



ISSN 1021 - 6804

العدد (6) 2021

المجلد (36)

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة



ISSN 1021 - 6804

العدد (6) 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 العدينا

الأعضاء

الأستاذ الدكتور محمود الرويضي

الأستاذ الدكتور عبدالقادر آل خطاب

الأستاذ الدكتور حمد العزام

الأستاذ الدكتور باسم الحوامدة

الأستاذ الدكتور عبدالسلام أبو طنبجه

أمين السر

رزان المبيضين

التدقيق اللغوي

الدكتور فايز المحاسنة (اللغة العربية)

الدكتور عبير الرواشدة (اللغة الإنجليزية)

مدير دائرة المجلات العلمية

د. خالد أحمد الصرايرة

الإشراف والتحرير

د. محمود نايف قزق

الإخراج والطباعة

عروبة الصرايرة

الهيئة الاستشارية الدولية

- الأستاذ الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن (سابقاً).
- الأستاذ الدكتور عرفات عوجان، رئيس جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور عبدالله عديتات، 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 عديناات

1. قواعد النشر.

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

فقد ارتأت عمادة البحث العلمي تطوير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات للوصول إلى قواعد البيانات العالمية، مثل: SCOPUS, ISI, PubMed والارتقاء بعامل التأثير (Impact Factor) للمجلة، للوصول إلى 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 كتابية 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 كتابية 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 يعني المجلة من السير في إجراءات التحكيم

2. الموصافات الفنية.

يجب الالتزام بالموصافات الفنية لتحرير المخطوط والموجودة على الرابط: <https://ejournal.mutah.edu.jo> ، حيث يخضع البحث للتدقيق الفني عند استلامه، وفي حال عدم الالتزام بهذه الموصافات 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، ويحق 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 كلا 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.

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 البداء.
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 يُخطّر 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 للدلاء.
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 ويحتمل 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 نُوقِشت 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 عدينا
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة

الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن

Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)

Fax: +962-3-2370706

Email: darmutah@mutah.edu.jo

<http://www.mutah.edu.jo/dar>

مؤتة للبحوث والدراسات

مجلة علمية 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 عديناات
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

44-13	حكم تناول قهوة لوك عبدالله علي محمود الصيفي، عبدالرحمن بن حاج عمران	*
70-45	دلالات مصطلح (الظلم) ومشتقاته في اللغة، واستعمالاتها في القرآن الكريم علي يوسف الرواشدة	*
98-71	أثر الترغيب والترهيب في تعزيز الدوافع الاجتماعية: دراسة تربوية إسلامية صباح محمود فريجات، هيفاء فياض فوارس	
128-99	أثر توظيف برمجة قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية يوسف أحمد جريدة، أحمد محمد ربيع	
148-129	مستوى الحصيلة المعرفية في قانون كرة القدم لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ومصدر المعلومات بلال عوض الضمور	
182-149	وقف النقود والأوراق المالية-تجربة المملكة الأردنية الهاشمية نموذجاً موسى مصطفى القضاة	*
204-183	أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة مهارة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم ابتهال محمد الخوالدة	*
238-205	استراتيجية مقترحة قائمة على إنموذج جيرلاك وإيلي لتنمية القدرة على حل المسألة الفيزيائية والتطور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا منذر بشاره عواد السويلمين	*
272-239	الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصة الكرك ربيع غالب أحمد البياضه	*
324-273	احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) دراسة تطبيقية معن عمر الكفاوين	*

حكم تناول قهوة لواك

عبدالله علي محمود الصيفي *

عبدالرحمن بن حاج عمران

ملخص

ملخص البحث

يعالج هذا البحث مسألة مهمة وهي من المسائل المعاصرة المتعلقة بنوع من القهوة يشربه الناس هذا النوع هو قهوة لواك ، حيث يقوم حيوان الزباد الأسوي بأكل حبوب القهوة ثم تخرج هذه الحبوب مع روثه ، فيتم أخذ هذه الحبوب من روث هذا الحيوان وتغسل وتطحن ، جاء هذا البحث للإجابة عن حكم شرب هذه القهوة وبيان الحكم الشرعي لها من خلال استخدام المنهجين العلميين المنهج الوصفي و المنهج التحليلي .
وقد توصل الباحثان إلى جواