السمات الإرادية وعلاقتها بالإنجازات الرياضية والمرتبطة بموضوع الدراسة الحالية. ويعرض الباحث بإيجاز بعض هذه الدراسات السابقة وذلك للاستفادة بما فيها من معلومات واجراءات ونتائج، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

ويشير (Alkrezi 2007)؛ في دراسته التي هدفت إلى تحديد السمات الدافعية الرياضية المميزة للاعب كرة السلة والمهارات النفسية المساهمة في تنميتها والتعرف على نوعية العلاقة بين المهارات النفسية والسمات الدافعية المميزة للاعب كرة السلة قيد الدراسة . وقد تم تطبيق مقياس السمات الرياضية إلى ريتشاردومقياس المهارات النفسية ستيفاتن بل وقد توصلت الدراسة إلى تحديد السمات الدافعية الرياضية المميزة للاعب كرة السلة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين بعض السمات الدافعية الرياضية والمهارات النفسية المميزة للاعب كرة السلة.

وأشار كل من (Jad and Zenah, 2009) في دراستهم التي هدفت إلى مقارنة السمات الدافعية ودافعية الانجاز بين فئات الأوزان المختلفة للاعبى الملاكمة والمصارعة. تكونت عينة الدراسة من (100) ملاكم و (100) مصارع، من نفس المرحلة السنية، استخدم الباحثان استبانة السمات الدافعية ودافعية الإنجاز لتحقيق هدف الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً ولصالح المصارعين عن الملاكمين من نفس الفئة الوزنية في السمات الدافعية (الحافز، التحكم الانفعالي، الصلابة)، بينما تميز الملاكمين عن المصارعين بسمة (العدوان) في كل من الفئات الوزنية الثلاثة (الخفيفة، المتوسطة، الثقيلة). واطهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى المصارعين والملاكمين عينة الدراسة.

وأشار (Mohsen and Abas, 2012) في دراستهم التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك التنافسي والأداء المهاري والسلوك التنافسي والإنجاز للاعبين الكاراتيه الناشئين بالعراق، تكونت عينة الدراسة من (16) لاعباً، استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط في السلوك التنافسي والإنجاز وفي الأداء المهاري.

وبين (Thabet, 2002)؛ في دراسة التي هدفت إلى التعرف على السمات الإرادية عند لاعبي أندية الدرجة الممتازة للألعاب الجماعية في فلسطين، إضافةً لتحديد الفروق في السمات الإرادية لدى لاعبي أندية الدرجة الممتازة تبعاً لمتغيرات نوع اللعبة والخبرة والمؤهل العلمي والمشاركة الدولية، تكونت عينة الدراسة من (138) لاعباً من أندية الدرجة الممتازة للألعاب الجماعية (كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة، كرة اليد). استخدم الباحث استبانة السمات الإرادية المكونة من (23) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي "الثقة والتصميم، ضبط النفس، العدوان، تماسك الفريق، إثبات الذات"، أظهرت نتائج الدراسة مستوى السمات الإرادية عند لاعبي أندية الدرجة الممتازة للألعاب الجماعية في فلسطين كان متوسط.

ووضح كل من (Hoesnar et al., 2013) في دراستهم التي هدفت إلى التعرف على سمات الدافعية وعلاقتها بسرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب لدى لاعبي منتخب جامعة كويه بكرة اليد، تكونت عينة الدراسة من (18) لاعباً، استخدم الباحثون استبانة مقياس سمات الدافعية وسرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب في دراستهم، توصل الباحثون إلى الاستنتاجات التالية: ظهور علاقة ذات دلالة إحصائية لسمات الدافعية كل من (الحاجة لإنجاز الثقة بالنفس وضبط النفس والتدريبية) مع سرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب لمنتخب جامعة كويه ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لسمات التصميم مع سرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب لديهم، وظهرت درجات عالية من سمات الدافعية وسرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب لمنتخب جامعة كويه. وأوصى الباحثون في الاهتمام بسمات الدافعية لما لها علاقة إيجابية في الصفات البدنية ودقة التصويب كأحد عوامل النجاح وذلك لتحقيق أفضل نتائج الرياضية.

وذكر كل من (Zetou and Vernadakis, 2014) في دراستهما التي هدفت إلى معرفة أثر الحديث الإيجابي مع الذات على السمات النفسية لدى لاعبي التايكوندو، واستخدم الباحث

المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي على عينتين واحدة تجريبية والاخرى ضابطة لمدة ثمانين أسابيع بواقع جلستين اسبوعياً، حيث قام الباحث بتطبيق استبانة السمات النفسية على المجموعتين وتم قام بتطبيق التجربة على العينة التجريبية، تكونت عينة الدراسة من (36) لاعب من الذكور والاناث، تم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائياً بعد تحقيق التجانس، كانت احد المجموعتين تستخدم الحديث الايجابي مع الذات لتنمية السمات النفسية والاخرى لم تتلقى أي تدخل، اظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي استخدمت الحديث الايجابي مع النفس ارتفاع درجات السمات النفسية لديهم، بالمقابل لم تتأثر السمات النفسية عند المجموعة الضابطة.

وأشار (Hassan, 2015)؛ في دراسته التي هدفت إلى التعرف على الإرادة النفسية ودافعية الانجاز والعلاقة الارتباطية بينهما لدى لاعبي منتخبات الجامعات العراقية بكرة القدم (الصالات). تكونت عينة الدراسة من (100) لاعب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الإرادة النفسية للاعبي منتخبات الجامعات العراقية بكرة القدم الصالات مما زاد من دافعهم للإنجاز. وجود علاقة ارتباط معنوية طردية بين الإرادة النفسية ودفع الانجاز للاعبي منتخبات الجامعات العراقية بكرة القدم الصالات.

وذكر (Mostafa, 2015) في دراسته التي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين سمات الشخصية ودافعية الإنجاز وهل درجة السمات تؤثر على درجات دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد استنتج الباحث من خلال هذه الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية كبيرة بين سمات الشخصية ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ المشاركين في الرياضة المدرسية وان هناك فروق في دافعية الإنجاز حسب نوع النشاط الرياضي الممارس تبعاً للسمات الشخصية لديهم.

مصطلحات الدراسة:

السمات الإرادية: الصفات الإرادية التي تظهر وبشكل ثابت عندما تكون الأهداف والدوافع المحركة للنشاط الإرادي للاعب من قبله وباقناع كامل وعلى أسس أخلاقية معبراً عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها اللاعب من خلال إجابته على مقياس الإرادة النفسية المبني لهذا الغرض. (Mohsen, 2015).

المنتخبات الوطنية: لاعبي منتخب الناشئين والكبار ولاعبي المنتخب الأولمبي من الذكور والإناث الذين يمثلون الأردن بالمحافل الرياضية العربية والعالمية. (إجرائي).

الانجاز الرياضي: هو عبارة عن رغبة الفرد في التحكم والسيطرة والتنظيم بحيث يقوم بهذا كله بسرعة ودقة وبأقل معونة من الآخرين مما يمكنه من تخطي الصعاب والوصول إلى مستوى عال من تحقيق الانتصارات الرياضية بمستوى أعلى من أقرانه، وقد يؤدي به ذلك إلى التفوق على الذات ومنافسة الآخرين، مما يولد لديه في النهاية شعوراً باحترام الذات. (إجرائي)

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

أستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملاءمته وطبيعة الدراسة الحالية ولتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من لاعبي المنتخبات الوطنية (الكبار، المنتخب الأولمبي، ذكور وإناث. والبالغ عددهم (26) لاعب ولاعبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (18) لاعب ولاعبة من المنتخبات الوطنية للتايكوندو، تم اختيارهم بطريقة عمدية لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاته، والجدول (1) توصيف لعينة الدراسة

الجدول (1) توصيف عينة الدراسة وعدد أفرادها

الرقم	عينة الدراسة	العدد	الجنس
1	منتخب الكبار	16	(8) ذكور – (8) إناث
2	المنتخب الأولمبي	4	(1) ذكور – (1) إناث

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات حول موضوع الدراسة وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة، وقام بإتباع الخطوات التالية لتصميم الاستبانة:

السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإنتاج...
عايد علي زريقات

- 1- الاطلاع على بعض المراجع العلمية المختلفة والدراسات التي تناولت السمات الإرادية والنفسية وارتباطها بالانجاز الرياضي.
- 2- تحديد محور وفقرات الاستبانة التي تقيس السمات الإرادية للرياضيين.
- 4- عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين للوقوف على مدى مناسبة فقرات الاستبانة وعددهم (5).
- 5- إجراء التعديلات التي طلبها المحكمون لتكوين الصيغة النهائية للأداة والتي تكونت من محور واحد فقط وهو السمات الإرادية واشتمل على (25) فقرة .
والمرفق (1) يوضح الاستبانة بصورتها النهائية.
- وتم اعتماد التدرج الثلاثي للحكم على المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) توصيف لتدرج الحكم على استجابات عينة الدراسة

الرقم	التدرج	النسبة المئوية	التقدير
1	1- أقل من 1.67	33- أقل من 56%	منخفض
2	1,67- أقل من 2,34	56- أقل من 78%	متوسط
3	2,34- 3	78- 100%	مرتفع

المعاملات العلمية للاستبانة:

1 - صدق محتوى الأداة:

تم استخدام صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على نخبة من المحكمين المختصين في كليات التربية الرياضية وعددهم (5) لغرض الاستئناس برأيهم حول محور السمات النفسية والعبارات التي تقيس السمة المراد قياسها في الاستبانة من حيث صياغتها ومناسبتها لمجال الدراسة وأجراء التعديل أو الحذف أو إضافة بعض الفقرات.

2 - ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها باستخدام طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، من خلال تطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها على عينة تكونت من (5) لاعبين خارج عينة الدراسة بفارق زمني (14) يوم. وتراوحت قيم معاملات الثبات

للمجالات بين (0.82 – 0.89)، وتعكس هذه القيمة درجة اتساق داخلي عالية مما يؤكد ثبات واستقرار أداة الدراسة.

خطوات جمع البيانات:

بعد تحديد عينة الدراسة بدأ الباحث بتوزيع الاستبيانات وفقاً للخطوات التالية:

- 1- تم توزيع الاستبانة على أفراد العينة وتسليمها باليد.
- 2- تم جمع الاستبانات بعد إجابة عينة الدراسة عليها.
- 3- تم الحصول على انجازات عينة الدراسة من سجلات الاتحاد الأردني للتايكوندو للأعوام (2015، 2016، 2017).
- 4- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: النسب المئوية والتكرارات ومعامل الارتباط وكرو نباخ ألفا والمتوسطات الحسابية على عينة الدراسة والتي استوفت شروط الإجابة وبلغ عددها (18) استبانة.

عرض النتائج ومناقشتها:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، والمعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال استجابات عينة الدراسة على أدواتها وسجل إنجازات اللاعبين من الاتحاد الأردني للتايكوندو، قام الباحث بعرض النتائج ومناقشتها تبعاً لترتيب أسئلة الدراسة. أولاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو؟

نتائج الدراسة والاجابة عن أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن اسئلة الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو، جدول (3) يوضح ذلك.

السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإنتاج...
عايد علي زريقات

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس

"مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو" والمقياس ككل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة
1	استمد ثقتي بنفسي من القدرات المهارية و البدنية العالية التي امتلكها في لعبتي	1.89	0.96	15
2	لياقتي البدنية تساعدني في أداء مهارات التايكوندو بثقة عالية	2.22	0.73	7
3	أحافظ على هدوئي حتى لو خسرت المنافسة	1.50	0.79	22
4	حب اللاعبين لي يمنحني السيطرة على مجريات المنافسة	2.11	0.76	9
5	استطيع التحكم في انفعالاتي خلال المنافسة	1.89	0.96	16
6	أقبل الهزيمة بكل روح رياضية	2.11	0.32	8
7	لا أتأثر عندما يهتف الجمهور ضدي	1.89	1.02	18
8	أقوم بتأنيب نفسي كثيراً عند هزيمتي بالمباراة	1.78	0.73	19
9	اعتذر عن ممارسة تدريبات التايكوندو الشاقة	2.06	0.94	10
10	اعتذر عن ممارسة التدريب الروتيني	1.94	0.24	13
11	ابذل جهداً مضاعفاً أثناء اللعب في المنافسات الرسمية	1.94	1.00	14
12	أحرص على عدم تولي قياد الفريق	2.44	0.51	3
13	القي اللوم على الآخرين عند خسارتي في المنافسة	2.44	0.62	4
14	أقوم بواجباتي بغض النظر عما يعتقد الآخرون عني	2.56	0.78	2
15	ثقتي بالآخرين نابعة من ثقتي بنفسي	2.72	0.67	1
16	أشعر بحساسية عندما ينتقدني مدربي	1.00	0.00	24
17	أقبل قرارات الحكام بكل روح رياضية	2.33	0.97	6
18	استمع لنصائح اللاعبين أصحاب الخبرة في الفريق	1.56	0.62	21
19	أتجنب اللوم لزملائي في حالة ارتكابهم بعض الأخطاء	1.89	0.96	17
20	أحاول استمرار إظهار الود للمدربين	2.00	0.00	11
21	يكون أدائي أفضل في المنافسات الأكثر صعوبة عن السهلة	2.00	1.03	12
22	أتجنب تحدي المنافسين الأقوياء	1.11	0.47	23
23	ابذل ما أملك من جهد خلال المنافسة لتجنب انتقاد المدرب	1.00	0.00	25
24	أفضل أن يتولى الآخرين مسؤولية قيادة الفريق	2.44	0.62	5
25	لي القدرة على ضبط النفس عند مضايقة الآخرين لي	1.78	0.94	20
	المجال ككل	1.94	0.28	-

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مستوى السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو تراوحت بين (1.00 - 2.72)، كان أبرزها للفقرة رقم (15) التي تنص على "تقتي بالآخرين نابعة من تقتي بنفسي"، ثم جاءت الفقرة رقم (14) التي تنص على "أقوم بواجباتي بغض النظر عما يعتقد الآخرون عني" بمتوسط حسابي (2.56)، وأدناها للفقرة رقم (23) التي تنص على "أبذل ما أملك من جهد خلال المنافسة لتجنب انتقاد المدرب"، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل "مستوى السمات النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو" (1.94). ويعزو الباحث حصول الفقرة رقم (15) "تقتي بالآخرين نابعة من تقتي بنفسي" على أعلى متوسط حسابي إلى أن لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية عينة الدراسة لديهم درجة عالية من الثقة بالنفس وهذا قد يكون بسبب المستوى البدني والمهاري العالي لديهم مما ينعكس ذلك على ثققتهم بالآخرين حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الرياضيين الذين لديهم ثقة بالآخرين يكون مستوى الثقة بأنفسهم عالي وهذا ينعكس بدوره على السمات الإرادية بشكل إيجابي. مثل دراسة (Alkrezi, 2007)؛ التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين بعض السمات الدافعية الرياضية والمهارات النفسية المميزة للاعب كرة السلة. وهذا يتفق أيضاً مع ما أشار إليه (Mamdoh, 2004)؛ حيث أشار إلى أن اللاعب الذي لا يمتلك قدراً كافياً من السمات الشخصية مثل الشجاعة والمثابرة والإرادة والثقة بالنفس وغيرها من هذه السمات الإرادية لا يمكنه الوصول إلى الانجاز الرياضي المنشود والذي يساعد في تحقيقه الثقة بالآخرين وخاصة المدربين والزملاء بالفريق. ويعزو الباحث أيضاً حصول مجال السمات الإرادية على متوسط حسابي (1.94) وبدرجة متوسطة إلى أن لاعبي المنتخبات الوطنية للتايكوندو ليس لديهم مختص نفسي وهم بحاجة إلى وجود مختص نفسي يعمل معهم بشكل منتظم وذلك لرفع مستوى تلك السمات النفسية وتحسينها مما ينعكس إيجاباً على الأداء أو أن المدربين القائمين على العملية التدريبية لهم غير مؤهلين بالمستوى الكاف للتعامل مع اللاعبين نفسياً مما أدى إلى ظهور المستوى المتوسط للسمات الإرادية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية للتايكوندو.

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: 2- هل يوجد علاقة ارتباطية بين السمات الإرادية والإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو؟

جدول (4) معمل الارتباط والدلالة الإحصائية بين متغير الدراسة

السمات الإرادية والإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الوطنية للتايكوندو

السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإنجاز...
عايد علي زريقات

الانجاز	السمات الإرادية للاعبين
Pearson Correlation	0.841(**)
Sig. (2-tailed)	.000
N	18

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بين السمات الإرادية والانجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو حيث بلغ معامل الارتباط (0.84) وبلغت الدلالة الاحصائية (0.00)، وهذا يدل على وجود علاقة ايجابية طردية وذات دلالة إحصائية بين السمات الإرادية والانجاز الرياضي، أي أنه كلما زادت السمات الإرادية زاد مستوى الانجاز لدى اللاعبين. ويعزو الباحث ذلك إلى أن السمات الإرادية لها دور كبير في الانجاز الرياضي وذلك من خلال الانتظام بالواجبات التدريبية الذي ينعكس على الأداء الرياضي وايضاً امتلاك مستوى مثالي من الثقة بالنفس والدافعية التي تجعل اللاعبين يسعون إلى تحقيق المزيد من الانتصارات وهذا واضح في نتائج الدراسة وهذا يتفق مع دراسة كل من (Saleh, 2012) ؛ ودراسة (Hoshear, 2013)؛ التي أشارت نتائج دراستهم إلى وجود علاقة بين السمات الإرادية والإنجاز الرياضي. أي أنه كلما ارتفع مستوى السمات الإرادية كان عدد الانتصارات أكثر.

السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم

الفئة	التقدير
1- إلى أقل من 1.67	منخفضة
1.67 - إلى أقل من 2.34	متوسطة
2.34 - 3	مرتفعة

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساولاتها والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال المعالجات الإحصائية للبيانات من عينة الدراسة توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- 1- يتمتع لاعبي المنتخب الوطني الأردنية في لعبة التايكوندو بسمات ارادية متوسطة.
- 2- هناك علاقة ايجابية طردية دالة احصائياً بين السمات الارادية والانجاز الرياضي.
- 3- ضعف الاهتمام بالجوانب النفسية لدى عينة الدراسة وخاصة السمات الإرادية.

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات يوصي الباحث بما يلي:

- 1- الأهتمام بالسّمات الإرادية للاعبى المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو وذلك بتوفير مختص نفسي يعمل بشكل منتظم مع الفريق.
- 2- توفير دوافع مناسبة للاعبين لرفع مستوى الدافعية لديهم لجعلهم أكثر التزاماً بالتدريب.
- 3- إجراء دراسات مشابهة تتناول جوانب نفسية أخرى للاعبين.

Reference:

- Abed Alrahman, Hamad, & Koran Marof khaled, & Hana Jalal,(2013). Characteristics of motivation and its relationship to the speed of motor response and accuracy of correction in the players of the team of the University of Koya handball, Journal of Physical Education Sciences, 3 (6).
- Alkrizi, ali moter, (2007). Relationship of psychological skills to the sports motivation of young basketball players in Maysan province. Journal of the College of Education, (4).
- Allawi, Mohammad Hassan, (1997). Psychology Trainer and Sports Training, Dar Al Ma'arif.
- Alzobodi, rahem helw,(2011) Some psychological characteristics and their relationship to the Accuracy behavior of the dynamic players of the fencing youth with the weapon of the Blind, Journal of Physical Education Sciences. 4 (4).
- Amen Fozi, Ahmad. (2003), Principles of sport Psychology; Concepts and Applications, 1, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
- Eleni Zetou 1, Nikolaos Vernadakis, (2014). The effect of self-talk on Tae-kwon-do skills' learning of novice athletes and perceived use of it. JOURNAL OF HUMAN SPORT & EXERCISE ISSN. 1988-5202.
- Mamdoh, Mohamadi, (2004). Building a measure of the voluntary characteristics of the players of the professional clubs in football, the scientific journal of the science of physical education.
- Mohammad Hasan, Mohsen, (2015). The psychological will and its relationship motivated by achievement in the players of the Iraqi universities teams football halls, Iraq.
- Mohsen Mohammad, Hasan,and Saleh, Abas Mahdi, (2012). Competitive behavior and its relation to the skillful performance and achievement of young karate players. Journal of Physical Education Sciences.1(5).
- Mostfa, Ayed,(2015). Character traits and their relation to the motivation of achievement of students participating in school sports, Journal of Social Sciences and Education, (2015).

- Shtewi, Thabet, (2012). The voluntary qualities of the players of the professional football league clubs for the collective games in Palestine. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. 2. (20).
- Tahereh, Bagherponr, And Hairul Anuar, And Asok Ghosh, (2012). Exploratory Factor Trait Sport Confidence Inventory Scale among Adolescent Taekwondo Players, Middle East Journal of Scientific Research.11 (1).

السمات الإرادية لدى لاعبي المنتخب الوطني الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإنجاز...
عايد علي زريقات

المرفق رقم (1) يوضح الاستبانة بصورتها النهائية

الرقم	الفقرات	أوافق	محايد	لا أوافق
1	استمد ثقتي بنفسي من القدرات المهارية و البدنية العالية التي امتلكها في لعبتي			
2	ليأقتي البدنية تساعدني في أداء مهارات التايكوندو بثقة عالية			
3	أحافظ على هدوئي حتى لو خسرت المنافسة			
4	حب اللاعبين لي يمنحني السيطرة على مجريات المنافسة			
5	استطيع التحكم في انفعالاتي خلال المنافسة			
6	أقبل الهزيمة بكل روح رياضية			
7	لا أتاثر عندما يهتف الجمهور ضدي			
8	أقوم بتأنيب نفسي كثيراً عند هزيمتي بالمباراة			
9	أعتذر عن ممارسة تدريبات التايكوندو الشاقة			
10	أعتذر عن ممارسة التدريب الروتيني			
11	أبذل جهداً مضاعفاً إثناء اللعب في المنافسات الرسمية			
12	أحرص على عدم تولي قياد الفريق			
13	ألقي اللوم على الآخرين عند خسارتي في المنافسة			
14	أقوم بواجباتي بغض النظر عما يعتقد الآخرون عني			
15	ثقتي بالآخرين نابعة من ثقتي بنفسي			
16	أشعر بحساسية عندما ينتقدي مدربي			
17	أقبل قرارات الحكام بكل روح رياضية			
18	أستمع لنصائح اللاعبين أصحاب الخبرة في الفريق			
19	أجنب اللوم لزملائي في حالة ارتكابهم بعض الأخطاء			
20	أحاول استمرار إظهار الود للمدربين			
21	أكون أدائي أفضل في المنافسات الأكثر صعوبة عن السهلة			
22	أجنب تحدي المنافسين الأقوياء			
23	أبذل ما أملك من جهد خلال المنافسة لتجنب انتقاد المدرب			
24	أفضل أن يتولى الآخرين مسؤولية قيادة الفريق			
25	لي القدرة على ضبط النفس عند مضايقة الآخرين لي			

مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي

بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن

مهند عودة الزغيلات*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن والفرق في مستوى هذه الجوانب تبعاً لمتغير نوع اللعبة (الكاراتيه، التايكونجيتسو، الكيك بوكسينغ) ودرجة الحزام (الأحزمة الملونة، الأحزمة السوداء). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملائمته وطبيعة الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (986) لاعباً، وتكونت عينة الدراسة من (228) لاعباً مثلوا ما نسبته (23%) من مجتمع الدراسة. وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مجال القلق كان مرتفعاً ومستوى مجال التردد النفسي ومجال الثقة بالنفس كان متوسطاً ومستوى مجال دافعية الإنجاز كان ضعيفاً، وعدم وجود فروق إحصائية في مستوى الجوانب النفسية تبعاً لمتغير نوع اللعبة ودرجة الحزام.

الكلمات الدالة: الجوانب النفسية، ألعاب الدفاع عن النفس.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الأردن.

تاريخ قبول البحث: 2018/12/6 م.

تاريخ تقديم البحث: 2017/12/5 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

The levels of Some Psychological Aspects of Players of Some Self Defense Games

Mohannad Audih Al-Zgheilaat

Abstract

This study aims to get to know the levels of some psychological aspects of players of some Self Defense Games in south Jordan and the difference between the level of these aspects according to the game (karate, taekown-jitsu , kickboxing) and the belt level (colored belts, black belts). To accomplish the goals of the study, the researcher used the descriptive method with its survey style because it is appropriate for this kind of studies.

The community of the study consisted of (986) players, and the study sample included (228) players who represented (23%) of the study community. After analyzing the data, the study showed that the level of anxiety in the study community was high, and the level of self hesitation and self confidence was average, and the level of accomplishment motivation was low. The study also showed that there are no statistical differences in the level of psychological aspects according to the type of the game, and that there are no statistical differences in the level of the beltse.

Keywords : psychological aspects, Self Defense Games.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

إن للجوانب النفسية كالثقة بالنفس والدافعية أهمية كبيرة في حياة الفرد، كونها السبيل إلى تحقيق طموحاته وبلوغ أهدافه. كما أنها تؤثر على حالته النفسية، فتؤدي إلى تحقيق التكامل والالتزان النفسي لديه، إلى جانب هذا فهي تساعد الفرد على اكتساب الخبرات، كما تمكنه من النجاح في شتى المجالات، وتيسر له سبل كسب مودة الآخرين وإعجابهم.

وتعد ألعاب الدفاع عن النفس من الرياضات المفضلة لدى جميع الأفراد بمختلف أعمارهم لما لها من مظاهر التنافس والنشاط، حيث يرى الباحث أن المستويات المثالية للجوانب النفسية للاعبين ألعاب الدفاع عن النفس تعد ذات أهمية بالغة لما لطبيعة هذه الألعاب من خصوصية في اعتمادها على تركيز الانتباه والروح القتالية والدافعية لتحقيق الفوز في الوقت ذاته يكون ارتفاع بمستويات التوتر النفسي والقلق وانخفاض مستوى الدافعية والثقة بالنفس في ظل ضعف أو غياب الإعداد النفسي المناسب مما يؤدي إلى تراجع في أداء اللاعبين مما يزيد عليهم من الضغوط والأعباء النفسية والتي تؤدي إلى الإصابة أو الاعتزال أو الخسارة المتكررة في المنافسة.

ويعتبر علم النفس الرياضي من أهم العلوم التي لها دور كبير في تهيئة اللاعبين وإعدادهم نفسياً أثناء التدريب والمنافسات وأن فرصة الفريق أو اللاعب المعد بدنياً ونفسياً لخوض المنافسات يكون الأقرب إلى السيطرة على الظروف الانفعالية التي يمكن أن تصاحب المنافسات، كما وأن سبب هزيمة فريق من فريق آخر قد يكون الخوف الزائد من الفريق المنافس أو الاستهتار به لأنه أضعف منه مما يؤدي إلى اللامبالاة من قبل اللاعبين أو عدم التركيز في المنافسة أو التوتر والعصبية من بعض اللاعبين. كما وتعد الجوانب النفسية إحدى المكونات الأساسية في نجاح اللاعبين وتحقيق أهدافهم حيث أن الاعتماد على التدريب البدني والمهاري والخططي للاعبين غير كافٍ للوصول باللاعبين إلى استثمار طاقاتهم وقدراتهم لتحقيق متطلبات النجاح والفوز في المنافسات بل لا بد من الاهتمام بالإعداد النفسي على اعتباره من الركائز الأساسية في تفوق الرياضي على منافسيه في حالة تساوي كافة القدرات فالعامل النفسي يؤثر على الجانب البدني وأن اللياقة البدنية واللياقة النفسية تعتمدان على مهارات مثل التركيز والثقة بالنفس والانتباه ومقاولة الضغوط المختلفة. (Allawi, 2002)، (John Wiley & Sons, 2007)

ومن المعروف أن جو المنافسات الرياضية يتضمن ظواهر نفسية إيجابية ميسرة للأداء تكون بمثابة حافز أو دافع لتحقيق أفضل إنجاز رياضي للاعب، كالمثابرة وضبط النفس والدافعية والعزيمة ولكن هذا لا يمنع ظهور ظواهر نفسية سلبية معيقة للأداء كالقلق والتوتر والتي يأتي في مقدمتها ظاهرة التردد النفسي التي تنتاب بعض اللاعبين وتؤثر على أدائهم وثقتهم بأنفسهم خلال المنافسات وخاصة في الفعاليات ذات الطابع الفردي كالألعاب الدفاع عن النفس، مما يدفعهم لعدم بذل الجهد لمواجهة المواقف والمتغيرات في نشاطهم البدني خلال الأداء والمنافسة لعدم تأكدهم من قدراتهم حيث إن زيادة درجة التردد النفسي والقلق عند اللاعبين تؤدي لعدم تطور كفاءتهم وقدراتهم الذاتية مما يؤدي إلى ضعف الأداء واحتمالية حدوث الإصابات (Thanon, 2012)، (Allawi, 2002).

لذا تعد سمات التردد النفسي والقلق والدافعية والثقة بالنفس إحدى السمات النفسية التي لها أثر كبير على أداء الفرد في تحقيق الإنجاز الرياضي وهذا ما أكده جواد (Jawad, 2008) أن تلك الجوانب والسمات تلعب دوراً أساسياً وفعالاً بالتحكم بالإنجاز الرياضي العالي، وكما أن هذه السمات لا تصاحب الفرد الرياضي في جميع الأوقات وإنما تظهر مع المواقف المختلفة التي تتصف بالصعوبة والتي تتطلب الحسم أو الجزم في القرار وخاصة خلال المنافسات الرياضية.

ويؤكد لاحق (Laheg, 2004) أن الثقة بالنفس سمة ينشدها الناس بغض النظر عن الفروق في أجناسهم، وطبقاتهم الاجتماعية، والاقتصادية، لأن من يتمتع بها يشعر بالسعادة والرضا ويسعى إلى التقدم دائماً، فهي تمثل دوراً هاماً في حياة الفرد، وعاملاً من عوامل النمو الانفعالي، والاستقرار النفسي، والشعور بالكفاءة، والقدرة على مواجهة الصعاب وذكر نجمة (Najmah, 2014) أن الثقة بالنفس من أهم السمات الانفعالية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتعامل معها، حيث يحرص الوالدان على غرسها وتنميتها في الأبناء، نظراً لكونها من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي وتحقيق النجاح وبلوغ معايير التميز وأشار شراب (Sharup, 2013) أن الثقة بالنفس هي عملية التوافق والانسجام بين أبعاد شخصية الإنسان، وهي رؤية الشخص لنفسه، ورؤية الآخرين له، كما هو على حقيقته، حيث تعتبر إحدى مظاهر الصحة النفسية التي يجب غرسها.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الرياضة التنافسية من الأنشطة الإنسانية المتابعة في العصر الحديث، والتي قد تتخذ في بعض الأحيان إشكالا مختلفة من الصراع مصحوبة بالقلق والتوتر وخصوصاً أن الرياضة تعد من أكثر اللقاءات الجماعية جذبا ومن أسرع النشاطات التي تظهر فيها نتائج الخسارة والفوز والتي توصف بالفشل والنجاح وبالتالي تعتبر نصرا أو هزيمة لأي من المتنافسين.

ويشير إبراهيم (Ibrahim, 2008) إلى أن حالة القلق في المنافسة ما هي إلا ظاهرة طبيعية يمر بها كل لاعب رياضي وتهدف أساسا إلى العمل على انتقال ألعاب من حالة الانتظار السلبي إلى حالة الاشتراك الفعلي وتسهم في إعداد الرياضي لما سيقوم به من جهد في المنافسة الرياضية، إلا أن القلق يرتبط في بعض الأحيان ببعض المظاهر السلبية التي تؤدي إلى هبوط في مستوى وقدرات الرياضي ودافعيته وإنجازاته الرياضية أثناء المنافسة الرياضية. وهذا ما أشار إليه ياسين (Yassen, 2008) بأن الرياضي القلق والمتردد لا يمكن أن يحقق أي إنجاز رياضي.

ويؤكد الفلوجي، الصايغ و دويغر (AL Fallooji, AL-Saegh & Doiger, 2016) أن الاضطرابات النفسية تواجهنا بوصفها مشكلة عامة تؤثر في الناحية البدنية والمهارية للرياضيين وتتسم بصفة عامة بوجود صراعات داخلية أهمها القلق والخوف والاكتئاب والوساوس وغيرها من الصراعات، حيث أن تراكم الضغوط النفسية المختلفة قد تسبب ضغطاً كبيراً على اللاعبين قد تصل إلى حد التردد في اتخاذ القرار إذا كان لا يتميز بشخصية تؤهله لمواجهة هكذا ضغوط.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال ألعاب الدفاع عن النفس وعمله كمدرّب لها لاحظ أن اللاعبين تنتابهم بعض الجوانب النفسية سواء قبل الاشتراك في المنافسات الرياضية أو أثناءها حيث يكون لتلك الجوانب أثر على مستوى أدائهم ومن أهم وأبرز هذه الجوانب القلق والتوتر النفسي والتي تظهر من خلال تغيرات بدنية وفسولوجية وانفعالية تنعكس على أدائهم في المنافسة سواء بشكل سلبي يعيق أدائه أو بشكل ايجابي يدفعه لبذل مزيد من الجهد، أو على تقهّم بأنفسهم ومستوى دافعيّتهم وإنجازهم الرياضي، مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على مستوى هذه الجوانب التي تظهر على اللاعبين ومحاولة معالجتها وذلك للحفاظ على مستواهم والعمل على الارتقاء بهم لتحقيق الغايات والأهداف المنشودة. بالإضافة إلى العمل على

مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن مهند عودة الزغيلات

تزويد القائمين على ألعاب الدفاع عن النفس في الأردن بشكل عام ولاعبي الجنوب عينة الدراسة بشكل خاص بمعلومات حول هذه الجوانب النفسية للوصول باللاعبين إلى مستويات مثالية تنعكس على تحقيق أفضل الإنجازات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف إلى مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن.
- التعرف إلى الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن تبعاً لمتغير نوع اللعبة (الكاراتيه، التايكونجيتسو، الكيك بوكسينغ).
- التعرف إلى الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن تبعاً لمتغير درجة الحزام (الأحزمة الملونة، الأحزمة السوداء).

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن؟
- ما الفروق في مستوى بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن تبعاً لمتغير نوع اللعبة (الكاراتيه، التايكونجيتسو، الكيك بوكسينغ) ؟
- ما الفروق في مستوى بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن تبعاً لمتغير درجة الحزام (الأحزمة الملونة، الأحزمة السوداء)؟

محددات الدراسة:

التزم الباحث في إجراء الدراسة بالمحددات التالية:

المجال الزمني:

قام الباحث بتوزيع الاستبيان في الفترة الزمنية من (3 / 7 / 2017 إلى 24 / 7 / 2017).

المجال المكاني:

قام الباحث بتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة في مراكز تدريبهم (الأندية).

المجال البشري:

اقتصرت الدراسة على لاعبي ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن (الكاراتيه، التايكونجيتسو، الكيك بوكسينغ).

الدراسات السابقة:

وأجرت أبو محفوظ (Abu Mahfouz, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التفكير الخرافي والتردد النفسي لدى طلبة مساق السباحة والجمباز في كلية الرياضة في جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، القسم، والمساق) وتكونت عينة الدراسة من (139) طالبا وطالبة (93 سباحة، 46 جمباز)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء أداة التفكير الخرافي وأداة التردد النفسي لأغراض الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الخرافي ومستوى التردد النفسي جاءا بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الخرافي والتردد النفسي، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق على متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، القسم) بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً على متغير المساق ولصالح مساق السباحة، وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة أن تشمل الأطر النظرية لمساقات السباحة بعض الجوانب التوعوية حول الأفكار الخرافية وتأثيرها على الطلبة.

وأجرى زريقات (Zureikat, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي المنتخبات الوطنية الأردنية للتايكوندو من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (18) لاعباً ولاعبة تم اختيارهم بطريقة عمدية، لتحقيق هدف الدراسة وتساولها. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات تحتوي على ثلاث جوانب نفسية (الثقة بالنفس، الدافعية، القلق) حيث تم تصميمها وعرضها على مجموعة من الخبراء في المجال، وتكونت في صورتها النهائية من (30) فقرة. واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: النسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومعامل كرومباخ الفا. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقة بالنفس لدى عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة، وحصل مستوى الدافعية أيضاً على درجة متوسطة وجاء مستوى القلق بدرجة مرتفعة، ويوصي الباحث بالاستعانة بمختص نفسي للاعبين للاهتمام بهذه الجوانب النفسية والعمل على تحسينها لتحسين الأداء لديهم.

وقام كل من (Vincent Parnabas et al., 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير القلق المعرفي على الأداء الرياضي بين لاعبي التايكواندو وتكونت عينة الدراسة من (78) لاعب تايكواندو منهم (22) لاعب منتخب وطني و(56) لاعب ولاعبة من أندية التايكواندو، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى قلق ادني لدى لاعبي المنتخب الوطني من لاعبي الأندية وأيضاً هناك علاقة سلبية بين ارتفاع مستوى القلق المعرفي والأداء بين لاعبي التايكواندو ككل.

أجرى سلام (Salam, 2013) دراسة هدف إلى التعرف إلى واقع قلق المنافسة الرياضية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي التنس في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (18) لاعبا ولاعبة التنس معتمدين من قبل الاتحاد الأردني للتنس، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة وكما تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات والمكون من (27) لمقياس قلق المنافسة الرياضية، ومن (20) عبارة لمقياس دافعية الإنجاز الرياضي، حيث أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها وجود علاقة دالة إحصائية بين بعدي دافع الإنجاز ودافع تجنب الفشل وبعد القلق المعرفي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين بعدي دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل ودافع القلق البدني والثقة بالنفس، وكما أظهرت النتائج إمكانية قياس قلق المنافسة الرياضية من خلال قياس أبعاده (القلق المعرفي، والقلق البدني، والثقة بالنفس)، وكذلك يمكن قياس دافعية الإنجاز الرياضي من خلال أبعاده (دافع إنجاز النجاح، دافع تجنب الفشل).

أجرى (Siobold, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة أكثر الجوانب النفسية تأثراً في وقت ظهور الإصابة الرياضية للرياضيين الجامعيين في الولايات المتحدة الأمريكية. واشتملت عينة الدراسة على (677) فرداً من كلا الجنسين (116 رجال، 561 نساء) من الكلية الجامعية لإتحاد الرياضيين الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى القلق، واختلال التركيز، والإجهاد النفسي الناتج عن الإصابة على التوالي.

وكما أجرى أوين وآخرين (Owen et al., 2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى ردود القلق واستخدام المهارات النفسية المؤدية إلى المنافسة الرياضية، وقد أجريت الدراسة على عدد من اللاعبين واللاعبات خلال دورة تنافسية ولمدة (7) أيام، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي وكذلك مقياس قلق المنافسة الرياضية ومقياس الاتجاهات الرياضية لجمع البيانات، وأشارت

النتائج التي تم التوصل إليها وجود علاقات عكسية ذات دلالة بين ردود القلق والأداء أثناء الفترة التدريبية والمنافسات الرياضية، وأشارت النتائج أيضا على أهمية التركيز على استخدام المهارات النفسية أثناء الفترة التدريبية والمنافسات الرياضية لأنها تساعد اللاعبين واللاعبات في التركيز على الأداء أثناء التدريب والمنافسات الرياضية.

وأجرى جون وجانيس (Jon & Janice, 2001) دراسة هدفت أيضا إلى التعرف إلى العلاقات بين اختبار قلق المنافسة الرياضية ومقياس القلق الرياضي، ومقياس قلق لاعبي الهوكي في الجامعات، وقد أجريت الدراسة على (178) لاعب هوكي من مختلف الجامعات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس حالة قلق المنافسة الرياضية ومقياس القلق الرياضي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين القلق والتقييم الاجتماعي السلبي وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة بين القلق والخطر البدني وعدم الرضا عن الأداء من قبل اللاعبين.

وأجرى كل من (Andrew & peter, 1998)، دراسة هدفت إلى معرفة مستوى القلق والثقة بالنفس والأداء لمجموعة من لاعبي التايكواندو، تكونت عينة الدراسة من (89) لاعب تايكواندو والمشاركين في منافسات تايكواندو سابقة، استخدم الباحث المنهج الوصفي لقياس مستوى الجوانب النفسية والملاحظة لتحليل الأداء، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى القلق وانخفاض مستوى الثقة بالنفس لدى اللاعبين الذين لديهم ارتفاع في عدد الخسارات للمنافسات التي اشتركوا فيها بالسابق وكانت نتائج تحليل الأداء تشير إلى تأثر الأداء سلباً لديهم، بينما كان مستوى القلق منخفض ومستوى الثقة بالنفس مرتفع ونتائج تحليل الأداء ظهرت بتأثر الأداء إيجابيا لدى اللاعبين الذين لديهم ارتفاع في عدد مرات الفوز بالمنافسات السابقة.

مميزات الدراسة:

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها قامت بدراسة جميع ألعاب الدفاع عن النفس الممارسة في جنوب الأردن، بالإضافة إلى كونها قامت بدراسة مجموعة من المجالات النفسية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بإسلوبه (المسحي) لملائمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع لاعبي ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن (الكاراتيه، التايكونجيتسو، الكيك بوكسينغ) حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي (986) لاعب.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تكونت من (228) لاعباً من لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن وتم استثناء اللاعبين دون سن (16) سنة أي فئة الناشئين وبنسبة (23%) من مجتمع الدراسة وبيّن الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) التكرارات والنسبة المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

درجة الحزام				عدد اللاعبين		اللعبة
أحزامه ملونه		حزام اسود				
التكرارات	النسبة(%)	التكرارات	النسبة(%)			
التكرارات	النسبة(%)	التكرارات	النسبة(%)	التكرارات	النسبة(%)	
69	52.28	43	44.79	112	49.13	كاراتيه
36	27.27	28	29.16	64	28.07	تايكونجيتسو
27	20.45	25	26.05	52	22.8	كيك بوكسنگ
132	100	96	100	228	100	المجموع الكلي

أداة جمع البيانات:

قام الباحث باستخدام استبانة احتوت على فقرات تقيس مستوى بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس وهي (الثقة بالنفس، القلق، دافعية الانجاز، التردد النفسي)، وتم بناء الاستبيان من خلال الاستعانة بالدراسات السابقة مثل دراسة (Zureikat, 2016) وموسوعة الاختبارات النفسية للدكتور محمد حسن علاوي بالإضافة إلى الاستعانة بالمحكمين ذوي الاختصاص لتعديل فقرات الاستبانة بما يتناسب مع أهداف وتساؤلات الدراسة. (ملحق 1)

وقد استخدم الباحث السلم التصنيفي التالي لقيم المتوسطات الحسابية:

- 2.33 - فما دون منخفض. 2.34 - 3.67 متوسط. 3.68 - 5.00 مرتفع.

مصطلحات الدراسة:

- التردد النفسي: هو حالة نفسية يصف بها الفرد عندما يحلّول اتخاذ قرار وخاصة إذا كان هذا القرار مصيري فيتردد في اتخاذ القرار لأسباب مختلفة كالخوف أو عدم الثقة أو الملل. (Mohammed, 2004)
- دافعية الانجاز: هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه. (ALAhmed, 2001)
- القلق: خبرة انفعالية غير سارة، يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد. (Algazaere, 2004)

المعاملات العلمية للأداة :

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم اعتماد صدق المحتوى وقام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة ضمن مجال الدراسة وتم إجراء بعض التعديلات والإضافات التي يرى المحكمين بأنها سوف تفيد في تحقيق أهداف الدراسة. (ملحق 2)

ثبات الأداة:

قام الباحث بإيجاد ثبات الاستبانة بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (test- retest) وذلك على أفراد من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (20) لاعبا حيث تم استبعادهم من عينة الدراسة، وبمدة زمنية أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني. وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson correlations) بين التطبيقين بإيجاد معامل الثبات للاستبانة ككل حيث بلغت القيمة (93,2%).

خطوات إجراء الدراسة:

قام الباحث باتخاذ الإجراءات التنظيمية الخاصة بإعداد الدراسة وشملت على الخطوات التالية:

- قام الباحث بإعداد الاستبانة وتعديلها في ضوء أهداف الدراسة، وذلك من خلال الاستعانة بالدراسات السابقة مثل دراسة (Zureikat, 2016)، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة وتم تعديلها بما يتناسب وأهداف الدراسة.
- تم حصر مجتمع الدراسة من خلال سجلات اتحادات الألعاب المستهدفة بالدراسة.
- قام الباحث بالإشراف على توزيع الاستبانة على اللاعبين وبلغ عدد الاستبانات الموزعة (260) استبانة استبعد منها (32) استبانة لعدم اكتمال المعلومات المطلوبة وبذلك فإن العدد الفعلي لعينة الدراسة (228) استبانة.
- تم جمع الاستبانات الموزعة ومن ثم القيام بالمعالجة الإحصائية لها وتحليلها لاستخلاص النتائج منها.

متغيرات الدراسة:

- 1- نوع اللعبة (الكاراتيه، التايكونجيتسو، الكيك بوكسنغ).
- 2- درجة الحزام (ملون، اسود).

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم تحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (Spss) المتخصص بالتحليل الإحصائي، حيث تم استخدام العمليات الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) لمقارنة المتوسطات، تحليل التباين الأحادي.

عرض ومناقشة النتائج:

أولاً: عرض ومناقشة السؤال الأول:

ينص التساؤل الأول على: ما مستوى بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن؟ للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للتعرف على مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن؟

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية (لمجال القلق) (ن=228)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب في المجال
1	اشعر بالقلق أثناء المنافسات الرياضية.	4.97	1.77	98.8	1
2	قبل اشتراكي بالمنافسة أخشى عدم توفيقني باللعب.	4.86	1.55	97.2	2
3	قبل اشتراكي بالمنافسة اشعر باضطراب في معدتي.	4.65	1.66	93	4
4	اشعر بالشروع قبل بدأ المنافسة.	3.16	1.22	63.2	13
5	أخاف من الخسارة بسبب تراجع أدائي.	3.34	1.57	66.8	10
6	اشعر بان التنافس مع الآخرين غير ممتع.	3.31	1.56	66.2	11
7	اشعر بالخوف من أن يخيب أمني من نتيجة المنافسة.	3.58	1.41	71.6	6
8	اشعر بالخوف من الإصابة عند الاحتكاك مع الخصم.	3.63	1.55	72.6	5
9	التنافس مع الآخرين يشكل تهديدا لي.	3.37	1.65	67.4	9
10	أتذكر خبرات فشلي الماضية بدرجة كبيرة.	3.48	1.75	69.6	8
11	أتذكر خبرات نجاحي الماضية بدرجة كبيرة.	3.25	1.93	65	12
12	اشعر بقلق كبير لاحتمال ارتكابي بعض الأخطاء في المنافسة.	3.51	1.48	70.2	7
13	تكون ضربات قلبي أسرع من المعتاد أثناء اشتراكي في المنافسة.	4.78	1.81	95.6	3
الدرجة الكلية لمجال القلق		3.83	1.61	76.7	مرتفع

يبين الجدول (2) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجال القلق لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن، وباستعراض قيم النسب المئوية نجد أن الفقرة الأولى والتي تنص على "أشعر بالقلق أثناء المنافسات الرياضية" قد احتلت الترتيب الأول بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (4.97) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (98.8%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن القلق شيء طبيعي وخاصة في فترة المنافسات لكن يختلف مستواه من شخص إلى آخر حسب خبرة اللاعب وشدة المنافسة وأهميتها بالنسبة له ومستوى المنافس كما ويرجع ذلك إلى الضغوط النفسية الواقعة على كاهل اللاعب من الخوف من الخسارة أو الأمور المتعلقة بالمدرّب أو الأسرة أو الجمهور فكل تلك الضغوط تزيد من مستوى القلق لدى اللاعب.

مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن مهند عودة الزغيلات

أما الفقرة الرابعة التي تنص "أشعر بالشروع قبل بدأ المنافسة" احتلت الترتيب الأخير بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (3.16) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (63.2%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مستوى القلق لا يصل إلى مستوى شروء اللاعب وخاصة قبل المباراة حيث يكون اللاعب عادة في حالة من القلق المصحوب بالتفكير بكيفية الفوز في المباراة والتغلب على المنافس كما تكون مرحلة ما قبل المنافسة مصحوبة بالإحماء وتوجيهات المدرب لتجنب الأخطاء وتحقيق الفوز. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال القلق (3.83) ويمثل هذا بنسبة مئوية قدرها (76.7%). (وبدرجة مرتفعة) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Zureikat, 2016) ودراسة (2012 Sibold) من حيث ارتفاع درجة القلق حيث جاء بدرجة مرتفعة.

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية (مجال الثقة بالنفس)

(ن=228)

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	
12	50.8	1.13	2.54	اشعر بعدم الثقة بأدائي.	1
7	61.6	2.8	3.08	أخشى الالتحام مع المنافس.	2
13	50.4	1.10	2.52	لا يمكن أن تستمر حياتي الرياضية مع كثرة المنافسات.	3
11	56.6	1.31	2.83	لا أستطيع مواجهة الخصم أثناء المنافسة.	4
1	68.8	1.41	3.44	اشعر أحيانا بعدم الثقة بنفسي.	5
3	65.6	1.23	3.28	انظر إلى كل المنافسات بأفكار واثقة.	6
8	60.8	1.32	3.04	لا تؤثر الإصابة على ثقتي بنفسي.	7
5	63.8	1.34	3.19	لا اشعر بانني عبء على الفريق.	8
9	60	1.32	3	أحافظ على سلوكي الايجابي أثناء المنافسة.	9
2	66	1.24	3.3	تركيزي لا يكون جيدا لتحقيق الفوز في المنافسة.	10
4	65.4	1.34	3.27	استطيع الفوز على المنافس ولو كان أقوى مني.	11

الترتيب	النسبة	الانحراف	المتوسط	الفقرة	
المجال	المئوية	المعياري	الحسابي		
10	59	1.41	2.95	استطيع الاستمرار بالمنافسة تحت الضغوط العصبية.	12
6	63.6	1.4	3.18	استطيع اتخاذ القرارات الحاسمة أثناء المنافسة.	13
متوسط	61	1.41	3.05	الدرجة الكلية لمجال الثقة بالنفس	

يبين الجدول (3) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجال الثقة بالنفس لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن، وباستعراض قيم النسب المئوية نجد أن الفقرة الخامسة والتي تنص على "أشعر أحياناً بعدم الثقة بنفسي" قد احتلت الترتيب الأول بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (3.44) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (68.8%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن اللاعب يمر أحياناً بمجموعة من المشاعر التي تجعله غير واثق من قدراته على تحقيق الفوز وخاصة إذا كان منافسه على درجة عالية من المهارة أو بسبب ضعف خبرة اللاعب وذلك بسبب عدم المشاركات المستمرة في البطولات والمعسكرات التدريبية وخاصة في محافظات الجنوب عينة الدراسة الذي يجعله في حالة من عدم الثقة بنفسه كما ويمكن أن يكون كل ذلك عائد إلى كثرة الضغوط النفسية الواقعة عليه نتيجة الخسائر المتكررة وعدم التحفيز من المدرب والأسرة وأعضاء الفريق، كما ويعزو الباحث ذلك إلى أن اللاعبين عينة الدراسة لم يتلقوا اهتماماً بالجوانب النفسية والإعداد النفسي المناسب وذلك عائد إلى عدم وجود مختص نفسي للعمل على رفع مستويات الجوانب النفسية ومن أهمها الثقة بالنفس. أما الفقرة الثالثة التي تنص "لا يمكن أن تستمر حياتي الرياضية مع كثرة المنافسات" احتلت الترتيب الأخير بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (2.52) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (50.4%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن اللاعب عادة لا يصل إلى هذه المرحلة المتقدمة من عدم الثقة بالنفس لدرجة أن حياته الرياضية غير قادرة على الاستمرار مع كثرة المنافسات وخاصة أن المنافسات تكون ضمن مواسم وأوقات محددة ولا تكون طوال السنة أو طوال فترة التدريب، أي أن اللاعب لا يواجه ضغوط مستمرة طوال السنة بسبب المنافسات المستمرة بحيث تؤثر على حياته الرياضية لأن المنافسات تكون محددة من قبل الجهات الرسمية أو الأندية ضمن فترات متباعدة تسمح للاعب بالاستعداد لها لذلك فهي لا تؤثر على الحياة الرياضية بشكل كبير لذا جاءت الفقرة في المرتبة الأخيرة. وقد بلغ

مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن مهند عودة الزغيلات

المتوسط الحسابي لمجال الثقة بالنفس (3.05) ويمثل هذا بنسبة مئوية قدرها (61 %) وبدرجة متوسطة واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Zureikat, 2016) من حيث درجة الثقة بالنفس حيث جاء بدرجة متوسطة.

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

والنسبة المئوية (مجال التردد النفسي) (ن=228)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب في المجال
1	أتردد عند منافسة لاعبين ذوي مهارات عالية.	2.54	1.13	50.8	12
2	أتردد عند أداء مهارات تفوق قدراتي.	3.08	2.8	61.6	7
3	وجود بعض الأشخاص حولي يجعلني أتردد في أداء المهارات.	2.52	1.1	50.4	13
4	أتردد عند سخزية البعض مني.	2.83	1.31	56.6	11
5	أتردد من أداء المهارات أو الاشتراك في المنافسات إذا شعرت أنها ستسبب لي الإصابة.	3.44	1.42	68.8	1
6	ضعف مستواي البدني يجعلني أتردد عن أداء المهارات في المنافسة.	3.28	1.23	65.6	4
7	شخصيتي سبب تردي.	3.04	1.32	60.8	8
8	أتردد عندما يراودني الشعور بالفشل.	3.19	1.34	63.8	5
9	تقني بنفسني لا تجعلني أتردد في أداء المهارات والاشتراك في المنافسات.	3	1.32	60	9
10	أتردد من أداء المهارات الخطيرة.	3.4	1.24	66	3
11	امتلاكي لخبرات النجاح تدفعني للأداء الجيد.	3.27	1.34	68	2
12	عندما استعد نفسيا لا أتردد في أداء أي مهارة.	2.95	1.41	59	10
13	تكرار الفشل يجعلني أتردد في الاشتراك في المنافسات.	3.18	1.41	63.6	6
الدرجة الكلية لمجال التردد النفسي		3.06	1.41	61.2	متوسط

يبين الجدول (4) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجال التردد

النفسى لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن، وباستعراض قيم النسب

المئوية نجد أن الفقرة الخامسة والتي تنص على "أتردد من أداء المهارات أو الاشتراك في المنافسات إذا شعرت أنها ستسبب لي الإصابة" قد احتلت الترتيب الأول بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (3.44) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (68.8%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن للخوف من الإصابة دوراً كبيراً في درجة التردد النفسي لدى اللاعب حيث يمكن أن تؤدي إلى خسارة اللاعب للمنافسة أو الانقطاع عن التدريب لفترة طويلة تؤدي إلى هبوط مستوى اللاعب المهاري والبدني عن مستوى زملائه وهذا ما أكدته (Allawi, 2002) أن ظاهرة التردد النفسي التي تنتاب بعض اللاعبين خلال المنافسات تؤثر على أداء اللاعب وثقته بنفسه كما يتأثر التردد النفسي ويزداد بازدياد مستوى القلق والخوف من احتمالية حدوث الإصابة. أما الفقرة الثالثة التي تنص على "وجود بعض الأشخاص حولي يجعلني أتردد في أداء المهارات" احتلت الترتيب الأخير بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (2.52) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (50.4%)، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود مجموعة كبيرة من العوامل الأكثر أهمية إذا ما قورنت بوجود بعض الأشخاص لحدوث التردد مثل الخوف من الفشل والإصابة وضعف الثقة بالنفس وعدم الخبرة لذا جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التردد النفسي (3.06) ويمثل هذا بنسبة مئوية قدرها (61.2%) وبدرجة متوسطة واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Abu Mahfouz, 2016) من حيث التردد النفسي حيث جاء بدرجة متوسطة.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

(مجال دافعية الانجاز) (ن=228)

الفرقة	الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب في المجال
1	استمتع بتحمل أية مهمة صعبة.	2.12	0.94	42.4	9
2	لدي استعداد للتدريب طوال العام دون انقطاع لكي انجح في رياضي.	2.08	1.89	41.6	10
3	توفر المختص النفسي يدفعني للاستمرارية بالمشاركة في المنافسات.	0.52	0.23	10.4	13
4	يعجبني اللاعب الذي يتدرب لساعات إضافية لتحسين مستواه.	1.25	0.57	25	12
5	الامتنياز في الرياضة لا يعتبر من أهدافي الأساسية.	3.31	1.36	66.2	2

مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن مهند عودة الزغيلات

الفرقة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب في المجال
6	ارغب بالمشاركة في التدريب والمنافسات بسبب دعم أسرتي لي.	3.28	1.17	65.6	3
7	ارغب بالمشاركة في التدريب والمنافسات بسبب الدعم المعنوي لي من المدرب.	3.04	1.32	60.8	4
8	الفوز في المنافسة يمنحني درجة كبيرة من الرضا.	2.19	0.92	43.8	7
9	أحقق أفضل أداء عندما يشجعني مدربي.	2.27	0.99	45.4	6
10	ارغب بالمشاركة في التدريب والمنافسات بسبب الدعم المعنوي لي من أعضاء الفريق.	3.4	1.24	68	1
11	الفوز في المنافسة يمنحني درجة كبيرة من الرضا.	2.37	0.97	47.4	5
12	استمتع بالمشاركة في المباريات التنافسية.	2.15	1.02	43	8
13	يدفعني الدعم المادي من أسرتي للمشاركة بالتدريب والمنافسات.	1.84	0.82	36.8	11
	الدرجة الكلية لمجال دافعية الإنجاز	2.29	1.03	45.8	منخفض

يبين الجدول (5) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجال دافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن، وباستعراض قيم النسب المئوية نجد أن الفقرة العاشرة والتي تنص على "أرغب بالمشاركة في التدريب والمنافسات بسبب الدعم المعنوي لي من المدرب" قد احتلت الترتيب الأول بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (3.4) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (68%)، ويعزو الباحث ذلك إلى دور المدرب في رفع معنويات اللاعب وانعكاس ذلك على مستوى دافعية الإنجاز حيث أن المدرب يمثل القدوة بالنسبة للاعب وهو الأقرب منه وجدانياً فإذا تلقى اللاعب الدعم المعنوي فإن ذلك يوفر قدراً كبيراً من الدافعية لديه للاشتراك في المنافسات والرغبة والدافعية في تحقيق الفوز. أما الفقرة الثالثة التي تنص "توفر المختص النفسي يدفعني للاستمرارية بالمشاركة في المنافسات" احتلت الترتيب الأخير بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (0.52) والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (10.4%)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم توفر المختص النفسي أصلاً في الأندية وينعكس ذلك بعدم وجود دور حقيقي وملحوس له في درجة الدافعية وتحقيق الإنجاز وإنما يقع ذلك على كاهل المدرب. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال دافعية الإنجاز (2.29) ويمثل هذا بنسبة مئوية قدرها (45.87%) وبدرجة منخفضة اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Zureikat, 2016) من حيث

درجتها حيث جاء هذا المجال بدرجة منخفضة، بينما جاء هذا المجال في دراسة (Zureikat, 2016) بدرجة متوسطة.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسب المئوية لبعض الجوانب النفسية (ن = 228)

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	التصنيف
مجال القلق	3.83	1.21	76.7	عالي
مجال الثقة بالنفس	3.05	1.41	61	متوسط
مجال التردد النفسي	3.06	3.67	61.2	متوسط
مجال دافعية الإنجاز	2.29	1.03	45.8	منخفض
الدرجة الكلية	3.05	1.83	61.17	

يتضح من الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن، جاء في المرتبة الأولى مجال القلق بمتوسط حسابي (3.83) ونسبة (76.7%) وبتصنيف عالي ويليهما مجال التردد النفسي بمتوسط حسابي (3.06) ونسبة (61.2%) وبتصنيف متوسط وثم مجال الثقة بالنفس بمتوسط حسابي (3.05) ونسبة (61%)، وبتصنيف متوسط وجاء في المرتبة الأخيرة مجال دافعية الإنجاز بمتوسط حسابي (2.29) ونسبة (45.8%) وبتصنيف منخفض. ويعزو الباحث ذلك إلى أن القلق يترافق دائما مع النشاطات التنافسية وخاصة الألعاب الفردية والتي تكون مصحوبة بكثير من الضغوط النفسية إذا ما قورنت بالألعاب الجماعية والتي تظهر فيها نتائج الفوز والخسارة والتي توصف بالنجاح أو الفشل للاعب وهذا ما أكدته (Amira & Mekdadi, 2002) أن أهم الظواهر النفسية التي تؤثر بشكل واضح على الوظائف النفسية للرياضيين هي ظاهرة القلق فهو يعتبر استجابة انفعالية غير سارة ومؤلمة، ولما للقلق من أهمية بالغة في علم النفس نجد أنه له تأثير واضح على عملية التردد النفسي وبالتالي انخفاض الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز. فكلما زاد القلق زاد التوتر النفسي وأثر ذلك بدوره على مستوى الثقة

مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن مهند عودة الزغيلات بالنفس ودافعية الإنجاز للاعب. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Sibold, 2012)، (Zureikat, 2016)، (Andrew and peter, 1998) من حيث ارتفاع مستوى مجال القلق، ودراسة (Abu Mahfouz, 2016) من حيث مستوى التردد النفسي حيث جاء متوسط.

ثانياً: عرض ومناقشة السؤال الثاني:

ينص التساؤل الثاني على ما الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن تبعاً لمتغير نوع اللعبة؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن حسب متغير نوع اللعبة والجدول (7)، (8) يبين ذلك:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل لعبة حسب المجالات

(مجالات الجوانب النفسية)

المقياس	اللعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال القلق	كاراتيه	122	6.84	1.98
	تايكوونجيتسو	74	6.7	1.97
	كيك بوكسينغ	62	6.57	2.03
مجال الثقة بالنفس	كاراتيه	122	6.84	1.98
	تايكوونجيتسو	74	6.7	1.97
	كيك بوكسينغ	62	6.57	2.03
مجال التردد النفسي	كاراتيه	122	6.84	1.98
	تايكوونجيتسو	74	6.7	1.97
	كيك بوكسينغ	62	6.57	2.03

المقياس	اللعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال دافعية الإنجاز	كارا تيه	122	6.84	1.98
	تاكونجيتسو	74	6.7	1.97
	كيك بوكسنگ	62	6.57	2.03
الدرجة الكلية لجميع المجالات	كارا تيه	122	6.84	1.98
	تاكونجيتسو	74	6.7	1.97
	كيك بوكسنگ	62	6.57	2.03

جدول (8) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

لدلالة الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن حسب متغير نوع اللعبة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
مجال القلق	بين المجموعات	0.939	2	0.469	0.137	0.872
	داخل المجموعات	771.7	225	3.430		
	الكلية	772.6	227			
مجال الثقة بالنفس	بين المجموعات	0.534	2	0.267	0.069	0.399
	داخل المجموعات	870.6	225	3.869		
	الكلية	871.1	227			
مجال التردد النفسي	بين المجموعات	3.361	2	1.68	0.511	0.60
	داخل المجموعات	739.6	225	3.287		

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	الكل	742.9	227			
مجال دافعية الانجاز	بين المجموعات	17.18	2	8.591	2.210	0.112
	داخل المجموعات	874.6	225	3.887		
	الكل	891.8	227			
الدرجة الكلية لجميع المجالات	بين المجموعات	2.574	2	1.287	0.326	0.722
	داخل المجموعات	889.1	225	3.952		
	الكل	891.7	227			

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن تبعاً لمتغير (نوع اللعبة)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.326)، وبمستوى دلالة (0.722) للدرجة الكلية، و(0.137) وبمستوى دلالة (0.872) لمجال القلق، و(0.069) وبمستوى دلالة (0.399) لمجال الثقة بالنفس، و(0.511) وبمستوى دلالة (0.60) لمجال التردد النفسي و(2.210) وبمستوى دلالة (0.112) لمجال دافعية الإنجاز. ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع اللاعبين بغض النظر عن نوع اللعبة يخضعون لنفس الضغوط النفسية من القلق والتوتر والخوف من ارتكاب الأخطاء والخسارة والتعرض للإصابة في ظل عدم وجود المختص النفسي الذي يعمل بدوره على التقليل من تلك المظاهر النفسية والتي تعمل بدورها على التأثير على دافعية اللاعب وعدم قدرته على اتخاذ القرارات الحاسمة أثناء المنافسة بغض النظر عن نوع لعبته وبالتالي التأثير على مستوى دافعية انجازه.

كما أن جميع اللاعبين يعيشون في بيئات ومناطق جغرافية متشابهة إلى حد كبير ويعانون من ظروف متشابهة تختص بجوانب التدريب، وهذا يعتبر أحد الأسباب لعدم وجود فروق في الجوانب النفسية قيد الدراسة، كما أن ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن قيد الدراسة متشابهة إلى حد كبير في ظروف التدريب والمنافسات وتعرضهم إلى ضغوط نفسية متشابهة لا علاقة لنوع اللعبة أثر كبير في حدوثها لذلك جاءت بدون دلالة إحصائية.

ثالثاً: عرض ومناقشة السؤال الثالث:

ينص التساؤل الثالث على ما الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض العاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن حسب متغير درجة الحزام؟ ويبين جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للتعرف على الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض العاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن حسب متغير درجة الحزام.

المجال	درجة الحزام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مجال القلق	أحزمة ملونة	132	6.53	1.7	0.622	0.535
	حزام أسود	96	6.38	1.99		
مجال الثقة بالنفس	أحزمة ملونة	132	5.65	1.88	0.566	0.572
	حزام أسود	96	5.80	2.04		
مجال التردد النفسي	أحزمة ملونة	132	6.85	1.85	1.505	0.134
	حزام أسود	96	6.49	1.75		
مجال دافعية الانجاز	أحزمة ملونة	132	6.03	2.04	0.253	0.8
	حزام أسود	96	6.15	1.93		

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الفروق في مستويات بعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن حسب متغير درجة الحزام، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.622)، وبمستوى دلالة (0.525) لمجال القلق، وبلغت (0.566) وبمستوى دلالة (0.572) لمجال الثقة بالنفس، و(1.505) وبمستوى دلالة (0.134) لمجال التردد النفسي، و(0.253) وبمستوى دلالة (0.8) لمجال دافعية الانجاز.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعض الجوانب النفسية لدى لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس في جنوب الأردن إلى تشابه الظروف المتعلقة بالجوانب النفسية بين جميع اللاعبين سواء كانت أزمه ملونه أو سوداء، فجميع اللاعبين باختلاف أزمتهم يتعرضون للقلق والتوتر أثناء المنافسات وما يترتب عليها من أثر على الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز، فكل درجه من درجات الأحزمة لها ضغوطها الخاصة بها والمرتبطة بدرجة وبمستوى المنافسة والتدريب الخاص به. فدرجة الحزام ليس لها تأثير واضح في الحد من هذه الجوانب لذلك جاءت غير دالة إحصائياً. كما وأكد (Osama, 2001) و(Dian, 2000) أن مستوى القلق والتردد النفسي لدى الرياضي من الخصائص التي تؤثر على أدائه ومستواه وارتباط ذلك بانخفاض مستوى الثقة بالنفس وانعكاسه سلباً على دافعية الإنجاز.

الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج الدراسة وأهدافها استنتج الباحث ما يلي:
- إن مجال القلق من أكثر السمات النفسية التي يتعرض لها لاعبي ألعاب الدفاع عن النفس (الكاراتيه، التايكونجيتسو، الكيك بوكسينغ) في جنوب الأردن.
- درجة الحزام ونوع اللعبة ليس لهما تأثير في مستوى الجوانب النفسية عند لاعبي بعض ألعاب الدفاع عن النفس.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة وأهدافها يوصي الباحث بما يلي:

1. استعانة اتحادات ألعاب الدفاع عن النفس والأندية المنتسبة لها بأخصائيين في علم النفس لقياس مستوى القلق عند اللاعبين وهل هو في المستوى الطبيعي المحفز للأداء الجيد أم أقل من الطبيعي.
2. البحث عن أسباب تدني دافعية الإنجاز عند لاعبي الدفاع عن النفس في جنوب الأردن.
3. إجراء دراسات مشابهة على ألعاب وفئات أخرى.

Reference:

- Abu Ashmh A. (2013). Social Intelligence and Emotional Intelligence and their relationship to a Sense of Happiness among the University Students in the Governorate of Gaza. M.A. University – Gaza.
- Abu Mahfouz S. (2017). The Correlation Relationship between Superstitious thinking and psychological indecisiveness among the students enrolled in the courses of swimming and gymnastics in the Faculty of Sports Sciences at the University of Mutah. M.A. Mutah University.
- ALAhmed A. (2001). Research & studies in psychology. Dar Al - Maysara for publication and distribution and printing, Beirut.
- AL Fallooji M.; AL-Saegh A.; Doiger M. (2016). Psychological frequency and its relationship with some psychological features of the players advanced football. International Conference of the Department of Physical Education and Sports Sciences, Kufa University.
- Algazaere K (2004). Family climate and its relation to anxiety in childhood, M. A, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University, Egypt.
- Amira A, M.; Mekdadi E, M. (2002). sport psychology. Jordan, Amman, National Library.
- Alzoubi A.; Ismail M.; (2016). A Sport Competition Anxiety and Relationship to Achievement Motivation among the sport of athletics north 1teams in the governorate of Irbid. First International Scientific Conference on Sports and Health Sciences, Mut'ah University.
- Bahi M. (1999). Motivational theories and applications. Book publishing center, Cairo.
- Ibrahim M. A. (2008). Competitive State Anxiety And its relation to the motivation of achievement for Basketball players, Journal of Physical Education Research. Zagazig University, 40(47).
- Jawad J. (2008). Building a psychological frequency scale among swimmers +when performing vertical jump to water on the feet. Journal of Physical Education Sciences, 9(1).

- Laheg A. (2004). Self-confidence & its relationship to some mood features in a sample of non-refugees and tourists in the Makkah area. M.A. Umm Al Qura University, Saudi.
- Najmah B. (2014). The Relationship between emotional intelligence and self-confidence for University students. M.A. University Mouloud Mammeri, Algeria.
- Okasha A. (1980). Physiological psychology. Dar-almarf. Cairo.
- Osama K. R. (2001). Psychological preparation for juniors. Dar-alfikr Alarabi, Cairo.
- Salam H. (2013). The reality of sports competition anxiety and its relation to the motivation of achievement among tennis players in Jordan. M.A. Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Sharup A. (2013). The effectiveness of the programme for the development of self confidence as input to improve social responsibility in secondary school students. M.A, Ain Shams University, Cairo.
- Thanon T. (2012). The psychological frequency of the players of the faculties of the University of Mosul for individual games and its relation to the level of achievement. Journal of Basic College Research,12(1).
- Yassen R. (2008). sport psychology. Dar-osama for publishing, Jordan, Amman.
- Zureikat A. (2016). The Level of some of psychological aspects of the Jordanian teams Teakwondo players from their view. First International Scientific Conference on Sports and Health Sciences, Mutah University.
- Andrew M Lane Peter C. Teerry. (1998). Anxiety, self-confidence and performance in the Kwon-Do. PubMed.pms.1997.85.3f.1275.
- Dian. L. G, (2000). psychological dynamics of sport and exercise .2& edition, U, S, A. P.201.
- Jon, G and Janice, C. (2001) Relationship among the sport competitive Anxiety Test, the sport Anxiety Scale, and the collegiate Hockey worry scale. journal of Applied sport Psychology 13(4):411-429.

- John wiley. & Sons. Inc. (2007). HANDBOOK OF SPORT PSYCHOLOGY. THIRD EDITION: Hoboken. NEW Jersey.pp:290-291.
- Owen, T & Sheldon, H & Ian, M. 2007. Anxiety Responses and psychological Skill Use during the Time Leading Up to Competitive. Journal of Applied sport Psychology.19(4):379-397.
- Sibold J, Zizzi S, (2012). Psychosocial variables & time to injury onset: a hurdle regression analysis model. J Athl Train. Sep-oct;47(5):537-40.
- Vincent Parnabas, Julinamary Parnabas, Antoinette Mary Parnabas. (2015). The Influence of Cognitive Anxiety on Sport Performance among Taekwondo Athletes. J The international of Indian Psychology. ISSN: p (2349-3429).

فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق

لبنى خلدون العامودي *

محمد عبود الحراشة

ملخص

هدفت الدراسة تعرف درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر معلميه، وأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (524) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من (43) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (القيادة والقيم والرؤية، والقيادة المتمركزة حول التعليم، والتخطيط والتغيير والتقييم، والاتصال والتواصل، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية)، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازلياً: (إدارة الموارد، القيادة والقيم والرؤية، التنمية الذاتية، التخطيط والتغيير والتقييم، القيادة المتمركزة حول التعليم، الاتصال والتواصل) وجميعها جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر سنوات الخبرة، ولصالح فئة الخبرة (11) سنة فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها، عقد دورات تدريبية للمدرسين بحيث يتسنى لهم اكتساب المهارات التدريبية كنظرائهم من المدرسين في أكاديمية الملكة رانيا والمتمثلة بمتابعة المتدربين ميدانياً وتقييمهم وفقاً للمهارات التدريبية التي تدربوا عليها.

الكلمات الدالة: فاعلية، دورة، القيادة التعليمية.

* وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

** كلية التربية، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

تاريخ قبول البحث: 2019/1/22 م.

تاريخ تقديم البحث: 2018/5/13 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

The Effectiveness of The Educational Leadership Course For The Principals of Mafraq Governorate Schools

Lubna Khaldoun Al-Amoudi
Mohammed Aboud A-Harabsheh

Abstract

This study aimed at determining the degree of effectiveness of the educational leadership training course on the principals' of Mafraq schools from the point of view of their teachers and the effect of the variables (gender, academic qualification and years of experience). The study sample consisted of (524) male/female teachers who were selected randomly. The study tool consisted of (43) paragraphs divided into six areas: (leadership, values, vision, leadership centered on education, planning, change, evaluation, communication, resource management, self development). The validity and reliability of the tool was verified. The study reached the following results: The effectiveness of the educational leadership course among the principals of Mafraq governorate came from the point of view of the average teachers. The fields were ranked in descending order (resource management, leadership, values, vision, self development, planning, change and evaluation, leadership centered on education.), All of which were of medium degree. The results showed that there were statistically significant differences due to the effect of the years of experience, the experience category (11) years and above, and the absence of statistically significant differences due to the impact of gender and scientific qualification. In light of the results reached, the study suggested a number of recommendations, including training courses for trainers so that they can acquire the training skills of their counterparts in the Queen Rania Academy, namely trainees in the field and their evaluation according to the training skills they have been trained.

Key words: , Effectiveness, Course, Educational Leadership.

المقدمة:

تعدّ القيادة التربوية محوراً رئيساً في النظام التربوي، حيث تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية بفاعلية وذلك من خلال بذل أقصى الجهود بين عناصر النظام التربوي وهي القائد، المعلم، العاملين، الطلبة، حيث يمثل القائد المحرك الرئيس لهذه العناصر، فيقوم بمتابعة العملية التعليمية التعليمية، فالقيادة تمثل العنصر الأهم من عناصر نجاح المؤسسات التربوية (2012, Abu Tahoun).

وتتكون القيادة من التوجيه والتأثير وإدارة العاملين في المؤسسات وذلك لتحقيق الأهداف التربوية، وتشترط القيادة وجود عناصر كما أشار إليها العدلوني (2000, Al-Adlouni) وهي:

- القائد الذي يقوم بالتأثير بالعاملين لتحقيق أهداف المؤسسة.
- مجموعة من الأفراد يعملون معاً لتحقيق الأهداف.
- وجود أهداف مؤسسية يسعى القائد والعاملين إلى تحقيقها.

وحيث إن جوهر القيادة التعليمية يدور حول تشكيل ودعم تعليم الآخرين من خلال القائد التربوي، والقيادة التعليمية قائمة على التحول من دور التوجيه والتحكم والإرشاد والدعم وتنسيق الجهود لمصلحة المدرسة، وذلك بقيادة مدير المدرسة، حيث يهتم مدير المدرسة بالسياسات التعليمية التي تحتوي على: (مناقشة المناهج، والسياسة التعليمية، حل المشاكل التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية، والتواصل مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور)، فلا يمكن تطوير وتحسين العملية التعليمية التعليمية دون إهتمام مدير المدرسة بصفته المنسق لبيئة التعليم Abdelkader (2012).

وتعتمد فاعلية القيادة في المؤسسات على عدة عوامل داخلية وخارجية في المؤسسات، ولا يمكن إغفال أهمية أي منها لتحقيق الفاعلية، وبناءً على العوامل الداخلية والخارجية يقوم القائد باختيار النمط القيادي الفعال الذي يناسب طبيعة المؤسسة والعاملين والمهام الموكلة إليهم، ويمكن إبراز هذه العوامل بالآتي (2009, AlMomani & Algadah):

- عوامل خاصة بالقائد نفسه، وذلك بما يمتلك من مهارات شخصية، وإدارية، وفنية، وقيم، واتجاهات، وقدرات، وأهداف، ومدى اهتمامه بالعاملين، فإذا كان يثق بهم ويهتم بحاجاتهم فلا بد له أن يتبع النمط القيادي الديمقراطي.

- عوامل خاصة بالعاملين، حيث تختلف حاجات العاملين واهتماماتهم وقدراتهم ومهاراتهم ومدى التزامهم بتحقيق أهداف المؤسسة، وعلاقاتهم ببعضهم، وإيمانهم بالعمل الجماعي ويختلفون في رغباتهم بالاستقلالية، مما يؤثر على سلوك القائد واختيار النمط القيادي الفعال.

- عوامل خاصة بالموقف (المهمة)، فإن مدى وضوح المهام أو عدم وضوحها، ومستوى المهارات المتوفرة لتحقيق المهام، وعلاقة القائد بالعاملين، ونمط العمل وصعوبته، وطبيعة المشاكل وأساليب حلها، جميعها أمور تؤثر في النمط القيادي في المؤسسات التربوية.

- عوامل خاصة بالمؤسسة، وتمتلك المؤسسات ثقافة وأهداف ومُنَاح تنظيمي، وتختلف المؤسسات في التوزيع الجغرافي والحجم والهيكل التنظيمي، مما يُحتم على القائد اختيار السلوك القيادي المناسب.

- عوامل بيئية، حيث إن البيئة المحيطة بالمؤسسات تؤثر على النمط القيادي المتبع بسبب متغيراتها وهي (ثقافة المجتمع، والأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية).

وأشار الصالحي (2011, Alsalhi) إلى أنه لا بد للقائد الفعال من ممارسة مهام القيادة الإدارية ليتسنى له تحقيق الفاعلية، ومن هذه المهام السعي لتحقيق التوازن بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين، وتنمية روح الفريق بين العاملين من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات، والحرص على تزويد العاملين بالمعلومات اللازمة، إضافةً لتوضيح أدوارهم في العمل، ويكون عوناً لهم على تطوير ذواتهم، وحل النزاعات فيما بينهم، وحرص القائد على أن يكون موضوعياً في الحكم على المواقف التي تجابهه.

ومن الوظائف الأساسية التي أشار إليها المساد (2005, ALMasad) يوضح القائد معاني الأحداث للعاملين، ويحدد أولويات الأهداف واستراتيجيات تنفيذها، علاوةً على ذلك يحرص على بث روح التفاؤل بين العاملين، وتعزيز الاحترام والتعاون والثقة فيما بينهم، ويوظف الموارد

المادية والبشرية عبر تنظيم الأنشطة وتنسيقها بطريقة مترابطة، ويُشجع العاملين على التعلم المستمر والابتكار والتجديد.

ويمكن القول أن من وظائف القائد الفعال مساعدة العاملين بشكل مستمر وتعزيز ثقتهم بأنفسهم ليصبحوا قادة لغيرهم ولأنفسهم.

يعرف خلف والزهراي (Khalaf & Zahrani, 2009) القيادة التربوية بأنها هي المقدرة التي يستأثر بها القائد التربوي في التأثير على الآخرين وتوجيههم بطريقة معينة يتسنى معها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم، وشحذ همهم وخلق التعاون فيما بينهم في سبيل تحقيق هدف معين، مستخدماً في ذلك الطرق التربوية الحديثة.

ويعرف عبد القادر (Abdelkader, 2012) القيادة التربوية بأنها عملية تعليمية واستشرافية وتدريبية ومستمرة بحكم كونها في إطار منظمة للتعلم التي تعمل في سياقات متغيرة بيئية وداخلية وتحرك لتقود تشكيلة الاستراتيجيات والتوجهات المستقبلية والحديثة لتطوير الأداء التربوي، فهي تسعى إلى إعادة هندسة العمليات التربوية في ظل تفاقم المستجدات العالمية.

خصائص القيادة التربوية.

1 - الاستمرارية: تعد القيادة التربوية مستمرة، لأن أهداف العملية التربوية وطرق تنفيذها متغيرة ومتطورة.

2 - التكاملية: تتكامل القيادة التربوية من حيث التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والتوجيه، والتطوير، واتخاذ القرار وتهتم بجميع عناصر القيادة التعليمية (المدرء، المعلمين، الطلبة، المناهج) وتقوم بتنظيم العملية التربوية بشكل متكامل داخل المؤسسة وخارجها.

3 - الترابطية: تتكون القيادة التربوية من عمليات مترابطة وتتفاعل وذلك لتحقيق الأهداف والنتائج النهائية المرتبطة بالعملية التعليمية التعليمية (ALMaayta, 2007).

مهارات القيادة التربوية.

أولاً: المهارات الإنسانية: يهتم القائد بحاجات واهتمامات العاملين، والعمل بروح الجماعة بينهم، ويؤدي إلى توطيد العلاقات والثقة المتبادلة بين كل من القائد والعاملين، ويسعى للعمل الجماعي، ومن السمات التي ترتبط بالمهارة الإنسانية: الأمانة والإخلاص والخلق

الحسن، والاستقامة وتكامل الشخصية، مما يساعد على ثقة العاملين بالقائد (Khalaf & Zahrani, 2009).

ثانياً: المهارات الإدراكية (الذهنية): وتعني مقدرة القائد على فهم المؤسسة التي يقودها وأجزائها ونشاطاتها، وقدرته على فهم علاقة الأفراد بالمؤسسة، وقدرته على فهم علاقات الأفراد بالمؤسسة، وفهم علاقة المؤسسة بالمجتمع ككل، وبالتالي تنظيم القائد للعمل بما يخدم الأهداف العامة للمؤسسة (Dweik, & Yasin, Adas, and Dweik, 2009).

ثالثاً: المهارات الفنية: وهي مقدار ما يمتلك القائد من مهارات معرفية، والفهم العميق، والمقدرة على تحمل المسؤولية، والمقدرة على إنجاز الأهداف من خلال التأثير العاملين وإقناعهم بها، والحزم، فلا بد أن تكون أوامره صارمة، وإيمانه بالأهداف وإمكانية تحقيقها، فهي خطوة ضرورية للنجاح، والمقدرة على ربط الأمور الإدارية بالأهداف العامة للمؤسسة

رابعاً: المهارات الذاتية: وتشمل السمات والخصائص الشخصية للقائد، والقدرات العقلية والمبادرة، والمبادأة التي تمكن القائد من اتخاذ القرار في الوقت المناسب، والابتكار، والقوة والنشاط والمقدرة على ضبط النفس وتحمل الآخرين والتحكم بالعواطف والبعد عن العصبية والانفعال، والثقة بالنفس والاحساس بالمسؤولية، والتحلي بالذكاء وسرعة البديهة والفطنة اللازمة لمواجهة المشكلات في العمل (Ajami, 2015).

تؤدي القيادة التعليمية دوراً كبيراً في تطوير التعليم، وتطوير العاملين، والتقييم، والبحث، والتجريب، والسعي نحو التحسين المستمر للتعليم، وتمكين المعلمين من أداء عالٍ، ويتم ذلك بقيادة القائد التربوي وهو مدير المدرسة، فالقيادة التعليمية هي وظيفة مدير المدرسة الرئيسة، فهو المسؤول عن أداء العمليات الإدارية من تخطيط، وتنسيق، وتقييم، ومتابعة، وتقويم، ويهتم مدير المدرسة بالسياسات التعليمية وبرامجها، والامتثال العام للسلوك والممارسة الفعالة، هادفاً إلى تحقيق فاعلية المدرسة (Abdelkader, 2012). إن وصف أهمية القيادة التعليمية يتركز حول مدير المدرسة، وذلك بوصفه القائد والمرجع الأساسي في المؤسسة التعليمية، حيث يعمل على تزويد العاملين بالتسهيلات والمواد والأدوات اللازمة، ويسعى لدعم البرامج الدراسية عن طريق إعطائه الأهمية للاهتمامات الدراسية، ويحرص على عكس السلوكيات الإيجابية ليكون قدوة للعاملين، ويشارك العاملين في العمل والتدريب، ويعد مدير المدرسة أداة التواصل فلا بد أن يقوم بتوضيح الأهداف للعاملين (Marzano, Waters, & McClatti, 2009).

- لابد من العمل على بناء القائد التربوي الفعال من خلال عدة قواعد وهي:
- اختيار القائد: لابد أن يكون اختيار القائد التربوي مبني على عدة أسس منها أخلاقية ومهنية.
 - إعداد القائد: وذلك من خلال التأهيل في كليات العلوم التربوية والإدارية قبل البدء بممارسة عمله ودوره القيادي.
 - تدريب القائد: لا يكفي اختيار القائد وإعداده لتحقيق النجاح، لذلك يتوجب تدريبه وتنمية مهاراته وتأهيله.
 - تقويم أداء القائد: ويعد التقويم الأداة في قياس أداء القائد التربوي، ومن خلال التقويم يتم تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة، وبالتالي يتم تعزيز نقاط القوة وتقويم نقاط الضعف (ALsaud, 2015).
- ويعد مدير المدرسة المسؤول عن تحقيق رؤية ورسالة المدرسة، والتخطيط، والتنظيم، والمتابعة، والتقويم، ومواكبة المستجدات في الميدان التربوي، ومتابعة سير عمل المعلمين، ومتابعة عملية التعلم، والمعلمين، والطلبة.
- وكون مدير المدرسة المحرك الأساسي للمؤسسات التربوية، من خلال امتلاكه الكفايات التربوية وقدرته على إدارة الوقت والعمل بشكل جماعي وتحفيزه لدافعية العاملين ورفع الروح المعنوية بينهم، وامتلاكه لسمات متعددة تميزه عن غيره وهي: المبادرة، والديمقراطية، والمرونة، والذكاء واحترام الآخرين، ولديه المقدرة الكاملة على تحمل المسؤولية، وقادراً على إحداث التغيير ليواكب المستجدات والتطورات، ويوجه المعلمين نحو النمو المهني، قائداً لفريق عمله وحرصه على تطبيق القوانين الإدارية وقدرته على حل المشاكل وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية (Atwi, 2014).
- ويعد مدير المدرسة المسؤول عن ربط التربية وإعداد الطلبة للحياة، وذلك كونه المشرف المقيم لجميع المراحل التعليمية، والمسؤول عن توجيه العاملين معه توجيهاً تربوياً صحيحاً، وإرشادهم، مما يساهم في الارتقاء بالعملية التربوية وتحقيق حاجات المجتمع (Mohammed, 2008).

وتسعى المؤسسات التربوية كافة إلى إعادة تنمية الموارد البشرية، وإلى تحقيق التوازن بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين، لذلك لجأت هذه المؤسسات إلى تطوير برامج تدريبية تهدف إلى صقل مهارات العاملين؛ لكونهم هم العنصر الأهم بين العناصر الإدارية داخل المؤسسات، ومن هنا يستمد التدريب أهميته لارتباطه بالعنصر الأول، ولما للتدريب من أهمية أصبح جزءاً من الأهداف الاستراتيجية للمنظمات؛ لدوره في إكساب المهارات والقدرات والكفايات اللازمة لأداء العمل، وتوفير البيانات والمعلومات للمتدربين، وسد فجوات الضعف (Zayed, 2003).

ويحظى تدريب القادة التربويين بأهمية كبيرة لتحقيق النمو المهني ومواكبة التطورات التكنولوجية والتغيرات؛ ويكتسب أهمية متزايدة منذ النصف الثاني من القرن العشرين، وتسعى وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تنمية العاملين لديها مهنيًا لتصنع منهم قادة تربويين قادرين على إعداد أجيال المستقبل، وخاصة المديرين لأنهم القادة الملهمون، وقادة التطوير والتغيير الإيجابي، ودورهم المباشر في مساعدة وزارة التربية والتعليم الأردنية على النهوض بمسؤوليتها التربوية من تطوير عمليات التعليم والتعلم وتعزيز بيئة تعلم صحية تهدف إلى تحسين منتجات التعلم (Ministry of Education, 2014).

ولأن المؤسسات التربوية تسعى إلى تطوير إنجازاتها، وتحقيقاً للتقدم التربوي المنشود؛ قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بالاهتمام بالتدريب وتطبيق البرامج التدريبية التي استهدفت مكونات النظام التربوي، وجاء جل اهتمامها بالمدرسة بوصفها الوحدة الأساسية للتطوير، ممثلة بقيادتها التربوية، من هنا انبثقت رؤية وزارة التربية والتعليم إلى إعادة تأهيل مديري المدارس من خلال برنامج التطوير التربوي الذي بدأ في عام (2002) تحت عنوان تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي، والذي يهدف إلى تطوير القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم والمدارس على حد سواء، وقد استحدثت في عام (2013) دورة القيادة التعليمية لتطوير المدرسة بهدف تطوير أداء مديري المدارس والمعلمين وإيجاد مدارس فاعلة، ويتكون البرنامج التدريبي للقيادة التعليمية من: قيادة تطوير المدرسة، القيادة التعليمية الفاعلة، بناء العلاقات وتطوير الموارد البشرية، القرار المبني على البيانات، قيادة عمليات التعلم، قيادة عمليات الشراكة المجتمعية، إدارة الموارد المادية والبشرية، متابعة وتقييم تطوير المدرسة، الإدارة الموجهة بالنتائج، والإسناد التربوي (Al-Tuwaisi, Maluh, Nuwaisah, Al-Bishtawi, & Warithma, 2015).

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات التي تناولت موضوع القيادة التعليمية، ودورة القيادة التعليمية، مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى العنزي (ALanzi, 2002) دراسة هدفت لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في المناطق الشمالية من المملكة العربية السعودية، وبيان أثر متغيرات الدراسة والخبرة الإدارية للمدير والمنطقة التعليمية التي يعمل بها، طبقت على عينة مكونة من (135) مديراً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن مديري المدارس الثانوية أبدوا احتياجات تدريبية كبيرة مرتبة بشكل تنازلي في مجال استخدام التقنيات التربوية الحديثة ومجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي والمجال الإداري ومجال التنمية المهنية للمعلمين ومجال الإشراف الفني لمدير المدرسة، وجاءت الحاجة متوسطة في مجال شؤون الطلبة والأنشطة التربوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المجال الإداري.

قام بتماس (Bottoms, 2003) بدراسة بهدف التعرف إلى عوامل نجاح المدرسة التي تستند على مدير فعال، وقام الباحث بجمع البيانات من (129) مديراً حول الاستراتيجيات التي تؤدي إلى نجاح مديري المدارس، وخضعت الدراسة لإجراءات الصدق والثبات، حيث تم عرضها على الخبراء في الجامعات والمدارس الحكومية، وضمت الاستراتيجيات (تحديد برامج الأداء، اختيار العاملين ذات الأداء المرتفع، أهمية برامج التدريب، نقل المعلمين المتميزين على وظيفة قيادية في ذات العمل، ربط مستوى نجاح مدير المدرسة بكفاية الأداء، واختيار استراتيجيات تهدف لتكوين قيادة تعليمية فاعلة لدى المدارس).

وأجرى محمد (Mohamed, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات القيادية لدى مديري أقسام المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى من وجهة نظر الموظفين العاملين معهم، وتكونت عينة الدراسة من (260) موظفاً وموظفة من العاملين في ديوان المديرية العامة للتربية، وطور الباحث استبانة مكونة من أربعة مهارات (الذاتية، الإنسانية، الفنية، التنظيمية)، وأظهرت النتائج أن المهارات القيادية لمديري أقسام المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى جاءت بدرجة مقبولة، بينما حصلت المهارة التنظيمية على مستوى جيد وهي أفضل المهارات، وحصلت المهارات الفنية والإنسانية والذاتية على مستوى مقبول.

قامت ريتشر (Richter, 2006) بدراسة استكشافية هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين المهارات القيادية الإدارية ودعم السلوك الإيجابي لدى المدارس، وتصنيف المهارات القيادية التي ترتبط بالمدارس الناشطة اجتماعيًا، وفحص العلاقة بين المهارات القيادية وعلاقتها بتحسين مستوى الرضا الوظيفي للعاملين، وفحص العلاقة بين الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي وتزايد المهارات القيادية، وفحص التغيرات القيادية المتعلقة بالدعم المدرسي للسلوك الإيجابي و التوصيات من واقع العمل، وإنشاء خط للبحث يربط بين القيادة الإدارية والدعم المدرسي للسلوك الإيجابي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (725) مستجيباً من مدارس ولاية ميسوري الأمريكية التي تطبق الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي والتي لا تطبق الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي، (431) مستجيباً من المدارس التي تطبق الدعم للسلوك الإيجابي في ولاية ميسوري الأمريكية و(294) من المدارس التي لم تطبق دعم السلوك الإيجابي في ولاية ميسوري الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة أهمية المهارات القيادية من وجهة نظر المدراء والهيئة التدريسية، ودرجة فاعلية السلوك الإداري لدى مديري المدارس التي تدعم السلوك الإيجابي مرتفعة جداً، وجاءت درجة الرضى الوظيفي لدى الهيئة التدريسية في المدارس التي تطبق الدعم للسلوك الإيجابي بنسبة أعلى من العاملين في المدارس التي لا تطبق الدعم للسلوك الإيجابي من وجهة نظر الهيئة التدريسية أنفسهم.

أما دراسة المسعودي (ALMasoudi, 2007) هدفت التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت على عينة الدراسة (191) استبانة، وتوصلت النتائج إلى أن المتوسط العام لمدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المديرين ووكلائهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية على فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل الجامعي في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس.

وأجرى (Al-Taneiji & Khasawneh, 2009) دراسة هدفت التعرف إلى دور المدرسة في تعزيز وتطوير المهارات القيادية لدى الطلبة الذين هم أعضاء في مجلس المدرسة لتحسين مهاراتهم القيادية لتمكينهم من الوصول إلى أعلى مستوى من طاقاتهم الكامنة كقادة في المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (17) مشاركاً من أعضاء المجالس الطلابية في منطقة العين في دولة الإمارات، وقام الباحثان بمقابلة العينة، وأظهرت نتائج المقابلة أن المعلمين وزملاءهم من الطلبة بالإضافة إلى الإداريين في المدارس يقومون بدور فعال في تحسين وتعزيز مهاراتهم القيادية، وتؤكد النتائج إلى حاجة المدارس للمحافظة على التربية وتعزيز العلاقات الإيجابية وإيجاد بيئات ملائمة وعناية وتشجيع وتنمية المهارات القيادية لدى الطلبة.

قامت القيسي (Al-Qaisi, 2010) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، وبيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية بالسنوات، وموقع المحافظة) على التأثير على الدورات التدريبية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في فلسطين الذين التحقوا بالدورات التدريبية خلال الأعوام (2005-2010) والبالغ عددهم (480) مديراً، وقد تكونت عينة الدراسة من (157) مديراً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد قامت الباحثة بتطوير استبانة خضعت لإجراءات الصدق والثبات، وقد استخدمت المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين جاءت مرتفعة جداً من وجهة نظرهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس من وجهة نظرهم تعزى لصالح متغير متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم من وجهة نظرهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، مرحلة الدراسة، وموقع المحافظة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت لصالح حملة البكالوريوس وأعلى، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة الإدارية وذلك لصالح الخبرة الإدارية (5 سنوات فأقل و 6-10 سنوات).

في حين سعت دراسة الغامدي (Al-Ghamdi, 2013) التعرف إلى درجة جودة أداء القيادات التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالتطبيق على مدارس البنين بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً للوظيفة والمستوى التعليمي والخبرة العملية في مجال التعليم والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة لرفع جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة للبنين بالمدينة المنورة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (148) مديراً بنسبة 100% من مجتمع الأصلي للدراسة، وتم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) لتحقيق هدف الدراسة واشتملت على (38) عبارة موزعة على مجالين القيادة التربوية والتنمية البشرية، حيث أجرى عليها الصدق الظاهري للمحكمين واختبار الثبات. توصلت النتائج إلى أن درجة جودة أداء القيادة التربوية بالمدارس جاءت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية بالمدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وجاء متغير عدد الدورات التدريبية له دور قوي ومؤثر على رفع كفاءة المديرين من وجهة نظر أفراد العينة.

أجرت الجهوري (Al-Jahouri, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديرية العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان للتدريب على المهارات الإدارية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة، طبقت على (88) قيادياً تربوياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادات التربوية في المديرية العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بحاجة إلى التدريب العالي في مجالات (التخطيط الاستراتيجي، والتنظيم والتطوير الإداري، والقيادة الإدارية، وإدارة الأزمات، وضبط الجودة، وتقييم الأداء، والتطوير المهني للعاملين، والاتصال)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاحتياجات التدريبية تعزى لصالح متغيرات المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المحافظة التعليمية، والمؤهل العلمي في ثلاثة مجالات وهي التخطيط الاستراتيجي، وإدارة الأزمات، وتقييم الأداء، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة للاحتياجات التدريبية تعزى لصالح متغير المؤهل العلمي في مجالات التنظيم، التطوير الإداري، والقيادة الإدارية، وضبط الجودة، والتطوير المهني للعاملين، والاتصال، وذلك لصالح حملة درجة البكالوريوس.

وأجرى يونس وإقبال (Yunas & Iqbal, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة الأدوار القيادية التعليمية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة خيبر في بيشاور في باكستان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لكي تحقق الدراسة أهدافها، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومديري المدارس الابتدائية للذكور في بيشاور والتي يبلغ عدد مدارسها (70)، وتكونت عينة الدراسة من (25) مديراً من مدارس الذكور الحكومية موزعة كالتالي، (14) من مدارس المناطق الحضرية، (11) من مدارس مناطق ريفية، و (25) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس ذاتها، (25) ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة القصديّة، وقام الباحثان باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة وذلك لجمع بيانات من أفراد العينة، وأظهرت النتائج أن المهام الإدارية أخذت الكثير من الوقت عوضاً عن الممارسات التعليمية، والقيادة التعليمية من أهم الأدوار القيادية لمدير المدرسة وذلك بالإجماع من قبل أفراد عينة الدراسة، وجاء اهتمام مديري المدارس منخفض بالاهتمام بتدريب المعلمين والإشراف التعليمي والأنشطة اللاصفية والاهتمام بالوقت، ولنجاح المدرسة على مدير المدرسة أن يوازن بين استخدام المهام الإدارية والممارسات التعليمية، ويؤمل من مديري المدارس تطوير منظومة القيم الثقافية في المدارس من خلال التشجيع والتحفيز للطلبة والاهتمام بإنجازاتهم.

وقام (Gray, Gurly, Collins & Mcneese, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة دور وفعالية برنامج القيادة التعليمية من وجهة نظر مساعد مديري المدارس الخاضعة للبرنامج، واشتملت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في برنامج القيادة التعليمية في جنوب شرق الولايات المتحدة، وقام الباحثان بجمع البيانات والمعلومات وتحليلها خلال مقابلة عينة الدراسة، وجاءت نتائج المجيبين بأنهم مستعدون للقيادة التعليمية بشكل جيد، وأيضاً العمل على تحسين برنامج إعداد القيادة التعليمية لتحسين مقدرة ومهارات القادة في المدارس، وأن هناك مسؤوليات تواجه مساعدي مديري المدارس تتجاوز برنامج القيادة التعليمية.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة استخلصت الباحثة مجموعة النتائج الواردة فيها كما يلي:

سعت بعض الدراسات إلى تحديد مدى فاعلية البرامج التدريبية لمديري المدارس ومنها (Al-Jahouri, 2013؛ Al-Qaisi, 2010؛ ALMasoudi, 2007؛ ALanzi, 2002) وتم الاستفادة من (Bottoms, 2003؛ Gray, Gurly, Collins & Mcneese, 2015)

الدراسات السابقة في مجالات عدة تتعلق بالدراسة الحالية وأهمها: تحديد أدوات الدراسة، الاستفادة من المنهج المستخدم، حيث استخدمت العديد من الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طبيعة الدراسة والمنهج، حيث اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، والاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، والاستفادة من الإطار النظري، والاستفادة من مناقشة نتائج الدراسات السابقة من حيث مدى الاتفاق والاختلاف.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع بأنها هدفت إلى التعرف إلى فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق، حيث وُجّهت الدراسة الحالية إلى عينة من مديري المدارس الذين التحقوا بدورة القيادة التعليمية، وإلى عينة من معلمي المدارس.

كذلك تميزت الدراسة عن الدراسات السابقة في الحدود المكانية فهي الأولى التي تستهدف مديري مدارس محافظة المفرق ممن خضعوا لدورة القيادة التعليمية.

وانطلاقاً من الإيمان بالواجب والوعي بالمسؤولية ترى الباحثة من واقع عملها في الميدان التربوي أن هذه الدراسة جاءت للتعرف إلى فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

توجهت المؤسسات التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية منذ نشأتها إلى الارتقاء بمهنة التعليم، ورفع مستوى التنمية الشاملة في المجتمع الأردني، ساعية إلى النهوض بالأفراد والجماعات، ولأن المؤسسات التعليمية تعد البنية الأساسية لتشكيل وبناء المجتمعات؛ وذلك من منطلق العلاقة الوثيقة بين التربية والحياة، ومن خلال عمل المؤسسات التعليمية القائم على إعداد الأفراد للحياة، وذلك من خلال استثمار المورد البشري بصفته المورد الأهم في العملية التعليمية التعلمية، مورداً متجدداً. ولأن الإنسان الأردني هو هدف التنمية كما أشار جلالة الملك عبدالله الثاني في محاور رسالته وهي كالآتي:

”لقد كان إيماننا راسخاً دوماً بأن الإنسان الأردني هو هدف التنمية وأساسها، وكان حرصنا منصباً على أهمية الاستثمار برأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب والتأهيل بهدف

إعداد جيل من الشباب قادر على التفكير والتحليل والإبداع والتميز“ (الخطاب السامي لصاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم، 2004: 78).

وكما أكد جلالته الملك عبدالله الثاني إلى الاهتمام بالبيئة التعليمية، حيث لها دور كبير في تحسين عملية التعليم “وقد سعينا خلال السنوات الماضية بكل إخلاص إلى تهيئة البيئة المناسبة لتحديث التعليم، عبر تمكين المعلم وتطوير المناهج التعليمية والأنشطة التربوية والنهوض بمرحلة التعليم ما قبل المدرسة، وبناء المدارس المجهزة بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة، لتوفير مناخ مدرسي ملائم لعملية التعليم والتعلم“ (الخطاب السامي لصاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم، 2004: 85).

وبناءً على ما تقدم قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بإعادة تأهيل الكوادر الإدارية وخصت مديري المدارس من منطلق دورهم المركزي في توجيه العملية التعليمية التعليمية؛ فهم المنفذون الرئيسيون في عمل الميدان التربوي، وذلك من خلال استحداث برنامج دورة القيادة التعليمية في العام 2013 الهادف إلى رفع مستوى أداء مديري المدارس من خلال توجيههم وإرشادهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والكفايات اللازمة لدورهم كقادة تربويين وتحسين استخدام إستراتيجيات القيادة التعليمية الفاعلة ليتمكنوا من جذب المعلمين نحو إصلاح تعليم الطلبة النوعي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية التعليمية وهم الطلبة، فقامت وزارة التربية والتعليم بالإنزام مديري المدارس بالالتحاق بدورة القيادة التعليمية الفاعلة.

إلا أن الباحثة لاحظت من واقع عملها في الميدان التربوي انخفاض فعالية دورة القيادة التعليمية لدى مديري المدارس، وذلك من خلال ملاحظتها في انخفاض المهارات القيادية اللازمة لقيادة المؤسسات التعليمية لدى مديري المدارس، ولاحظت أن قلة من مديري المدارس يستخدمون إستراتيجيات القيادة التعليمية من خلال تعاملهم مع المعلمين والطلبة. من هنا جاءت مشكلة الدراسة للتعرف إلى فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظرهم ووجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1 - ما درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين؟.

- 2- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف إلى فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

- 1- تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع ذاته وهو موضوع القيادة التعليمية لما لها من تأثير في تسيير العمليات الإدارية و تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية.
- 2- يؤمل أن يفاد من نتائج هذه الدراسة صناع القرار التربوي لوضع معايير لاختيار مديري المدارس.
- 3- يُؤمل أن يُفاد من نتائج هذه الدراسة القائمين على عملية التدريس للوقوف على نتائج التدريس المنعكسة من اللقاءات التدريبية للمديرين وإعادة النظر في وضع إطار هيكلي مناسب ليحقق الأهداف المرجوة من الدورات التدريبية الموجهة لمديري المدارس لصقل مهاراتهم القيادية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

وردت في هذه الدراسة مصطلحات من الضروري تعريفها:

الدورة التدريبية اصطلاحياً: هي عبارة عن برنامج تعليمي مكثف؛ وليس برنامج أساسي؛ أي أنه يبنى على خبرات تأسيسية سابقة، ويستهدف فئات معينة، وتكون على دراية بالسياق

التعليمي ولديهم الرغبة في مواصلة البناء التراكمي للخبرة العملية والعلمية السابقة، وقد يكون حضور الدورة التدريبية بدافع شخصي بحث من المتدرب، أو بتحفيز من الإدارة التنفيذية التابع لها المتدرب (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، 2003).

الفاعلية اصطلاحاً: هي المقدرة على تحقيق الأهداف المتمثلة بالبقاء إلى معايير جزئية مثل مستوى الروح المعنوية عند العاملين، ومعدل الدوران الوظيفي، ومعدل حدوث الحوادث أو إصابات العمل، ونسبة التغيب عن العمل، إلى غير ذلك من مفاهيم اعتبرت مؤشرات على فعالية التنظيمات (Al-Qaryouti, 2015:113).

وتُعرف الفاعلية إجرائياً: هي مقدرة القائد التربوي على تحقيق أهداف العملية التربوية من خلال ما يمتلك من استعداد، ومهارات، وكفايات وصولاً لتحقيق الفاعلية التربوية المنشودة، وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس والمحدد بالمجالات الآتية: (مجال القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتغيير والتقييم، الإتصال والتواصل، إدارة الموارد، التنمية الذاتية).

الدورة التدريبية إجرائياً: هي البرامج التي يتم التخطيط لها مسبقاً من خلال إعدادها لمعالجة نقاط الضعف لدى العاملين والمحددة بزمان ومحدد، والتي تهدف إلى تحسين وتطوير الأداء والتنمية المهنية مما ينعكس إيجاباً على العمل.

التدريب اصطلاحياً: يمكن تعريف التدريب بأنه أنشطة منظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين، ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة، ويركز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم (Saad, 2012, 11).

التدريب إجرائياً: هو برنامج مخطط مكون من جانب نظري وجانب عملي يقدم من قبل مشرفين متخصصين، ويهدف إلى تدريب وتنقيف المتدربين، وإكسابهم المقدرة على أداء مهامهم.

القيادة التعليمية اصطلاحياً: هي القيادة المتمحورة حول الطالب، والتي تسعى لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بجودة عالية، وتحسين أداء المعلمين والطلبة (Al-at al, 2015:5).
(Tuwaisi).

وتُعرف القيادة التعليمية إجرائياً: هي نمط قيادي تعليمي إنساني يستخدم من قبل القائد التربوي سواء المديرين، أو المشرفون ويهدف إلى تحفيز العاملين داخل المؤسسات التعليمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية والتي محورها الطلبة من مرحلة رياض الأطفال ولغاية المرحلة الثانوية .

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة موضوع فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس في محافظة المفرق.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التابعة لمحافظة المفرق وتضم قسبة المفرق والبادية الشمالية الشرقية والبادية الشمالية الغربية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2017.
- إن تعميم نتائج هذه الدراسة سيتم في ضوء صدق وثبات أداة الدراسة، وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الجزء وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة التي تم استخدامها والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة والإجراءات والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة وذلك باستخدام أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظة المفرق، والبالغ، (7360) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة المفرق والتي بلغ عددها (524) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	163	31%
	أنثى	361	69%
	الكلية	524	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	29	6%
	بكالوريوس	420	80%
	ماجستير فما فوق	75	14%
	الكلية	524	100%
الخبرة	من (1-5) سنوات	134	26%
	من (6-10) سنوات	154	29%
	11 سنة فأكثر	236	45%
	الكلية	524	100%
المجموع	الكلية	524	100%

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- استطلاع آراء عينة من مديري المدارس الذين اجتازوا دورة القيادة التعليمية في محافظة المفرق.
- الرجوع إلى الحقيبة التدريبية لدورة القيادة التعليمية لتطوير المدرسة (Al- at al, 2015).
(Tuwaisi) الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (43) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (مجال القيادة والقيم والرؤية ومجال القيادة المتمركزة حول التعلم ومجال التخطيط والتغيير والتقييم ومجال الاتصال والتواصل ومجال إدارة الموارد ومجال التنمية الذاتية).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحتوى وذلك بعرضها على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (15) من المختصين في الإدارة التربوية في كليات العلوم التربوية وأصول التربية والنماذج واللغة العربية في الجامعات الأردنية والعربية، ووزارة التربية والتعليم الأردنية، وخبراء دورة القيادة التعليمية في وزارة التربية والتعليم وأكاديمية الملكة رانيا، وقد طلب من المحكمين تنقيح ومراجعة الاستبانة من حيث درجة وضوح الفقرات وجودة الصياغة اللغوية، ودرجة الترابط للمجال الذي تقيسه، وتعديل، وحذف بعض الفقرات التي يرى المحكمون والخبراء أنها لا تحقق الهدف من الاستبانة. وبعد ذلك يتم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظات واقتراحات المحكمين لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية، وفق ما اتفق عليه (80%) من المحكمين، حيث كانت أغلبية تحكيمهم وفق ما يناسب قياس متغيرات الدراسة، حيث كان عدد فقرات المقياس (54) فقرة، وتم حذف عدة فقرات من المقياس ليصبح مكون من (43) فقرة، وتم التعديل على الصياغة بالصورة النهائية بعد التحكيم.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة

الرقم	المجال	معامل الاتساق الداخلي
1	مجال القيادة والقيم والرؤية	0.97
2	مجال القيادة المتمركزة حول التعلم	0.97
3	مجال التخطيط والتغيير والتقييم	0.97
4	مجال الإتصال والتواصل	0.96
5	مجال إدارة الموارد	0.96
6	مجال التنمية الذاتية	0.97

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معامل الثبات والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة مقبولة لغايات البحث العلمي.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات الديمغرافية (الوسيط) وهي:

أ. الجنس، وله فئتان: (1- ذكر 2- أنثى).

ب. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات للمدراء: (1- دبلوم 2- بكالوريوس 3- ماجستير فما فوق).

ج. سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات للمعلمين:

1. من (1-5) سنوات 2. من (6-10) سنوات 3. 11 سنة فأكثر.

ثانياً: المتغير التابع: فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق.

مقياس الحكم: للتعرف على درجة التقدير، اعتمد الباحثان المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المقياس التالي في الحكم إلى تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة التالية وهي مقياس التصحيح.

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات} - 1} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

المدى الأول: (1 - 2.33).

المدى الثاني: (2.34 - 3.67).

المدى الثالث: (3.68 - 5).

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

1. من 1 2.33 مؤشراً منخفضاً.

2. من 2.34 - 3.67 مؤشراً متوسطاً.

3. من 3.68 - 5 مؤشراً مرتفعاً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين؟. للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	مجال إدارة الموارد	3.45	1.24	متوسطة
2	1	مجال القيادة والقيم والرؤية	3.44	1.24	متوسطة
3	6	مجال التنمية الذاتية	3.35	1.28	متوسطة
4	3	مجال التخطيط والتغيير والتقييم	3.33	1.14	متوسطة
4	2	مجال القيادة المتمركزة حول التعلم	3.33	1.18	متوسطة
4	4	مجال الإتصال والتواصل	3.33	1.23	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.37	1.15	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.37)، وبانحراف معياري بلغ (1.15)، وبدرجة متوسطة. وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.33-3.45)، وجاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال إدارة الموارد في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.45)، وبانحراف معياري بلغ (1.24)، وبدرجة متوسطة، تلاه في المرتبة الثانية مجال القيادة والقيم والرؤية بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وبانحراف معياري بلغ (1.24)، وبدرجة متوسطة، تلاه في المرتبة الثالثة مجال التنمية الذاتية بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وبانحراف معياري بلغ (1.28)، وبدرجة متوسطة، بينما جاءت المجالات الآتية في المرتبة الرابعة والأخيرة، ومجال التخطيط والتغيير والتقييم بمتوسط حسابي بلغ

(3.33)، وبانحراف معياري بلغ (1.14)، وبدرجة متوسطة، مجال القيادة المتمركزة حول التعلم بمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وبانحراف معياري بلغ (1.18) وبدرجة متوسطة، ومجال الإتصال والتواصل بمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وبانحراف معياري بلغ (1.23)، وبدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها أن المعلمين هم الذين يتأثرون مباشرة بسلوك مديري المدارس، وكذلك ممارسة بعض مديري المدارس القيادة التبادلية القائمة على المكافأة المشروطة بين المدير والمعلم، من حيث إنجاز المهام أو التميز في مجال ما مقابل الترقية الوظيفية (التقرير السنوي) مما يؤدي إلى عدم انخفاض مستوى الولاء للمؤسسة التعليمية والانتماء من قبل المعلمين؛ وأيضاً لعدم قناعتهم بممارسة ما جاء في الدورة التدريبية من التوجه نحو التغيير، حيث أن التغيير يسلبهم بعض الصلاحيات الممارسة في محيط عملهم، ويضعف موقفهم بين العاملين. وقد تعزى النتيجة إلى ضعف العلاقات الإنسانية بين المديرين والمعلمين، فضلاً عن قلة الإهتمام بأوضاع المعلمين الإقتصادية والإجتماعية والمهنية، ووجود حواجز بينهم تحول دون تبادل وجهات النظر والإستماع للرأي والرأي الآخر بما يخدم مصلحة العمل التربوي وحل المشاكل التربوية، وعدم مشاركة المعلمين بالعمل القيادي، حيث أن العمل القيادي تشاركي يضم جميع العاملين بالمدرسة. وقد تعزى النتيجة إلى الاعتماد على أساليب التدريب النظري لتطوير المهارات والأساليب المتنوعة القيادية لدى المديرين وعدم متابعة تدريبهم وتطويرهم ميدانياً. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Al-Ghamdi, 2013) والتي توصلت إلى أن فعالية القيادة الإدارية جاءت بدرجة متوسطة. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (ALMasoudi, 2007) حيث جاءت فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس مرتفعة، (Al-Qaisi, 2010)، (Al-Ghamdi, 2013) والتي أشارت إلى ارتفاع تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: مجال إدارة الموارد

للإجابة عن فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال إدارة الموارد، والجدول (4) يبين ذلك

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال إدارة الموارد مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	يوجه المدير العاملين للاستخدام الأمثل للموارد المادية والتعليمية والحفاظ عليها.	3.54	1.35	متوسطة
2	35	يحدد المدير الموارد المالية المتاحة.	3.51	1.32	متوسطة
3	36	يستخدم المدير الميزانية لتحقيق أكبر قدر من الأهداف المتوخاة.	3.50	1.34	متوسطة
4	37	يستثمر المدير الموارد البشرية والمادية والمالية لمصلحة المدرسة.	3.43	1.32	متوسطة
5	33	يحدد المدير نقاط القوة لدى المعلمين وتحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى التطوير.	3.27	1.31	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال إدارة الموارد	3.45	1.24	متوسطة

يبين الجدول (4) أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين لمجال إدارة الموارد متوسطة، بمتوسط حسابي (3.45)، وبانحراف معياري بلغ (1.24). وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.27 - 3.54)، وجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (34) والتي تنص على "يوجه المدير العاملين للاستخدام الأمثل للموارد المادية والتعليمية والحفاظ عليها." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وبانحراف معياري بلغ (1.35)، وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يمارسون هذه المهارات بفعالية متوسطة إلى حد ما، ويمتلكون الخبرات الكافية في المحافظة على الموارد المادية والتعليمية ويحرصون على توجيه المعلمين للإعطائهم الأولوية بالاهتمام بهذا المجال، بينما جاءت الفقرة (33) ونصها "يحدد المدير نقاط القوة لدى المعلمين وتحديد المجالات التي يحتاجوا فيها إلى التطوير" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.27)، وبانحراف معياري بلغ (1.31)، وبدرجة متوسطة. وربما تُعزى النتيجة إلى موضوعية عينة الدراسة في نتيجة هذه الفقرة كون المعلمين هم الأقدر على تحديد معايير التنمية الذاتية

لأنفسهم، وهناك معايير خاصة للمعلم وهو الشخص الأصحح والأنسب لتحديد احتياجاته الشخصية، ونقاط القوة لديه وتطوير ذاته بما يتفق مع ميوله.

المجال الثاني: مجال القيادة والقيم والرؤية

للإجابة عن فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال القيادة والقيم والرؤية، والجدول (5) يبين ذلك

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والرتبة والدرجة لفقرات مجال القيادة والقيم والرؤية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يميز المدير بين مفهومي القيادة والإدارة.	3.54	1.32	متوسطة
1	4	يلتزم المدير بالأخلاقيات المهنية.	3.54	1.39	متوسطة
3	5	يوضح المدير الرؤية التربوية.	3.44	1.36	متوسطة
4	2	يُمارس المدير مهارات قيادية جديدة.	423.	1.31	متوسطة
4	6	يُوزع المدير الأدوار القيادية على العاملين معه.	3.42	1.35	متوسطة
6	3	يستخدم المدير أساليب متعددة في القيادة.	3.38	1.33	متوسطة
7	7	يملك المدير المقدرة على إلهام العاملين معه.	3.36	1.33	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال القيادة والقيم والرؤية	3.44	1.24	متوسطة

يبين الجدول (5) أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين لمجال القيادة والقيم والرؤية متوسطة، بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري بلغ (1.24). وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.36-3.54)، وجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك لعدة أسباب من وجهة نظر الباحثان، إن مديري المدارس يمارسون لأنماط القيادة بسبب كثرة الأعباء الإدارية والتي تتطلب الكثير من الوقت والجهد، وكذلك يميل البعض إلى التمسك بالسلطة، اعتقاداً منهم أن ممارسة الأساليب الديمقراطية تقود إلى الفوضى بين العاملين والطلبة، ويعتقد البعض من مديري المدارس أن ممارسة الأساليب المتنوعة قد يؤثر سلباً على تحقيق أهداف المؤسسة، ويميل العاملون إلى تحقيق أهدافهم الخاصة، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "يُميز المدير بين مفهومي القيادة والإدارة." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وانحراف معياري بلغ (1.32)،

وبدرجة متوسطة، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لابد لهم من ممارسة القيادة والإدارة في الحقل التربوي وذلك كون العملية التربوية عملية إنسانية محورها الأهم الطلبة، ولتحقق مديرو المدارس الجزء الأكبر من أهداف المؤسسات التعليمية من خلال المعلمين ولن يتم ذلك دون استخدام القيادة، والحرص على التحفيز والتشجيع والتأثير في العاملين، والمدير الجيد إلى حد ما هو قائد جيد في وقت واحد، بينما جاءت الفقرة (7) والتي تنص على "يمتلك المدير المقدرة على إلهام العاملين معه". بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.36)، وبانحراف معياري بلغ (1.33)، وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين هم كذلك قادة تربويون في عملهم، وهم أصحاب موقف والأقدر على إلهام أنفسهم بالتغيير والتنوع والتجديد والابتكار والإبداع، والقيادة لا تقتصر على المدير، وجميع القادة قادرون على الإلهام سواء كانوا في أعلى أو أدنى التسلسل الهرمي.

المجال الثالث: مجال التنمية الذاتية

للإجابة عن فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال التنمية الذاتية، والجدول (6) يبين ذلك.

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
والرتبة والدرجة لفقرات التنمية الذاتية مرتبة تنازلياً**

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	42	يحرص المدير على تطوير نفسه مهنيًا.	3.39	1.36	متوسطة
1	43	يؤاكب المدير المستجدات في التعليم وتوظيفها لتحسين المدرسة.	3.39	1.36	متوسطة
3	40	يتعامل المدير مع النزاعات بشكل مناسب.	3.35	1.36	متوسطة
4	41	يمتلك المدير المقدرة على التعامل مع الأزمات.	3.43	1.34	متوسطة
5	38	يُدرك المدير أهمية انفعالاته ويضبطها.	3.33	1.37	متوسطة
6	39	يقبل النقد البناء ويحسن أداءه.	3.31	1.36	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال التنمية الذاتية	353.	1.28	متوسطة

يبين الجدول (6) أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين لمجال التنمية الذاتية متوسطة، بمتوسط حسابي (3.35)، وبانحراف معياري بلغ (1.28). تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود حوافز كافية مرتبطة بمجال التنمية المهنية، وكذلك إلى طول فترة الخدمة لبعض مديري المدارس مما يؤدي إلى الرتابة والملل، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.31-3.39)، وجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (43) والتي تنص على "يؤكد المدير المستجندات في التعليم وتوظيفها لتحسين المدرسة." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وبانحراف معياري بلغ (1.36)، وبدرجة متوسطة، وقد تعزو هذه النتيجة إلى أنه يجب الإرتقاء بالعملية التربوية وتحسينها نحو الأفضل، ومواكبة متطلبات العصر الحديث، وأن التعليم والثقافة في تطور دائم، وجاءت الفقرة (39) والتي تنص على "يقبل النقد البناء ويحسن أدائه." في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وبانحراف معياري بلغ (1.36)، وبدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها أن مديري المدارس يعتقدون أن النقد لذواتهم وليس لأدائهم، وكذلك ثقافة النقد ثقافة سلبية لدى مديري المدارس، بالإضافة إلى أن قبول النقد يعني التوجه نحو التغيير والتغيير يحتاج إلى بذل جهد إضافي.

المجال الرابع: مجال التخطيط والتغيير والتقييم

للإجابة عن فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التخطيط والتغيير والتقييم، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والرتبة والدرجة لفقرات مجال التخطيط والتغيير والتقييم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	21	يُشرك المدير العاملين معه في بناء الخطط التطويرية.	3.40	1.30	متوسطة
2	19	يضع المدير خطط تطويرية لإدارة المدرسة مستمدة من رؤية الوزارة ورسالتها.	3.39	1.31	متوسطة
3	20	يُمارس المدير مهارات التخطيط الفاعلة.	3.37	1.31	متوسطة
4	22	يُفعل المدير دور المجتمع المحلي في تحقيق الخطة التطويرية.	3.36	1.32	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	27	يُراجع المدير الخطة التطويرية بشكل مستمر .	3.34	1.31	متوسطة
6	23	يُخطط المدير للتغيير الذي يؤدي إلى التطوير .	3.31	1.30	متوسطة
7	25	يُشارك المدير العاملين معه في التغيير .	3.30	1.32	متوسطة
8	26	يُفعل المدير استراتيجيات مقومة التغيير .	3.29	1.31	متوسطة
9	24	يُراجع المدير الخطة التطويرية بشكل مستمر .	3.26	1.31	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال التخطيط والتغيير والتقييم	3.33	1.14	متوسطة

يبين الجدول (7) أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين لمجال التخطيط والتغيير والتقييم متوسطة، بمتوسط حسابي (3.33)، وبانحراف معياري بلغ (1.14). وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.26-3.40)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها قلة وضع خطط استيراثية طويلة الأمد بما يناسب الخطة التطويرية، وبالتالي صعوبة التغيير كون التغيير يعتمد على تخطيط استراتيجي، إضافة إلى مقاومة التغيير خوفاً من المجهول، وعدم اللجوء إلى التقييم الجيد للمؤسسة وذلك لعدم الإحاطة بالمعلومات اللازمة لتقييم المؤسسة ومنها كما جاء في تحليل (SWOT) لتقييم المؤسسة وتحديد نقاط الضعف والقوة داخل المؤسسة، حيث لا يقوم بعض مديري المدارس بتحديد شكل جيد مما يؤدي إلى عدم التمكن من اقتناص الفرص أو مواجهة المخاطر الخارجية، حيث جاءت الفقرة (21) والتي تنص على "يشارك المدير العاملين معه في بناء الخطط التطويرية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وبانحراف معياري بلغ (1.30)، وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخطة التطويرية للمدرسة تحتوي على أربعة مجالات وهي التعلم والتعليم، والموارد المادية، والموارد البشرية، والمجتمع المحلي، ومن إجراءات تنفيذ الخطة كما وردت من وزارة التربية والتعليم إشراك المعلمين بها،

وجاءت الفقرة (24) ونصها "يُراجع المدير الخطة التطويرية بشكل مستمر." في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وبانحراف معياري بلغ (1.31)، وبدرجة متوسطة. وربما تعزى النتيجة إلى أن مديري المدارس يعيرون الاهتمام لتنفيذ استراتيجيات الخطة التطويرية المدرسية دون الإكتراث للنتائج.

المجال الخامس: مجال القيادة المتمركزة حول التعلم

للإجابة عن فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال القيادة المتمركزة حول التعلم والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والرتبة والدرجة لفقرات القيادة المتمركزة حول التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	يُدرّك المدير مفهوم بيئة التعلم الآمنة والصحية.	3.45	1.32	متوسطة
2	17	يؤكد المدير على أهمية احترام المعلمين لبعضهم البعض.	3.43	1.36	متوسطة
3	9	يُعزز المدير عملية التعلم.	3.42	1.34	متوسطة
4	18	يؤكد المدير على أهمية احترام الطلبة لبعضهم البعض.	3.41	1.31	متوسطة
5	10	يتبنى المدير ممارسات إيجابية معززة للتطوير الذاتي.	3.34	1.31	متوسطة
6	13	يخطط المدير لتحسين أداء الطلبة.	3.29	1.35	متوسطة
7	16	يحرص المدير على تنمية المهارات القيادية الذاتية للمعلمين.	3.27	1.29	متوسطة
7	14	يُركز المدير على تعلم الطالب المرتبط بمواقف حياتية.	3.27	1.30	متوسطة
7	11	يُوزع المدير الأنشطة المدرسية بما يتفق مع مستويات الطلبة.	3.27	1.33	متوسطة
7	12	يخطط المدير للارتقاء بالمعلمين مهنيًا.	3.27	1.31	متوسطة
11	15	يُشرك المدير الطلبة في صناعة القرار التربوي.	3.20	1.31	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال القيادة المتمركزة حول التعلم	3.33	1.18	متوسطة

يبين الجدول (8) أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين لمجال القيادة المتمركزة حول التعلم متوسطة، بمتوسط حسابي (3.33)، وبانحراف معياري بلغ (1.18)، وبدرجة متوسطة، وتراوح المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.20 - 3.45)، وجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وقد تُفسر هذه النتيجة إلى تواضع

تطبيق أسلوب التعليم الموجه نحو الاقتصاد المعرفي، حيث مازالت عملية التعليم تلقينية تفتقر للبحث واستخدام أنواع التفكير المختلفة، إضافة إلى اكتظاظ أعداد الطلبة في المدارس، وإخضاع التعليم لرؤية الوزارة ومتابعة تنفيذها من قبل مديري المدارس واستبعاد المعلمين من المشاركة في وضع استراتيجيات التعليم وخضوعهم لنظام مركزي من الأوامر والانصياع إليها، وجاءت الفقرة (8) والتي تنص على "يُدرّك المدير مفهوم بيئة التعلم الآمنة والصحية". في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وبانحراف معياري بلغ (1.32)، وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم قامت بإطلاق وثيقة سلوك الأمن في البيئة المدرسية ويتم تعيبتها شهرياً من قبل المرشد والذي يتواصل مع الطلبة المعنيين بالأمر لتعبئة الوثيقة إلكترونياً وإرسالها لوزارة التربية والتعليم، بينما جاءت الفقرة (15) ونصها "يُشرك المدير الطلبة في صناعة القرار التربوي". في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبانحراف معياري بلغ (1.31)، وبدرجة متوسطة. وربما تُعزى هذه النتيجة إلى قلة إيمان مديري المدارس بقدرة الطلبة على تمثيل جزء من الأدوار القيادية وغير موثوق بهم لعدم نضوجهم.

المجال السادس: مجال الاتصال والتواصل

وللإجابة عن فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الإتصال والتواصل، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والرتبة والدرجة لفقرات الإتصال والتواصل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	30	يُنظم المدير اجتماعات دورية للعاملين معه.	3.37	1.30	متوسطة
1	28	يمتلك المدير مهارات التواصل مع الآخرين.	3.37	1.34	متوسطة
3	29	يحرص المدير على مشاركة المجتمع المحلي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.	3.31	1.31	متوسطة
3	32	يتواصل المدير مع المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي والعالمي.	3.31	1.32	متوسطة
5	31	يُنظم المدير اجتماعات دورية للمجتمع المحلي.	3.29	1.30	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال الإتصال والتواصل	3.33	1.23	متوسطة

يبين الجدول (9) أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين لمجال الإتصال والتواصل متوسطة، بمتوسط حسابي (3.33)، وبانحراف معياري (1.23). وتراوحت الفقرات مابين (3.29-3.37)، وجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وقد تعود هذه النتيجة لعدة أسباب منها اتباع المركزية من قبل مديري المدارس، وانخفاض اتباعهم لسياسة الباب المفتوح اعتقاداً منهم أن كثرة التواصل بينهم وبين العاملين يؤثر سلباً على سير العمل ويقف عائقاً بين تحقيق أهداف المؤسسة، إضافةً إلى عجز التربية عن تنشئة الفرد ليتمكن من قبول الآخر والتواصل معه، حيث جاءت الفقرة (30) والتي تنص على "ينظم المدير اجتماعات دورية للعاملين معه"، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وبانحراف معياري بلغ (1.30)، وبدرجة متوسطة، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن ثقافة مديري المدارس تميل إلى السيادة والعلاقة الفوقية بين الرئيس والعاملين وجاءت الفقرة (31) والتي تنص على "ينظم المدير اجتماعات دورية للمجتمع المحلي". في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.29)، وبانحراف معياري بلغ (1.30)، وبدرجة متوسطة. وتعزو هذه النتيجة لإسباب منها اتباع مديري المدارس نظام مدرسي مغلق نسبياً عن البيئة الخارجية المحيطة بالمؤسسة وقلة وثوقهم بالمجتمع المحلي وقلة إيمانهم لأهمية دور المجتمع المحلي في سير الأهداف التربوية، بالإضافة إلى قلة تفرغ معظم المجتمع المحلي لإنشغالهم بالعمل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمعلمين حسب متغيرات الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمجالات فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين حسب الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	مجال القيادة والقيم والرؤية	مجال القيادة المتمركزة حول التعلم	التخطيط والتغيير والتقييم	الإتصال والتواصل	إدارة الموارد	التنمية الذاتية	الكلبي
الجنس	ذكر	س	3.53	3.34	3.42	3.57	3.43	3.44
		ع	1.31	1.20	1.22	1.30	1.29	1.18
	أنثى	س	3.40	3.32	3.29	3.39	3.32	3.33
		ع	1.20	1.17	1.18	1.20	1.27	1.14
المؤهل العلمي	دبلوم	س	3.91	3.69	3.44	3.81	3.68	3.67
		ع	0.92	0.88	0.85	1.00	1.15	0.86
	بكالوريوس	س	3.43	3.32	3.33	3.44	3.34	3.36
		ع	1.26	1.20	1.22	1.24	1.29	1.17
	ماجستير	س	3.34	3.24	3.30	3.33	3.30	3.30
		ع	1.19	1.20	1.15	1.26	1.26	1.13
	فما فوق	س	3.24	3.10	3.09	3.07	3.10	3.13
		ع	1.38	1.34	1.33	1.39	1.38	1.30
سنوات الخبرة	من (6-10) سنوات	س	3.39	3.28	3.35	3.36	3.44	3.35
		ع	1.24	1.17	1.19	1.23	1.30	1.16
	أقل من 6 سنوات	س	3.60	3.49	3.46	3.46	3.51	3.51
		ع	1.13	1.06	1.08	1.10	1.18	1.04
	أكثر من 11 سنة	س	3.60	3.49	3.46	3.46	3.51	3.51
		ع	1.13	1.06	1.08	1.10	1.18	1.04

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) وسنوات الخبرة (1-5 سنوات، من (6-10) سنوات، أكثر من 11 سنة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي على المجالات والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة على مجالات فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=0.023 ح=0.06	مجال القيادة والقيم والرؤية	1.907	1	1.907	1.265	0.26
	القيادة المتمركزة حول التعلم	0.034	1	0.034	0.025	0.87
	التخطيط والتغيير والتقييم	1.603	1	1.603	1.141	0.29
	الإتصال والتواصل	1.635	1	1.635	1.097	0.30
	إدارة الموارد	3.500	1	3.500	2.329	0.13
	التنمية الذاتية	1.344	1	1.344	0.865	0.36
الكلية						
المؤهل العلمي ويلكس=0.969 ح=0.179	مجال القيادة والقيم والرؤية	5.830	2	2.915	1.933	0.15
	القيادة المتمركزة حول التعلم	3.317	2	1.659	1.213	0.30
	التخطيط والتغيير والتقييم	0.297	2	0.149	0.106	0.90
	الإتصال والتواصل	0.992	2	0.496	0.333	0.72
	إدارة الموارد	3.829	2	1.914	1.274	0.28
	التنمية الذاتية	2.285	2	1.142	0.708	0.49

0.42	2.445	1.122	2	2.244	الكلي	
*0.04	3.285	4.953	2	9.906	مجال القيادة والقيم والرؤية	سنوات الخبرة ويلكس=0.972 ح=0.270
*0.01	4.372	5.976	2	11.953	القيادة المتمركزة حول التعلم	
*0.02	4.130	5.804	2	11.608	التخطيط والتغيير والتقييم	
*0.02	4.078	6.079	2	12.159	الإتصال والتواصل	
*0.02	3.941	5.923	2	11.845	إدارة الموارد	
*0.02	4.025	6.495	2	12.990	التنمية الذاتية	
*0.01	4.376	5.737	2	11.473	الكلي	
		1.508	518	781.020	مجال القيادة والقيم والرؤية	الخطأ
		1.367	518	708.062	القيادة المتمركزة حول التعلم	
		1.405	518	727.900	التخطيط والتغيير والتقييم	
		1.491	518	772.229	الإتصال والتواصل	
		1.503	518	778.513	إدارة الموارد	
		1.614	518	835.943	التنمية الذاتية	
		1.311	518	676.076	الكلي	
			524	7016.857	مجال القيادة والقيم والرؤية	الكلي
			524	6535.091	القيادة المتمركزة حول التعلم	

			524	6564.704	التخطيط والتغيير والتقييم	
			524	6596.440	الإتصال والتواصل	
			524	7034.320	إدارة الموارد	الكلية
			524	6739.639	التنمية الذاتية	
			524	6632.531		الكلية

* ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$)

يبين من الجدول (11) ما يلي: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر الخبرة وذلك على جميع المجالات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي.
ولمعرفة دلالة الفروق بين مستويات المتغير، تم استخدام اختبار شيفيه والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات
البعدية لأثر الخبرة على جميع المجالات والدرجة الكلية

المتغير	فئات المتغير	(5-1) سنوات	(10-6) سنوات	(11) سنة فأكثر
القيادة والقيم والروية	(5-1) سنوات	-	0.59	*0.03
	(10-6) سنوات	0.59	-	0.26
	(11) سنة فأكثر	*0.03	0.26	-
القيادة المتمركزة حول التعلم	(5-1) سنوات	-	0.43	*0.01
	(10-6) سنوات	0.43	-	0.24
	(11) سنة فأكثر	*0.01	0.24	-
التخطيط والتغيير والتقييم	(5-1) سنوات	-	0.17	*0.02
	(10-6) سنوات	0.17	-	0.67
	(11) سنة فأكثر	*0.02	0.67	-
الإتصال والتواصل	(5-1) سنوات	-	0.12	*0.01

المتغير	فئات المتغير	(5-1) سنوات	(10-6) سنوات	(11) سنة فأكثر
	(10-6) سنوات	0.12	-	0.77
	(11) سنة فأكثر	*0.01	0.77	-
إدارة الموارد	(5-1) سنوات	-	0.27	*0.01
	(10-6) سنوات	0.27	-	0.46
	(11) سنة فأكثر	*0.01	0.46	-
التنمية الذاتية	(5-1) سنوات	-	0.36	*0.01
	(10-6) سنوات	0.36	-	0.35
	(11) سنة فأكثر	*0.01	0.35	-
الدرجة الكلية	(5-1) سنوات	-	0.28	*0.00
	(10-6) سنوات	0.28	-	0.38
	(11) سنة فأكثر	*0.00	0.38	-

*دالة عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يبين الجدول (12) ما يلي:

- هناك فروق بين مستوى الخبرة القصيرة من (5-1) سنوات ومستوى الخبرة الطويلة (11) سنة فأكثر وجاءت الفروق لصالح الخبرة الطويلة (11) سنة فأكثر على جميع المجالات والكلي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يتعاملون مع المعلمين حسب درجة النضج الوظيفي كما جاء بنظرية (Hersy & Blanchard) لدى المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة، فقد عبروا عن رضاهم وذلك كون مديري المدارس يتوجهوا نحو الاستفادة من خبرتهم الطويلة من حيث اشراكهم في اتخاذ القرار وتفويضهم جزء من الصلاحيات، وحصولهم على الترقيات والمكافآت المناسبة، وحصولهم على النمو الوظيفي الذي يلائم خبرتهم الطويلة.

وهي بالتالي تتفق مع دراسة (ALMasoudi, 2007)، (Al-Ghamdi, 2013)، (Al-Jahouri, 2013)، والتي أكدت وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

وتختلف مع دراسة (Al-Ghamdi, 2013)، حيث أكدت عدم وجود فروق تعزى لصالح الخبرة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وقد تعزى الأسباب من حيث متغير الجنس أن تصورات المعلمين لأثر السلوك المنعكس من المديرين والمديرات متماثل نوعاً ما، وكذلك بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين ولا يوجد فوارق كبيرة بالمؤهلات العلمية لديهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من الجهوري (2013)، الغامدي (2013)، فهد (2014)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف مع دراسة (ALMasoudi, 2007) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى لصالح متغير الجنس، (Al-Ghamdi, 2013) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

- توصي الدراسة بناءً على النتائج التي توصلت إليها بالآتي:
- إعادة النظر في معايير اختيار المتدربين الملحقين بالدورات التدريبية من مديري المدارس لينعكس الأثر على مستوى الأداء القيادي في وظائفهم المتمثل بالأثر السلوكي للعاملين معه.
 - تعزيز الحقيبة التدريبية بمهارات العلاقات الإنسانية في الإدارة والقيادة وذلك بتدريب مديري المدارس على مهارات التواصل والمشاركة باتخاذ القرارات وتعزيز عملية التفويض الإداري.
 - عقد دورات تدريبية للمدربين بحيث يتسنى لهم اكتساب المهارات التدريبية كنظرائهم من المدربين في أكاديمية الملكة رانيا والمتمثلة بمتابعة المتدربين ميدانياً وتقييم المتدربين وفقاً للمهارات التدريبية التي تدربوا عليها.
 - إعادة النظر في تخفيض الأعباء الإدارية لمديري المدارس وذلك بتعيين مساعدين أو إداريين ليتسنى لهم القيام بالمهام الإدارية المنوطة بمديري المدارس.
 - تفعيل مبدأ الشراكة المجتمعية وذلك من خلال مجالس الآباء والمعلمين التي تعقد بشكل دوري وتعزيز قيم المسؤوليات المجتمعية.
 - الاهتمام بأوضاع المعلمين اقتصادياً واجتماعياً ومهنياً.
 - إجراء دراسات مماثلة لتقييم أداء مديري المدارس وذلك باستخدام المنهج التجريبي.
 - اخضاع المشرفين التربويين إلى دورة تدريبية وفق معايير التدريب المعمول بها في أكاديمية الملكة رانيا.

Reference:

- Abdelkader, M. (2012). Educational leadership. An approach based on problem solving. Amman: Dar Al-Fikr.
- Abu Ela, L. (2013). Concepts and visions in management and educational leadership (between originality and modernity). Amman: Yafa Scientific House for Publishing and Distribution.
- Abu Tahoun, A. (2012). Effective educational leadership . Amman: Amwaj Publishing & Distribution.
- Ajami, M. (2015). Recent trends in administrative leadership. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Adlouni, M. (2000). Leadership in the 21st century. Riyadh: Cordoba for artistic production.
- ALanzi, H. (2002). Training Needs for Secondary School Managers in Coastal Areas of Saudi Arabia. Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Ghamdi, F. (2013). Degrees of practice and training needs for creative leadership as envisaged Academic Leaders at Al-Baha University. Unpublished master thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Jahouri, Sh. (2013). Training Needs of Educational Leaders in the Directorates of Education in the Sultanate of Oman. Unpublished Master Thesis, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
- ALMaayta, A. (2007). School management in light of modern Arab thought. Amman: Dar Al-Hamed Publishing and Distribution.
- ALMasad, M. (2005). Leadership. Beirut: Library of Lebanon Publishers.
- ALMasoudi, M. (2007). The Effectiveness of the Training Program for the School Principals' Course from the Point of View of the Principals Themselves and Their Agents in the Northwestern Region of Saudi Arabia. Unpublished master thesis, Mu'tah University, Karak, Jordan.
- ALMomani, K & Algdah, M. (2009). Landmarks in administrative thought. Irbid: Dar Al Kuttah Cultural for publication and distribution.
- Al-Qaisi, A. (2010). The Impact of Training Courses on the Performance of School Principals in Their Work in the Palestinian Governorates From Their Point of View. Unpublished master thesis, Al-Najah National University, Palestine.
- Al-Qaryouti, M (2015). Organizational Behavior - Study of individual and group Human Behavior in Business Organizations. Amman: Dar Wael for publishing and Distribution.

- Alsali, N. (2011). School management strategies in the light of contemporary trends. Amman: Janadriyah for Publishing and Distribution.
- ALsaud, R. (2015). Contemporary trends in educational leadership: Leadership with love (management by the nature of motherhood). First International Conference: Al Baha University, Saudi Arabia.
- Al-Taneiji, SH & Khasawneh, M (2009). The role of school in Fostering leadership skills. *Dirasat Educational Sciences*, 36(1), 218-225.
- Al-Tuwaisi, Z, & Maluh, H, & Nuwaisah, A, and Al-Bishtawi, I, and Warithma (2015). Educational leadership for the development of the school: An introduction to educational leadership. Amman: Ministry of Education.
- Atwi, J. (2014). Modern school administration: Its theoretical concepts and practical applications. Amman: Dar Culture for publication and distribution.
- Bottomss, G, Oneill,K, Fry, B, Hill, D (2003). Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals. Retrieved, February 27, 2017 from <http://www.sreb.org/programs.com> .
- Dweik, T & Yasin, H, Adas, M, & Dweik, M.(2009). Principles of managemen educational, school and educational spervision. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.
- Gray, B. , Gurly, D. , Collins, L. & Mcneese, R. (2016). Assistant Principals' Perceptions Regarding the Role and Effectiveness an Educational leadership Program. *International Journal of Higher Education*, 5 (1). 183-199.
- Khalaf, M & Zahrani, Y. (2009). Creative thinking skills. When the contemporary educational leader. Aman: Zamzam Publishers & Distributors.
- Marzano, R, Waters, T, and McClatti, B. (2009). Successful school leadership. Kingdom of Saudi Arabia: Obeikan and word.
- Ministry of Education (2014). Leadership Standards. Amman: Ministry of Education.
- Mohamed, S. (2005). Leadership skills of directors of the departments of the General directorate of education in Diyala Governorate. *Al Fath Journal*. (22): 37-59.
- Mohammed, F. (2008). Recent trends in school administration. Giza: International House for Publishing and Distribution.

- Richter, M (2006). The Relationship Between Leadership and School –Wide Position Behaviour Support: An Exploratory Study , Doctor of Philosophy . Univirsity of Missouri : Columbia .
- Saad, N (2012). Training Program Evaluation Manual. Phalestine: Phalestinian Judicial Institute.
- Shammari, Sh. (2012). Concepts in management. Jeddah: Copyrights reserved to the author.
- Yunas, M, Iqbal, M (2013). The role of school principle as instructional leader: The case of Shambu primary school. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business. 4(10), 714- 715.
- Zayed, A. (2003). Human Resource Management Strategic Vision. BD: Dr.

المرأة في الدراسات القرآنية المعاصرة (الحداثيون نموذجاً)

آلاء "محمد عصام" عشا*

ملخص

أضع بين يدي القارئ دراسة موضوعية تحليلية تتعلق بنوع من الدراسات القرآنية المعاصرة وهو (الدراسات غير المقبولة) وتتناول جانباً خاصاً منها هو جانب المرأة..

وقد قامت هذه الدراسة على مقدمة ومدخل وأربعة مطالب، جرى تقسيمها حسب أبرز العناوين التي اشتغل فيها الحداثيون فيما يخص المرأة قرآنيًا، وقمتُ بعرضها من خلال تناول الآيات الكريمة التي شغلت الحداثيين وحركت أقلامهم نحو إثارة الشبهات، وهذه الآيات - محور البحث- هي: آيات لباس المرأة وزينتها في سورتيّ النور والأحزاب، وآية تعدد النساء، وآية القوامة، وأخيراً آيات المواريث وجميعها في سورة النساء.

وقد ضمننتها مقبسات منقاة من آراء وكتابات الحداثيين في تناولهم لهذه الآيات الكريمة مدار البحث. ثم قمتُ بتحليل هذه الآراء ومقابلتها مع بعضها ونقدها نقدًا موضوعيًا، وتقويمها بتدعيم شواهد من آراء أمهات كتب التفسير المعاصرة عند الحاجة.

وهدف من هذه العملية هو قياس ما قدّمه الحداثيون في موضوعاتهم التي تخص المرأة من حيث ملائمة أدواتهم البحثية في تعاملهم مع هذه الآيات الكريمة وما خرجوا به منها. وتقييم مدى فاعلية حصيلة جهودهم في خدمة قضايا المرأة ومشاكلها المعاصرة لأخرج بنتائج تتعلق بخلاصة ما توصلت إليه من هذه الدراسة، راجية أن يتحقق فيها الفائدة.

الكلمات الدالة: المرأة، دراسات، قرآنية، معاصرة، حداثيون.

* كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

تاريخ قبول البحث: 2019/4/29 م .

تاريخ تقديم البحث: 2016/6/1 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

Women in Contemporary Qur'anic Studies (Modernists as an example)

Ala' Mohammaed Essam Asha

Abstract

The study present to the reader an objective and analytical study related to contemporary Qur'anic studies type, namely (unacceptable studies), and it deals with a special aspect of it, which is women aspect.

This study was based on an introduction and four demands, which were divided according to the most prominent titles in which modernists worked with regard to women in the Qur'an. The researcher presented it by addressing the noble verses that preoccupied the modernists and moved their pens towards arousing suspicion. These verses -Object - are: Verses of women's dress and adornment in Al-Noor and Al-Ahzab Surahs, women plurality verse, Al-Qawama verse, and finally inheritance verses, all of which are in Surat An-Nisa'a.

It was included in selected quotes from modernists' opinions and writings in their dealing of these noble verses in the research. Then the researcher analyzed these opinions and interviewed them with each other and critiqued them objectively, and evaluate it by supporting evidence from the opinions of contemporary basic interpretation books when needed.

The object of this process is to mean what the modernists presented in their women's issues in terms of research tools appropriateness in their dealings with these noble verses and what they concluded from it. And evaluating outcome effectiveness of their efforts in serving women's issues and contemporary problems, to conclude results related to the summary of this study results, hoping that it will be useful.

KeyWords: Woman, Studies, Qur'anic, Contemporary, Modernists

مقدمة:

إن أكثر ما أخذ اهتماماً معاصراً بين أوساط العلماء والكتاب وأهل الإعلام هي تلكَ المواضيع التي تتعلق بالمرأة، وما أثيرَ حولها من شبهات، وخاصةً من ناحية التناول القرآني لقضاياها، فأصحابُ المشروع النهضوي الإسلامي يرون فيها حاضنة الأجيال والمربية وشريكة الرجل في رفعة شأن الأمة واستعادة دورها الريادي، وأصحاب فكر (التنوير) ومعاداة التراث يرون فيها منزع التمرد على القيم الموروثة، والسعي نحو نبذ التقليد والتبعية لرجال الدين وسلطتهم، والكلّ مجمعٌ على أهمية دورها المركزي في التغيير من هنا يأتي هذا النوع من الدراسة ليصبّ في جانبٍ مهمٍّ من قضايا التفاعل الحقيقي على الساحة الإسلامية المعاصرة، والذي يتطلب منا مواكبته باستمرار حتى نكون نحنُ الطرف الإيجابي الفاعل فيه، وليس الطرف المتلقي والمستقبل السلبي لما يطرأ عليه من مستجدات نرغبها أو نرفضها.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على ثلاثة جوانب حساسة في حياتنا المعاصرة، وهي: (المرأة) و (ظاهرة الحداثة) و (الدراسات القرآنية المعاصرة)، وإنها - أي الدراسة - من خلال اجتماع هذه العناصر تأمل الكشف عن محاور موضوعية في آيات قرآنية مازالت مثار سجال وعراك بين صنفين من الدارسين والباحثين المعاصرين، منهج الأصالة ودعاة الحداثة والتجديد. وحيث إنّ مدار البحث قائمٌ على اختبار ما أفرزته مقررات جانب محدد من الكتاب المعاصرين وعرضه على طاولة التحليل والنقد، فإنني أمل أن يسهم هذا الجهد في حل ما أثارته من إشكاليات جديدة يدعي أصحابها أنها تجديدية ... ولا ينكر أحد أن موضوعاً كهذا يستلزم منا متابعة باستمرار والتفاعل مع ملامحاته وقضاياها لمواكبة ما يطرأ عليه من مستجدات في محاولة استثمار ما يظهر أنه حسن والتصدي لما يظهر أنه سيء .. والله ولي التوفيق

إشكاليات البحث

يُحاول البحث اختبار جملة من الأسئلة:

أولاً: ما هي أهمّ المحاور المعاصرة التي اختارها الحداثيون في موضوع المرأة قرآنيّاً؟

ثانياً: ما أبرز القضايا التي حاول الحدثيون استغلالها وإثارة الشبهات حولها أثناء تعاملهم مع الآيات القرآنية؟

ثالثاً: كيف نهجَ الحدثيون في تقديمهم موضوع المرأة قرآنياً، وأسلوب علاجهم لقضاياها المطروحة؟

رابعاً: ماذا قَدّمَ الحدثيون لحصيلة التجديد في هذا المجال؟ وما أهم الحلول التي يمكن أن يتعامل معها الباحثون والمفسرون المعاصرون في سبيل التصدي لشبهاتهم وإشكالاتهم المطروحة؟

أهدافُ البحث:

يهدفُ البحثُ إلى تسليط الضوء على الشكل الحداثي في تقديمه (المرأة) من منظور قرآني، بغية بيان طبيعة هذا النوع من الدراسات من حيث المحاور التي اشتغل عليها أصحابها، ونقد مضامينها، وتقويم نتائجها وبيان حصيلتها في التجديد.

دراساتٌ سابقة:

تنوّعت الدراسات السابقة التي عالجت عناوين قريبة، ولم أجد - فيما وقع بين يدي - دراسة تحمل ذات العنوان، ولكن هناك دراسات قريبة اشتركت معها في جانب من الموضوع، دون تغطيته، أبرزها:

1. فقه المرأة في فكر الحدثيين، محمد شحرور نموذجاً (دراسة تحليلية نقدية)، وهو من إعداد منى بنت سعيد آل ثاني، وأصله بحث لنيل درجة الماجستير في علوم الوحي والتراث، (تخصص الفقه وأصوله)، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا، 2006 م

قدّمتُ الكاتبة في هذه الدراسة آراء الفقهاء وأدلتهم فيما يتعلق بأحكام المرأة في قضاياها الفقهية في القرآن، ثم ناقشت آراء محمد شحرور تحديداً وأدلتهم فيما يتعلق بأحكام المرأة في تلك القضايا.

2. منهج الحدثيين في تفسير القرآن الكريم، للدكتور الجيلاني مفتاح، أصله أطروحة دكتوراه من الجامعة الإسلامية، 2006 م، الطبعة الأولى، دار النهضة، ماليزيا.

قدّم المؤلف دراسةً نقديةً لجهود الحداثيين خلال العقود الثلاث الأخيرة وتعرض للإطار التاريخي والعوامل السياسية التي أثّرت في تشكل فكر الحداثة ثم ناقش مبررات ترك الحداثيين لآليات منهج التفسير المعهودة.

3. قضايا قرآنية عند النساء الحداثيات، وهو من إعداد سهاد أحمد رشاد قنبر، وإشراف د. أحمد نوفل، وأصلها رسالة ماجستير في التفسير من الجامعة الأردنية، نيسان، 2011م، عمان، الأردنية.

تناولت الكاتبة البعد التاريخي والفكري للحداثة الغربية وقضية المرأة ثم طرحت جانباً محدداً للدراسة التطبيقية، وهو المتعلق بموضوع علوم القرآن ومقاصده وتفسيره عند أبرز النساء الحداثيات.

4. التوظيف الحداثي لآيات المرأة، (جمال البنا نموذجاً)، للدكتورة كفاح أبو هنود، الأصل رسالة دكتوراه قدمت في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا سنة 2011م. طبعة دار الفاروق - عمان، دار ابن حزم - بيروت، 2012م. تناول الكتاب معالم منهج الحداثيين، ثم تحدث عن شخصية حداثية محددة وهي منهج جمال البنا في تفسير آيات المرأة، تناول المقدمات الفكرية التي يستند إليها البنا في تفسيره ونقضها. ويظهر من الدراسة أنها تخصصت في الحديث عن حداثي واحد فقط خلافاً لدراساتي.

منهج البحث:

سارت الدراسة باستخدام أحد المناهج التالية:

أولاً: المنهج الاستقرائي: ويلزم منه تتبع آراء الكتاب الحداثيين الخاصة في المرأة من مظانها في كتبهم ومقالاتهم ومؤتمراتهم، واستخراج ما يتعلق منها بالجانب القرآني فقط، وفق محاور محددة، هي الأبرز والأكثر تداولاً عند الحداثيين.

ثانياً: المنهج التحليلي: وذلك عن طريق تحديد الاشكاليات المطروحة ودراستها تفكيكاً وتركيباً، وتقويماً، وغالباً ما يلزم استخدام المنهج التحليلي بمستواه المركب وهو بالإضافة لما سبق محاولة تحليل الظواهر بإرجاع القضايا إلى أصولها وربط آرائها بأسبابها ومن ثم نقدها (الأنصاري، فريد، أبجديات البحث في العلوم الشرعية، (محاولة في التأصيل

المنهجي). 1992 م، دار الكلمة - المنصورة، على التوالي: ص 76، ص 97 (Ansary, 1992, p67, 97).

هيكلية البحث

قامتُ دراستي على أربعة مطالب ومقدمة وخاتمة. أما المقدمة فقد تناولتُ فيها أهمية الموضوع وإشكالاته، ثم المدخل وعالجته فيه المسائل المتعلقة بتحرير العنوان، ثم مطالب البحث الأربعة، وفيها عالجته أهم العناوين التي شغلت أعلام الحدثيين فيما يخص قضايا المرأة من القرآن.

وقد ضمنتُ هذه المباحث عبارات ومقتبسات منتقاة من كتابات الحدثيين في تناولهم الآيات الكريمة محطّ البحث، ثم قمتُ أثناء ذلك بعملية تركيبية تتضمن تحليل أبرز هذه الآراء، ومقابلتها مع بعضها أحياناً، ثم نقدها نقداً موضوعياً، وتقويمها بتدعيم شواهد من آراء أمهات كتب التفسير المعاصرة إن لزم الأمر، لأخرج بنتائج تتعلق بخلاصة ما توصلت إليه من هذه الدراسة. راجية أن يتحقق فيها الفائدة.

تقسيمات البحث

المطلب الأول: الرؤية الحدثية لآيات (زينة المرأة ولباسها) في آيتي سورة النور وسورة الأحزاب، ويتناول مسائل، هي: زينة المرأة وخمارها والجيب والحجاب والجلباب وفق مواضعها من الآيات الكريمة.

المطلب الثاني: تعدّد الزوجات في العرض الحدثي: عرضتُ فيه لآراء الحدثيين في تعدد الزوجات من خلال الآية الثالثة من سورة النساء.

المطلب الثالث: قوامة الرجل في القرآن من منظور حدثي: وقد تناولته من خلال الآية الرابعة والثلاثين من سورة النساء.

المطلب الرابع: ميراث المرأة في القرآن، (رؤية حدثية): وفيه عرض لأبرز آراء الحدثيين في قضية ميراث نصف حصّة الرجل، ومفهومهم حول الوصية الكلاله. ثم الخاتمة وضمنتها نتائج البحث الرئيسية.

مدخل

أولاً: ماذا نقصد بالدراسات القرآنية المعاصرة ؟

ليس من التباسٍ قد يظهر عادةً حول مفهوم مصطلح (الدراسات القرآنية) والذي يعني كلّ دراسة يكون موضوعها المحوريّ هو القرآن الكريم، ويدخلُ ضمناً أيّ شكلٍ من الدراسات التي تختصُ بعلومه وفنونه وبيانه ولغته وأثره ... إلخ. ولكن قد يظهر نوعٌ من الإشكال إذا أضفنا هذا المصطلح لكلمة (معاصرة)، حيث يتبادر إلى البعض أن المصطلح يعني الدراسات التي تناولت القرآن بمنهج وقالب عصري يفرغه من قلبه ومضمونه المرهون بالرؤية المعهودة (للتراث) التي شكلتها دراسات علمائنا السابقين عبر القرون المنصرمة.

وبتعبير آخر هي تلك الرؤية المحكومة بمعادة القديم، وأقربها للشاهد ما جادت به الكتابات الحديثة حول القرآن الكريم، والتي تقدم نفسها على أنها دراسات قرآنية معاصرة تهدف إلى التجديد ومواكبة العصر المتغير!

من ذلك - مثلاً - ما نشره المؤتمر الذي يحملُ عنوان: "الدراسات القرآنية المعاصرة وسؤال المنهج"، حيث دار المؤتمر على عرض نموذجين من الحديثين، وقد جاء في ورقة التعريف بالمؤتمر على موقعه الخاص العبارة التالية: "ونتيجة للتحوّلات الحضاريّة والمعرفيّة التي عرّفتها الإنسانيّة اليوم في شتّى حقول المعرفة، والتي كان لها الأثر الكبير على الساحة العربية والإسلامية بشكل عام ... ظهر ما يعرف اليوم بالدراسات القرآنية المعاصرة التي عنيت بتوظيف آلية المعرفة المعاصرة في فهم النص القرآني طمعاً في نسج أجوبة تستجيب لمقتضيات الواقع المعاصر .." (Saber, M. & others, 2013).

وكتعليق أولي على هذا التعريف الذي ارتضته إدارة المؤتمر، نجد أنه - أي التعريف - قد حصر مدلولات كلمة (معاصرة) في شكلٍ واحدٍ وهو المضاد لكلمة (قديم)، والذي يعنون به حصيلة (التراث) بالكامل، وهذا بالتأكيد اختزال مجحف ينقص القيمة المعرفية للمعنى بشكل ملحوظ، ويُعدّ تجنياً على محددات المصطلح بلا ريب!

والمعنى الذي أرتضيه لمصطلح (الدراسات القرآنية المعاصرة) هو المعنى العام المتبادر للذهن عند إطلاقه دون قيد أو شرط، منضبطاً بإطار موضوعي واضح، وهو - هنا - بموضوع (القرآن)، ويعني فيه إضافة كلمة (معاصرة) بالنظر إلى الزمن الحالي للمؤلفين الذين اشتغلوا بالدراسات القرآنية في هذا العصر، فيدخل في ذلك الدراسات المقبولة وغير المقبولة.

ومعياراً للتمايز بين المقبول وغير المقبول في هذه الدراسات هو بالنظر إلى المنهج وأدوات المعرفة المستخدمة، فيمكن إدراج المناهج الغربية التي استخدمت الأدوات المعرفية المستوردة في دراسة النصوص القرآنية المقدسة تحت وصف الدراسات (غير المقبولة) لأنها قامت بعمليات إسقاطات خطيرة في غير محلّها، لا تتناسب مع طبيعية وقداصة المادة المدروسة (القرآن الكريم).

فالمنهج الأسطوري (Moftah, 2006, P157)، والألسنية المعاصرة (Athm, 2013)، والمادية التاريخية (Athm, 1990, P11) والجدلية (Athm, 1990) .. إلخ، كلّها (Moftah, 2006, P115, 116) تقدّم الكثير من التفصيلات المطّاطة، وأحياناً المتناقضة وهي مجموعها تريد للنظر النقدي أن يطال النصّ القرآني بذات الأسلوب في التعامل مع الظاهرة الدينية في المجتمعات الانسانية!

ثانياً: ما هي الحادثة؟ ومن هم الحدثيون العرب؟

أرى أنه لا يمكن أن نسبق التعريف الاصطلاحي للحادثة بتعريفها اللغوي الثلاثي من "حدث" كما ورد في كتب اللغة عند علمائنا المتقدمين، والسبب أنها - ببساطة - وصلت إلينا بمفهومها الغربي الجاهز دون أن تمر بمرحلة تدرج طبيعية يتقرر فيها تشكّل اصطلاحها، وبمعنى آخر: إنّ ما يربط بين المعنى اللغوي والاصطلاحي هو علاقة مبتورة تماماً؛ كالعلاقة بين أي معنى لغوي بأصول عربية، وآخر دخيل من صناعة غربية. أما بالنظر لما يربطه الحدثيون بعلاقتها مع الحديث، فيُعرفونها بأنها "حركة تفكيكية تستمد معناها وقوى دفعها من رفض أو نفي ما حدث قبلاً" (Aglooni, 1998, p47).

والحادثة الغربية - كما يُعبّر عنها أصحابها من منظورها الغربي - تحمل مدلولاً مُلتبساً يشير إلى تطوّر تاريخي، يقول المفكر بودريان: "هي نمط حضاريّ خاصّ يتعارض مع النمط التقليدي السابق" (Bodrean, 1990, p30-32).

ومع كثرة التعاريف للحادثة، يرى أكثر الباحثين صعوبة الاستقرار على تعريف واحد (Alnasery, 2011)، وقد لا يهمننا كثرة التشعب في التعريفات، خاصة أن غرض الكثير من الحداثيين من كثرة تلك التعريفات هو تحسين صورتها وعرض بضاعتها بصورة مستساغة ومقبولة .

ومن وجهة نظر إسلامية تبقى (الحادثة) في غاية الوضوح، لأنه يُنظرُ إليها برؤية واحدة شمولية، يقول د. النحوي في كتابه: (الحادثة من منظور إسلامي): " لم تعد لفظة الحادثة في واقعنا اليوم تدلّ على المعنى اللغوي لها، ولم تعد تحمل في حقيقتها طلاوة التجديد، .. فالحادثة تدل اليوم على مذهب فكري جديد يحمل جذوره وأصوله من الغرب، بعيداً عن حياة المسلمين، دينهم، ونهج حياتهم " (Alnahawi, 1993, p13).

ويبقى فصل القول في المسألة أن "الحادثة" مهما تشكّلت بأشكال من التعاريف فلن تتجاوز كونها بدعة دخيلة على الهوية العربية والإسلامية في أصلها ومفهومها ومضمونها، باتفاق كل منصف.

ثالثاً: ظهور "الحادثة" عند العرب:

رافقَ ظهورُ الفكر الحداثي عصر الاستعمار الحديث منذ بداياته مع سقوط الخلافة وانقسام البلاد الإسلامية دويلات، وهذا باعتراف الحداثيين أنفسهم، تقول الكاتبة الحداثية خالدة سعيد: "إنّ البداية الحقيقية للحادثة من حيث هي حركة فكرية شاملة، قد انطلقت يومذاك، فقد مثّل فكر الرواد الأوائل قطيعة مع المرجعية الدينية والتراثية وأقام مرجعين بديلين، العقل والواقع التاريخي" (Sa'eed, 2000, 27). وهكذا نجد الحداثيين العرب وكأنهم قدموا مزيجاً من الفكر الاستشراقي في نقد تراثنا، والفكرة الحداثية الطارئة عند الغرب في نقدهم لتراثهم!

رابعاً: لماذا نصنف الدراسات الحداثية المعاصرة بأنها غير مقبولة، مع أنها دراسات تجديدية؟

من منطلق عَرَضِ الدراسات الحداثية على المعايير التي اختارتها الأمة في القبول والردّ، نجدُ الحداثيين في تعاملهم مع القرآن كانوا على صنفين: الأول ساوى في نقده وتعامله بين القرآن والحديث بنزع القداسة عن كليهما - وهذا نهجُ غالب المستشرقين عموماً، وصنّف آخر من الحداثيين عوّل على القرآن الكريم ولكن بفهم جديد ينزعه من كامل السنة والتراث (Moftah, 2006, P62). وقد تميّز الخطاب الحداثي بعدة خصائص عامة

جعلته خارج الإطار الذي حدده العلماء للدراسات المنهجية المقبولة، ويمكن إجمال ذلك بالنقاط التالية:

- غياب البعد المصدري للنصوص (Al khodari, 2016) وحضور عنصر الانتقائية.
- الانحراف عن معهود العرب في الخطابة (Alkhateeb, 2016)، والضعف بقواعد اللغة وأساليبها في تدبر القرآن (Mahjobi, 2013).
- موقف معادي مسبق من غالب العلماء والمفسرين والفقهاء، ورفض حيلة جهودهم بالكامل (Alqemni, 2010).
- اشتغالهم باستخدام مصطلحات تحمل إشكالية مفهومية، يقول د. عبد العزيز حمودة في كتابه المريا المحدبة: "لقد طاردنا الحدثيون.. بمصطلح نقدي أكثر بريقاً وجذباً لسنوات طويلة، وقد أعمانا هذا البريق عن حقائق كثيرة أبرزها المراوغة المقصودة والغموض المتعمد" (Hamoodah, 1998, p9).
- ويمكن ملاحظة ذلك في مختلف كتاباتهم وحتى في شعرهم الحر الذي حمل الرمزية (Alqarni, 1998).

خامساً: مساحة المرأة في الفكر الحدثي:

نشط التيار الحدثي في جانب قضايا المرأة تحديداً لإدراكه خطورة ما تعكسه المرأة في مسارها على التغيير المجتمعي والحضاري عموماً. تقول د. أبو هنود: "المرأة في التيار الحدثي هي ساحة العراك اليوم، فمن خلالها يحاولون جاهدين إثبات صواب قيم الحدثية وعدالتها..". (Abu hannoud, 2012)

وخيراً ما يكشف عن النظرة العامة للحدثيين عن المرأة هو حديثهم عنها من خلال تحليلهم للخطاب الديني، من ذلك ما عرضه الحدثي د. محمد العربي حين لخص الرؤية الحدثية للمرأة من خلال كتاب (دوائر الخوف) لنصر أبو زيد، صرح فيه بأن "الخطاب الديني يزيّف قضية المرأة!!" (Abunader, 2010).

ولعلّ التصور العام للرؤية الحدثية عن المرأة يُنبئ بسوء الطالع في تفاعلاتهم مع الآيات القرآنية التي عالجت مسائلها، ومع ذلك فما زلنا بحاجة إلى تتبع المسار الذي سلكوه عملياً في تناولهم للآيات القرآنية والوقوف على ملابساته أولاً بأول؛ وهذا ما سيعالجه البحث عبر نماذج فعلية منتقاة، في المطالب التالية:

المطلب الأول: الرؤية الحدائثية لآيات (زينة المرأة ولباسها) في سورتيّ النور والأحزاب:

يُعالجُ هذا المطلب جانباً بارزاً من آراء الحدائثيين في زينة المرأة كما تعاملوا معه من خلال آية (31) من سورة النور، والآية (32) من سورة الأحزاب.

يصوّر الحدائثي زينة المرأة وكأنها حقّ من حقوقها وشكل من أشكال حريتها الشخصية، كما يُروّج الفكر الحدائثي لمحاولة فرض رابطة وثيقة بين موضوع الزينة والتعري، بحيث يرتبط التحلل من اللباس الساتر بثقافة الجمال والأناقة - بشكل أو بآخر، لذلك فلا غرابة أن نجد الحدائثيين على اختلاف أساليبهم يصطدمون دائماً مع آيات القرآن في حضنها على الستر عبر الآيات التي تناولت موضوع لباس المرأة!

وأما من الجانب المتعلق بمسألة الأحكام القرآنية؛ فيظهر اشتغال الحدائثيين على صعيدين: الأول المفاهيم وتغيير دلالتها، والثاني دراسة احتمالات معاني الآية ضمن حركتها التاريخية وانعكاس ذلك، كما سنرى:

أولاً: زينة المرأة في موضع قوله تعالى: [وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا..] النور (31)

يجدُ الفكرُ الحدائثي نفسه مضطراً لمواجهة نصوص قرآنية واضحة في بيان أحكام لباس المرأة، وهدفه من ذلك تطويع تلك الشريحة المستتظلة بأحكام الشريعة من أجل تفكيك عناصر ارتباطها بأصولها وجذورها، عن طريق محاولة توجيه نفس النصوص القرآنية إلى غير مدلولاتها ومقاصدها.

ولقد ظهر واضحاً ذلك الاهتمام البالغ بالمصطلحات القرآنية المراد تعويمها وتوسيع دائرة مضامينها لتشمل احتمالات ما يفرضه أهل الحداثة من آراء وأفكار، فترى - مثلاً - محمد شحرور يجعل زينة المرأة في ثلاثة أنواع: زينة الأشياء، وزينة المواقع، والزينة المكانية والشينية معاً، ثم هو يعتبر أن الفقهاء أخطؤوا حين فسروا معنى (زينتهن) الخاص بالمرأة بأنه زينة الأشياء، على اعتبار أن الزينة تعني مواضع الجسد فقط، وهي الجيوب في جسد المرأة، وقسمها إلى جيوب ظاهرة وأخرى مخفية، ثم يقول: "وسبب هذا الخطأ هو قياس الشاهد على الغائب .. والخطأ في فهم نظرية الحدود. إننا نقول هذا لأنه أن الألوان .. لنعيد النظر بأقوال الفقهاء كلهم حول المرأة." (Shahroor, 2000, p377)

ويلاحظ من كلام شحرور أنه جعل جملة [وَلْيُضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ] تكراراً في المعنى لجملة (وَلَا يَبْدِينَ زِينَتَهُنَّ) من غير أن يقدم دليلاً واحداً على هذا الادعاء الذي يلزمنا حصر المعنى وفق ترجيحه الخاص، كما اتهم الفقهاء بأنهم اختاروا معنى واحداً للزينة (زينة الأشياء)، وهو المعنى الذي لا يريد شحرور له أن يكون معتمداً، لأنه يحرم (المرأة) العصرية من التزين (بالماكياج) والحلي، ولنتترك العلماء يجيبوا على اتهمه هذا من خلال رأيهم في الزينة عند موضع هذه الآية، يقول السعدي (ت:1956): "و [زِينَتَهُنَّ] كالثياب الجميلة والحلي، وجميع البدن كله من الزينة" (Alsa'di, 2000, p566)، ويقول ابن عاشور (ت:1973): "وَالزَّيْنَةُ: مَا يَحْصُلُ بِهِ الزَّيْنُ. وَالزَّيْنُ: الْحُسْنُ، مَصْدَرُ زَانَةٍ. يُقَالُ: زَيْنَ بِمَعْنَى حَسَنَ.. وَالزَّيْنَةُ قِسْمَانِ خَلْقِيَّةٌ وَمُكْتَسِبَةٌ. فَالْخَلْقِيَّةُ: الْوَجْهُ وَالْكَفَّانِ أَوْ نِصْفُ الذَّرَاعَيْنِ، وَالْمُكْتَسِبَةُ: سَبَبُ التَّزَيُّنِ مِنَ اللَّبَاسِ الْفَاحِرِ وَالْحَلِيِّ وَالْكُحْلِ". (Ibm ashoor, 1984, p205). ولعل في هذين الاقتباسين من مفسرين معاصرين ما يكفي للتدليل على كذب شحرور على الفقهاء في ادعاء أنهم قصرُوا الزينة على الأشياء !!

ولنا أن نسأل أيضاً، كيف يمكن تصوّر "الزينة" بهذا المعنى القاصر -الذي فرضه شحرور - في تفسير موضع آية الأعراف: [خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ (31)] ؟!

أما ما اشتغل به الحداثيون دائماً فهو استخدام مصطلح "المساواة" لتعميمه على الأحكام بين الرجل والمرأة، ومنها الزينة، من باب أن علينا فهم القرآن بالصورة التي تحقق العدل، متناسين أن العدل لا يمكن أن يعني بحال "المساواة المطلقة"، بل هو المساواة بين المتماثلين، والا صارت تلك المساواة جوراً وظلماً. مثاله ما صرح به عابد الجابري (ت:2010م)، يقول: "ليس في القرآن إذن ما ينص على أن المرأة "فتنة" .. وإذا كانت تجذب الرجل ليفتن بها فالمسؤولية أولاً على الرجل لأن المطلوب منه "غض البصر"، وهذا يخالف نص القرآن "ولا تزر وازرة وزر أخرى (165) [الأنعام" (Aljabri, 2007).

والملاحظ على هذا النوع من الطرح هو السطحية الزائدة، البعيدة عن التعمق في طرح المفاهيم وعلاجها، فافتراض إطلاق معين على المرأة ثم نفيه بآية عامة، لا ينفي أن الله تعالى وضع للمرأة خصوصية معينة في بعض أحكامها ومنها قضية اللباس.

لقد أراد الحداثيون للمرأة أن تتبنى المساواة عبر المقارنة مع جنس الرجال المختلف عنها في الكثير من خصائصه الجسدية والنفسية والوظيفية، فكانت النتيجة تحميلها مالا تطيق، وقد فهم

الكثير من علماء الغرب حديثاً عجزَ هذا الأسلوب في توصيل المرأة لإدراك قيمتها الإنسانية ووجودها، يقول - مثلاً- بيير داکو: "ثمة نساء يردن المساواة أو بالحري، التسوية وفق نمط الذكّر، لكن لماذا لا يبحثن عن الوصول إلى مستوى النساء وفق الخصائص الأنثوية؟!" (Dako,1991,p14).

وموضع آية: [وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ].. (31)، من نفس الآية الكريمة في سورة النور، يبنى غالبُ الحداثيين فكرتهم على افتراض أن الأصل هو العربي، وهو ذات الطرح الغربي المستمد من نصوص مُحرفة في العهد القديم، مع مراعاة لباس المرأة حسب أعراف بلدّها، ويظهر هذا في أكثر من مناسبة وأسلوب، أما أصحاب الصنعة منهم فبالإضافة إلى ذلك- لا يتورعون عن ضرب الآيات ببعضها كما فعل الحداثي شحور حين اعتبر هذا الموضع من سورة النور فريضة، بينما الآية (59) من سورة الأحزاب تعليمًا لا تشريع (Shahroor, n.d,P376)، وكأننا أمام استغلال جديد في موضوع "النسخ" لأحكام الآيات لكن دون تصريح مباشر، "وهكذا وصلت الفتوى المعاصرة إلى فتوى مستمدة من القرآن وتحت راية القرآن أيتها المؤمنات اخلعن ثيابكن بأمر الله"!! (Afanah, 1994, p409).

ويمكن الردّ بإيجاز شديد: إن إباحة الزينة ومشروعيتها لا يعني عدم ضبطها وتحديد أحكامها، ومثلها (طيبات الطعام) فهي مباحة ومع ذلك وردت بشأنها أحكام .. إلخ. كما أن الآيات بينت أن معصية (آدم وزوجته) هي التي تسببت في الكشف.. والأصل كان الستر، ولا يمكن بحال رفع حكم شرعيّ لآية إلا بدليل مساو له في قوته أو أعلى منه عند من يثبت النسخ من العلماء. وهذا مالم يتحقق هنا! (Alsaidawi, nd, P148).

ثانياً: التفسيرُ الحداثيُّ لـ (حجاب المرأة) في موضع آية سورة الأحزاب (53):

قال تعالى: [وَإِذَا سَأَلْتُمُوهُنَّ مَتَاعًا فَاسْأَلُوهُنَّ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ].. (53) الأحزاب.

اتكأ الحداثيون على سياق هذه الآية الكريمة في التدليل لرفضهم حكم غطاء الرأس، ولأسباب أخرى - ستظهر لاحقاً - قدّم الحداثيون هذه الآية وأبرزوها في كتاباتهم حول تصوّرهم للباس المرأة..

ومنذ عشرينيات القرن المنصرم ظهرت بوادرُ الحداثة متمثلةً في التمرد على الحجاب الإسلامي - المسمّى العُرقي لغطاء الرأس في ذلك الوقت - فهذه "نظيرة زين الدين" ألّفت في

عام (1928م)، كتابي: (السفور والحجاب) و(الفتاة والشيوخ) بإسم محاربة الاستبداد (Aljouhari, 2007, P135)، وبعدها بعام تقريباً ألف الكاتب الصحفي التونسي الطاهر بن حداد (1935م) كتاباً سمّاه (امراتنا في الشريعة والمجتمع)، عبّر في مقدمته عن تدمره من وضع المرأة في الشرق، ووصفها بأنها تعيش وراء الحُجُب، Ben haddad, 2012, (P32).

ولم يستمر الأمر على هذا الحال، فقد بدأ الاستعمار مستعيناً بسلح الاستشراق يفعل فعله في شريحة أوسع من تلك التي حلم بها قاسم أمين (ت:1908) حين نادى بتحرير المرأة أواخر القرن التاسع عشر، وما يهمننا هنا أن الفكر الحدائثي لم يعد يكتفي بأخذ العبارات التي تحمل بُعداً اجتماعياً ساخطاً على واقعه المتردي فقط، وإنما امتدت نحو الدين والقرآن والفقهاء والعلماء!

والآن، وبعد مرور قرن على هذه الدعوات، صار لكل واحد من الحدائثيين فكره وفلسفته المميزة، بل وربما - هنا - مذهب خاص في تفسيره (للجلباب) و(الحجاب)، وإن كان هناك ما يجمع الأكثرية عليه هو أنّ الحجاب لا يعني غطاء الرأس، والخطاب الذي تضمنته آية الحجاب لم يكن للمؤمنات عامة. أما الجلباب فهو وصفٌ لشيء يختلف عن معهودنا وعُرفنا نحن أهل العربية، ويتفق تماماً مع معهود الغرب ولباسهم - كما سنرى!!

وللقراءة المعاصرة التي أراد الحدائثيون أن يكشفوا لنا عنها في مسألة "الحجاب" تلك الذريعة الحاضرة في كل وقت ومناسبة، وهي ضرورة أن تتماشى النصوص في دلالاتها مع متطلبات العصر وروحه بحجة صلاحية الدين لكل زمان ومكان، مع الاتفاق بينهم أن مسألة (الحجاب): كانت [عادة اجتماعية وليس عبادة] (Amin, 1989, p65)، وأن المدلول المشهور للآيات القرآنية في عصر التنزيل لا يتناسب وطبيعة العصر الحالي، يقول عابد الجابري: "الحجاب كان جزءاً من "معهود العرب" قبل الإسلام، أي من عاداتهم الاجتماعية، والقرآن نزل يخاطبهم بلغتهم وفي إطار معهودهم ذلك، من أجل أن يتمكنوا من فهمه والعمل به .. و"معهود العرب" هذا يختلف اختلافاً كبيراً عن معهود عصرنا، والقرآن خطاب إلى الناس كافة في جميع الأزمنة والأمكنة بما في ذلك عصرنا ومكان إقامتنا، تلك هي المعادلة التي على المجتهدين في عصرنا تركيبها بالصورة التي تحقق التجديد في إطار الاستمرارية، والاستمرارية داخل التجديد" (Aljabri, 2010).

والملاحظ هنا المنهجية السقيمة في التعامل مع تفسير الآيات من ناحية قصر مدلولاتها على عهد التنزيل، كما أننا نجد أكثر ما يتكرر عندهم في موضوع الحجاب هو فكرة "المساواة" بين الرجل والمرأة من حيث الإغراء والفتنة، يقول الجابري - مثلاً - في إحدى مقالاته: "قلماذا لا نحرص على المساواة بين المرأة والرجل في لبس الحجاب أو عدم لبسه، ما دام هذا المحظور لا يتأتى إلا بوجودهما معها؟" (Aljabri, 2010)

هكذا وبدون رابط منطقي جامع بين المقدمة والنتيجة يقفز الجابري على الفطرة ومدلولات الآية الكريمة ليحملها ما لا تحتل من النتائج الاعتبارية والتي صارت عنده قواعد ومسلمات!

وأبرز الأخطاء التي وقع فيها الجابري في التعامل مع هذه الآية هو جعلها كأنها ناسخة في حكمها لجميع الآيات التي تتحدث عن لباس المرأة وزينتها، متناسياً أن لهذه الآية سياقها الذي وضعت فيه لتحمل من الدلالات ما يتعارض مع غيره من الآيات الكريمة التي تخص المرأة، ولم يحاول الجابري أن يسأل نفسه: لماذا خصّ الله تعالى النساء بآيات تتحدث عن لباسهنّ وزينتهنّ دون الرجل؟

ثم لنا نحن أن نسأله: ما هو الرّابط المنطقيّ في جعل حُكم لباس المرأة وزينتها مشابهاً لحُكم لباس الرجل وزينته بداعي أن الأمر بغض البصر واحد؟ ومن أين أتى بقاعدة أن اشتراك فئة من الناس في حكم معين مع غيرهم يستلزم اشتراكهم بجميع الأحكام؟!

ونهج عدد من الحداثيين طريقة اللعب بالمصطلحات من حيث وضعها في قالب تأصيلي جديد يخرجها عن مفهومها المتعارف عليه في كتب اللغة والأصول، مثال ذلك ما وضّحه المستشار المصري سعيد العشماوي (Alashmawi, 2013) في مقدمة كتابه "حقيقة الحجاب وحجية الحديث، يقول: "وفي نطاق الدراسات الإسلامية، فقد وجدت الكثير من الأخطاء في الفكر وفي الفقه ترجع كلها إلى عدم تعريف الألفاظ، أو ما يسمى بلغة علم أصول الفقه، عدم ضبط المصطلحات بالإضافة إلى غياب المناهج عامة .. وقد حاولت في هذه الدراسة .. وضع التعريف أو ضبط المصطلح .. حتى لو خالفت المؤلف وعارضت المعروف" (Ashmawi, 2002)

وقد لازم تلك الطرق مهاجمة المصطلح العربي الإسلام، كما فعل الحداثي جمال البنا (2013م) في كتاب سَمَاء "الحجاب" (Albanna, 2007)، يرى فيه أنّ (الحجاب) أصله نتاج ترسبات الفكر الذكوري ضد المرأة، وقد كان من حوالى ألفي سنة قبل الإسلام، وحاول في كتابه

تقديم دراسة تاريخية عن الحجاب ليخلصَ إلى أنه "محكوم بظروف واعتبارات تاريخية وسياسية ..!!" وطريقة البناء في العرض تختلف عن غيره من بعض الحدائثيين، من جانب كونه يناقش الموضوعات بعيداً عن التعمق في قضايا اللغة مع اختيار المواجهة بينه وبين الأحاديث النبوية حتى وإن كانت في الصحيحين، ولا شك أن آراءه في الحجاب قد أثارت زوبعة كبيرة باعتراف الحدائثيين أنفسهم (Faraj, 2013). وهو كغيره من الحدائثيين - لا يتورع عن استدعاء حركة التاريخ في تطوره كلما احتاجه الأمر ليتجاوز عقبات النصوص التي تقف دونه وتحقيق مبتغاه!!

ومثله نصر أبو زيد (ت:2010) الذي تذرّع برفضه لفكرة للحجاب كاملة لأن الآية التي ورد فيها لفظ الحجاب خاصة بنساء النبي عليه الصلاة والسلام، ثم هو ينتهز الفرصة ليقبّس هذا التفسير من آراء الشيخ محمد عبده كتدعيم لرأيه، ضارباً بعرض الحائط أن أحداً من أهل السنة لا يوافق على النتيجة التي وصل إليها (Abu zaid, 1999, p222). ولا ندري كيف اهتدى فجأة إلى الاستشهاد بمنهج ابن عربي الصوفي والظاهرية في إنكار (التعليل) أي استناد الأحكام إلى علل، ليخرج بنفي أن يكون حجاب الرأس علة لستر جسد المرأة الذي هو عورة !!

وقد عُرف عن نصر أبو زيد حبه وشغفه لابن عربي، حتى أُلّف فيه وفي منهجه أكثر من كتاب (Abu zaid, 1999) ونحن لا نعلم ما الذي جعله يختار ابن عربي تحديداً ليكون موجّهاً وفقهياً؟! بل والأعجب من ذلك اتهمه للفقهاء بالانتقائية في أكثر من مناسبة. Abu (zaid, 1999, p244)

وعودةً إلى شحور الذي أخذت كتاباته - نسبياً - مساحةً وافيةً عن المرأة أكثر من غيره بما لا يستدعي إغفالها، ولأحظنا في مواضعه السابقة كيف حاول جاهداً إخراج المفاهيم من مضامينها ودلالاتها الأصلية وإلباسها دلالاتٍ جديدة، فنجدُه هنا استعمل مصطلح (اللباس) عوضاً عن المصطلح الشائع (الحجاب)، وحجّته في ذلك أن ما يُسمى كلمة (الحجاب) لم تمت في كل استعمالاتها إلى (اللباس) بأية صلة من قريب ولا من بعيد، فكانت الألفاظ التي تدلّ على اللباس هي الثياب والجلابيب والخمر. وهو يعتبر أن العرب أخذوا الحجاب عن الفرس الزرادشتيين، الذين كانت المرأة عندهم كائناً غير طاهر!!

ولشحور فلسفته الخاصة في الفهم والتحليل، من ناحية كثرة اعتماده على شواذ وغريب اللغة، فهو ينكر (الترادف) ابتداءً، فالثوب غير اللباس، والسوأة غير العورة، والبعل

غير الزوج (Shahroor, 1990, P93). لذلك فقد ذهب أبعد من كون كلمة (الحجاب) خاص لنساء المؤمنين عن غيرهم.

والعجيب أن غالب الحداثيين يتفقون على كون هذه الآية لا تخاطب جميع النساء، ويقصرونها على نساء النبي عليه الصلاة والسلام، ولكنهم مع ذلك يستعملون لفظ (الحجاب) في التعاطي العلمي مع مسائل اللباس، ويستخدمونه في هجومهم على غطاء المرأة المسلمة في ذات الوقت، بل ويتصدرون بهذا اللفظ عناوين كتبهم كما فعل جمال البنا ومثله عشاوي، حيث قام هذا الأخير بادعاء أن لفرضية الحجاب مغزى سياسياً، بتعليل أسباب رفضه لمسمى "الحجاب" كوصف لغطاء رأس المرأة بناء على عدّة مُعطيات، يقول: "الحجابُ الوارد في الآية المذكورة ليس الخمار.. ولم ترد في القرآن آية تُفِيد أو تُشِيرُ إلى أن تكون نساء النبي أسوة المؤمنات .. وجاء في الآية [يَا نِسَاءَ النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِّنَ النِّسَاءِ] (32) الأحزاب. (Ashmawi, 2002, P2).

وممن اهتم بالردّ على هذا الموضوع الشيخ الشنقيطي (ت:1974م) صاحب أضواء البيان، يقول: فإن تعليقه تعالى لهذا الحكم الذي هو إيجاب الحجاب بكونه أظهر لقلوب الرجال والنساء من الريبة في قوله تعالى: [إِذْ لَكُمْ أَطْهَرُ لِقُلُوبِكُمْ وَقُلُوبِهِنَّ] قرينة واضحة على إرادة تعميم الحكم..". (Alshantqity, 1995, p242, 243).

أما موضوع إنكار القدوة بنساء النبي عليه السلام، فيكفي للرد عليه ما ذكره سيد قطب في موضع هذه الآية، حيث يرى أنها لنساء النبي عليه الصلاة والسلام وهي للمؤمنات من باب أولى، يقول: "فلا يقل أحد غير ما قال الله. لا يقل أحد إن الاختلاط، وإزالة الحجب، والترخص في الحديث واللقاء والجلوس والمشاركة بين الجنسين أظهر للقلوب، وأعف للضمائر، وأعون على تصريف الغريزة المكبوتة، ... يقول هذا عن نساء النبي الطاهرات. أمهات المؤمنين. وعن رجال الصدر الأول من صحابة رسول الله - صلى الله عليه وسلم. ممن لا تتناول إليهن وإليهم الأعناق!" (Qutob, 1982, P2878).

وواضح مما سبق أن كلمة (حجاب) باتت تأخذ حساسية كبيرة عند معظم الحداثيين المعاصرين، والسؤال البريء والبسيط في الوقت نفسه، هل كان إنكار مسمى (الحجاب) ليعبر عن غطاء الرأس للمؤمنات في موضع الآية الكريمة يعني بالضرورة إنكار لأصل غطاء الرأس على الإطلاق؟!

لقد تناسى معظم التنويريين أن هذا الاكتشاف الذي أسعدهم نتيجته هو أيضاً مشترك في الرؤية عند عدد من الباحثين المعتدلين والمفسرين المعاصرين من أهل السنة، فاختار - مثلاً - المفكر الإسلامي عبد الحليم أبو شقة في كتابه الشهير "تحرير المرأة في عصر الرسالة" (Abu shukkah, 1999) التفريق بين لباس المرأة المسلمة المتضمن لـ (الجلباب) و(الخمار)، وبين مسمى (الحجاب) (Alkhrashi, 2003, P14) الذي هو أمرٌ خاص بنساء النبي عليه الصلاة والسلام كما بينته سورة الأحزاب، وهذا التفريق لم يلزم أباً شقة بالإقرار بعدم شرعية غطاء الرأس ولزومه، بل قام بالاعتراف بوجود النقاب بين الصحابيات في عهد التنزيل، يقول: "نحن لا ننكر وقوع ستر الوجه بنقاب من بعض المؤمنات على عهد النبي صلى الله عليه وسلم" (Abu shukkah, 1999, p95).

ومعلومٌ أن قضية بمستوى لباس المرأة لا يمكن أن تتناول من آية واحدة، دون عرضها على أخواتها في السياقات المختلفة، وعادة ما ينبه الحدثيون في تنظيراتهم إلى ضرورة دراسة شمولية تستوعب أجزاء الموضوع، ولكن هذا يتم فقط عند محاولة تملصهم من النصوص التي تحمل دلالات مباشرة على غير الهوى والمطلوب!!

ثالثاً: آية (جلباب المرأة) في سورة الأحزاب: لِيَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لَأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءَ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلَابِيبِهِنَّ ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا [الأحزاب: (59)].

اشتغل الحدثيون في هذه الآية على صعيدين؛ الأول يتعلق بمصطلح (جَلَابِيبِهِنَّ) الذي أشارت له الآية، والثاني يتعلق بدلالة تركيب (يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ)، وقد تنبه عدد من المفسرين المعاصرين إلى مثل هذه القضايا، فاختاروا مزيد التفصيل في معانيها ودلالاتها بغية التقويت على أصحاب الشبه الخوض في مراميها، والتلاعب في أحكامها. فمثلاً: يبين الشيخ الشعراوي أن القول بأن "الجلباب" هو الخمار الذي يغطي الرأس، ويضرب على الجيوب - أي فتحة الرقبة - غير كافٍ في الوصف، فلا بد أن يُسدل إلى الأرض ليستر المرأة كلها؛ على اعتبار أن جسم المرأة عورة" (Alsha'rawi, n. d, p7553).

لقد تفاعل العقل الحداثي في هذه الآية الكريمة من منظار القيمة النسبية للحركة التاريخية، فنظروا إلى العلة - كما يحلو للبعض منهم تسميته - وهو قوله تعالى: [ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ] وجعلوه مقصوراً في الحكم على زمن الجوارى والحرائر، يقول المستشار عشاوي: "علة

الحكم في هذه الآية أن تعرف الإمام من الحرائر، وقد زال الحكم بزوال علته"
(Alashmawi, 2002, p8).

واختيار الحدائين لهذه العلة ليسلطوا الضوء عليها ليس اعتباطاً، فهي تعد أحد أهم أساليبهم في الطعن على الأحكام، وذلك باستدعاء الأقوال التفسيرية لدى قدماء المفسرين وانتقاء المفاهيم والمصطلحات التي غاب استخدامها عن واقعنا المعاصر، ثم محاولة قصر مفهوم الآية عليه، وليتسنى إبطال صلاحية تفعيل حكمه في الظرف الحالي!

فمثلاً- تحت عنوان: "الإمام والحرائر" أثارت نوال السعداوي تساؤلات حول تفسير موضع {أن يعرفن فلا يؤذين}، تقول: "لكن كيف يوافق الإسلام على كشف النساء الجوارى لأعين الرجال المتأججة بالشهوة؟! كيف يتفق ذلك مع حرص الإسلام على طهارة المجتمع ومحاربة الفساد والفحشاء" (Sa'dawi, 1992, p198).

ثم هي لا تتورع عن اتهام المفسرين المعاصرين الذين اختاروا معنى (يعرفن بعفتن) (Meragi, 1946, P36)، بأنها محاولة للخروج من المأزق- على حد تعبيرها (Sa'dawi, 1992, p198).

واعتبرت مدرسة شحرور أن الآية للتعليم وليس للتشريع، فهذا تلميذه الحدادي أحمد عيسى إبراهيم - في تفسيره لآية الجلباب يقول الآتي: "بدأت الآية بقوله: [يا أيها النبي] فهي آية تعليم وليست تشريع .. والجلبات جاءت من الأصل "جلب" .. فالجلبة هي القشرة التي تغطي الجرح عندما يبرأ ويندمل .. ومن هنا جاء الجلباب للحماية وهو اللباس الخارجي. ويمكن أن يكون بنطالاً وقميصاً.. و(من) في [من جلابيهن] للتبويض و"من" وللتقريب باستعمال "يدين" .. فعلى المرأة المؤمنة تعليمًا لا تشريعًا أن تغطي من جسدها الأجزاء التي إذا ظهرت تسبب لها الأذى. والأذى نوعان: طبيعي واجتماعي.. وهذا الأذى الذي ستعرض له هو عين عقوبتها دون أن يكون هناك أية تبعة عند الله من ثواب أو عقاب" (Shahroor, 2010).

وما يظهر من كلام تلميذ شحرور أنه حاول - كأستاذة- استخدام (اللغة) جسراً للعبور إلى مبتغاه، فاختار حرف الجر (من) الذي يعني (التبويض) للتخلص من صفة الملابس التي تحمل مسمى "الجلباب" في العرف والعادات المعهودة عند العرب، وحتى على اعتبار أن (من) تبعية فإنها لا توصلنا إلى النتيجة التي اختارها بأي حال، يقول الفقيه المفسر د. وهبة الزحيلي

(ت2015م) في تفسيره المنير: "و(من) للتبويض، فإن المرأة تُغطي بعض جلبابها وتلتفت ببعض، والمراد: يرخين بعضها على الوجوه إذا خرجن لحاجتهن إلا شيئاً قليلاً.. ويبعدن عن الإساءة فلا يؤذيهن أهل الرّيبة بالتعرض لهن" (Alzohaili, 1996, p106).

ولسنا بصدد مناقشة حكم لباس المرأة بقدر ما يستدعي التنبيه إلى مدى خطورة التلاعب باللغة واستخدامها في تطويع الأدلة من أصحاب الميول والشهوات!!

وأنهي هذا المطلب بقول الشاطبي (790هـ): "لا تجد مبتدعاً ممن ينتسب إلى الملة إلا وهو يستشهد على بدعته بدليل شرعي، فيُنزله على ما وافق عقله وشهوته، وهو أمرٌ ثابتٌ في الحكمة الأزليّة التي لا مردّ لها" (Alshatiby, 1992, P177).

المطلب الثاني: تعدّد الزوجات في العرض الحدائي

على الرغم من مناداة الحدثيين عموماً بالحرية الشخصية، وأحقية المرأة في اختيار حليها وعشيقها ضمن الخدمات الترويجية التي يُصدّعا بها الإعلام الحدائي العلماني ليل نهار، إلا أن هذا كله يتلاشى بمجرد المطالبة بتقنين تلك الصويحات ليصبحن زوجات بعقد رسمي يكفل لهن حقوقهن!!

وبهذا المنطق الملتوي فإن كل النتائج السيئة التي تجرّها الإباحية على المرأة العصرية دون محاولة إيجاد حلول قانونية لها جعل منها فريسة سهلة للمستغلين، وحملها تبعات ذلك - بالكامل - اجتماعياً ونفسياً، أما ما يُسمى (حرية شخصية) فلا مكان لها هنا حين يتحكم القانون الحدائي في رقاب الناس، وما كان عليه القانون التونسي الحدائي خير شاهد على ذلك (Alnadwah alarabiah alfekreah, 1993, P99).

ولعلّ هذا يكشف بوضوح أنّ القراءة الجديدة التي قدمها الحدثيون لمجتمعاتهم لم تلق قبولاً حقيقياً في المجتمعات الإسلامية، فلجؤوا إلى فرضها عنوةً عبر قوانين وضعيّة جائرة!

ومع ذلك فلا يخجل الحدثيون وقبلهم المستشرقون من مواجهة فقهاء الدين بفكرة رفضهم للتعدد وجعلوها عقبة في طريق حرية وكرامة المرأة وتأثيرها على مطالبهم بتحديث المجتمع العربي.

وموضوع تعدّد الزوجات شكّل البيئة الأمثل لنشر الشبهات والمزاعم والأباطيل حول صلاحية الشريعة للحياة المعاصرة؛ نظراً لارتباطه بممارسات خاطئة من كثير من الرجال،

ومشاركة النساء في عدم استيعابه بالصورة السليمة، وأكثر من ذلك تلك البيئة الحاضنة لمخلفات الاستعمار من جهل في الدين وتراجع في التعليم للرجل والمرأة على حد سواء، وبكفي أن نذكر بهذا الصدد النقابي التونسي "الطاهر بن حداد" الذي بدا مفتوناً في الغرب والحكومة الفرنسية في عشرينيات القرن المنصرم حين وصفها بالداعمة لحرية المرأة والسّاعية لإصلاح وضعها!

وشهرة هذا الرجل جاءت من كتابه "امراتنا في الشريعة والمجتمع" حين قدّم فيه رؤيته الخاصة عن المرأة حاملاً معه بذور الحداثة مع شيء من الخجل الذي لازم طرحه لمختلف المسائل المتعلقة لأوضاع المرأة في الشريعة، يقول: "ليس لي أن أقول بتعدد الزوجات في الإسلام لأنني لم أر للإسلام أثراً فيه، وإنما هو سينة من سينات الجاهلية الأولى التي جاهدتها الإسلام". ثم يقول: "مهما كان الإسلام مضطراً إلى التدرج في تنفيذ غاياته وأحكامه فقد برهن على حبه للتوحيد بما نص عليه من تعذر العدل" (Ben hadad, n. d, p32).

والطاهر بن حداد -الذي كان من أوائل من فتح باب الفكر المتحرر على المرأة- بدت عباراته مهزوزة بعض الشيء ولا تصل إلى مستوى ما يطرحه الحداثيون اليوم من جرأة على الآيات وتحميلها ما لا تحتمله. فمثلاً نجد حديثاً في إحدى الحوارات التي أجراها جمال البنا (ت2013م) عن كتاباته حول المرأة، لخص فكرته المطروحة عن تعدد النساء، بقوله: "عندما يقول القرآن أربع زوجات، أريد بهذا النص ليس التعدد ولكن تقييد التعدد (أنذاك) فكان يسمح بعشرة، وجعلها أربعة... ومع هذا فلم يفهم منها المسلمون سوى "مثنى وثلاث ورباع"، هذه صورة من صور الفهم حسب الإرادة وتطويع الفهم كي يتفق مع الوضع" (Mane', 2013, www.ahewar.org).

أمّا نصر أبو زيد فيعلق على الآية الكريمة بقوله: "وسياق النزول بالإضافة إلى سياق التركيب اللغوي وصيغة الشرط التي تربط بين الإباحية وبين الخوف من عدم العدل مع اليتامى يؤكد كلاهما معاً أن الأمر ليس أمر تشريع دائم وإنما مؤقت لمعالجة موقف طارئ" (Abu zaid, 1999, p244) ثم يخلص إلى أن تعدد الزوجات هو نوع من العوائد القديمة .. يوم كانت المرأة نوعاً خاصاً بين الإنسان والحيوان" (Abu zaid, 1999, p233).

وانطلق أبو زيد من إيمانه المطلق بقضية (النسخ) في القرآن، كما وضّحها في كتابه الشهير "مفهوم النص" (Abu zaid, 1996, p131)، والتي شكّل منها مفهومه الخاص في تدرج التشريع، ولذلك يرى في كتابه الآخر "دوائر الخوف" أن تعدد الزوجات علاج مؤقت لحالة

طارئة في زمن التنزيل. وبناءً عليه فهو لا يتورّع عن الدعوة إلى تشريع قوانين تمنع التعدد، وذهب كذلك إلى أن يكون حق العصمة بيدها (Abu zaid,1999).

وبعيداً عن مناقشة فكرة "النسخ" وجوازه عند العلماء، فإن مدار طرحه عندهم كان في حدود آية مع آية، أو نسخ قرآن بسنة، لكن لم نسمع أبداً عن نسخ آية بمتطلبات الواقع والعصر!! وهذا يعكس كيف قدم لنا أبو زيد وأمثاله هذه القضايا بمفاهيم مفرغة من مضموناتها التي عرفها الشارع بدعوى التجديد!

وكتب الحداثي د. خالد منتصر عن تعدد الزوجات تحت عنوان: تعدد الزوجات رخصة شرعية أم "طفاسة" ذكورية؟! يقول: "الإسلام أنصفها والفقهاء ظلموها"، ويتابع: ".. والسؤال لماذا فهمنا الآية على أنها لتعدد الزوجات لا على أنها لكفالة اليتيم؟!، لماذا اتجهنا إلى هذا التفسير الأول المغرض الذي يركز على المتعة الجسدية وتركنا التفسير والفهم الثاني الذي يحض على التكافل؟!" (Montaser, 2003, 67).

ومن يقرأ للحداثي د. خالد منتصر يجده يخرج عن الطرح العلمي إلى دائرة الأسلوب الانشائي القائم على إثارة العواطف ودغدغة المشاعر. وهو أسلوب لا يلزماً الرد عليه، مع الاعتراف أن عدداً لا بأس به من الحداثيين نهجوا نفس الأسلوب وخاصة في قضايا المرأة دون طرح واقعي يخدم المشكلات الحقيقية التي تواجه المرأة ويقدم حلولاً لها.

وأما بالنسبة إلى الفكرة التي جاء بها هو ومعظم الحداثيين قبله والمتضمنة تخصيص الآية الكريمة بموضوع اليتامى، واعتبارها متوقفة عندها تعلقاً وزماناً .. إلخ، فالردّ عليها يأتي من أن هناك قواعد للتخصيص-اتفق عليها العلماء- لم يأت أصحاب فكر التجديد والتنوير عليها، ثم نحن نسلّم بأن سياق الآية في الحديث عن اليتامى، وأن [فانكحوا ما طاب ..] جاءت في معرض تخليص النساء المؤمنات من غبن مقيت حملته مخلفات الجاهلية، ولكن فهم جميع العلماء من اختيار الآية لهذا الحل (التعدد) جوازه وإباحته. يقول ابن عاشور: "وَالْآيَةُ لَيْسَتْ هِيَ الْمُثَبِّتَةُ لِمَشْرُوعِيَّةِ النِّكَاحِ، لِأَنَّ الْأَمْرَ فِيهَا مُعَلَّقٌ عَلَى حَالَةِ الْخَوْفِ مِنَ الْجَوْرِ فِي الْيَتَامَى، فَالظَّاهِرُ أَنَّ الْأَمْرَ فِيهَا لِلْإِشْدَادِ، وَأَنَّ النِّكَاحَ شُرِعَ بِالتَّقْرِيرِ لِلإِبَاحَةِ الْأَصْلِيَّةِ لِمَا عَلَيْهِ النَّاسُ قَبْلَ الْإِسْلَامِ مَعَ إِبْطَالِ مَا لَا يَرْضَاهُ الدِّينُ كَالزِّيَادَةِ عَلَى الرَّبْعِ.. وَتَحْوِ ذَلِكَ (Ibn ashoor, 1984, 224) وعند الشعراوي: "فقد ناسب الحال أن تجيء مسألة التعدد هنا، لأنه سبحانه وتعالى يريد أن يرد الرجل

الولى عن نكاح اليتيمات مخافة أن يظلمهن، فأمره بأن يترك الزواج من اليتيمة الضعيفة؛ لأن النساء غيرها كثيرات (ما طاب)" (Alsha'rawi, n.d, p1363).

وهكذا يظهر مما بيّنه علماؤنا ومفسرنا في معنى الآية أنّ السياق القرآني يقف لصالحهم، ولا تستند دعوى النسخ أو التخصيص على أي حجة أو دليل يخدمها من اللغة أو سياق الآية.

المطلب الثالث: قوامة الرّجل في القرآن من منظورٍ حديثي

لا يكادُ يغيبُ عن معظم الحديثيين الاهتمام بموضوع خروج المرأة للعمل بعيداً عن إطار وأجواء البيت والأسرة، وما يلحقها من فكرة كسر الحواجز والمعيقات لانخراطها بالعمل العام، ولعلّ مثل هذه القضية تحتاج مساحة كبيرة لدارستها والنقاش حولها بسبب تشعباتها الكثيرة، ولكن ما يهّمنا منها الآن هو الجانب المتعلق بمسألة "القوامة" نظراً لارتباطه المباشر بحكم شرعي مستمد من آية قرآنية كانت مثار جدل واسع بين أوساط الحديثيين؛ وهي قوله تعالى: [الرّجال قوَامُونَ عَلَى النّساءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ ..] النساء 34.

وأصل القوامة في إطلاق الفقهاء جاء على ثلاثة معانٍ، هي: القيم على القاصر، وهي ولاية يعهد بها القاضي، والثاني: القيم على الوقف، وهي ولاية يفوض بموجبها صاحبها بحفظ المال الموقوف، والثالث: القيم على الزوجة، وهي ولاية يفوض بموجبها الزّوج تدبير شؤون زوجته والقيام بما يصلحها، وهذا الذي اختاره المفسرون لمقصود الآية. وعليه؛ يمكن القول بأنّ القوامة الزوجية: ولاية يفوض بموجبها الزّوج القيام على ما يُصلح شأن زوجته بالتدبير والصيانة" (Alsu'odi, 2009). والمعنى الذي اختاره ثلّة من علماء الأزهر في تفسير (المنتخب): "الرجال لهم حق الرعاية للنساء، والقيام بشؤونهن بما أعطاهم الله من صفات تهيئهم للقيام بهذا الحق، وبسبب أنهم هم الذين يكدّون ويكدحون لكسب المال الذي ينفقونه على الأسرة" (Agrou of Alazhar scientists, n.d). وقد أحسن صاحب المنار حين فسر معنى الآية عبر ربطها بسياقها المحكم، يقول: "نَهَى اللهُ تَعَالَى كُلَّ مَنْ الرِّجَالِ والنِّسَاءِ عَنْ تَمَنِّي مَا فَضَّلَ بِهِ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ، وَأَرْشَدَهُمْ إِلَى الْإِعْتِمَادِ فِي أَمْرِ الرِّزْقِ عَلَى كَسْبِهِمْ، وَأَمْرَهُمْ أَنْ يُؤْتُوا الْوَارِثَ نَصِيْبَهُمْ، وَلَمَّا كَانَ مِنْ جُمْلَةِ أَسْبَابِ هَذَا الْبَيَانِ ذِكْرُ تَفْضِيلِ الرِّجَالِ عَلَى النِّسَاءِ فِي الْمِيرَاثِ وَالْجِهَادِ كَانَ لِسَائِلِ هُنَا أَنْ يَسْأَلَ عَنْ سَبَبِ هَذَا الْإِخْتِصَاصِ، وَكَانَ جَوَابُ سُؤَالِهِ قَوْلُهُ تَعَالَى: [الرّجال قوَامُونَ عَلَى النّساءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ] (النساء 34)، أي: إنّ مِنْ شَأْنِهِمُ الْمَعْرُوفِ الْمُعْهُودِ الْقِيَامُ عَلَى النِّسَاءِ بِالْحِمَايَةِ وَالرَّعَايَةِ وَالْوِلَايَةِ

وَالْكَفَايَةِ، وَمِنْ لَوَازِمِ ذَلِكَ أَنْ يُفْرَضَ عَلَيْهِمُ الْجِهَادُ دُونَهُنَّ، فَإِنَّهُ يَنْصَحُنَّ الْحِمَايَةَ لَهُنَّ، وَأَنْ يَكُونَ حَظُّهُنَّ مِنَ الْمِيرَاثِ أَكْثَرَ مِنْ حَظِّهُنَّ؛ لِأَنَّ عَلَيْهِنَّ مِنَ النَّفَقَةِ مَا لَيْسَ عَلَيْهِنَّ" (Rasheed (reda,1999,p55)، وجاء في الوسيط للزحيلي أن سبب هذه القوامة أمران: الأول- وجود مقومات جسدية للرجل ..، الثاني- أنه المنفق على البيت والزوجة والقريبة، ويلزمه المهر رمزا لتكريم المرأة .. وفيما عدا ذلك فالرجل والمرأة متساويان في الحقوق والواجبات، قال الله تعالى: [وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَ دَرَجَةٌ.. (228)] (Alzuhaili, 2002, (P316) وهو ذات التعليل الذي رآه المفسرون القدامى (Alrabai, 2010,P535).

وأما الرؤية المعاصرة للقوامة كما يُراد لها أن تكون عند أصحاب الحداثة، فنفهمها عموماً من دعوهم بحصول مكانة دولية للمرأة في حال أخذنا رأي المفسرين التقليدي السابق في (القوامة)!

فمثلاً، قدمت الحداثية د. نصر الجويلي من جامعة تونس بحثاً حمل اسم "التفسير المعاصر للقوامة" اعتبرت فيه أن (القوامة) مثّلت إشكالاً كبيراً لدى الفقهاء القدامى والمحدثين، ثم هي تعتبره عائد إلى مدى تطبيق آية النساء (34) في العصر الحاضر، حيث أصبحت المرأة العربية في أغلب البلدان عنصراً مساهماً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والإنفاق على الأسرة (Algowaili, 2012).

وفي التفسير المباشر للآية، يأتي شحورر بما يرضي الذوق الحداثي من خلال انطلاقه من الآية نفسها حسب تأويله الخاص، ليخرج لنا بفكرة غريبة، حيث اعتبر كلمة "الرجال" هي للذكور والإناث، يقول: "والرجال في هذه الآية تعني الذكور والإناث، والنساء فيها الذكور والإناث أيضاً. فكأنه تعالى يربط القوامة هنا بالقدرات على اختلاف أنواعها .. ولماذا نرجع دائماً إلى القرن السابع ومكة ويثرب، ثم نقول إن الرسالة صالحة لكل زمان ومكان؟!.. وأين النساء اللاتي يفضّلن الرجال ولا يخلو منهنّ مجال أو عصر؟ من هنا نقول أن [بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ] تشمل كل الرجال والنساء .. وهذا ينفي تماماً (الأفضلية) بالخلق على أساس الذكورة والأنوثة، وفي قوله تعالى: [وبما أنفقوا من أموالهم] صاحب المال له القوامة بغض النظر عن كفاءته ودرجة وعيه وثقافته (Also'udi, 2009) .. و (القوامة) لا تنحصر بين الزوج والزوجة في حدود الأسرة كما حصرها الفقهاء والمفسرون، بل تمتد لتشمل العمل والتجارة والصناعة والزراعة والإدارة، ومجال الحكم والمناصب العليا، فإن أماننا أمثلة كثيرة من التاريخ القديم في تدمير

وروسيا القيصرية، ومن التاريخ الحديث.. (Shahroor,2010). وتساءلت الناشطة الحداثية أمل الخزعلي: "أمام هذا التطور الاجتماعي والثقافي الذي أصبحت عليه الأسرة. هل بالإمكان الإبقاء على مفهوم القوامة وتطبيقية زمن النزول دون اعتبار تغير الأحوال والظروف؟! فاعتبار الرجل مسئولاً عن المرأة لأن الله خلقه متفوقاً عليها بالعقل والقوة، ولأنه يعيل المرأة، تفسير غير مبرر في القرآن نفسه، فضلاً عن تعارضه مع التعاليم الإسلامية الأخرى، وليس هناك أي إشارة في الآية الكريمة إلى قوة الرجل الجسدية أو تفوقه العقلي" (Alkhaz'ali, 2012, P12).

وبهذا يظهر أن التجديد الذي أراده الحداثيون عبر إفراز مفاهيم جديدة لـ: (القوامة والرجولة وطبيعة التفضيل وأسبابه)، لا تقوم على حجة ولا تقف على دليل، مما شكّل عبئاً إضافياً على المرأة!!

وأما تلك الشواهد المجتمعية التي يعكسها منطق الحس والتجربة، فما هي إلا مجرد انطباعات شكلية من إسقاطات لعلاقات مفقودة أو مبتورة أو مجتزأة، تتحمل المرأة أكثر تبعاتها واقعاً!

وليس لصاحب المنهج العلمي الحقيقي أن يسلم بنتائج تبني نفسها على مصطلحات خارجة عن نطاق اللغة واحتمالاتها، أو مختارة من عينة مجتمعية منحلّة القيم لتعممها على كل العصور والأزمان!

بقي أن نقف قليلاً عند المقياس الاجتماعي الذي وضعه الحداثيون والذي من خلاله برّروا نفورهم من قوامة الرجل وهو، خروج المرأة المعاصرة للعمل وبالتالي مشاركتها في الإنفاق، ويُجاب عليه بما لفت إليه المفسرون من اختيار الله تعالى في الآية الكريمة لوقوع فعل (فَضَلَ) و(أَنْفَقُوا) بصيغة الماضي، وفي هذا دلالة ببيتها ابن عاشور، يقول: "وَقَوْلُهُ: [وَبِمَا أَنْفَقُوا] جِيءَ بِصِيغَةِ الْمَاضِي لِلإيماءِ إِلَى أَنَّ ذَلِكَ أَمْرٌ قَدْ تَقَرَّرَ فِي الْمُجْتَمَعَاتِ الْإِنْسَانِيَّةِ مِنْذُ الْقَدَمِ... وَهَذِهِ حُجَّةٌ بَرَهَانِيَّةٌ عَلَى كَوْنِ الرِّجَالِ قَوَّامِينَ عَلَى النِّسَاءِ فَإِنَّ حَاجَةَ النِّسَاءِ إِلَى الرِّجَالِ مِنْ هَذِهِ النَّاحِيَةِ مُسْتَمِرَّةٌ وَإِنْ كَانَتْ تَقْوَى وَتَضَعُفٌ" (Ibn ashoor,1984,p39).

ويلزم مما أجمع الحداثيون عليه من خلال تأويلهم السقيم للآية الكريمة، أن نتصور امرأة يفرض عليها المجتمع أن تنزل خارج بيتها للعمل مقابل أن تتحصل على نصيب من لقب (القوامة) مفرغ من كل معانيه الطبيعية والفطرية، وإذا حصلت الظروف التي تمنعها من العمل

خارج البيت لمرض أو كبر سن ونحوه، فسينزع المجتمع منها لقب (القوامة) و(الأفضلية) و(الرجولة) لمجرد كونها فقدت عنصر الإنفاق!

وبالمجمل فلا يخرج الخطاب الحدائي في مسألة القوامة عن هذه التصورات، وكلها تحاول فرض معنى جديد للقوامة بعيد عن معناها اللغوي، وعرفه الإنساني، متناسين في ذلك أن (القوامة) جاءت للمساهمة في الاستقرار النفسي للمرأة وتخليصها من أعباء كثيرة تشتتها عن مهمتها الكريمة والأصيلة، وبالتالي ما ينعكس على استقرار الأسرة بصورة مباشرة.

وأختم هذا المطلب بكلام لصاحب الظلال، يقول في معناها: "ينبغي أن نقول: إنَّ هذه القوامة ليس من شأنها إلغاء شخصيّة المرأة في البيت ولا في المجتمع الإنساني، ولا إلغاء وضعها المدني، وإنما هي وظيفة داخل كيان الأسرة لإدارة هذه المؤسسة الخطيرة، وصيانتها وحمايتها، ووجود القيم في مؤسسة ما لا يلغي وجود شخصيّة أخرى أو إلغاء حقوق الشركاء فيها، فقد حدّد الإسلام في مواضع أخرى صفة قوامة الرجل وما يصاحبها من عطف ورعاية وصيانة وحماية، وتكاليف في نفسه وماله، وآداب في سلوكه مع زوجته وعياله" (Saed, 1992, p.625).

المطلب الرابع: ميراث المرأة في القرآن، (رؤية حدثية):

تتأول الحدثيون موضوع الإرث من الآيات القرآنية مباشرة، وأكثر ما كان يثيرهم موضوع القسمة التي تعطي للذكر مثل حظ الأنثيين، فظهر غالب تداولهم لهذا الموضوع من المستوى الاجتماعي الخاضع لتأثير العوامل التاريخية وفعلها في تشكل النصوص وتقرير الأحكام. ومن أكثر دعاة الحداثة الذين كان لهم تأثير على أصحابهم في هذا الموضوع بالذات هو محمد شحرور، الذي قلما تجد كتابات الحدثيين خلّت من شواهد وآرائه لمسألة الإرث حسب ما يرى كل متابع، ولشحرور فلسفته الخاصة في العرض والتحليل، وبحكم عمله مهندساً فقد تدخل في إجراء عمليات [فك - تركيب - تبديل] أوصلته إلى نتائج جديدة في المفاهيم وعلاقاتها ونسبها على صعيد ما تطرحه آيات الإرث، مشكلاً منها نظرية متكاملة - حسب ما يرى - تصلح بديلاً عما يطرحه الفقهاء، أما كيفية ذلك، فهي كما يلي:

يُفرّق شحرور بين الوصية (Alrageb, 1992, P873) والإرث، فالوصية عنده هي الأساس الأول لانتقال الملكية، وهي المفضلة عند الله تعالى، - كما يرى - لأنها تأخذ بالاعتبار الشروط والظروف الموضوعية الخاصة بالموصي،. احتراماً لإرادة ورغبة الإنسان الموصي في

توزيع تركته من بعده، ولا توجد - عنده - في الوصية نسباً أو حصص محددة يتوجب على الموصي الالتزام بها. فهي تتبع إرادة الموصي نفسه من وجهة نظره. وأما الإرث فهو قانون عام واحتياطي يعمل في حال عدم وجود الوصية" (Shahroor, n. d).

نلاحظ من كلام شحرور أنه - كعادته - اشتغل في تعريف المفاهيم وتغييرها وفق ما يختاره من اللغة. فاللغة بالنسبة له مجموعة معاني إيحائية مجردة من السياق والعرف والزمان والمكان، وتابعة فقط للذوق والأهواء والاستحسان، وقد ظهر من عرضه لفكرة الإرث أن منهجه الذي اختاره هنا جاء تطبيقاً للرؤية التي تبناها من أستاذه الحدائي جعفر دك الباب (Dak albab, 1999) وسمّاه "المنهج التاريخي العلمي في الدراسة اللغوية"، المعتمد على الخصائص البنوية للعربية، في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة، ولكن هذا الوصف اللامع جاء بمنهج ولد الأعاجيب، وترك لنا عناء تلك المحاولة الجاهدة في فهم العلاقات الغريبة والبعيدة، والتي جاءت بطفرة كبيرة من المصطلحات. فقد رفض المفهوم الذي قدمه الإسلام عن (الإرث) و(الوصية)، واستبدل أحدهما بالآخر، كما أنزل الفرائض التي تحدثت بها الآيات الكريمة مكاناً ينزع عنها فيه وصف (فريضة) الأصل، ويجعلها تبعاً لمزاج صاحب التركة بأن يوصي من شاء بقدر ما شاء، وما يهمننا هنا أن كثيراً من الحدائين قد راقت لهم فكرة شحرور هذه وتبنوها في كتبهم" (Arkon, 1991, p66)

ولنذهب إلى أركون الذي صبّ جلّ اهتمامه في دراسة وبيان معنى (الكلالة) في قوله تعالى: [.. وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوْ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ ..] النساء (12).

نقوم فكرة أركون في هذه الآية على رفض القراءة المتواترة التي جاء بها إجماع القراء (Belfaqeh, 2004)، في حين يعتبر أن هناك ضغوطاً مورست لجعل الفعل (يورث) مبني للمجهول. (Arkon, 2009, p66) وهو لا يتورّع عن اتهام الإمام الطبري بأنه حذف أخبار وشهادات (Arkon, 2009, p44)، والهدف هو التدليل على ادعائه الذي بناء على الفكرة المزعومة بتلاعب أيدي المفسرين والفقهاء في آيات المواريث. يقول: "هذا المثال الذي يقدمه الطبري مهم جداً بالنسبة لنا لأنه يضيء لنا الطريقة التي فرضت الأرثوذكسية بواسطتها ضمن مجال القراءات والتفسير" وأبرزهم المستشرق (آن دافيد س. بورز)، ثم وصل به الأمر أن يعيب على بعض المستشرقين مسايرتهم طرح الفقهاء ومحاولة تتبع فهمهم في

تقسيمات الإرث (Arkun, 2009, p40) وحتى لو سلمنا بالقراءة الشاذة التي أصرّ (أركون) على اختيارها وردّ الأخرى، فتكون (يورث) بكسر الراء من ورث، وانتصاب (كلالة) عندها إما أنها حالّ من ضمير الفعل والمفعول محذوف، أي: يورث وارثه حال كونه ذا كلالة، وإما على أنها مفعول به أي: يورث ذا كلالة، أو مفعول له أي يورث لأجل الكلالة (Kharoof & kareem, 2001, P79)، وفي جميع الحالات لا يمكن أن تفهم بالطريقة التي أرادها أركون، حيث استولت عليه فكرة أن (كلالة) ظلت تحمل معنى غامضاً، ليصرّح في مكان آخر بأنها (الكنة) !! (Arkun, 1989, p231) .

ولكي يسعى لإقناع القارئ قام ببحث ميدانيّ عرضَ به الآية الكريمة على عدد من الناطقين بالعربية، والذين ينقسمون - حسب رأيه - إلى حفاظ وغير حفاظ، وخرجَ بنتيجة لم يستطع بعدها أن يحسم أمره في معنى (الكلالة) هناك، وكأنّ ما يهّمه - فيما يبدو - أن يضع هالة من الشكوك حول المفاهيم التي اجتمع عليها الفقهاء في موضوع الإرث؛ ليزعزعها من جانب ويثبت أنها خضعت للحالة الاجتماعية السائدة والموروث الثقافي في إقصاء المرأة من جانب آخر، وقد ردّ عليه الباحث الجيلاني مفتاح في هذه الجزئية ردّاً علمياً مُفصّلاً، ومما جاء في ردّه - بإيجاز - : إنّ البحث الميداني يتطلّب من جملة ما يتطلّب اختيار العينة المناسبة والتي من شروطها تحديد المحيط المناسب لاختيار العينة، وأن يكون حجم العينة مناسباً، مع توفر الكفاية اللغوية، وهذا ما لا يوجد عند أركون في باريس بالتأكيد (Moftah, 2006, P224).

أما عابد الجابري فقد كفانا مؤونة تتبعه في جميع المواضع لأنه قرر أن الحكم الشرعي في الميراث جاء استجابة لمتطلبات المجتمع الذي خاطبه أول مرة (Aljabri, 1991, P56, 253)، وبالتالي فالنتيجة محسومة، إذ لا سلطة لتلك الأحكام على أوضاع عصرنا في الوقت الراهن !!

ويكشفُ الحداثي حسن الكعبي عن توافق جمع بين الجابري وأركون في كتابه "نقد العقل الديني ... من الاجتهاد إلى التأويل" والذي يرى فيه أركون أن مسألة ميراث المرأة كما نصّ عليها القرآن بشكل واضح قد تمّ تحريفها تأويلياً في المجالات الاجتهادية لرجال الدين الذين أعادوا ربط مسألة الميراث بالتمثيلات الجاهلية الفحولية التي تعارض القرآن بشكل واضح، ولتبرير هذا التعارض فقد ابتكر رجال الدين مفهوم (الناسخ والمنسوخ) والذي يرى أركون أنه مفهومٌ تبريريّ صُنِعَ في معامل الأيديولوجيا الذكورية (Alka'bi, 2011) ، وينقل عن أركون: ان المشرعين من البشر (الفقهاء) قد سمحوا لأنفسهم بالتلاعب من أجل تشكيل (علم المواريث)" (Arkun, 1991, p66).

وتحت عنوان: "المرأة ليست نصف الذكر" كتب السيد القمني: "على مستوى مسألة التوريث يعلم كل مسلم أنها قد تغيرت بتغيير الواقع ومستجداته خلال حياة الرسول .. لأن القرآن لم يأت دفعة واحدة مثل ألواح موسى بل جاء مفزاً منجماً تغيرت أحكامه وتبدلت .. فتفاعل مع الواقع وانفعل به وفعل فيه .. حيث توقف الوحي برحيل النبي إلى الرفيق الأعلى، وعندها توقف المسلمون حتى اليوم رغم مرور أكثر من 1400 سنة حدثت فيها متغيرات كبرى وهائلة!" (Alqemni, 2012).

والملاحظ أن العنوان الجريء الذي اختاره سيد القمني فيه تصريح باعتراضه على النسبة التي أقرها القرآن الكريم، ومضمون ذلك عدم الاعتراف حتى بالإطار العام للقسمة الإلهية التي شرعها القرآن في ميراث للمرأة، كما نهج القمني في تناوله لموضوع المرأة وقضايا الميراث أسلوباً تهكمياً بعيداً عن التحليل العلمي الراقى، فهو أقرب إلى الانطباعية السطحية، ومن هذا الاقتباس أعلاه يظهر كيف فاتته - مثلاً - أن يسخر مسألة (النسخ) في ضرب الآيات ببعضها لتوصيل شبهاته حول نفاذ صلاحية الأحكام القرآنية الخاصة بالمرأة. (Alqemni, 2012). كما اتقن استاذة نصر أبو زيد فعل ذلك واكتفى بمجرد التّهم على فكرة النسخ كما يعرضها الفقهاء" (Abu zaid, 1996, p11).

ولا يفوتنا قبل نهاية المطلب أن نعرّج على رأي الحدّاثي محمد سعيد عشاوي - الذي تشده مثل هذا النوع من القضايا بصفته قاضياً -، يقول: "وعلة توريث الأعصاب (الرجال من ناحية الأب) أنهم في المجتمع العربي - حيث نزل القرآن - كان العصب، أباً كان أو أخاً أو عمّاً مسؤولاً عن بنات ونساء القبيلة، .. وفي العصر الحالي، تبدلت الأمور وتغيرت الأحوال، لتتقرر المساواة التامة بين الرجل والمرأة في كل مجال.." (Ashmawi, 2007).

ونلاحظ أن كلمة "المساواة" لا يمكن أن تغيب أبداً من كتابات الحدّاثيين، فهي الذريعة الحاضرة دائماً في دَعَوَاتهم لتحرّر المرأة من قيود الدين. وبالنسبة للمستشار عشاوي فتجده كغيره من دعاة التجديد حين يهمل الجوانب الحقيقية التي ترافق بنية وتركيب المرأة ويجعلها محدودة في نطاق فهم قاصر للظروف الاجتماعية، فيذهب إلى حصر فكرة مسؤولية الرجل اتجاه المرأة بالمجتمع الرعوي أو الزراعي فقط، مع أنها - أي المرأة - تكون أشد حاجة للرجل في المجتمع المدني المفكك، وهي عادة ما تكون عاملة في المجتمعات الزراعية كذلك. وعلى كل

يظهر مما سبق أن عشاوي لم يخرج في طرحه هذا عن تاريخية القرآن التي النف حولها أكثر الحداثيين.

ولنا أن نتساءل بعد هذه الاقتباسات من أقوال الحداثيين في آيات الإرث، هل استطاع الحداثيون أن يقدموا نظرية تجديدية في الإرث مستأقة من الآيات القرآنية التي اشتغلوا على إبطال معانيها ودلالاتها كما تظاهر عليها الفقهاء والمفسرون؟!

وبهذا ظهر من خلال المطلب أن المنطلقات التي بنى عليها الحداثيون صرحهم لا تعدو بضاعة لمناهج غربية حاولوا تسويقها عبر الآيات القرآنية، ولعل مجمل ما قدّمه الحداثيون في نقاشهم للآيات الكريمة هنا هو محاولة تنفيذ ظاهرها عن طريق إشغالنا بتأثير السياقات التاريخية على المجتمعات المسلمة في حركتها وتطورها، ولا مبرر علمي يظهر في توظيف هذا المنهج المضطرب في آيات الميراث، وما يهمننا هنا أن دور المفسرين المعاصرين لا بد وأن يبرز في تقديم أحكام ميراث المرأة من خلال منظومة الأحكام القرآنية بشكلها الكامل والمتكامل الذي يكشف عن جوانب العدل في كفايتها مسألة الانفاق وتبعاته ..

كما يجب التخلص من المفاهيم المشوشة التي التبست بأذهان الكثيرين، فحالت دون فهمهم مسألة الميراث الشرعي، مثل أن يُصوّب مفهوم المال ووظيفته عبر إعادة تعريفه وفق المنظور القرآني وبيان مكانه الحقيقي باعتباره وسيلة لا غاية، والذي هو بعيد كل البعد عن التكديس والتداول لدى فئة قليلة. وهذه القضية تبين كيف أن الإسلام قدّم الأحكام الشرعية لتوضع في إطارها السليم الذي يكفل للمجتمع المسلم تطبيقه من جوانبه المختلفة، البعيدة عن الاجتزاء وسوء الاستخدام.

إنّ عمل المفسرين المعاصرين وباحثي العلم الشرعي على كشف وبيان مسألة التوازن في طبيعة الأحكام وتكاملها يبدو ضرورياً للغاية في القضايا التي تلامس ظاهر المساواة بين المرأة والرجل، فلا ريب أن التحصين مهمّ ابتداءً لمواجهة طعنات الخصوم ومثيري الشبهات.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وأسأله تعالى أن يجعل ما حبست من وقت، وبذلت من جهد حسبة لي عنده ..

وفيما يلي أضع بين يدي القارئ النتائج التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة ..

1- اهتم الحداثيون بالآيات القرآنية التي تتناول أحكام المرأة عمومًا، وخاصة الآيات التي تصطدم مع توجهاتهم للسفور والتحلل من الضوابط. وقدموا من خلالها قراءة تاريخية نسبية لتبرير رؤيتهم في تعطيل الأحكام بتبدل الأزمان.

2- الأسلوب الحداثي في التعامل مع الآيات القرآنية بدا انتقائيًا وكثيرًا ما كان مَبْتُورًا ومُنْتزَعًا من سياقه القرآني واحتمالات اللغة وفق معهود الخطاب عند العرب، وهذا أمرٌ في غاية الخطورة لأنه يستخدم أسلوب التلبيس على القراء غير المتمكنين وأنصاف المتقنين.

3- اتقن الحداثيون -على اختلاف مناهجهم- أسلوب استدعاء الآيات القرآنية ذات الدلالات العامة في الدعوة إلى العدالة والإنسانية لضرب آيات التشريع التي تحمل أحكامًا خاصة للمرأة بدعوى مناقضة فهمها الظاهر لهذه الأصول العامة!

4- للحداثيين أساليب ومناهج مختلفة، فقد أظهرت أقوال الحداثيين في الآيات القرآنية التي تناولت أحكام المرأة أنها تنتم بالاضطراب وعدم الاطراد، وأحيانًا التناقض، فبينما يُعوّل أحدهم على النسخ في إثبات تطور التشريع لإلغاء حكم الآية، يقوم تلميذه بالاستهزاء منه وابطاله ابتداءً. ومثله في أسباب النزول، كما يحصر الحداثيون السُنّة النبوية بحياة النبي كإنسان في تفاعله مع واقعه وظروف بيئته ..

5- التقديم الحداثي للمرأة حصرها في أجواء المنافسة مع الرجل، وفرض عليها الدّخول في صراع متزامن مع ذاتها ومجتمعها وأصالة تاريخها وحضارتها، وبالتالي باتت تحس بالضعف والتهديد أكثر من أي وقت مضى!

6- كَشَفَتْ المواجهة بين العرض الحداثي للآراء التفسيرية بما يقابلها من آراء علماء ومفسري الأمة، أن الحداثيين اختاروا الهروب من حجاج العلماء في آرائهم العلمية إلى التّهم على شخصهم وحصيلة جهودهم، وهذه السمة بارزة في جميع كتابات الحداثيين.

استغلّ الحدثيون بوضوح بعض الآيات القرآنية التي تشرع أحكاماً لا تساوي بين النساء والرجال في ظاهرها - مثل آيات القوامة والميراث - واتخذوها مطية لاستمالة عواطف النساء، وخطاب العامة بالأسلوب الإنشائي البعيد عن الموضوعية العلمية، وهذا جليّ في بحوثهم ومؤتمراتهم.

7- عرضت تفسيرات الحدثيين نوعاً من الغموض والمراوغة في التوصيف خاصة في ما شهدناه من نقدهم للخطاب القرآني نحو المرأة، حيث عبّروا عن تذرهم من التشريع القرآني لأحكامها بتذرهم من الخطاب الديني لها ككل، وما يتضمنه من خطاب القرآن والسنة الصحيحة وباقي التراث، وهذا الخلط سببه عدم القدرة على التصريح بوضوح لمعاداتهم لكل ما هو تشريع قرآني رباني..

8- على الرغم من جهل أكثر الحدثيين بقواعد وأساسيات اللغة العربية إلا أنهم لم يخلوا من استعارة المناهج الغربية اللغوية وفرضها على النصّ القرآني (العربي) مع ملاحظة اختلاف الأدوات وعدم ملائمتها لطبيعة النصّ القرآني وقدسيتها، مما يوقعنا بأخطاء منهجية قاتلة.

9- من خلال تتبع مسار آراء الحدثيين في فكرهم نحو المرأة منذ بداياتها وإلى الآن، ظهر أنّ الخطاب المستخدم قديماً كان يطرح أفكاره على استحياء، ولكنّه سرعان ما جهر بالفكر الأكثر تصادماً مع عرف المجتمع والدين.

10- ظهر بوضوح كيف شكّل الحدثيون مفاهيمهم القرآنية الخاصة فيما يخص بعض المصطلحات المرافقة للمرأة، مثل: (الحجاب - الجلباب - الخمار - القوامة - الرجولة - المساواة ..) وذلك عن طريق رفض المنهج اللغوي في التفسير وإحلال العوامل التاريخية في صناعة المصطلح وتأطيره بمقدمات فكرية متجاوزة لحدود ما تعارف عليه المفسرون والفقهاء.

11- لم يقدّم الحدثيون بديلاً حقيقياً يناسب المرأة المعاصرة حسب تناولهم القرآني لها، وإنما اكتفوا بالتجديد السليبي الذي يأخذ منها ما كان لها، من طمس هويتها وهدم قيمها وحرمانها من أنوثتها تحت مسميات براقة كالحرية والمساواة.

12- التجديد الذي نادى به الحدثيون عبر كتاباتهم لا يعدّ أن يكون عملية استبدال تراث الأمة الأصل بالرواية الغربية البالية والقديمة نحو تراثهم المحرّف والمشوه. والتجديد الذي

نريده في الدراسات القرآنية المعاصرة هو التجديد الذي يتعامل مع حصيلة التراث بوعي ومسؤولية فيستخلص منه النقي والصالح ويبني عليه ويطوره، كل ذلك ضمن ضوابط تعارف عليها العلماء والفقهاء ورضيت بها الأمة.

أخيراً... كشفت الاقتباسات التي مرت معنا من آراء الحداثيين في أزمنة متباعدة وأماكن مختلفة، أن نسبة كبيرة من الخطاب الحداثي تتغير وتتلون باستمرار، ويدخل في تشكيلها عدة عوامل، أهمها مدى تقبل الشريحة المستهدفة لهذا النوع الغريب من الطرح، ومن الضروري التصدي لجميع أنواع الأساليب التي ينتهجها الحداثيون على صعيد الثابت منها والمغير، بحيث نواكب كل ما يطرأ حولها من مستجدات، ونعالجها بطريقة جذرية مدروسة تكفل عزل التصورات والممارسات الخاطئة عن الدين، وإعادة المفاهيم والتشريعات الأصلية إلى الصدارة.

التوصيات:

- 1- ضرورة مواكبة الدراسات الحداثية ورصد ظواهرها، بغية التصدي المحكم لها، ومقاومة مدها بين أوساط أنصاف المتقفين والعوام.
- 2- عقد مؤتمرات وندوات تتناول رصد الدراسات القرآنية المعاصرة وتقويمها، والكشف المتأني عن المنحرف والغير مقبول منها.
- 3- من الضروري أن يتبنى العلماء والباحثون الدراسات الاستشرافية التي تقوم على رصد الظواهر والتحليل والنقد البناء، بغية السعي من أجل توجيه الدراسات التجديدية نحو بوصلتها الصحيحة.
- 4- إقامة مراكز دراسات تعنى بمتابعة واستثمار الدراسات المعاصرة المقبولة، والترويج لها بين مختلف الأوساط.. وتفعيلها تفعيلًا حقيقيًا لتأخذ دورها في البناء وخدمة الأمة.
- 5- إعطاء أولوية واهتمام لقضايا العصر الملحة، وعلى رأسها قضايا المرأة ومحاولة سد جميع الثغرات التي تتعلق بها بحثيا من حيث المنهج والموضوع والأدوات، بغية تقوية الفرصة على المتربصين من التيارات المعادية النيل منها واستغلالها لمشروعاتهم الخبيثة.

References:

- Abdelgafoor, A. (2011). "Shobohat almostashrekeen hawl kadaya almar'a fee alqur'an wasa'elha -wa atharha wal rad aliha". "Alsharee'a walderasat aleslamiah" magazine (part26, ed 84). Alkuit university: kuit
- Abu hannoud, K. (2012). Altawtheef alhadathi leayat almar'ah (kamal albanna namothajan) (P201). Dar alfarouq, Amman presenting Nasr
- abu nader, N. (2010). Halaqat alhiwar althaqafi, <<presenting Nasr abu zaid seminar at unesco- Alarabi. M "manhaj nasr hamed abuzaid fee qera'at alkhitaab alarabi" ,Aligt on "Dawa'er alkhawf", november edition: Byrout, lebanon. retrieved from <http://culturaldialogue.wordpress.com/2010/12/05>
- Abu shukkah, A. (1999). Tahreer almar'ah fee aser alresalah. 5th print. Dar alkalam: Kuait
- Abu zaid, N. (1999). "Alettejah alaqli fee altafseer"; derassah fee kedeat almajaz. Almarkiz althakafi alarabi press: Aldar albaida'& Byrout,,
- Abu zaid, N. (1999). Dawa'er alkhawf: qera'ah fee khitaab almar'ah. (P222,223,243). Almarkiz althakafi alarabi press: Aldar albaida'& Byrout
- Abu zaid, N. (1996). Mafhoom alnass, astudy in alqur'an studies. (,3rd print, P117,131). alhai'ah almesreah alammah lelkitab, Alqaherah(1994). Almarkiz alarabi:Byrout
- Afanah, J. (1994). Alqur'an wa awham alqera'ah almu'aserah(scientific response against "alketaab walqur'an" book.(P409). revised by "Dr audetallah manee' alqaisi, Dar abasheer: Jordan
- Aglooni, N. (1998). "Alahadathah wahadathieh: Almustalah walmafhoom" "Abhath alyarmook "" magazine .(ed2. part14, P47): Irbid,Jordan
- Ansary, F. (1992). Abjadeat albahth fee aloloum alsharieh, (mohawalalah fee alta'seel almanhagi). (P76,97). Dar alkalemah : Almansourah.
- Athm, S. (2013). "Wahm elm alalsonia fee althabet wal mutagier", Almuthaqaf journal. (ed 2375). Retrieved from <http://almothaqaf.com/index.php>
- Athm, S. (1990). Defa'an an almadeah waltareekh. (1st prinT, P11). Dar alfekr aljadeed: Byroot
- Arkon, M. (1991). Men al ejtehad ela naqd alaql alislami .(P40,44,76). translated by Hisham alsaleh. Dar alsaqi: Byrout, Lebanon
- Arkon, M. (1989). Alislam waltareekh walhdatha, (P231)
- Arkon, M. (2009). Naqd alaqel aleslamy, (P40, 44, 60)

- Amin, H. (1989). Hawl alda'wah ela tatbeeq alsharee'a alislamiyah. (3rd print, P89). Dar suad alsabah:Alkuait
- Ashmawi, M. (2007). Almar'ah fee alislam. Sabri shareef library. Retrieved from
<http://www.elaph.com/ElaphWeb/ElaphWriter/2006/12/200029.htm>
- Ashmswi, M. (2002). Alhijab wa hojjiat alhadeeth. (P8,2) Rose Alyousof society. (feb. 9274/2002, the abSTRACT)
- Albanna, J. (2007). Alhijab. Betra press
- Belfaqeh, A. (2004). Alqer'at alashr almutwaterah. Supervised by Mohammad kareem rajeh. Dar lamohajer: almadeenah almunawarah
- Ben haddad, A. (2012). Emra'atana feealsharee'ah walmojtama'. (P32), prss: "ketab aldawha"- (aldawha magazine-), Ministry of culture and arts: Qatar
- Buderian, J . (1990). Alhadatha encyclbedea or universalis. (P30-32) : cypres
- Dako, B. (1991). Sekulogeat ala'maq. (P14), almar'ah (Aresearch in Sekulogeat ala'maq), translated by; Wajeeh as'ad. Mu'asat alresalah: Byrout, Lebanon
- Faraj, R. (2013). Jamal albanna:tanweri hatta alramaq alakheer(almofakker allathi asqata "alhijab" an alaql "Alakhbar" magazine. (ed 1919)
- Algowaili, N. (2012). "Altafseer almu'aser lelquamah", alzitunah university: tunis, a research presented to aconference with atopie of: Alnasaweah walmanthour alislami, afaq jadeedah. (5th set: Alejtehad wa eadat altafseer) as well as seen [Abas, M. (2012). Alta'weel wa hiwar aladian, conference with atopie "Anasaweahwalmanthour alislami, march.Retrieved from <http://woman.islammessage.com>]
- Agrouop of Alazhar scientists. (nd). Tafseer almontakhab,issued by the supreme counle of islamic affairs,electronic edition ,not compatable with printed,included in the surveces of almaktabah alshamelah. (5th issuance, part1, pg135.) Retrieved from <http://www.almeshkat.net/vb/images/banners/book7.gif>
- Agroupe of researchers. (2013) Alderasat alqur'aneah allm'asarah wa su'al almanhaj.. abu alqasem alhaj hamad wa mohammad shahroor namothagan". conference, "mu'assasat mu'menoon bela hodod lelderasat walabhath " 28th septemper
- (Hamoodah, A. (1998). Almraya almohdabeh, (p9), National Council for Culture, Arts and Literature: kewit

- Ibn ashoor, A. (1984). Altahreer waltanweer. (RART18, P39, 224, 205). Aldar altuniseah: Tunis
- Aljabri, M. (2007). Almar'ah almoftara aliha. Retrieved from <http://www.aljabriabed.net/conceptislam11.htm>
- Aljabri, M. (2007), "Alhejab"qawl mokhtalaf feeh (ma'hood alarab.. .wa mu'tayat asrena) .Retrieved from <http://www.aljabriabed.net/conceptislam11.htm>
- Aljabri, M. (1991). Altrath walhdatha. (P56, 235). markaz alwehda alarbea –byrout, lebanon
- Aljouhari, A. (2007). Ramzeah alhijab (mafaheem wadalalat). (P135) Alwehdah alarabeah center: Byrout,Lebanon
- Kharoof, M, & kareem, R. (2001). Amoyasar fee alqera'at al arba'at ashar,wal qera'at alshathah.(3RD PRINT, P79). Dar ibn katheer: Byrout,Lebanon
- Alka'bi, H. (2011). Almar'ah fee tamathulat althaqafah alarabeah. Retrieved from <http://www.alimbaratur.com/index.php?option=com>
- Alkhateeb, M. (2016). Alqera'a alhadatheah lelsunnah alnabaweah, "ard wa naqd". Asereis of atricles at"Aldurar Alsunniah"site (supervised by Dr alawi alsaqaf), The source; "Shabakat ak qalam alfekreah" retrived from ,dorar.net/art/258
- Alkhaz'ali, A. (2012). Amalhindi, research, "Women rights in Islam: contemporary readings', (P12), "Derasat dawleah" magazine, ed51
- Al khodari,N. "Qera'a fee khetab almar'ah", article. Retrieved from http://www.maaber.org/issue_may
- Alkhrashi, S. (2003). Nakd kitab tahreer almar'ah fee aser alresalah.(P14) nd
- Mahjobi, A. (2013). Resaerch ;"Awlawiat fee naqd alqera'at al mu'aserah lelqur'an": (namothag mohammad arkon), under topic": Fee al mudelah almostalahiah end arkoon, Retrieved from <http://vb.tafsir.net/tafsir36999>
- Mane', E. (2013). "Alhiwar Almotamadden", an article, ed. 3989, Retrieved from www.ahewar.org/
- Meragi. A. (1946). Tafseer almeragi. (2ND PART, P36) Mustafa albabib and sons press, Egypt
- Moftah, G. (2006). Manhaj alhadathieen fee tafseer alqur'an alkareem (alhdathieen alarab wal quran) .(pr1, P62, 115, 116, 157, 224), the source phd theses from islamic university.Dar alnahda
- Muntaser, K, (2003). "Ta'adod Alzawjat rukhsah shar'eaham "tafasah" thukoreah!". Mu'asasat alhiwar almutamaden, Retrieved from <http://www.ahewar.org/debat/show>.

- Alnadwah alarabiah alfekreah. (1993). "Kanoon alahwal alshakhseah altonisi" Derasat alwehdah alarabieah center, (P99): byrout
- Alnahawi, A. (2011). Alhadathah men manthoor islami, citing from an article written by mes'ad mohammad zead, phd in Literature and criticism Retrieved from <http://diae.net/2043>
- Alnasery, F. (2011). intervension with atopic "Alqera'ah alhadatheah lelnas alqur'ani, derasah nathareah hawl almafhoom walnash'ah walahdaf", international seminar under topic: Alhadathah wal haweah althaqafeah
- Alqarni. A. (1998). Alhadathah fee mezan alislam natharat islamiah fee adab alhadathah. (1st print). Dar hajar: Eygept
- Alqemni, S. (2012). "Almar'ah lysat nesf alragol", Alhiwar almtamadden magazine, ed 3859; hoqooq almar'ah wa musawatha fee alkamelah fee kaffat almajalat. Retrieved from <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=325347>
- Alqemni. S. (2010). Hal nahno ma zelna qurodan, a'amal Dr. alqamni. Retrieved from <http://quemny.blog.com>
- Alrageb, A. (1992). Almofradat fee oloum alqu'an, investigated by: Safwan ad nan dawoodi. (P873). Dar alelm Alshameah: damascus, Syrea, & Byrout,Lebanon
- Qutob, S. (1982). Fee delal alqur'an. (8th part, p2878). Dar alshoruk: Byrout, Lebanon.
- Rajeh, K, & kareem, M.(2001).Almuyasar fee alqera'at alashr wal qera'at alshathah (3rd,p79). Byrout,Lebanon
- Reda, R. (1999). Tafseer Almanar. (5th part, p55). Alhai'ah almesreah al'ammah lelkitab: Alqahirah
- Alsa'di, A. (2000). Tyseer alkareem alrahman fee tafseer kalam almannan. investigated by "Abdelrahman ben almu'alla allowaiheq. (1st print, P566). Mu'assasat Alresalah, Byrout
- Alsaidawi, Y. (nd). Baidat aldeek, (P148). Almatba'ah alta'qweneiah.
- Saber, M. & others. (2013). Alderasat alqur'aneah almu'asarah wa so'al almanhaj; Abu alqasem haj hamad & mohammad shahrour namothagan, aconference prepared by "Mu'asasat mu'mnoon bela hodood lelderasat wal abhath", 28th septemper
- Saeed ,K. (2000). Almalameh alfekreah lelhathah, " Fosol" magazine, part 4, ed3. Ahai'ah Amesreah lelkitab: qiro, Egypt
- Sa'eed, M. (2013). Alhijab wa hojeat alhadeth, Rose alyuosuf magazine, ed9274: Qiro,Egypt

- Sa'dawi, N. (1992). Ma'rakah jadeedah fee qadeat almar'ah 1st print: Egypt
- Shahroor, M. (1990). Alkitab walqur'an (qera'ah mu'aserah). (P93), Alahali press: Damascus, Syrea
- Shahroor, M. (n.d). Fiqh Al mar'ah, (P376)
- Shahroor. M. (2000). Nahwaosoul jadeedah lelfeqh alislami. (feqh almar'ah), (P377), contemprrory islamic studies(4). ed.1. Alahali press: Damascus, Syria
- Shahroor, M. (2010). Alqewamah (2). Rose Alyusof magazine – Articles and lectures, 52 feb Retrieved from <http://www.shahroor.or>
- Alsha'rawi, M. (n.d). Tafseer alsha'rawi, its origin recorded talevision series under atopic: khawater qur'anieah, electronic print included in almaktabah alshamelah sevice, (5th edition, 1st part, P7553, 1363)
- Alshanqiti, M. (1995). adwa' albayan. (P242, 243), Dar alfekr: Byrout, Lebanon
- Alshatiby, I. (1992). Ale'tesam. invegested by: Saleem ibn eid alhilaly. (1st print, P177). Dar ibn affan: ksa
- Alsu'odi, A. (2009). Alqewamah alshar'eah lelrajol, shabakat alaloukah alejtema'eah, Dr sa'ed aljraisi. Retrieved from <http://www.alukah.net/>
- Altabari, M. (1995). Tareekh alrusul walmolouk. Part10, 5th print. Dar alma'aref: Alqaherah
- Alrabai, M. (n.d). Jami' Albyan. (Part4, P535). Alresala organization.
- Alzuhaili, W. (2002). Altafseer alwaseet. (1st print, P316). Dar alfekr, Damascus
- Alzuhaili, W. (1998). Altafseer almunair fee alaqee'ah wal sharee'ah walmanhaj. (2nd print, P106). Dar alfekr almu'aser: Damascus, Syrea

أثر أسلوب التعلم الجزئي النقي والمتدرج في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات

مقداد أحمد الطراونة *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبين من التعلم الجزئي النقي والمتدرج في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات. وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من الأطفال المسجلين في الدورات التعليمية والتابعة لمركز الاستشارات والتدريب التابع لجامعة مؤتة، والمنفذة في مسبح كلية علوم الرياضة/ جامعة مؤتة، قسموا إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى تكونت من (10) أطفال، تعلمت بأسلوب التعلم الجزئي النقي، والمجموعة الثانية تكونت من (10) أطفال تعلمت بأسلوب التعلم الجزئي المتدرج، وظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوب التعلم الجزئي (النقي والمتدرج) له أثر إيجابي في تعلم سباحة الزحف على الظهر في كل الاختبارات المتمثلة بـ (كتم النفس، الانزلاق، حركات الرجلين، حركات الذراعين، التوافق الكلي)، وإن استخدام أسلوب التعلم الجزئي (المتدرج) له أثر إيجابي في كل من الاختبارات (الانزلاق، حركات الذراعين، والتوافق الكلي)، وأوصى الباحث باستخدام أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في تعليم سباحة الزحف على الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات لما له من أثر إيجابي في تعليم سباحة الظهر.

الكلمات الدالة: أسلوب التعلم الجزئي النقي، أسلوب التعلم الجزئي المتدرج.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 2019/4/29 م .

تاريخ تقديم البحث: 2018 /9/23 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

The Impact of Two Methods of Pure and Gradual Partial Learning in Teaching Backstroke for Beginners for the Age Category (8-10) Years Old

Mqdad Ahmad AL Tarawneh

Abstract

This study aimed at identifying the impact of two methods of pure and gradual partial learning on teaching backstroke for beginners for the age category (8-10) years old. The study sample consisted of 20 children of those enrolled in the educational courses that are held in the center of training and consultation at Mu'tah University and are practically implemented in the swimming pool at the Sports Science Faculty / University of Mutah. The study sample was divided into two groups; the first group consisted of 10 children who learned via of the partial pure-learning, and the second group consisted of 10 children who learned via the partial gradual-learning method. The results showed that using the pure and gradual partial learning has a positive impact on teaching backstroke for beginners in all the tests represented by (holding breath, sliding, leg movements, arm movements, and total adjustment), and that using the partial (gradual) learning has a positive impact on the tests of (sliding, arm movements, and total adjustment). The researcher recommended adopting the partial (gradual) learning method in teaching backstroke for beginners for the age category (8-10) years old due to its positive impact on teaching this skill.

Key Words: partial pure learning, partial gradual learning.

مقدمة الدراسة:

تعتبر السباحة من الأنشطة التعليمية المفيدة والممتعة في نفس الوقت حيث تظفي على ممارستها لوناً فريداً من البهجة والنشاط والحيوية، كما تمارس في مراحل العمر المختلفة هذا بالإضافة إلى الفوائد العديدة، حيث اتفق العديد من الخبراء والعلماء على أن رياضة السباحة تعتبر رياضة الرياضات لما تحتويه من قيم عليّة متعددة ولما لها من فوائد جمة.

وتعد رياضة السباحة من الرياضات التي انتشرت وبصورة سريعة وواسعة لما لها من أهمية في إكساب الشخص الذي يتعلمها الفوائد البدنية والنفسية والاجتماعية ويفضل أن تُعلم السباحة في أعمار مبكرة لاختلافها عن باقي الرياضات الأخرى لأنها تستخدم الوسط المائي وسيلة للتحرك خلاله، حيث إن الأجهزة العصبية عند الأطفال تكون في وضع يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية واقتصاداً في الوقت والجهد، ويعتبر العمر المناسب لتعليم الأطفال السباحة من (5-8) وذلك لتميز الأطفال في هذا العمر بالموهبة الحركية والاستعداد الطبيعي والرغبة الواضحة للتعلم. (Abdul-Mon'im, & Mohammad 2009).

ويؤكد خبراء المناهج وأساليب التدريس أن التقدم في العملية التعليمية تحتاج إلى استخدام طرق وأساليب متعددة، إذ إنه لا تستطيع طريقة أو أسلوب معين أن يحقق جميع الأهداف المرجوة من هذه العملية، وذلك لأن اختيار الطريقة والأسلوب المناسب يتوقف على عدة عوامل يتضمنها الموقف التعليمي والمرحلة العمرية للمتعلم، فتتعدد الطرق والأساليب تساهم في بقاء أثر التعلم بشكل أكبر وجعله أكثر متانة وبالتالي تزداد قدرة المتعلم على استيعاب واكتساب المراحل المتتالية لأداء المهارات الحركية المتنوعة.

(Schilling & Mary, 2000 & Mansi, 2003, & Al-Hayek, 2004)

وتشير (Ahmad & Labeeb, 2003) إلى أن التدريس الجيد هو التدريس العلمي الذي يأخذ في اعتباره كافة العوامل البشرية والنفسية والاجتماعية والتربوية والذي نصنع منه عملية تربوية ناجحة، ومن هنا يتضح أهمية معرفة معلمي التربية البدنية والمدرّبين لطرق عديدة ومتنوعة تمكنهم من اختيارات متعددة لتدريس التربية البدنية في المواقف التعليمية المختلفة حيث إنه بدون ذلك تصبح قدرات المعلمين ومعارفهم في التعامل مع تلاميذهم محدودة فالتنوع في السمات داخل المجموعة التي تبدو متجانسة هو القاعدة وليس الاستثناء في العملية التعليمية

وبالتالي يصعب استخدام طريقة واحدة للتدريس تقدم لجميع التلاميذ لذلك تؤكد الحاجة إلى تقديم بدائل متعددة من الطرق والأساليب والاستراتيجيات والمحتوي بحيث تحقق نفس الهدف بالنسبة للمتعلمين علي حد سواء.

لقد ظهرت طرق وأساليب متعددة لعملية التعلم واختلفت هذه الطرق باختلاف عمر المتعلم وقدراته وجنسه وكذلك الإمكانيات المتاحة المساعدة في عملية التعلم، ومن هذه الأساليب أسلوب التعلم الجزئي حيث يقوم المعلم أو المدرب بتقسيم المهارة الحركية إلى عدة أجزاء ثم يقوم بعد ذلك بتعليم كل جزء من المهارة الحركية على حدة كذلك اختلف هذا الأسلوب في تعليم المهارة الحركية وظهرت فيه تقسيمات أخرى فرعية في كيفية تعليم المهارة، إن عملية اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب الذي يحقق الهدف بأقل وقت وجهد من الأمور الأساسية التي توجب على المعلم أو المدرب استخدامها لتعليم أفضل ما يتناسب ونوع المهارة والفعالية ومحيط أدائها (Nashmi, 2010).

أهمية الدراسة:

وتكمن أهمية الدراسة بما يلي:

1. التعرف على أفضل أسلوب من التعلم الجزئي (النقي والمتدرج) في تعليم سباحة الظهر.
2. مساعدة مدربي ومعلمي السباحة في اختيار الأسلوب التعليمي الناجح والمميز في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين من أجل اختزال عامل الزمن في عملية التعلم.
3. الخروج بأفضل الطرق التعليمية لمثل هذه المهارات الحركية وخاصة المهارات التي بحاجة لنواحي توافقية في الأداء.

مشكلة الدراسة:

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الهدف والغاية من العملية التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان والاهتمام بالفرد المتعلم وحاجاته والسبيل إلى ذلك تطوير طرق التدريس وأساليبها بحيث تواكب التقدم العلمي وتعمل على إثراء العملية التعليمية ودعم المجتمع المحلي، من خلال مركز التدريب والاستشارات والاتصال المجتمعي ترجمة لفلسفة جامعة مؤتة التي تهدف إلى تنمية المجتمع المحلي في إقليم الجنوب، واستثمار إمكانيات الجامعة، حيث جاءت

دورات السباحة كأحد البرامج الداعمة للمجتمع المحلي لتخدم مختلف الفئات العمرية ومنها دورات السباحة التعليمية للأطفال.

ومن خلال خبرة الباحث في تدريس وتدريب مساق السباحة وجد أن طريقة التدريس الاعتيادي هي الأكثر استخداماً من قبل المدرسين والمدربين، وبهذا فقد ارتأى الباحث استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية مغايرة بهدف التحقق من أنها تؤدي إلى نتائج أفضل من الأسلوب الاعتيادي لتطوير مهارات السباحة بشكل عام ومهارات سباحة الظهر بشكل خاص، إذ إنَّ الأسلوب الاعتيادي لا يراعي الفروق الفردية ويؤدي إلى تفاوت في قدرات الطلبة على إتقان المهارات الحركية الخاصة، ولا تمنح الطلاب المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية.

وبهذا فإن الباحث يرى أن استخدام أكثر من أسلوب تدريسي في عملية التعلم بشقيها الفردية والجماعية كأسلوب التعلم الجزئي تعمل على تنمية القدرات الحركية وتثبيت الخبرات الحركية لتكون الفرصة أكبر بدمج هذه المهارات الحركية مع بعضها البعض للخروج بأفضل أداء مهاري توافقي للمهارات الحركية المؤداة.

ولكون أن أغلب البحوث التي أجريت في مجال تعليم السباحة للمبتدئين كان تعليمهم السباحة الحرة قبل إي سباحة أخرى، وذلك لسهولة تعلمها بالنسبة للمبتدئين، ولعمل الباحث المتواصل في مجال السباحة وجد أنه يمكن تعليم سباحة الظهر للمبتدئين، وللوقوف على أفضل وأسرع أسلوب من أساليب التعلم لتعليم سباحة الظهر للمبتدئين ولتسهيل عمل المدرسين والمدربين ارتأى الباحث تعليم هذه المهارة بأسلوبين مختلفين من أساليب التعلم وهو أسلوب التعلم الجزئي بشقية (التعلم الجزئي النقي، التعلم الجزئي المتدرج).

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف على:

1. تأثير أسلوب التعلم الجزئي النقي في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات.
2. تأثير أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات.
3. معرفة الفرق بين أسلوبي التعلم الجزئي النقي والجزئي المتدرج في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات وأيها أفضل في عملية التعلم.

فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للتحقق من الفرضيات التالية:

- 1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم المتدرج والنقي في تعليم مهارات سباحة الظهر للمبتدئين قيد الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم المتدرج والنقي ولصالح أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في تعليم سباحة الظهر لدى أفراد عينة الدراسة.

مجالات الدراسة:

المجال البشري

عينة مقدارها (20) طفلاً من الأطفال الذين سجلوا في الدورة التعليمية للسباحة والتابعة لمركز الاستشارات والتدريب التابع لجامعة مؤتة، والمنفذة في مسبح كلية علوم الرياضة.

المجال الزمني

نفذت الدورة في مسبح كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة للفترة من 13 / 7 / 2017 ولغاية 31 / 8 / 2017.

المجال المكاني

حوض السباحة النصف أولمبي التابع لمسبح كلية علوم الرياضة / جامعة مؤتة.

مصطلحات الدراسة:

- أ - أسلوب التعلم الجزئي النقي: وهو أسلوب يتم فيه تعلم كل جزء من المهارة منفرداً ثم يتم الربط بين الأجزاء ككل لتشكيل المهارة النهائية، أي تعلم جزء واحد ثم تعلم جزء آخر - ثم تعلم جزء آخر وهكذا، ثم أخيراً تدمج جميع الأجزاء لتشكيل المهارة (Ratib, 1999).
- ب - أسلوب التعلم الجزئي المتدرج: وهو أسلوب يعتمد على التدرج في الربط أو الجمع بين الأجزاء المنفصلة حيث يتم تعلم جزء من المهارة ثم جزء آخر ثم ربطهما معاً ثم يتعلم جزءاً ثالثاً ثم ربطه بالأجزاء السابقة وهكذا حتى نصل إلى الشكل النهائي للمهارة. (Hassan, Mahmoud; Kathem, Moustafa (1997)

الدراسات النظرية والدراسات المشابهة

الدراسات النظرية

التعلم الحركي

إن التعلم الحركي هو أحد فروع العملية التعليمية للكائن الحي حيث يشمل النشاط البشري وبكافة أشكاله دون الاستغناء عن التعلم (Othman,1987)، وهو ظاهرة طبيعية يمكن أن تتم كرد طبيعي لمثيرات البيئة حيث يعدل الكائن الحي من سلوكه وتفكيره حتى يحقق لنفسه توافقاً مع تلك المثيرات.

وعملية التعلم عملية فرضية لا نلاحظها بصورة مباشرة وإنما نستدل عليها عن طريق نتائجها (ALshafii,1997).

ويعرف التعلم بأنه تعديل وتغيير في السلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل والتغيير ثابت نسبياً ولا يكون مؤقتاً مرهوناً بظروف أو حالات طارئة (Qotame & AL Qotame,2000).

كذلك يعرف التعلم (ذلك التعلم الذي يربط بالعوامل العضوية والظرية التي تؤثر في اكتساب وأداء السلوك الذي ينعكس بشكل عام من خلال الحركة) (Snagr,1980).

الأسلوب الجزئي:

يعتمد الأسلوب الجزئي على نظرية علمية في مجال التعلم بصفة عامة تسمى (نظرية الترابييون) والتي تقرر أن كل وحدة ما هي إلا جزء من أجزاء صغيرة، وأن الشخص عندما يرى أو يدرك شيئاً معيناً، فإنه يدرك أجزاءه، أولاً قبل أدراك الوحدة نفسها، لذلك فإن أصحاب هذه النظرية يفضلون إن يكون التعليم عن طريق أجزاء ثم ربطها لتكون الوحدة الكاملة.

ويقصد بتدريس السباحة بالأسلوب الجزئي تقسيم نوع معين من أنواع السباحات إلى عدة أجزاء، حيث يقوم المتعلم بتعلم كل جزء على حدة ثم ينتقل إلى الجزء التالي بعد إتقان الجزء الأول وهكذا حتى ينتهي من تعلم جميع أجزاء السباحة ليتمكن من أدائها كوحدة واحدة.

(Abdul-Mon'im,2009)

أنواع الأسلوب الجزئي:

ويقسم (Hassan, Mahmoud& Kathem, Moustafa,68:1997) الأسلوب الجزئي الى ما يلي:

- أ- الأسلوب الجزئي النقي.
- ب- الأسلوب الجزئي المتدرج.
- ج- الأسلوب الكلي الجزئي.
- د- الأسلوب الجزئي - الكلي - الجزئي.

الأداء الفني لسباحة الظهر:

تعتبر سباحة الظهر من أسهل طرق السباحة على الإطلاق وذلك بسبب الوضع الأفقي على الظهر الذي يقل فيه المقاومة التي يتعرض لها الجسم في الماء فذلك بسبب حركة التنفس نتيجة لوضع الوجه خارج سطح الماء من ناحية وبسبب قلة الضغط المائي الواقع على الرئتين في منطقة الصدر والتي تعتبر مركز الطفو أي نقطة تلاقي الدفع المائي من أسفل لأعلى على الجسم. (Al-Ayyash, Faisal,1991).

رياضة السباحة وأهميتها:

تعد السباحة إحدى الرياضات المائية التي تستعمل الوسط المائي وسيلة للتحرك عن طريق الذراعين والجذع والرجلين للارتقاء بكفاءة الانسان بدنياً ومهارياً وعقلياً واجتماعياً ونفسياً. (Ratib,1999)

وهي الحجر الاساسي في الرياضات المائية، فبدون تعلمها وإتقانها لا يستطيع الفرد ممارسة الرياضات المائية الأخرى، حيث تختلف رياضة السباحة في طبيعتها عن سائر النشاطات الرياضية الأخرى من حيث الوسط المائي التي تؤدي به.

سباحة الظهر:

وتسمى بسباحة الزحف على الظهر، ويشبه الأداء الحركي لهذه السباحة الأداء الحركي للسباحة الحرة، ولكن تؤدي هذه السباحة على الظهر، وفيما يلي وصف الأداء الحركي لها:

أ- وضع الجسم:

يكون وضع الجسم أفقياً مع ميلان قليلاً نحو الأسفل بحيث تكون المقعدة والرجلان داخل الماء، والرأس والأذنان في الماء، ويكون الوجه فقط خارج الماء مع بقاء الذقن قرب الصدر، والنظر يكون إلى الأمام باتجاه أمشاط القدمين. (Al-Qout,1999)

ب- ضربات الرجلين:

تؤدي ضربات الرجلين بالتبادل نحو الأسفل والأعلى، وتكون أعمق من حركة الرجلين في السباحة الحرة، وعدم خروج الركبة خارج الماء، ويكون أساس الحركة من مفصل الفخذ مع زيادة انثناء في مفصل الركبة في حركة الرجل نحو الأعلى، وأكثر امتداداً في حركتها نحو الأسفل. (Thomas, 2005)

ج- حركات الذراعين:

تكون حركتهما تبادلية، إذ تبدأ حركات الذراعين بدخول كف اليد إلى الماء أمام الرأس، والكف مواجه للخارج لدفع الماء إلى الجانب تجاه القدمين، وتعتمد حركات الذراعين على مرحلتين أساسيتين وهما:

1- المرحلة الأساسية: تدخل الذراع إلى الماء منفردة بجانب الرأس، وإلى الخارج قليلاً، ويكون الدخول في الماء بالأصبع الصغير أمام الكتف مباشرة، وتبدأ مرحلة المسك بعد دخول الذراع إلى الماء، ثم تبدأ مرحلة الشد (السحب) بثني مفصل المرفق ليقترب الكف من الجسم. ثم تبدأ مرحلة الدفع بدفع الذراع الماء للأمام والأسفل وتتم حركة الدفع بعضلات الذراع مع مفصل الكتف والعضلة الصدرية، وتستمر حركة الدفع حتى يصل الكف إلى خصر السباح بحيث يفرد المرفق تماماً أسفل الفخذ.

2- المرحلة الرجوعية: تبدأ هذه المرحلة بخروج كف اليد من الماء بالأصبع الكبير، ثم تأخذ الذراع مسارها إلى الأعلى والأمام في حركة دائرية حتى نقطة الدخول.

د- التنفس:

يتم التنفس بدون لف الرأس أو دورانه، ويؤخذ الشهيق في أثناء الحركة الرجوعية لأحد الذراعين، ويؤدي الزفير في أثناء حركة الدخول والمسك للذراع نفسها عن طريق الفم والأنف.

هـ-التوافق:

تتصف حركات الذراعين والرجلين بصفة الاستمرارية، ويتوقف الربط السليم بين الحركات المتنوعة التي تقوم بها الأطراف وبين الجذع على درجة الاحتفاظ بالوضع الانسيابي للجسم. والتوقيت بين ضربات الرجلين والذراعين. وتؤدي ست ضربات للرجلين مع كل دورة كاملة بالذراعين، أما التنفس، فيكون كل دورة ذراعين وعلى وفق القابلية.

الدراسات المشابهة:

دراسة (Al-Katib, 1999) هدفت الدراسة بالتعرف على أثر استخدام جدولة وتنظيم التمرينات العشوائي والمتدرج في تسهيل عملية سباحة الصدر، الكشف عن أفضل أسلوب باستخدام التمرين العشوائي والمتدرج، وتضمنت عينة البحث من (52) طالباً من طلاب المرحلة الأولى وزعوا عشوائياً في مجموعتين تجريبية وضابطة وتم استخدام التمرين العشوائي مع المجموعة التجريبية والتمرين المتدرج مع المجموعة الضابطة وقد توصلت الدراسة إلى إن التدريب العشوائي ذو تأثير كبير في تطوير المهارات.

دراسة (Nashmi, 2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على أي أسلوب من أساليب التعلم الجزئي (أسلوب التعلم الجزئي النقي وأسلوب التعلم الجزئي المتدرج) أفضل في تعليم سباحة الصدر للمبتدئين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة البحث من (20) طفلاً وزعوا على مجموعتين مجموعة أولى تم تعليمهم بأسلوب التعلم الجزئي النقي وعددهم (10) أطفال، ومجموعة ثانية تم تعليمهم بأسلوب التعلم الجزئي المتدرج وعددهم (10) أطفال، واستنتج الباحث أن أسلوب التعلم الجزئي المتدرج الذي قامت بتعلمه المجموعة التجريبية الثانية أفضل من أسلوب التعلم الجزئي النقي الذي قامت بتعلمه المجموعة التجريبية الأولى لتعليم سباحة الصدر للمبتدئين، وقد أوصى باستخدام أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في تعليم سباحة الصدر للمبتدئين للفئة العمرية من (5 - 6) سنوات بالدرجة الأساس.

دراسة (Ay, 2014) هدفت الدراسة بالتعرف على أثر التدريس بالطريقة الجزئية بالأسلوبين النقي والمتدرج والجزئي على تعلم سباحة الزحف على الظهر وتخفيض مستوى الخوف من الماء لدى طلاب كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العمدية وتم تقسيمهم على مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، عدد أفراد

المجموعة التجريبية الأولى (15) خضعوا للبرنامج التعليمي المقترح لسباحة الزحف على الظهر بالطريقة الجزئية بالأسلوب النقي، و(15) طالباً من المجموعة التجريبية الثانية خضعوا للبرنامج التعليمي المقترح لسباحة الزحف على الظهر بالطريقة الجزئية بالأسلوب المتدرج، وقد تم استخدام قائمة القلق الخاص والخوف من الماء لقياس متغيرات الدراسة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، وقد أوصت الباحثة باستخدام البرنامج التعليمي لما له من أثر على تعلم سباحة الزحف على البطن للمبتدئين الذين يعانون من الخوف.

دراسة (Abu Al-Tayeb, 2013) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي لدى كل من طالب مساق السباحة (2). وقد تكونت عينة الدراسة من 30 طالباً من طلاب مساق سباحة (2) قسموا إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى ضابطة، تكونت من (10) طلاب، تعلمت بالطريقة التقليدية، المجموعة التجريبية الثانية (10) طلاب خضعت للبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل، والمجموعة التجريبية الثالثة (10) طلاب، خضعت للبرنامج التدريبي المدمج باستخدام أسلوب التدريب لعشوائي، وقد أظهرت النتائج أن استخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل له أثر إيجابي في اكتساب المهارات لسباحة الصدر، واستخدام التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي له أثر إيجابي في اكتساب الأداء المهاري لجملة الإنقاذ، وأوصى الباحث باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل للرياضات التي يكون التداخل في مهامها منخفضاً، والحركة فيها متكررة مثل سباحة الصدر، وأسلوب التدريب العشوائي للرياضات التي يكون التداخل في مهامها عالياً مثل جملة الإنقاذ المائي، وأوصى الباحث بالاستفادة من التعلم المدمج لزيادة التفاعل والارتقاء بالتحصيل المعرفي والمهاري لدى الطلبة.

دراسة افسنپورك وآخرون (Afsanepurak, Karimiyan, Moradi, & Safaei, 2012) هدفت إلى التعرف على أثر التدريب بالأسلوب المتسلسل والعشوائي، والزيادة المنتظمة على استرجاع وانتقال أثر التعلم على أنواع مختلفة من التمرير بكرة السلة (فوق الرأس، والصدرية، والجانبية)، على عينة مكونة من (45) طالباً من المرحلة الإعدادية متوسط أعمارهم

(14) سنة، خضعوا لبرنامج تدريبي لمدة (9) حصص، حيث قامت مجموعة التدريب المتسلسل بأداء (27) تمريرة فوق الرأس، ثم (27) تمريرة صدرية ثم (27) تمريرة جانبية بما مجموعة (81) تمريرة، أما مجموعة التدريب العشوائي، فقد أدت (81) تمريرة بطريقة عشوائية، أما مجموعة الزيادة المنتظمة في التدريب أول (27) تمريرة بطريقة التدريب المتسلسل وثاني (27) تمريرة بطريقة التدريب المتسلسل والعشوائي، وثالث (27) تمريرة بطريقة التدريب العشوائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعات في الاكتساب المهاري لأنواع التمرير، بينما كانت هناك فروق لصالح مجموعة الزيادة المنتظمة للتدريب في استرجاع وانتقال أثر التعلم في أنواع التمرير بكرة السلة.

أجرى راد وآخرون (Rad, Babolhavaeji, & Babolhavaeji, 2012) دراسة هدفت إلى مقارنة تداخل محتوى التدريب المتسلسل والعشوائي على اكتساب مهارات السباحة، إذ تكونت عينة الدراسة من 20 فتاة، تراوحت أعمارهم (8-10) سنوات، قسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين؛ خضعت المجموعتان إلى (36) وحدة تدريبية؛ المجموعة الأولى بأسلوب التدريب المتسلسل، والمجموعة الثانية بأسلوب التدريب العشوائي، تم اعتماد معيار اختبارات (Learn to Swim) الذي تضمن (4) مراحل لمجموعة من الاختبارات الخاصة بالمهارات الأساسية للسباحة (الدخول إلى الماء، والانزلاق على البطن والظهر، والتحرك بالماء بأشكال مختلفة، وضربات الرجلين والذراعين في سباحة الزحف على البطن والظهر والصدر، والبدء والدوران بالسباحة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أفضلية لمجموعة التدريب المتسلسل في اكتساب مهارات السباحة مقارنة بالتدريب العشوائي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم الباحث التصميم التجريبي (المجموعات المتكافئة) بضوابطه العلمية لملائمته لطبيعة مشكلة البحث وأهدافه.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث من الأطفال المسجلين في الدورة التي أقيمت في مسبح جامعة مؤتة، للفئة العمرية من (8-10) سنوات وبالطريقة العمدية والبالغ عددهم (20) طفلاً وهم جميع الأطفال المسجلين في الدورة، وبالطريقة العشوائية المنتظمة، حيث قام الباحث بتقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبيتين تكونت كل مجموعة من (10) أطفال وجميع أفراد العينة من مرحلة نمو واحدة ومن البيئة نفسها فضلاً عن كونهم لم يتعلموا السباحة ولم يمارسوها سابقاً، وهذا يعد من العوامل المهمة والمؤثرة في منهجية البحث العلمي.

وكان ترتيب المجموعتين كالآتي: —

- 1- المجموعة التجريبية الأولى: قامت بتعلم سباحة الظهر بأسلوب التعلم الجزئي النقي.
- 2- المجموعة التجريبية الثانية: قامت بتعلم سباحة الظهر بأسلوب التعلم الجزئي المتدرج.

أولاً: تكافؤ المجموعات وفقاً للمتغيرات (العمر، الطول، الوزن)

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

بين المجموعتين على متغيرات العمر والطول والوزن

المتغير	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العمر	النقي	12.0000	1.49071	0.287	0.77
	الجزئي المتدرج	12.2000	1.61933		
الطول	النقي	1.3920E2	10.15218	1.88	0.07
	الجزئي المتدرج	1.4790E2	10.46104		
الوزن	النقي	52.2000	5.18116	1.44	0.66
	الجزئي المتدرج	55.6000	5.33750		

أثر أسلوب التعلم الجزئي النقي والمتدرج في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات
مقداد أحمد الطراونة

يتضح من الجدول (1) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعتين في متغيرات العمر والطول والوزن وباستعراض القيم المحسوبة يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المتغيرات بين المجموعتين مما يشير إلى تكافؤ أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: نتائج التكافؤ وفقاً لاختبارات الدراسة في التطبيق القبلي

جدول (2) اختبار (ت) للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن التكافؤ بين المجموعات ووفقاً لكل مهارة من المهارات في التطبيق القبلي

الاختبار	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
كتم النفس	النقي	12.9340	3.30924	0.266	0.79
	الجزئي المتدرج	13.5330	6.30026		
الانزلاق	النقي	2.8400	.78202	0.70	0.49
	الجزئي المتدرج	2.5850	.83867		
حركات الرجلين	النقي	2.5300	1.07399	1.39	0.18
	الجزئي المتدرج	1.9670	.69522		
حركات الذراعين	النقي	2.3000	.74685	1.53	0.14
	الجزئي المتدرج	1.7700	.80042		
التوافق الكلي	النقي	1.9000	.39441	0.81	0.43
	الجزئي المتدرج	2.1500	.88349		

تظهر البيانات في الجدول (2) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين، وفقاً لكل مهارة من المهارات مما يشير إلى تكافؤ أفراد عينة الدراسة قبل البدء في تطبيق أسلوب التعلم على كل مجموعة من المجموعات.

الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة استطلاعية في مسبح كلية علوم الرياضة/ جامعة مؤتة على عينة مكونة من (7) أطفال من المشتركين في الدورات السابقة، وتم إعادة الاختبارات بعد ستة أيام ولم يكونوا من ضمن أفراد عينة الدراسة، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

1. التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة.

2. التأكد من ملائمة قوائم التقييم للمهارات المستخدمة لاختبارات السباحة.
 3. وضع محاور البرنامج التعليمي المقترح باستخدام أسلوب التعلم الجزئي (النقي والمتدرج)
 4. استخدام المعاملات العلمية للمتغيرات المستخدمة في الدراسة.
- وتم تنفيذ الدراسة الاستطلاعية قبل بداية العمل الرئيسي بـ 6 أيام في الظروف نفسها وفي المكان نفسه الذي تم فيه تطبيق إجراءات البحث.

المعاملات العلمية للاختبارات:

استخدم صدق المحتوى بعرض استمارة التقييم على مجموعة من المختصين في مجال تدريس السباحة، وعددهم (6) للاستئناس بأرائهم حول إمكانية تطبيق استمارة التقييم على أفراد عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الأدوات والوسائل والأجهزة المستخدمة في البحث

استعان الباحث بالأدوات والوسائل التالية:

- المصادر والمراجع.
- المقابلات الشخصية.
- شريط قياس متري لقياس الطول.
- استمارة تقييم الأداء المهاري.
- صافرة.
- ميزان طبي لقياس الوزن.
- جهاز كمبيوتر محمول (Lab Top).
- ألواح الطفو مختلفة الأشكال، عصا إنقاذ، أطواق نجاة، حبال مختلفة الأطوال.

المهارات المراد تعليمها في هذه الدراسة:

مهارات سباحة الظهر:

تشتمل سباحة الظهر مجموعه من المهارات وهي كما يلي:

1. مهارة كتم النفس.
2. مهارة الانزلاق.

3. مهارة ضربات الرجلين.
4. مهارة حركات الذراعين.
5. التوافق الكلي لسباحة الظهر.

أدوات جمع البيانات

1- الاختبارات المهارية لسباحة الزحف على البطن.

تم تصميم نموذج للحصول على نتائج الاختبارات المهارية لسباحة الزحف على البطن والتي أشير فيها إلى كل اختبار وطريقة قياسه، حيث إن هذه الاختبارات تم تطبيقها في مجموعة من الأبحاث العلمية والتي أشار إليها كل من (نموذج الاختبارات المهارية).

ملحق رقم (1).

إجراءات البرنامج التعليمي لسباحة الزحف على الظهر:

البرنامج التعليمي المقترح:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، أعد برنامج تعليمي باستخدام أسلوب التدرج الجزئي (الجزئي النقي والجزئي المتدرج) لتعليم مهارات سباحة الظهر، والتي شملت (مهارات كتم النفس، مهارات الانزلاق، مهارة ضربات الرجلين، مهارة حركات الذراعين، التوافق الكلي للسباحة الظهر)، وتم بناء البرنامج التعليمي المقترح بصورته النهائية بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات والمراجع ومنها (Ahmad, Hosin, 2000) (Rizk, 2003) (Al-Qout, 2004) (Bhaem, 1994) (Abo zmie, 2007) (Maglisho, 2003) وكذلك استشارة أصحاب الخبرة والاختصاص في هذا المجال كما أشار إليه جدول رقم (3) أسماء المحكمين للبرنامج التعليمي حيث اشتمل على مهارات سباحة الظهر، باستخدام أسلوب التدرج الجزئي (النقي والمتدرج).

وتم تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لمدة ثمانية أسابيع بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعياً مدة كل لقاء ستون دقيقة موزعة على الشكل التالي: (10 دقائق للإحماء، و (5 دقائق للنواحي التعليمية، و (35 دقيقة للنواحي التطبيقية، و (10 دقائق للجزء الختامي والجدول رقم (4) بين التوزيع الزمني للبرنامج التعليمي المقترح.

جدول (4) التوزيع الزمني للبرنامج التعليمي المقترح

عدد الوحدات التعليمية	عدد الأسابيع	زمن الوحدة التعليمية اليومية بالدقائق	الزمن بالدقائق خلال الأسبوع	الزمن الكلي بالدقائق
24	8	60	180	1440

الجدول (5) يبين التوزيع الزمني لأجزاء الوحدة التعليمية.

أجزاء الوحدة	الزمن في الوحدة اليومية بالدقائق	الزمن التعليمي لأجزاء الوحدة التعليمية بالدقائق خلال الأسبوع	الزمن الكلي بالدقائق للبرنامج
جزء الإحصاء	10	30	240
الجزء التعليمي	5	15	120
الجزء التطبيقي	35	105	840
الجزء الختامي	10	30	240

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرامج التعليمية

- البرنامج التعليمي القائم على أسلوب التعلم الجزئي النقي.
- البرنامج
- التعليمي القائم على أسلوب التعلم المتدرج النقي.

المتغير التابع:

- تعلم سباحة الظهر.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التحليلية، حيث

تمثلت فيما يلي:

- 1- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Matched Pairs Signed) لفحص الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي، ولكل من المجموعة الأولى (أسلوب التعلم الجزئي النقي، والمجموعة الثانية أسلوب التعلم الجزئي المتدرج).
- 2- اختبار Independent Samples Statistics للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعات (أسلوب التعلم الجزئي النقي، أسلوب التعلم الجزئي المتدرج).
- 3- تم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب وطبيعة الدراسة مثل الانحراف المعياري والمتوسطات الحسابية.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

الفرضية الأولى:

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة المبتدئين الذين تدربوا على مهارات السباحة وفقاً لأسلوب التعلم النقي"

لاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق مجموعة الاختبارات على أفراد المجموعة الناشئة الذين تدربوا على مهارات السباحة وفقاً لأسلوب التعلم النقي، وذلك قبل وبعد تنفيذ البرنامج مباشرة، ونظراً لصغر حجم العينة وعدم ملائمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية، فقد تم استخدام اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول رقم (6) يوضح نتائج ذلك.

جدول (6) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed)

لفحص الفروق في التطبيقين القبلي والبعدي لإفراد مجموعة المبتدئين التي تدربت على مهارات السباحة على الظهر بأسلوب التعلم النقي

الاختبار	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الترتيب	ن للترتيب	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم الاثر
كتم نفس	قبلي	12.93	3.31	سالبية	0	0.00	0.00	-2.803	0.00*	0.89
	بعدي	26.94	10.01	موجبة	10	5.50	55.00			
				تساوي	0					
انزلاق	قبلي	2.84	0.78	سالبية	0	0.00	0.00	-2.803	0.00*	0.89
	بعدي	3.96	1.29	موجبة	10	5.50	55.00			
				تساوي	0					
حركات الرجلين	قبلي	2.53	1.07	سالبية	0	0.00	0.00	-2.803	0.00*	0.89
	بعدي	5.75	2.31	موجبة	10	5.50	55.00			
				تساوي	0					
حركات الذراعين	قبلي	2.30	0.75	سالبية	0	0.00	0.00	-2.81	0.00*	0.89
	بعدي	3.65	0.96	موجبة	10	5.50	55.00			
				تساوي	0					
التوافق الكلي	قبلي	1.90	0.39	سالبية	0	0	0	-2.56	0.01*	0.81
	بعدي	2.70	0.71	موجبة	8	4.50	36.00			
				تساوي	2					

*دالة احصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

تظهر البيانات الواردة بالجدول (6) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بدلالة قيمة (z) ومستوى الدلالة المرافقة لها في كل الاختبارات المتمثلة بـ (كتم النفس، الانزلاق، حركات الرجلين، حركات الذراعين، التوافق الكلي) وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التي تعلمت السباحة وفقا لأسلوب التعلم النقي ولصالح التطبيق البعدي. كما يؤكد حجم الأثر المحسوب لهذه الاختبارات والتي تراوحت قيمه (0.81 - 0.89) وتدل هذه القيم وحسب تصنيف كوهين على وجود تأثير كبير للبرنامج التعليمي المقترح باستخدام أسلوب التعلم النقي على افراد العينة.

الفرضية الثانية:

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة المبتدئين الذين تدربوا على مهارات السباحة وفقاً لأسلوب التعلم المتدرج الجزئي"
لاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق مجموعة الاختبارات على أفراد مجموعة الناشئين الذين تدربوا على مهارات السباحة وفقاً لأسلوب التعلم المتدرج الجزئي، وذلك قبل وبعد تنفيذ البرنامج مباشرة، ونظراً لصغر حجم العينة وعدم ملاءمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية فقد تم استخدام اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

جدول (7) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) لفحص الفروق في التطبيقين

القبلي والبعدي لأفراد مجموعة المبتدئين التي تدربوا بأسلوب التعلم المتدرج الجزئي

الاختبار	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الترتيب	ن للرتب	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم الاثر
كتم نفس	قبلي	13.5330	6.30026	سالبة	1	1	1	-2.70	0.00*	0.85
	بعدي	29.3110	11.82753	موجبة	9	6.00	54.00			
				تساوي	0					
انزلاق	قبلي	2.5850	.83867	سالبة	0	0.00	0.00	-2.803	0.00*	0.89
	بعدي	5.2900	1.53148	موجبة	10	5.50	55.00			
				تساوي	0					
حركات الرجلين	قبلي	1.9670	.69522	سالبة	0	5.50	55.00	-2.803	0.00*	0.89
	بعدي	8.1240	3.51289	موجبة	10	0.00	0.00			
				تساوي	0					
حركات الذراعين	قبلي	1.7700	.80042	سالبة	0	0.00	0.00	-2.81	0.00*	0.89
	بعدي	8.3700	2.94922	موجبة	10	5.50	55.00			
				تساوي	0					
التوافق الكلي	قبلي	2.1500	.88349	سالبة	0	0	0	-2.81	0.00*	0.89
	بعدي	4.2000	1.41814	موجبة	10	5.50	55.00			
				تساوي	0					

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

تظهر البيانات الواردة بالجدول (7) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بدلالة قيمة (z) ومستوى الدلالة المرافقة لها في كل الاختبارات المتمثلة بـ (كتم النفس، الإنزلاق، حركات الرجلين، حركات الذراعين، التوافق الكلي) وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التي تعلمت السباحة وفقاً لأسلوب التعلم المتدرج الجزئي ولصالح التطبيق البعدي. كما يؤكد حجم الأثر المحسوب لهذه الاختبارات والتي تراوحت قيمه $(0.85 - 0.89)$ وتدل هذه القيم وحسب تصنيف كوهين على وجود تأثير كبير للبرنامج التعليمي المقترح باستخدام أسلوب التعلم المتدرج الجزئي على تعلم مهارات السباحة على الظهر لدى الناشئين.

الفرضية الثالثة:

"يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين أسلوبي التعلم المتدرج والنقي ولصالح أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في تعليم سباحة الظهر لدى أفراد عينة الدراسة".

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Statistics) وذلك للكشف عن الفروقات بين المجموعتين (التعلم النقي، أسلوب التعلم الجزئي المتدرج) ووفقاً لكل مهارة من المهارات والجدول رقم (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول (8) اختبار (ت) للعينات المرتبطة

وذلك للكشف عن الفروقات بين أسلوبي التدريب ووفقاً لكل مهارة من المهارات

الاختبار	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
كتم النفس	النقي	26.9410	10.00976	0.484	0.63	-
	الجزئي المتدرج	29.3110	11.82753			
الانزلاق	النقي	3.9550	1.28721	2.11	*0.04	0.20
	الجزئي المتدرج	5.2900	1.53148			
حركات	النقي	5.7480	2.30773	1.78	0.09	-

أثر أسلوب التعلم الجزئي النقي والمتدرج في تعليم سباحة الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات
مقداد أحمد الطراونة

الاختبار	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الرجلين	الجزئي المتدرج	8.1240	3.51289			
حركات الذراعين	النقي	3.6500	.95946	4.81	0.00*	0.56
	الجزئي المتدرج	8.3700	2.94922			
التوافق الكلي	النقي	2.7000	.71492	2.99	0.00*	0.33
	الجزئي المتدرج	4.2000	1.41814			

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)

تظهر البيانات في الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين الأسلوبين في التعلم في كل من الاختبارات (الإنزلاق، حركات الذراعين، والتوافق الكلي) بدلالة قيمة (ت) ومستوى الدلالة المرافقة لها، ولصالح أسلوب التعلم الجزئي المتدرج، وبحجم أثر تراوحت قيمه ما بين (20% - 56%) والتي تدل وحسب تصنيف كوهين على وجود أثر، في حين لم تظهر النتائج وجود فروقات دالة إحصائية بين أسلوب التعلم في كل من الاختبارات (كتم النفس، حركة الرجلين).

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى:

يتضح من خلال الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بدلالة قيمة (z) ومستوى الدلالة المرافقة لها في كل الاختبارات المتمثلة بـ (كتم النفس، الإنزلاق، حركات الرجلين، حركات الذراعين، التوافق الكلي) وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التي تعلمت السباحة وفقاً لأسلوب التعلم النقي ولصالح التطبيق البعدي، ويعزى التحسن للبرنامج التدريبي وعملية تقديم التغذية الراجعة المصاحبة له كما يعزي الباحث هذه النتيجة إلى سهولة تعلم الناشئين لسباحة الظهر وهذا ما دعم وأكد فكرة الباحث التي طرحت في مشكلة البحث، لأن سباحة الظهر توفر ثلاث جوانب أساسية مهمة للمبتدئين بناءً على

شكل الجسم الأفقي، حيث يكون مستلقاً على ظهره، وهي أن عملية التنفس تكون بشكلها الطبيعي، وحاسة البصر تكون أيضاً طبيعية، والعامل الأهم أن كمية الطفو التي يوفرها الظهر هي أكبر من كمية الطفو التي يوفرها البطن.

حيث أن أسلوب التدريب النقي يركز على التسلسل في نقل المعلومة، واتقان للنواحي الفنية وتقليل الأخطاء التي يمكن أن تظهر من خلال الأداء، بالإضافة إلى تطوير عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة، وهذه النتائج اتفقت مع ما أكدته كل (Al-Ghareeb, Zaher Isma'il.(2012)، (Nashmi, Emad(2010)، (Al-Hayek, Jarrar, Tamer & Orabi, Samira(2010)، (Sadiq & Kadhif Zayed.(2008)، الذين أشاروا إلى فاعلية البرامج التقليدية في تعلم المهارات المختلفة في السباحة.

ثانياً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثانية:

تظهر البيانات الواردة بالجدول (7) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بدلالة قيمة (z) ومستوى الدلالة المرافقة لها في كل الاختبارات المتمثلة بـ (كتم النفس، الإنزلاق، حركات الرجلين، حركات الذراعين، التوافق الكلي) وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التي تعلمت السباحة وفقاً لأسلوب التعلم المتدرج الجزئي ولصالح التطبيق البعدي، ويعزو الباحث التحسن في سباحة الزحف على الظهر إلى البرنامج التدريبي بطريقة التعلم المتدرج الذي عمل على اكتساب المهارات من خلال التدريب وعلى جميع النواحي الفنية لمهارات سباحة الظهر والتي تناولت الربط بين المهارات الحركية للسباحة بعد كل جزء ومن ثم الربط مع الأجزاء السابقة، مما ساعد في تقليل الأخطاء الفنية التي يمكن أن تظهر من خلال حفظ واسترجاع المراحل الفنية للمهارة، حيث اتفق مع ما أشار إليه راد وآخرين (Rad et al., 2012) بأفضلية التدريب المتدرج ذي التداخل المنخفض في تعليم مهارات السباحة. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع كل من (Al-Ghareeb, Zaher Isma'il 2012) (Nashmi, Emad 2010).

ثالثاً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثالثة:

تظهر البيانات في الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين الأسلوبين في التعلم في كل من الاختبارات (الانزلاق، حركات الذراعين، والتوافق الكلي) بدلالة قيمة (ت) ومستوى الدلالة المرافقة لها، ولصالح أسلوب التعلم الجزئي المتدرج، وبحجم أثر تراوحت قيمه ما بين (20% - 56%) والتي تدل وحسب تصنيف كوهين على وجود أثر دال إحصائياً، في حين لم تظهر النتائج وجود فروقات دالة إحصائية بين أسلوب التعلم في كل من الاختبارات (كتم النفس، حركة الرجلين).

ويعزو الباحث هذه النتيجة للمجموعة التي تعلمت بأسلوب التعلم الجزئي المتدرج والتي قامت بتعليم حركات الرجلين ومن ثم تعلم حركات الذراعين ودمج الحركتين مع بعضهما، ومن ثم تعليم التنفس ودمجها معاً وذلك للتعرف على أماكن الضعف والأخطاء الفنية أولاً بأول وتصحيحها كذلك التقييم المبكر لمستوى أداء الأطفال ففي هذه المرحلة يمكن للطفل ملاحظة الخطأ الذي يقع فيه وتجنب الوقوع فيه وتجنب الوقوع في الخطأ مرة أخرى، والحكم على نتيجة أدائهم، كذلك تشعر المتعلم بمدى تقدمه أو عدم تقدمه في تعلم هذه المهارات أولاً بأول، ويعزو الباحث ذلك إلى التوافق بين المهارة الحركية لسباحة الزحف على الظهر (ضربات الرجلين وحركات الذراعين) وذلك لحصول المجموعة على أعلى الدرجات في عملية التوافق بسبب قلة ظهور الأخطاء في ربط الحركات مع بعضها البعض، وكذلك لقدرة المتعلمين على تصحيح الأخطاء مباشرة، مما أدى إلى ظهور المهارة بصورة جيدة. وكما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تعلم المهارات بصورة متدرجة لتثبيت الأداء المهاري لديهم يؤدي إلى تمكنهم من مراقبة تقدمهم في المهارة بشكل تام وعمل التعديلات اللازمة لذلك فانهم يتمتعوا بحركات أكثر دقة مما انعكس على تحسن الأداء مما انعكس على نتائج الدراسة. واتفق هذا مع ما أشار إليه (Ratib,1999) (Hassan, Mahmoud & Kathem, Moustafa,1997) (Rad al et.,) (2012)

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- 1- استخدام البرنامج التعليمي والمعد بأسلوبي التعلم المتدرج والنقي لما تأثير إيجابي على تعلم سباحة الزحف على الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات.
- 2- استخدام أسلوب التعلم الجزئي المتدرج له تأثير إيجابي وأفضل من أسلوب التعلم الجزئي النقي في تعليم سباحة الزحف على الظهر ما عدا مهارتي كتم النفس وضربات الرجلين.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- 1- استخدام أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في تعليم سباحة الزحف على الظهر للمبتدئين للفئة العمرية من (8-10) سنوات.
- 2- استخدام أسلوب التعلم الجزئي المتدرج في عملية تعليم أنواع أخرى من السباحات.
- 3- عمل دراسات مشابهة على رياضات مختلفة بأسلوب التعلم الجزئي (النقي والمتدرج).

References:

- Abdul-Mon'im, M. (2009). Teaching swimming in the curriculum of physical education. Ed. 1, Alexandria.
- Abu Al-Tayeb, M. (2013). The impact of integrated learning by using the series and random training techniques on the Level of skill performance and collective knowledge in swimming among the students of Physical Education faculty. The Journal of Arab Universities Union for Research in Higher Education. 33 (4), 109-129.
- Afsanepurak, S., Karimiyani N., Moradi, J., & Safaei, M. (2012). The Effect of Blocked, Random, and Systematically Increasing Practice on learning of Different Types of Basketball Passes. European Journal of Experimental Biology. 2 (6), 2397-2402
- Ahmad, H. & Labeeb, L.: The Impact of Some Teaching Strategies on Learning Some Basic Skills as well as Cognitive Aspects and Focusing Attention in Handball. A published Research . The Journal of Comprehensive Education Researches , Al-Zaqazeeq University – the Faculty of Physical Education for Girls – Vol. 1 , the second half -2003.
- Al-Ayyash, F. (1991). The basic skills of swimming sport. Baghdad University, the Faculty of Physical Education.
- Al-Ghareeb, Z. (2009). E-learning from application to professionalism and quality. The world of books, Cairo.
- Al-Hayek, S. (2004). The Impact of Using Cooperative Learning Strategy in Teaching Basketball on the Self Concept and Students Attitudes Towards the Subject. Physical Education Conference: Sports Conference as Model of Contemporary Life, a special issue.
- Al-Hayek, S. & Kadhif Z. (2008). The impact of learning some swimming skills by using the World Wide Web from the perspective of the students of the Faculty of Physical Education. Al-Najah University Journal for Research (Humanities). 22 (2), 411-436.
- Al-Katib, A. (1990). The impact of Scheduling and Organizing the Use of Random and Gradient Exercise Methods on Learning Chest

- Swimming. Unpublished master thesis. The Faculty of Physical Education, University of Baghdad.
- Al-Qout, M. (2004). Swimming between theory and application. Al-Kitab center for publishing: Cairo.
- Al-Qout, Mohammad Ali (1999) the Scientific Principles of Swimming, Al-Zaqazeq University, Cairo, Egypt.
- Al-Shafe'i, J. (1997). Gradual Education in physical education., Arab Thought House: Cairo
- Ay, K. (2014). The impact of teaching by partial method with pure and gradual techniques on learning back swimming and the level of fear of water among the students of the Faculty of Physical Education at the University of Jordan. The Journal of Educational Sciences Studies. Vol 41, (2). The University of Jordan.
- Hassan, M. & Kathem, M.; (1997). The Comprehensive Curriculum for Swimming Instructors and Trainers (Education, Training, Planning, Organizing, refereeing) Knowledge Establishment, Alexandria.
- Jarrar, T. & Orabi, S. (2010). The Impact of Information and Communication Technologies on Educational Outputs in Back Swimming among the Students of the Faculty of Physical Education at the Jordanian Universities. Al-Najah University Journal of Research (Humanities), 24 (5), 1437-1470.
- Maglischo, E. (2003). Swimming fastest champaig. Il: human kinetics.
- Nashmi, E. (2010). The impact of the two methods of pure partial and gradual learning on teaching chest swimming pool for beginners for the age category (5-6) years. The Journal of Physical Education Sciences, the University of Babylon, 3 (2), 1-21.
- Othman, M. (1987). Motor learning and sports training. Dar Al-Qalam : Kuwait.
- Qotami, Y. and Qotami, N. (2000). The Psychology of Classroom Learning. Amman, Dar Al-Sharq.
- Rad, L., Babolhavaeji, F., & Babolhavaeji, E. (2012). A comparison of blocked and random practice on acquisition of swimming skills. European Journal of Experimental Biology, 2 (6), 2073-2076.
- Ratib, O.(1999). Teaching swimming. Ed. 3, Arab Thought House: Cairo.

Rizeq, S., (2003). Scientific encyclopedia for the sport of swimming. Amman, Jordan.

Singer, R, N (1980). Motor learning and human performance, New York: Macmillan Publishing co, Inc.

Thomas, David G. (2005). Swimming steps to success. United States of America: Human Kineetics.

أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤنة

عمر حسين العمري *

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والتفكير الناقد لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم في جامعة مؤنة. تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية (22) طالباً تعلموا باستخدام الحوسبة السحابية. ومجموعة ضابطة (22) طالباً تعلموا المادة نفسها بالطريقة التقليدية. استخدم المنهج شبه التجريبي، وتم جمع البيانات بواسطة بطاقة ملاحظة، ومقياس للتفكير الناقد. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في أداء الطلبة على بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس التفكير الناقد. وفي ضوء ذلك توصي الدراسة باستخدام الحوسبة السحابية في التدريس الجامعي لدورها في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الإنترنت.

الكلمات الدالة: الحوسبة السحابية، تطبيقات جوجل التعليمية، التفكير الناقد

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤنة.

تاريخ تقديم البحث: 2018/9/19 م.

تاريخ قبول البحث: 2019/6/22 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤنة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2021 م.

The Effect of Cloud Computing in Developing the Skills of Using Google's Educational Applications and Critical Thinking Amongst Mut'ah University Students

Omar Hussein AL-Omari

Abstract

The study aimed at recognizing the impact of cloud computing on the development of the skills of using Google educational applications and critical thinking among the students of the course of internet applications in education at Mutah University. The study sample consisted of an experimental group of (22) students who learned using cloud computing. And a control group of (22) students learned by the traditional method. The semi- experimental approach was used, data was collected by a note card, and a scale of critical thinking. Results showed statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the students' performance on the observation card in favor of the experimental group. There were no statistically significant differences between the two groups on the critical thinking scale. In light of this, the study recommends using cloud computing in university teaching for its role in developing the skills of using Internet applications.

Keywords: Cloud Computing, Google Educational Applications, Critical Thinking

مقدمة:

شهدت السنوات الماضية تطورا تكنولوجيا سريعا لم يسبق له مثيل، أثر على كيفية التواصل وتبادل المعلومات بين الناس بصفة عامة، والشباب بصفة خاصة، كما ترك أثارا مهمة على التخطيط الاستراتيجي، وصنع القرار الخاص بطبيعة الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم النظامي.

ونتيجة لذلك اهتمت المؤسسات التعليمية بالتعلم الإلكتروني؛ لسهولة الوصول إلى المصادر التعليمية، وإمكانية تبادلها بسهولة ويسر، والتنوع في عرض المحتوى والخبرات التعليمية. وعلى الرغم من التوسع في التعلم الإلكتروني مؤخرا إلا أنه ما زالت هناك فجوة بين الطريقة التي يتلقى بها الطلبة تعليمهم في الصفوف الدراسية والطريقة التي يعيش بها الطلبة حياتهم باستخدام تكنولوجيا الجيل الثاني (web, 2) الذي يعتمد على التفاعل الاجتماعي؛ مما دعت الحاجة لظهور الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني التشاركي الذي يوفر للمعلمين والطلبة فرصة الاتصال والتعاون والتشارك أثناء التعلم (Kongchan, 2013). وفي هذا الصدد أوصت العديد من الدراسات بضرورة دعم الممارسات التعليمية من خلال استخدام التقنيات الرقمية من أجل تحسين العملية التعليمية، وتطوير مهارات المعلمين بحيث يصبحون قادرين على إنتاج محتوى رقمي، والتواصل والتشارك مع الآخرين (James & Petersen, 2013). وكذلك تضمين استراتيجيات التدريس مواد تكنولوجيا حديثة مثل: المنتديات، والويكي، واليوتيوب وغيرها من مواد التعلم الإلكتروني التي تسهم في رفع مستوى العملية التعليمية (بنيم، 2013). كما أوصت عدد من المؤتمرات بضرورة توظيف تطبيقات الجيل الثاني (Web, 2) في التدريس الجامعي، من أجل رفع مستوى العملية التعليمية، وتوفير أنشطة وأدوات تفاعل ومحتوى تعليمي جيد. ومن هذه المؤتمرات: مؤتمر القمة العالمية، المنعقد بجامعة القاهرة عام 2006، ومؤتمر تقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي المنعقد في جامعة الملك سعود بالرياض عام 2009.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال إيجاد شبكة اجتماعية بين الطلبة والمعلم في بيئة تعلم افتراضية يتوافر فيها أنواع متعددة من المصادر التعليمية الرقمية، ويمكن إدارتها بشكل فعال، وهو ما يسمى بالبيئة التعاونية السحابية، أو ما يعرف بالحوسبة السحابية (Elazhary, 2017). حيث تتيح هذه الخدمة للمستخدم الوصول للبيانات من خلال جهاز الحاسوب أو الهاتف الذكي ومعالجتها وتخزينها على السحابة، دون الحاجة لشراء البرامج أو التطبيقات.

ويتوقع خبراء تكنولوجيا المعلومات أن الحوسبة السحابية ستكون تكنولوجيا المعلومات المهيمنة بحلول نهاية هذا العقد (Pike, Pittman & Hwang, 2017). كما يتوقع أن يزداد الطلب على خدمة الحوسبة السحابية في مؤسسات التعليم العالي؛ لأن ذلك سيقفل التكلفة، ويوفر فرصاً لتبادل المعرفة وتدويل المشاريع البحثية، ويسهم في تحسين نوعية التعليم العالي، ويحقق المساواة التعليمية بين مختلف طبقات المجتمع (Shahzad, Golamdin, Ismail, 2016). بالإضافة إلى تخزين وتحليل وتبادل البيانات والوثائق، كما يمكن أن توفر فرصاً أفضل للطلبة غير المتفرغين أو الذين لا يستطيعون القدوم من مناطق بعيدة (Elazhary, 2017; Chuanfu, 2016). مما يسهم في رفع مستوى وكفاءة العملية التعليمية. واستناداً لما سبق فقد حاولت الدراسة معرفة أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والتفكير الناقد لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم في جامعة مؤتة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أن موضوعات مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم من الموضوعات الحديثة، إلا أن هذا المساق ما زال يدرس بالطرق التقليدية، وبالتالي لا يستطيع الطلبة ممارسة مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص؛ وذلك لكثرة الموضوعات التي يتضمنها مقرر تطبيقات الإنترنت في التعليم، والتي غالباً لا يتسع وقت المحاضرة لتغطيتها، لا سيما أنها تنطرق لموضوعات حديثة كتطبيقات جوجل، حيث تحتاج للتعاون والتشارك بين المتعلمين، كما أن هذه الموضوعات متجددة ومتطورة باطراد، وبحاجة إلى تحديث مستمر. كما لاحظ الباحث أن هناك ضعفاً لدى الطلبة في الأداء التقني في استخدام تطبيقات جوجل التعليمية. ولما كانت منظومة التعليم الجامعي لا تسمح بالتعليم الصفي إلا لساعات محدودة؛ فقد جاءت الحاجة إلى التدريس بواسطة الحوسبة السحابية من أجل تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل، والعمل أيضاً على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم في جامعة مؤتة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما أثر التدريس بواسطة الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم؟
- 2- ما أثر التدريس بواسطة الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم؟

فرضيات الدراسة:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي استجابات الطلبة على بطاقة الملاحظة يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الحوسبة السحابية).
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي استجابات الطلبة على مقياس التفكير الناقد يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الحوسبة السحابية).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- 1- معرفة أثر التدريس بواسطة الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم.
- 2- معرفة أثر التدريس بواسطة الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم.

أهمية الدراسة:

- تنسجم أهمية هذه الدراسة مع الدعوات التي تنادي بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، خاصة أنها تطبق في مرحلة التعليم الجامعي. ويمكن للحوسبة السحابية أن تقديم حلولاً وأفكاراً جديدة بما يخدم التعليم الجامعي. كما يمكن أن ترجع أهمية الدراسة في أنها:
- تقدم هذه الدراسة تصوراً لمنظومة تعليمية متكاملة الأدوات من خلال دمج عدة تطبيقات معا في موقع تعليمي من خلال الحوسبة السحابية، تتميز بالسهولة والمجانية والتشاركية والتعاون مع الآخرين، ومشاركة ما تم إنجازه، والتعليق على ما ينجزه الآخرون.
 - قد تسهم في تطوير المناهج التعليمية في مرحلة التعليم العالي بما ينسجم مع التطور التقني. من خلال لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة بضرورة إعادة النظر بصياغة أنشطة المحتوى الإلكتروني في التعليم الجامعي.
 - توفير بيئة تعليمية غنية ومتكاملة تسهم في تطوير مهارات التعليم لعضو هيئة التدريس، ومهارات التعلم للمتعلم، ومما يعزز ذلك ما يمكن تضمينه من مقاطع الفيديو.
 - تقديم بعض الحلول لمشكلات التعلم الإلكتروني، إذ يقدم خدمات تعليمية تعتمد على مبدأ خفض التكلفة. ويوفر تعليم غير متزامن ولمدة (24) ساعة؛ إذ بإمكان الطلبة استخدام

تطبيقات الحوسبة السحابية من خلال الهاتف النقال. كما يعمل على تفعيل عملية التعاون، وتبادل المعلومات، والتشارك بين الطلبة.

التعريفات الإجرائية:

الأثر: يتعرف الأثر بأنه ما يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة شحاتة والنجار (Shehata, & Al-Najjar, 2013). ويعرف إجرائياً بأنه ما يمكن أن يحدثه الموقع التعليمي القائم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تطبيقات جوجل، والتفكير الناقد لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم.

الحوسبة السحابية: تعرف بأنها مصدر تكنولوجي يعتمد على معالجة وتخزين المعلومات الخاصة بالحاسوب إلى السحابة التي تسمح للمستخدم بالوصول إلى جميع تطبيقاته وبرامجه من أي مكان وفي أي زمان عبر الإنترنت. وتعرف إجرائياً بأنها موقع تعليمي تم تصميمه من خلال مواقع جوجل Gogle Sites التي تمثل أحد أدوات سحابة جوجل درايف Google Drive، ويحتوي على مجموعة من الصفحات الرقمية مرتبطة معاً بارتباطات تشعبية، وتشتمل على أهداف ومحتوى، وأنشطة تعلم ذاتية وتعاونية، وصور، ومقاطع فيديو بهدف تنمية تعلم الطلبة لمهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية. علماً بأن هذا الموقع الذي تم تصميمه من خلال السحابة لا يحتاج إلى تطبيق أو برنامج مثل دريم ويفر لإنشائه أو تصميمه، بل تم إنشاؤه وتصميمه من خلال السحابة مباشرة دون استخدام أية برامج أو تطبيقات أخرى.

تطبيقات جوجل التعليمية: تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من خدمات جوجل التعليمية المجانية، والتي توظف لخدمة العملية التعليمية. واشتملت في هذه الدراسة على: إنشاء بريد إلكتروني جيميل Gmail، وإنشاء مجموعة بريد إلكتروني، والتعامل مع مستندات جوجل Google Docs، والتعامل مع ملفات جوجل، ونماذج جوجل Google Forms، وإنشاء موقع تعليمي Google sites، وإنشاء تقويم جوجل Google Calendar.

التفكير الناقد: ويعرف واطسون وجلاسر (Glaser & Watson) المشار إليه في الحدابي والأشول (Al-Hadabi & Al-Ashool, 2012) التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسند إليها واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية. ويعرف إجرائياً بأنه أحد أنماط التفكير الذي يستخدمه المتعلم بغرض التمييز بين

المفاهيم السليمة والأخرى الخطأ باستخدام خمس مهارات هي: (معرفة الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - الاستنباط - الاستنتاج) ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد المعد لهذا الغرض.

مساق تطبيقات الإنترنت: مقرر دراسي يطرحه قسم المناهج والتدريس لطلبة البكالوريوس تخصص معلم صف في جامعة مؤتة من العام الدراسي 2017/2018م.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الذين يدرسون مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم في جامعة مؤتة، من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2018م.

الإطار النظري:

الحوسبة السحابية:

تعمل الحوسبة السحابية على تمكين وصول المستخدم للشبكة بناء على الطلب، والمشاركة بمجموعة من موارد الحوسبة مثل: الشبكات، والخوادم، ووحدات التخزين، والتطبيقات والخدمات التي يمكن نشرها وتوفيرها والتفاعل معها من خلال مزود الخدمة (Mell & Grance, 2011). وتستخدم الحوسبة السحابية البرامج والبيانات المخزنة على الخوادم في نظامها والتي يمكن الوصول إليها من خلال أجهزة الكمبيوتر أو الهواتف النقالة عند الطلب، ومن أي مكان بدون استهلاك لسعة الجهاز التخزينية أو معالجتها في الجهاز، حيث تدير الشركات البنية الأساسية الخلفية للبيانات في الخوادم، ولذلك لا توجد خوادم للعملاء. حيث يسمح للطلبة بإنشاء المحتوى من خلال المتصفح (Stein, Ware, Laboy, & Schaffer, 2013). ويرى الباحث أن الحوسبة السحابية هي نموذج تكنولوجي يعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب عادة إلى السحابة التي تسمح للمستخدم بالوصول إلى جميع تطبيقاته وبرامجه من أي مكان وفي أي زمان عبر الإنترنت.

وتتجه معظم الجامعات اليوم إلى توفير هذه الخدمة التي تعد الأكثر - ابتكاراً وتطوراً وسرعة - لأعضاء هيئة التدريس والطلبة من أجل توظيفها في العملية التعليمية (Zurita, Baloian, & Frez, 2014) حيث تقدم الحوسبة السحابية ثلاث فئات من الخدمات هي (Wang, 2017):

- 1- البنية التحتية كخدمة: Infrastructure as a Service (IaaS) وأحيانا يشار إليها بالأجهزة كخدمة Hardware as a Service (HaaS) حيث توفر خدمات مثل التخزين والنسخ الاحترازية، والحماية لملفات المستخدمين، وإجراء عمليات المعالجة.
 - 2- منصات العمل كخدمة Platform as a Service (Paas): تسمح هذه الخدمة للمبرمجين بإمكانية تطوير تطبيقات ويب ونشرها، وتعد منصة السحابة بمثابة نظام تشغيل، وبيئة برمجة، وخادم ويب.
 - 3- البرامج كخدمة: Software as a Service (SaaS) تتيح هذه الخدمة مجموعة من البرامج عبر خادم السحابة ولا يحتاج المستخدم لشرائها أو تحميلها على الجهاز، مثل: حزمة برامج أوفس، حيث تسمح ببناء المحتوى وتحريره ومشاركته مع الآخرين.
- وهناك أربعة أنواع أو نماذج للسحب المحوسبة التي يمكن لكل مؤسسة تعليمية اختيار واحدة أو أكثر من هذه السحب كالاتي (Ouahabi, Labriji, Benlahmar, & Guemmat, 2014; Mircea & Andreescu, 2011):
- 1- سحابة خاصة (Private Cloud): الخدمة هنا خاصة بمؤسسة ويمكن الوصول إليها من خلال الشبكة المحلية أو من الإنترنت. ومن أمثلتها السحابة الخاصة بجامعة فريجينيا (Virginia Virtual Computing).
 - 2- سحابة مجتمعية مشتركة (Community Clouds): خدمات هذه السحابة تشاركية بين عدة مؤسسات تجمعها أهداف مشتركة، مثل: الأمن، والسياسة، والقضاء. ومن أمثلتها سحابة (Education ERB.net).
 - 3- سحابة عامة: (Public Cloud) وهي عبارة عن خدمات تجارية مقدمة للجمهور بشكل عام يقدمها مزود الخدمة لعملاء متعددين لتوفير التكاليف وربح الوقت والجهد.
 - 4- سحابة مختلطة/ هجينة: (Hybrid Cloud) الخدمات هنا تكاملية بين سحابتين أو أكثر، كأن يتم تخزين البيانات في سحابة الخاصة، بينما يتم إدارة قاعدة البيانات في برنامج في سحابة عامة. وبعض الشركات تحصل على بيئة سحابية خاصة ضمن السحابة العامة مثل سحابة أمازون (Amazon Web Services) ثم تقوم بدورها ببيع الخدمات لعملاء آخرين.

ومن أهم تطبيقات الحوسبة السحابية في مجال التعليم تلك الخدمات التي تقدمها شركة جوجل Google. فقد أطلقت شركة جوجل Google Apps for Education والذي تم عرضه على المدارس ولقي قبولا ورضا لدى الكثير. وتعد هذه التطبيقات بمثابة حقيبة تعليمية مجانية تحتوي على العديد من التطبيقات التي يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت من أجل التواصل والتشارك بين أفراد المؤسسات التعليمية (Miseviciene & ambraziene, 2011) ويمكن تخزينها عن طريق خدمة التخزين السحابي بواسطة جوجل درايف Google Drive . ويتم تشغيلها في متصفحات الويب دون الحاجة إلى تثبيت أي برامج إضافية، باستخدام جهاز الحاسوب الشخصي، أو جهاز آي فون، وآي باد، وأندرويد. ومن أهم هذه التطبيقات ما يأتي (Guay, 2017; Wilson, 2016; Lau, 2016; Musungwini, Mugoniwa, Simbarashe, and Rebanowak, 2016):

1. بريد جوجل الإلكتروني جيميل Gmail: حيث يوفر جيميل Gmail بريدا إلكترونيا للتسجيل والاشتراك في خدمات مواقع جوجل المتعددة.
2. جوجل درايف Google Drive: وهي خدمة مجانية تقدمها شركة جوجل، تتيح للأفراد الوصول لملفاتهم من أي مكان من خلال الهواتف الذكية أو الجهاز اللوحي، أو سطح المكتب. فيمكن تخزين أي ملف يصل حجمه إلى 5 تيرابايت وعرضه بصيغ مشتركة بما في ذلك الوثائق وملفات PDF والصور وأفلام الفيديو. كما يمكن مشاركة الملفات والمجلدات مع الآخرين والتعليق عليها.
3. مستندات جوجل Google Docs: محرر مستندات جوجل هو برنامج مجاني عبر الإنترنت يتيح للمستخدمين إنشاء المستندات والتعاون في الوقت الفعلي بين عدة أشخاص عبر الإنترنت. ويمكن للمعلم إعطاء واجب للطلبة، حيث يجيب كل الطلبة بشكل تزامني بملف واحد، وبإمكان المعلم مشاهدة إجابات جميع الطلبة، ومتابعتهم وتقديم التغذية الراجعة لهم عن بعد.
4. مواقع جوجل Google sites: تتيح مواقع جوجل إنشاء مواقع ويب وصفحات الإنترنت ومشاركتها دون أي مهارات برمجة أو دعم فني. وما يميز مواقع جوجل هو تكاملها مع التطبيقات الأخرى لجوجل.

5. **تقويم جوجل: Google Calendar** يسمح تقويم جوجل بإنشاء تقاويم لتسليم المشروعات، أو لتقديم الاختبارات أو مواعيد المحاضرات وتكرارها في اليوم أو الأسبوع أو السنة. كما يذكر بالمواعيد التي تم تحديدها، سواء عبر إشعارات تصل إلى هاتفك، أو عبر الإيميل.
 6. **نماذج جوجل: Google Forms** تتيح هذه الخدمة إنشاء نماذج ويب مخصصة للدراسات الاستقصائية مثل الاختبارات والاستبانات. ويمكن مشاركتها عبر البريد الإلكتروني أو قنوات التواصل الاجتماعي. وتمكن هذه الخدمة من جمع الردود أو الاستجابات Responses وتصحيحها بشكل فوري وتحليل النتائج وإخراجها في جداول جوجل Google Sheets .
 7. **Google Hangouts**: هي خدمة اجتماعات مرئية عبر الإنترنت حيث تسمح لحوالي (15) شخصا للاتصال من أجهزة الكمبيوتر المحمولة، أو الشخصية، أو الهواتف الذكية من خلال غرفة المؤتمرات المرئية.
 8. **شرائح جوجل Google Slides**: تتيح هذه الخدمة إنشاء شرائح العرض متضمنة مقاطع الفيديو والرسوم المتحركة والصور.
 9. **فيديو جوجل** هو منصة خاصة وأمنة لتبادل مقاطع الفيديو، ويمكن عرضها أو تحميلها من أي جهاز كمبيوتر. واليوتيوب YouTube بالأصل موقع مستقل، ولكن شركة جوجل Google اشترت الموقع في تشرين أول عام (2006) بعد (16) شهراً على إطلاقه فقط مقابل (1.65) مليار دولار (Burgess, & Green, 2009) ولذا فكل شخص يمتلك حساب في جوجل أو بريد جوجل Gmail، فهو تلقائياً يمتلك قناة على اليوتيوب.
- مما تقدم يمكن استنتاج أهم مزايا وفوائد تطبيقات جوجل في التعليم، فهي تساعد على تبسيط المهام الأكاديمية مثل كتابة المقالات، حيث يمكن لمجموعة من الطلبة معا رؤية التغييرات بشكل تزامني من أماكن متعددة أثناء العمل معا في محرر مستندات جوجل، بدلا من انتظار الإصدارات ليتم إرسالها عبر البريد الإلكتروني، ويمكن الاحتفاظ بالبيانات الخاصة والمهمة بشكل آمن وتلقائي في السحابة مما يوفر بيئة آمنة (Pardeshi & Alliwadi, 2016). كما تمتاز بالمرونة؛ حيث يسمح التطبيق الوصول إلى البيانات والمعلومات بسهولة من أي جهاز محمول أو الكمبيوتر الشخصي أو اللوحي في أي وقت وفي أي مكان؛ سواء من المنزل أو المدرسة (Martin & Parker, 2014). ويمكن استخدامها من قبل المعلمين

والمتعلمين في كل من بيئات التعلم سواء وجها لوجه أو في البيئة الافتراضية؛ مما يساعد على استكشاف واستخدام أساليب تعليمية جديدة، كما تقلل من الحاجة إلى الطباعة، وتحافظ على البيئة من خلال تقليل الاعتماد على الأوراق وتقليل انبعاث الكربون (Iftakhar, 2016). وأخيرا فإنها قليلة التكاليف؛ فالبرامج متاحة مجانا ولا داعي لتثبيتها على القرص الصلب. كما توفر نظاما متطورا للتقويم عبر الإنترنت، يستخدمه المعلمون للتواصل مع طلابهم؛ كتحديد المواعيد والتواريخ المهمة، ومواعيد تقديم الأنشطة والاختبارات.

ونتيجة لهذا التحدي الذي تفرضه التكنولوجيا الحديثة، وظهر فكرة العولمة التي تأتي تحت تأثير وإغراء لا يقاوم من التدفق الإعلامي وتعدد القنوات الإعلامية المقروءة، والمسموعة، والمرئية المتضمنة انبهاراً يستفز ويستثير الحواس، إذ لم يعد هناك أي حواجز جغرافية أو تاريخية أو سياسية أو ثقافية؛ مما يعد ذلك تحدياً لهوية النشء الفكرية والثقافية والاجتماعية. من هنا يرى التربويون بضرورة تزويد الطلاب بمهارات التفكير القادرة على الوقوف في وجه الثقافات بما يجعلهم قادرين على التمييز بين الغث والسمين ونقد وتحليل الأفكار الدخيلة (All Nawab, 2013).

التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من أبرز أنواع التفكير الذي يساعد الأفراد على مواجهة التحديات والتكيف مع مستجدات الحياة ومتغيراتها، واتخاذ القرارات، والتحرر من التبعية (Ibrahim, 2010). لذا يرى البعض أن مهارات التفكير الناقد من مهارات الحياة الضرورية التي تتطلب من المعلمين تنميتها لدى طلابهم، ولأن الاحتياجات تتغير باستمرار نتيجة التطورات التكنولوجية السريعة، والتغيرات في البناء الاجتماعي وظهور العولمة، لذلك فإن مهارات التفكير الناقد تتطلب إدماج العديد من المهارات للاستجابة لهذه الاحتياجات مثل: المراقبة، والنظر في المعلومات من وجهات نظر مختلفة، والتحليل، والمنطق، والحكم، وصنع القرار، والإقناع (Slameto, 2014).

وعلى الرغم من انتشار الأدبيات حول التفكير الناقد إلا أنه لا يوجد تعريف موحد له. وذلك لتعدد الأطر النظرية والفلسفية التي يستند إليها. فقد أورد مركز ووكر التابع لجامعة تنسي عددا من التعريفات للتفكير الناقد، منها: أن التفكير الناقد هو العملية المنضبطة فكريا في وضع تصور فعال يشمل تطبيق، وتحليل، وتقييم المعلومات التي تم جمعها. كما يعرف أيضاً بأنه قدرة الفرد على تحديد نقاط القوة والضعف، والحكم على معايير نوعية الشيء (Walker Center for

(Teaching and Learning, 2018). وقد عرف عدد من الباحثين أمثال: ديوي، غلاس، وإينيس التفكير النقدي بالتفكير التأملي أو التفكير المنطقي (Gotoh, 2016).

ويعرف الباحث التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي منضبط بقواعد الاستدلال المنطقي يقوم على تحليل وتقييم المعلومات للتوصل إلى نواتج يمكن التنبؤ بها وذلك بناء على معايير ومحتات. ويشمل التفكير الناقد عدد من المهارات يمكن تحديدها بالآتي (Knox, 2013):

1. التفسير، يوصف التفسير بأنه أخذ المعلومات المقدمة، وفهم معناها، والتعرف على التفسيرات المنطقية.
2. التحليل، هو قدرة الفرد على استنتاج العلاقات من المعلومات المقدمة له، مع القدرة على إصدار الأحكام.
3. التقييم، ويعكس التقييم مهارة تحديد مصداقية المعلومات وكفايتها. ومن ثم إعطاء الأولوية لها وفقاً لما هو مطلوب في وقت معين، وتحديد مواطن القوة أو الضعف في ضوء قوة أو ضعف الحجج والأدلة المتاحة. كما تمكننا مهارات التقييم من الحكم على جودة التحليلات والتفسيرات والاستنتاجات والخيارات والآراء والمعتقدات والأفكار والمقترحات والقرارات.
4. الاستنتاج، هو استخلاص النتائج، والتنبؤ، وتقديم أفكار جديدة من المعلومات المعطاة. ومن الأمثلة العملية لهذه المهارة تكليف الطلاب بمشاهدة فيلم، ومعرفة ما سيحدث في النهاية.
5. الاستدلال مهارات الاستدلال تمكننا من استخلاص النتائج من الأسباب والأدلة. كما نستخدم الاستدلال عندما نقدم اقتراحات وفرضيات مدروسة.

مما سبق يمكن تحديد سمات وخصائص المفكر الناقد بأنه يطرح أسئلة عميقة ومثيرة للتفكير، ويفحص المقترحات المختلفة لمعرفة ما إذا كانت تتوافق مع الواقع أم لا. كما يقوم بجمع المعلومات ذات الصلة بعناية فائقة ودقيقة. ويفهم المعلومات الجديدة بشكل جيد لتطبيقها على حالات جديدة. ويستخدم استراتيجيات التعلم النشط، ويفهم ويستخدم اللغة بشكل دقيق وواضح، كما أنه قادر على إجراء ربط بين المعلومات المتنوعة، ويتحدى المعتقدات والقيم التي تنفّر إلى أدلة كافية أو عقلانية، وأخيراً لا يصدر حكماً قبل النظر في جميع الحقائق والبيانات ذات الصلة (Fahim, & Bagheri, 2012).

الدراسات السابقة:

في سياق معرفة أثر تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الناقد لم يجد الباحث - في حدود اطلاعه - دراسة تناولت أثر تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الناقد، لكن هناك دراسات عدة تناولت أثر تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية منها دراسة الجارحي (El-Garhy, 2017) التي هدفت إلى تطوير برنامج تعليمي قائم على الحوسبة السحابية ومعرفة أثر على تحصيل قواعد اللغة العربية، ومدى الاحتفاظ بالمفردات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مصر. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية تكونت من (33) طالباً تعلموا من خلال البرنامج القائم على الحوسبة السحابية، ومجموعة ضابطة تكونت من (35) طالباً وتعلموا بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تطوير قواعد اللغة والاحتفاظ بالمفردات.

وهدف البحث الذي قامت به وانق (WANG, 2017) إلى معرفة كيفية تعلم الطلاب من خلال السحابة المحوسبة، وتحسين رضا المتعلم أثناء استخدام التطبيقات السحابية. تكونت عينة الدراسة من (18) طالباً وطالبة المسجلين في مساق الكتابة في الأعمال التجارية في جامعة وسط تاوان. وقد درسوا نموذج SaaS لمدة (18) أسبوعاً. تكونت أداة الدراسة من استبانة واختبار. كشفت النتائج أن النظام قدم تعليمًا فعالاً في بيئة التعلم، كما أبقى الطلاب والمدرس على اتصال، وعزز استخدام الحوسبة السحابية أداء الطلاب، وظهرت نتائج إيجابية في تعلمهم، كما أظهرت رضا المشاركين من التعلم القائم على تطبيق الحوسبة السحابية.

وهدفت دراسة غانم (Ghanim, 2016) إلى معرفة أثر استخدام تطبيقات جوجل في تنمية اكتساب طلبة الصف السادس للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا. تألفت عينة الدراسة من 140 طالباً وطالبة، وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية، ودرست باستخدام تطبيقات جوجل، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية. استخدم التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة لجمع البيانات من خلال اختبار تحصيلي، ومقياس لاتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين على الاختبار التحصيلي.

وقارنت دراسة كل من ليو وبهجت وجانج (Liou, Bhagat & Chang, 2016) التعلم من خلال نظام الصف السحابي مع النظام التقليدي في تدريس مواد العلوم. اتبعت الدراسة تصميم المنهج شبه التجريبي من خلال الاختبار البعدي والمؤجل. وقد شارك في هذه التجربة ما مجموعه (92) طالباً من طلبة برنامج البكالوريوس في السنة الثانية من جامعة العلوم والتكنولوجيا في تاويوان، تم اختيارهم بشكل عشوائي. استمرت تجربة لمدة (18) أسبوعاً، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعة تجريبية وتعلمت المادة التعليمية من خلال نظام الصف السحابي. ومجموعة ضابطة تعلمت المادة ذاتها من خلال التدريس التقليدي. أشارت النتائج إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية تفوقوا على الطلبة في مجموعة الضابطة في كل من الاختبار البعدي والاختبار المؤجل.

وقامت العبيد (Al-Eed, 2015) بتطبيق تصور مقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني مكون من خدمات الحوسبة السحابية لتلافي سلبيات الأنظمة التقليدية على عينة من (92) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة من العام الدراسي الثاني 2013/2014. وقد مكن التصور المقترح المعلم من نشر الإعلانات والمواعيد وتسليم الواجبات والمشاريع، وتوصيف محتوى المقرر، وتشجيع التواصل والتفاعل، وتمكين التعاون والتشارك، وإجراء الاختبارات ومتابعة الطلاب ورصد الدرجات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استبيان لجمع البيانات، وتطبيق تصور مقترح على عينة الدراسة. أظهرت النتائج سهولة استخدامه من قبل المعلم والطالب، وتكوين اتجاهات إيجابية وزيادة الدافعية نحو التعلم والعمل التعاوني.

وهدفت دراسة العمري والرحيلي (Al-Amri & Al-Rahili, 2014) للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. تم استخدام منهج البحث التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (33) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. وتكونت أدوات الدراسة من: البرنامج التدريبي المقترح القائم على الحوسبة السحابية، واختبار تحصيلي، وأداة التقييم الذاتي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي، وأداة التقييم الذاتي للجانب المهاري لجودة الأداء التقني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة. وأوصت الباحثان

بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتدريبهم على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية لتعزيز الأداء التقني.

كما هدفت دراسة بيترسن (Petersen, 2013) إلى تزويد المعلمين بالمهارات التقنية التي تعد الطلبة للنجاح في القرن الواحد والعشرين وتزويدهم بالمهارات والكفاءات التي تمكنهم ليكونوا منتجين رقميين ومتعاونين في التعليم العالي وفي مكان العمل. وتحقيقاً لذلك، تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً (15) من الإناث، و (5) من الذكور. تم تصميم موقع تعليمي باستخدام تطبيقات جوجل (Google Sites)، واستخدم الباحث طرقاً كمية ونوعية في جمع البيانات وقد أجريت الاختبارات القبلية والبعدية للطلاب باستخدام نماذج جوجل (Google Forms)، وعزز الموقع بمواد تعليمية تم تصميمها باستخدام مستندات جوجل (Google Docs) وفيديوهات تم نشرها على يوتيوب (YouTube). وقد أبدى المشاركون في هذه الدراسة ردوداً إيجابية حول طريقة التعلم باستخدام هذه التطبيقات.

وهدفت دراسة الرحيلي (Al-Rahili, 2013) إلى معرفة أثر استخدام بعض تطبيقات جوجل التربوية في تدريس مقرر تقنيات التعليم في التحصيل الدراسي والذكاء الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة طيبة. مثلت عينة الدراسة ٥٥ طالبة من العام الدراسي 1433/1434هـ، ووزعت مجموعة ضابطة (25) طالبة درست بطريقة التعلم التقليدي المباشر، وتجريبية (30) طالبة درست باستخدام تطبيقات جوجل التربوية. استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد مجموعة من الأدوات والمواد تضمنت: موقع ويب، واختبار تحصيلي، ومقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس اتجاه الطالبات نحو استخدام بعض تطبيقات جوجل التربوية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء أوصت الدراسة بدمج تطبيقات جوجل التربوية في تدريس مقرر تقنيات التعليم.

وهدفت دراسة زكي (Zaki, 2012) إلى تطوير نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض

تطبيقات

السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات. تكونت عينة الدراسة من 60 طالبة من طالبات كلية التربية في إحدى الجامعات المصرية. قسمت إلى مجموعة ضابطة تعلمت بواسطة موقع انترنت تقليدي، وتجريبية وتعلمت من خلال نظام تطبيقات

أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة مودة
عمر حسين العمري

السحب السحابية. اشتملت أدوات الدراسة على اختبار للتفكير الابتكاري ومقياس للاتجاهات. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التفكير الابتكاري ومقياس للاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1- هدفت دراسة كل من (Al-Amri & Al-Rahili, 2015 ;El-Garhy, 2017)؛ (Zaki, 2012) إلى تطوير تصور أو برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة بيترسن (Petersen, 2013) في تصميم موقع تعليمي قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية.

2- لم يجد الباحث في حدود اطلاعه على الدراسات العربية والأجنبية دراسة تناولت أثر تطبيقات الحوسبة السحابية على التفكير الناقد. وكانت أقرب دراسة هي دراسة (Zaki, 2012) التي تناولت أثر تطبيقات الحوسبة السحابية على التفكير الإبداعي، مما يضيف أصالة في هذا البعد لهذه الدراسة.

3- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (Wang, ; Liou, Bhagat & Chang, 2016)؛ (Zaki, 2012)؛ (Al-Rahili, 2013) في أنها طبقت على طلبة الجامعة. بينما طبقت دراسة (Ghanim, 2016)؛ (El-Garhy, 2017) على طلبة المدارس، وطبقت دراسة العمري والرحيلي (Al-Amri & Al-Rahili, 2014) على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وطبقت دراسة بيترسن (Petersen, 2013) على معلمي المدارس.

4- تنوعت المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة فقد اتفقت دراسة كل من (Ghanim, 2016; Al-Rahili, 2013 Garhy, 2017) في معرفة فاعلية الحوسبة السحابية على متغير التحصيل في حين تناولت دراسة كل من (WANG, 2017)؛ (Zaki, 2012)؛ (Ghanim, 2016) تحسين رضا المتعلم ومعرفة الاتجاهات. وتناولت دراسة (Petersen, 2013)؛ (Al-Amri & Al-Rahili, 2014)، تعزيز الأداء التقني. وتميزت هذه الدراسة بتناولها معرفة أثر الحوسبة السحابية على تنمية مهارات تطبيقات جوجل التعليمية وتنمية التفكير الناقد، مما يعطي هذه الدراسة أصالة مقارنة بالدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر المتغير المستقل (برنامج تعليمي قائم على الحوسبة السحابية) على المتغير التابع تنمية مهارات تطبيقات الإنترنت، والتفكير الناقد.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (44) طالباً من طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة من العام الدراسي 2017/2018م. المسجلين في مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم، تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة على مجموعتي الدراسة: المجموعة التجريبية (22) طالباً وطالبة درسوا مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم بواسطة الحوسبة السحابية، والمجموعة الضابطة تكونت من (22) طالباً وطالبة، ودرسوا المساق نفسه بالطريقة الاعتيادية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان: طريقة التدريس بواسطة الحوسبة السحابية، وطريقة التدريس الاعتيادية.

المتغير التابع: وله مستويان: تنمية مهارات جوجل التعليمية، تنمية التفكير الناقد.

أداتا الدراسة:

تكونت أداتا الدراسة من بطاقة ملاحظة، ومقياس التفكير الناقد كما يأتي:

1- بطاقة الملاحظة: تم إعداد بطاقة الملاحظة في ضوء تحليل محتوى المادة التعليمية تطبيقات جوجل التعليمية Google Apps for Education، وتحديد الأهداف التعليمية. حيث صممت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، وتضمنت (56) مهارة، ووزعت على المحاور التالية: إنشاء بريد إلكتروني جيميل Gmail (6) مهارات، وإنشاء مجموعة بريد إلكتروني (3) مهارات، والتعامل مع مستندات جوجل Google Docs (5) مهارات، والتعامل مع ملفات جوجل (3) مهارات، ونماذج جوجل Google Forms (21) مهارة، وإنشاء موقع تعليمي Google sites (12) مهارة، وإنشاء تقويم جوجل Google Calendar (6) مهارات. ووزعت درجات قياس كل مهارة وكانت (1,2,3,4,5) ويقابل

وصف هذه الدرجات غير مطبقة؛ إذا لم ينفذ الطالب المهارة. وضعيفة؛ إذا نفذ الطالب جزء من المهارة. ومتوسطة؛ إذا نفذ الطالب المهارة ولكن هناك أخطاء كبيرة. ومرتفعة؛ إذا نفذ الطالب المهارة ولكن هناك أخطاء قليلة. ومرتفعة جداً؛ إذا نفذ الطالب المهارة بإتقان. وبهذا فإن درجات الإجابة على الأداة تتراوح ما بين (55-275).

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها عرضت على ستة أعضاء من هيئة تدريس في تخصص تقنيات التعليم. بهدف التأكد من محتوى كل مهارة، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، والمحتوى الذي تنتمي إليه. والوضوح والسلامة اللغوية، واقتراح ما يروونه مناسباً من تعديلات. وأجريت التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين، لتصبح الأداة تتكون من (54) مهارة. وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة طبقت على عينة استطلاعية (20) طالباً، وتم قياس أدائهم على بطاقة الملاحظة من قبل باحث آخر، وتم حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper) (Brown,1983) كالآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وبلغت نسبة الاتفاق (82%) وتعد هذه النسبة مقبولة علمياً.

1- مقياس التفكير الناقد: تم اعتماد اختبار التفكير الناقد لـ واطسن- جليسر (Watson-Glaser) الذي طوره في صورته العربية عبدالسلام وسليمان (Abdel Salam & Suleiman, 1982)، وحواره للبيئة الأردنية البرصان (Al-Barsan, 2001). حيث يتضمن خمس اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد وحدد لكل اختبار فرعي (15) فقرة، ليصبح الاختبار يتكون من (75) فقرة. بحيث تتراوح درجة الاختبار من (0-75). وهذه الاختبارات هي: معرفة الافتراضات، ويتكون من عدة فقرات، ويتبع كل فقرة عدة افتراضات وعلى المستجيب أن يحدد أي من هذه الافتراضات واردة (متضمنة) أو غير واردة (غير متضمنة) في الفقرة. التفسير، يقيس مهارة المتعلم في اكتشاف العلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث، وتفسيرها وتعليلها، عبر تقريره بأن استنتاجاً ما مبني على ما ورد في الفقرة من معلومات (مرتتب أم غير مرتتب). تقويم

المناقشات، يتكون من عدة فقرات يتبع كل فقرة عدة حجج تؤيد ما في الفقرة أو تعارضه، وعلى المستجيب أن يحدد إذا كانت الحجة قوية أم ضعيفة. الاستنباط، يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يتبعهما نتائج مقترحة، وعلى المستجيب أن يقرر الاستنتاج الصحيح (استنتاج متفق، غير متفق) مع العبارتين. الاستنتاج، ويتكون من عدة فقرات تشتمل على بعض الحقائق، يتبع كل فقرة عدة استنتاجات على المستجيب أن يقرر مدى صحة كل استنتاج.

صدق اختبار التفكير الناقد وثباته:

يتوافر لهذا الاختبار دلالات صدق في البيئة الأردنية (Al-Barsan, 2001). وللتأكد من صدق الاختبار طبق على عينة استطلاعية من طلبة الكلية غير عينة الدراسة، وتم حساب معامل الارتباط بين علامة كل فقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه فتراوحت بين (74.0) و (87.0) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد مع العلامة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (82.0) و (90.0). وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يتوافر لهذا الاختبار دلالات ثبات في البيئة الأردنية (Al-Barsan, 2001). وللتأكد من ثبات الاختبار طبق على نفس العينة الاستطلاعية وتم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كرنباخ ألفا حيث بلغت قيمته (80.0).

3- المادة التعليمية: تم تصميم المادة التعليمية بالاعتماد على تطبيقات الحوسبة السحابية وفق نموذج التصميم العام (ADDIE) لتصميم التعليم، كما يأتي:

1- التحليل: في هذه المرحلة تم تحديد الأهداف العامة للمادة التعليمية، وتحديد المحتوى التعليمي، كما تم تحديد خصائص الفئة المستهدفة.

2- التصميم: في ضوء المرحلة السابقة تم تحديد مواصفات المادة التعليمية من حيث: الأهداف التعليمية، وتحديد المحتوى التعليمي، كما تم تحديد الوسائط التعليمية، والأنشطة والواجبات سواء الفردية أم التعاونية. وتحديد استراتيجيات تنفيذها. وأساليب تلقي التعزيز والتغذية الراجعة، وإخراجها على شكل مخطط سيناريو للموقع التعليمي على الورق.

3- التطوير: في هذه المرحلة تم تحويل مواصفات المادة التعليمية المفرغة على الورق من: أهداف تعليمية، ومحتوى تعليمي، ووسائط، وأنشطة تعليمية، إلى صيغ مادية إلكترونية، حسب التنظيم المخطط له. وتم رفعها على السحابة.

أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة مودة
عمر حسين العمري

- 4- التنفيذ (الاستخدام): في هذه المرحلة تم تدريس المادة التعليمية على عينة استطلاعية، وتم أخذ الملاحظات وتحديد الصعوبات والمشكلات التي واجهتهم، وتحديد نقاط القوة والضعف.
- 5- التقويم: تم عرض المادة التعليمية على خمسة أعضاء من هيئة التدريس المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، برتبة أستاذ وأستاذ مشارك، وطلب منهم إيداء آرائهم، حيث تم تعديل المحتوى التعليمي في ضوء ملاحظاتهم، وكذلك في ضوء الملاحظات التي تم جمعها أثناء تطبيق المادة على العينة الاستطلاعية. والشكل (1) يوضح واجهة الموقع الذي تم عرض المادة التعليمية من خلاله.



شكل (1) واجهة الموقع التعليمي

الطريقة والإجراءات:

1. إجراءات الضبط (التكافؤ): للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة تم تطبيق بطاقة الملاحظة، ومقياس التفكير الناقد على مجموعتي الدراسة قبل إجراء الدراسة. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، لاستجابة أفراد عينة الدراسة. حيث أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائي؛ مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة.

2. إجراءات التجربة: تم تدريس وحدة تطبيقات جوجل التعليمية بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة في مختبر الحاسوب. كما تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال الموقع الذي تم تصميم على السحابة. علما بأن هذا تطلب إنشاء بريد إلكتروني على Gmail لكل طالب، ومجموعة بريدية للمجموعة التجريبية من أجل سهولة إرسال الروابط المتعلقة بالموقع التعليمي والواجبات والأنشطة. كما تم إنشاء مجموعة على تطبيق الواتس أب لنفس الغاية. وأعطى كل طالب رابط الموقع التعليمي من خلال مجموعة البريد الإلكتروني أو مجموعة الواتس أب.

وقد تم تعريف المجموعة التجريبية بالموقع التعليمي وكيفية التعلم من خلاله عبر جهاز الحاسوب، والهاتف النقال. حيث يمكن الموقع التعليمي الطالب من استعراض المادة التعليمية، ومشاهدة مقاطع الفيديو والصور، وتنفيذ الأنشطة والواجبات وإرسال الردود. وقد صممت الأنشطة التعاونية بواسطة مستندات جوجل Google Dose، والتي تمكن الطلبة من التعلم التزامني ومشاهدة جميع التعليقات مباشرة. أما الأنشطة الفردية فصممت بواسطة نماذج جوجل Google Form. كما كان الطلبة يتلقون التعزيز والتغذية الراجعة الفورية. ومن ميزات تطبيق Google Site أن الموقع التعليمي إمكانية التعلم من خلاله بواسطة جهاز الهاتف النقال بالزمان والمكان الذي يناسب الطالب. وقد استغرقت التجربة مدة (8 أسابيع، بواقع (3 ساعات دراسية لكل أسبوع، خلال الفصل الدراسي الثاني (2018/3/5-2018/4/30). وبعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية طلب من كل طالب في المجموعتين تقديم واجب تعليمي تضمن تطبيقات جوجل التي اشتملت عليها الدراسة، وتم تقويم هذه الواجبات من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض، وذلك بمعرفة مدى تمثله للمهارات المتضمنة في بطاقة الملاحظة. كما طبق مقياس التفكير الناقد على مجموعتي الدراسة، وجمعت البيانات وحللت إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample - T Test.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الإجابة على سؤال الدراسة الأول التي نصه: "ما أثر التدريس بواسطة الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم؟"

أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة
عمر حسين العمري

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة في مجموعتي الدراسة. والجدول (1) يبين النتائج.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة

المجموع ة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرا ف المعياري	درجت الحرية	قيمة ت"	مستوى الدلالة عند (0.05)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	22	3.99	17.	42	9.03	0.000	دالة
الضابطة	22	3.57	14.				

يتبين من الجدول (1) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة. فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.99) بانحراف معياري (17.0). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.57) بانحراف معياري (14.0). كما تم استخدام اختبار "ت" حيث بلغت قيمة "ت" (9.03) عند مستوى الدلالة (0.000)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يدل على أثر الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية. وبهذا فإننا نرفض فرضية الدراسة التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي استجابات الطلبة على بطاقة الملاحظة تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، والحوسبة السحابية). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما وفرته الحوسبة السحابية من عرض لكل مهارة من مهارات تطبيقات جوجل التعليمية نصاً وصورةً مع توضيح ذلك بالإشارات والأسمم بشكل متسلسل؛ مما ساعد على ربط المهارات الجديدة بالمهارات السابقة وكون تعلمها ذا معنى.

كما عملت الحوسبة السحابية على عرض كل مهارة كاملة موضحة بمقطع فيديو، مع إمكانية مشاهدة المقطع أكثر من مرة من قبل الطلبة، مما ساعد في إتقان المهارة. كما طلب من الطلبة تنفيذ أنشطة جماعية من خلال تطبيق مستندات جوجل Google Docs، حيث تعرف كل طالب على استجابات زملائه وقارنها باستجابته. وكذلك تنفيذ أنشطة فردية من خلال نماذج جوجل وتلقي التعزيز والتغذية الراجعة. كما أن التعلم من خلال السحابة أتاح الفرصة للطلبة أن

يكونوا أكثر دافعية ونشاط وحرية مما منحهم ثقة بالنفس. كما سمح التعلم من خلال السحابة للطلبة التعلم بمرونة والوصول للمحتوى التعليمي في أي مكان وزمان حسب ظروفهم واحتياجاتهم، سواء أكان بواسطة الحاسب الآلي أم جهاز الهاتف النقال. وكل ذلك يعتقد أنه ساهم في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري والرحيلي (Al-Amri, & Al-Rahili, 2014) في دور الحوسبة السحابية في تنمية الأداء أو المهارات التقنية.

ثانياً: الإجابة على سؤال الدراسة الثاني الذي نصه "ما أثر التدريس بواسطة الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة مساق تطبيقات الإنترنت في التعليم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد في مجموعتي الدراسة. والجدول (2) يبين النتائج.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة عند (0.05)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	22	30.90	5.87	42	1.29	.178	غير دالة
الضابطة	22	28.22	7.76				

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير الناقد. حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (30.90) بانحراف معياري (5.87). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (28.22) بانحراف معياري (7.76). كما بلغت قيمة "ت" (1.29) عند مستوى الدلالة (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أنه لا يوجد أثر للسحابة في تنمية التفكير الناقد. وبهذا فإننا نقبل فرضية الدراسة التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين

متوسطي استجابات الطلبة على مقياس التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، والحوسبة السحابية). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطلبة في كلا المجموعتين سواء المجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية أو التي تعلمت من خلال السحابة مروا بمهارات تفكيرية متقاربة أثناء تنفيذهم الواجبات التعليمية المتعلقة باستخدام مهارات جوجل التعليمية، لذلك جاء أداء مجموعتي الدراسة متقارباً. كما أن تنفيذ التجربة استغرق ثمانية أسابيع فقط، ويعتقد أن هذه الفترة غير كافية لتنمية مهارات التفكير الناقد، ولهذا لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

الاستنتاجات والتوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك للتدريس بواسطة الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية، لكن لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير الناقد لدى طلبة عينة الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

- 1- تصميم وإعداد مواد تعليمية قائمة على الحوسبة السحابية تكون بمثابة حقائب تدريبية، أو تعليمية كيفية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم.
- 2- عقد دورات تعليمية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في تصميم مواد تعليمية قائمة على الحوسبة السحابية من أجل توظيفها في التدريس الجامعي.
- 3- ضرورة تدريب الطلبة على تطبيقات الحوسبة السحابية من أجل الاستفادة منها في العملية التعليمية.
- 4- ضرورة أن تدرس المساقات بواسطة الحوسبة السحابية طيلة الفصل الدراسي ليكون لها أثر أكبر في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسات لأثر الحوسبة السحابية على متغيرات أخرى مثل التحصيل، والتفكير الإبداعي.
- 2- تطوير نماذج لبعض المساقات الجامعية تدرس بواسطة الحوسبة السحابية.

Reference:

- Abdel Salam, F. & Suleiman, M. (1982). "Critical Thinking Test Handbook", Educational and Psychological Research Center, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Amri, A., & Al-Rahili, T. (2014) The effectiveness of a proposed participatory cloud computing training program in enhancing technical performance at Taibah University. *Specialized International Journal of Education*, 3 (11), 36-52.
- Al-Barsan, F. (2001). The Effect of Sex Variable, Educational Echivement and Birth Order on the Personal Characteristics and Critical Thinking Levels of the Tenth-grade Students in Zarqa City. Unpublished Master Thesis. University of Jordan, Amman: Jordan.
- Al-Eed, A. (2015). Imagine a proposal based on the use of cloud computing services as an e-learning management system in the university education process. *Arab Studies in Education and Psychology*. Vol. 63, 205-239.
- Al-Hadabi, D., & Al-Ashool, A. (2012). The availability of some critical thinking skills among gifted students in secondary school in Sana'a and Taiz, *the Arab Journal of Excellence Development*. Vol. 5.
- All Nawab, A. (2013). Immunization of children against intellectual invasion, and the most important principles of Islam in that. Alouka, available at: <http://www.alukah.net/social/0/53319/>. 14 May, 2018.
- Brown, F. (1983). *Principle of education and psychology testing*. 3rd. ed (New York): Holt, Rinehart, Winston.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *YouTube: Online video and participatory culture*. United Kingdom: Polity Press.
- Chuanfu, Hu. (2016). Application of E-Learning assessment based on AHP-BP Algorithm in the Cloud Computing Teaching Platform. *IJET*.11(8),27-33.
- Elazhary, H. (2017). Cloud-based context-aware mobile intelligent tutoring system of technical computer skills. *IJIM*, 11(4), 170-185.
- El-Garhy, N. (2017). The effectiveness of cloud computing based program in developing EFL third year preparatory school students' grammar achievement and vocabulary retention, *JRCIET*. 3(2), 91-113.

- Fahim, M., & Bagheri, M. (2012). Fostering critical thinking through socrates' questioning in Iranian language institutes. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1122-1127.
- Ghanim, M. (2016). The Impact of the Use of Google Apps in the Development of the Acquisition of Sixth Grade Students, in Public Schools in Tulkarem, to the Scientific Soncepts and Attitudes Towards the Acceptance of Technology. Master Thesis, An-Najah University: Palestine.
- Gotoh, Y. (2016). Development of critical thinking with metacognitive regulation, 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016), 353-356.
- Guay, M. (2017). 8 New Google calendar features you should start using now. Retrieved 10 August, 2018from:
<https://zapier.com/blog/google-calendar-schedule..>
- Ibrahim, S (2010). Life skills are a must in the information age, Cairo: ITRAK for printing, publishing and distribution.
- Iftakhar, Sh. (2016). Google Classroom: What Works and How? *Journal of Education and Social Sciences*, 3, ISSN 2289-9855.
- James, P. (2013). *An Introduction and Overview to Google Apps in K12 Education: A Web- based Instructional Module*, Department of Educational Technology. University of at Manoa. Honolulu, Hawaii, U. S .A.
- Knox, D. (2013). The California Critical Thinking Skills Test. Retrieved from:
https://www.clemson.edu/academics/programs/thinks2/documents/scholars/summer_2013/knox_cctst.pdf. 1 August, 2018.
- Kongchan, C. (2013): How Edmodo and Google Docs Can Change Traditional Classrooms. A Paper Presented at the Proceedings of the European Conference on Language Learning , Brighton- UK.
- Lau, R. (2016) The Total Economic Impact™ Of Google Apps For Work An Analysis Of Cloud-To-Cloud Migration Value. A Forrester Total Economic Impact™ Study Commissioned by Google. Campridge. MA 02140 USA.
- Liou, W., Bhagat, K., & Chang, CH. (2016). Beyond the Flipped Classroom: A Highly Interactive Cloud Classroom (HIC) Embedded

- into Basic Materials Science Courses, *J Sci Educ Technol* 25:460–473.
- Martin, F., & Parker, M. A. (2014). Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who, and How? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 10 (2), 192-210.
- Mell, P., & Grance, T. (2011). The NIST definition of Cloud Computing: Recommendations of the National Institute of Standards and Technology. NIST National Institute of Standards and Technology. Retrieved from:
<http://faculty.winthrop.edu/domanm/csci411/Handouts/NIST.pdf>.
- Mircea, M., & Andreescu, A. (2011). Using cloud computing in higher education: A strategy to improve agility in the current financial crisis. Communications of the IBIMA, Retrieved from: <http://www.ibimapublishing.com/journals/CIBIMA/cibima>.
- Miseviciene, R., & Ambraziene, D. (2011). Application of Cloud Computing at KTU: MS Live@ Edu Case. *Informatics in Education*, 10(2), 259-270.
- Musungwini, S., Mugoniwa, B., Simbarashe, S., & Rebanowak, T. (2016). An analysis of the use of cloud computing among university lecturers: a case study in Zimbabwe. (*IJEDICT*), 12(1), 53-70.
- Ouahabi, S., Labriji, E., Benlahmar, E., & Guemmat, K. (2014). Implementation of a Novel Educational Modeling Approach for Cloud Computing. *IJET*, 9(6), 49-53.
- Pardeshi, V., & Alliwadi, S. (2016). Google Apps: An Alternative to Learning Management System. *IOSR Journal of Business and Management*. PP 75-78. www.iosrjournals.org.
- Petersen, J. (2013). *An introduction and overview to google apps in K12 education: a web-based instructional module*. University of Hawai'i
- Pike, R., Pittman, J., & Hwang, D. (2017) Cloud-based Versus Local-Based Web Development Education: An Experimental Study in Learning Experience. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*. 15(4), 52-68.
- Rahili, T. (2013). The Effect of Using Some Google Educational Applications in Teaching Decision Techniques Education in and

- towards social achievement and social intelligence Students of the University of Taiba. Unpublished master thesis, Umm Al Qura University: Makkah.
- Shahzad, A., Golamdin, A., Ismail, N. (2016). Opportunity and challenges using the cloud computing in the case of Malaysian Higher Education Institutions. *The International Journal of Management Science and Information Technology (IJMSIT)*. Issue 20,1-18.
- Shehata, H., & Al-Najjar, Z. (2003). *Glossary of Educational Psychological Terms i*. Cairo: Egyptian Lebanese House.
- Slameto (2014). Developing critical thinking skills through school teacher training 'Training and development personnel' model and their determinants of success. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(2), 161-166.
- Stein, S., Ware, J., Laboy, J., & Schaffer, H. (2013) 'Improving k-12 pedagogy via a cloud designed for education'. *International Journal of Information Management*, 33(1), 235–241.
- Walker Center for Teaching and Learning (2018). Critical thinking and problem-solving. Retrieved May 9, 2018 from: <https://www.utc.edu/walker-center-teaching-learning/teaching-resources/ct-ps.php>.
- Wang, J. (2017). Cloud computing technologies in writing class: Factors influencing students' learning experience. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 18(3), 197-213.
- Wilson. K. (2016). Google Apps for Education. Retrieved 11 July, 2018 from: [http://edteghteacher.org/gafe/..](http://edteghteacher.org/gafe/)
- Yateem, Sh. (2013). Enrollment in Learning, Enrichment Issues for the Annual Educational Conference 26 March 6-7, Ministry of Education, Kingdom of Bahrain.
- Zaki, M. (2012). Developing an e-learning system based on some applications Computer Drawing for the Development of Innovative Thinking and the Direction towards Programs that Serve as Services. *Journal of the College of Education*, 147 (2), 541-600.
- Zurita, G., Baloian, N., & Frez, J. (2014). Using the cloud to develop applications supporting geo-collaborative situated learning. *Future Generation Computer Systems*, 34, 124-137.

Contents

*	Participation of Non-Muslims in Charitable Work: A Study in Islamic Legislations Adam Nouh Al-Qudah	13-52
	The Methods of "Convergent Science" in Handling Events .. Al Hidaybiyah as a Model Nama Mohammad Albanna	53-86
	Organizational Knowledge Creation Process and its Impact on Learning Organization and Organizational Performance Improvement: An Applied Study in the Royal Scientific Society Kamel Mohammed Al-Hawajreh, Khaled Jamal Suboh	87-138
*	The Practicing Degree of Schools Principals in Irbid Kasbah District for their Educational and Administrative Tasks Electronically from the Perspective of Teachers Mohammed Nayef Abu Kushik Zuraiqaat, Ahmed Mahmoud Radwan Ibraheem ThaifAllah Maqableh	139-176
*	Voluntary Traits for the Players of the Jordanian National Taekwondo Teams from their Perspective and its relation to athletic achievement Ayyid Ali Zuraiqaat	177-194
*	The levels of Some Psychological Aspects of Players of Some Self Defense Games Mohannad Audih Al-Zgheilaat	195-222
	The Effectiveness of The Educational Leadership Course For The Principals of Mafraq Governorate Schools Lubna Khaldoun Al-Amoudi, Mohammed Aboud A-Harashseh	223-262
*	Women in Contemporary Qur'anic Studies (Modernists as an example) Ala' Mohammaed Essam Asha	263-300
*	The Impact of Two Methods of Pure and Gradual Partial Learning in Teaching Backstroke for Beginners for the Age Category (8-10) Years Old Mqdad Ahmad AL Tarawneh	301-328
*	The Effect of Cloud Computing in Developing the Skills of Using Google's Educational Applications and Critical Thinking Amongst Mut'ah University Students Omar Hussein AL-Omari	329-356

Mu'tah Lil-Buḥ ūth wad-Dirāsāt
A Refereed and Indexed Journal Published by
The Deanship of Scientific Research
Mu'tah University, Jordan

Subscription Form

I would like to subscribe to this Journal (Please, select):

- ☐ **Humanities and Social Sciences Series.**
☐ **Natural and Applied Sciences Series.**

For each volume; effective:

Name of Subscriber:

Address:

Method of Payment:

☐ Cheque ☐ Banknote ☐ Mail Money Order

No.:

Date:

Signature:

Date:

Annual Subscription Rate (JD):

The value of the annual subscription for each series (J.D. or Equivalent):

Inside Jordan

- Individuals J.D (9) Establishments J.D (11)

Outside Jordan \$ 30

Postal Fees Added

Editor-in-Chief

Prof Dr. **Abdullah Odienat**
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Scientific 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>

7. Hazards of Material, Human, or Animal Data: If the research involves the use of chemicals, procedures, or equipment that may have any unusual risks, the authors must clearly identify them in their work. In addition, if it involves the use or experimentation of humans or animals, the authors must ensure that all actions have been carried out in accordance with the relevant laws and regulations and that the authors have obtained prior approval of these contributions. Moreover, the privacy rights of human must also be considered.
8. Cooperation: Authors must fully cooperate and respond promptly to the requests of the Editorial Board for clarifications, corrections, proof of ethical approvals, patient approvals, and copyright permissions.
9. Fundamental Errors in Submitted or Published Work: If authors find significant errors or inaccuracies in their submitted or published manuscripts, they must immediately notify the Editorial Board to take the action of correcting or withdrawing their work.

Editorial Correspondence

Editor-in-Chief

Prof Dr. Abdullah Odienat

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Scientific 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>

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 Muthah 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.

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-Buh ūth 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.

The Journal of Mu'tah Lil-Buḥ ūth 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 academicians in different fields of Humanities and Social Sciences. It has an International Standard Serial Number (ISSN 1021-6804).

The Journal publishes original articles that contribute to promoting knowledge in all disciplines of Humanities and Social Sciences. All submitted manuscripts are subject to strict criteria that include technical editing and peer reviewing by two reviewers to assure research originality and validity.

The Journal has enjoyed a leading reputation locally and regionally over the past three decades. It has become an accredited Journal for the purpose of promotion of researchers in all public and private universities, in Jordan in particular, and in Arab World in general. This justifies the large number of submitted papers to the Journal from various local and regional universities and institutions.

To ensure the quality of research published in the Journal, it follows strict criteria and procedures that guarantee the quality of the research product. This includes the following:

1. Publishing rules
2. Technical specifications for publication
3. Publishing Procedures
4. Publishing Ethics

Dean of Scientific Research
Editor-in-Chief

Prof. Dr. Abdullah Odienat

International Advisory Board

Prof. Adel Tweissi, Minister of Higher Education and Scientific Research, Jordan. (Ex. Minister).

Prof. Arafat Awajan, President of Mutah University, Jordan.

Prof. Nedal Al- Hawamdeh, Mutah University, Jordan.

Prof. Abdullah Odienat, Mutah University, Jordan.

Prof. Yafei Li, University of Wisconsin-Madison, USA.

Prof. Teresa Franklin, Ohio University, USA.

Prof. Enam Al-Wer, University of Essex, England.

Prof. George Grigori, University of Bucharest, Romania.

Prof. Mohammed Mujtaba Khan, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India.

Prof. Dr. Rosni Bakar, University of Malaysia Perlis, Malaysia.

Prof. Khaled Dahawy, The American University in Cairo, Egypt.

Prof. Talal Al-Ameen, Prince Mohamad Bin Fahad University, KSA.

Prof. Ahmed Falah Alomosh, University of Sharjah, UAE.

Prof. Moha Ennaji, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco.

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof Dr. Abdullah Odienat

Members

Prof Dr. Abdul-Qader Khattab Prof Dr. Mahmoud AL.Rwaidi
Prof. Dr. Basem Hwamdeh Prof. Dr. Hamad Azzam
Prof. Dr. Abdussalam Abu-Tapanjeh

Journal Secretary
Mrs. Razan Mubaydeen

Editing
Dr.Fayez Al-Mahasneh (Arabic Language)
Dr. Abeer Alrawashdeh (English Language)

Director of Scientific Journal Department
Dr. Khalid Ahmad Al-Sarairah

Technical Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Deposit Number at the Directorate of Libraries and
National Documents
(1986/5/201)

License Number at the Department of
Print and Publications
(3353/15/6)
22/10/2003



Contents:





Volume (36)

Number (5) 2021

ISSN 1021 - 6804

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by **Mu'tah University**



Volume (36)

Number (5) 2021

ISSN 1021 - 6804

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by Mu'tah University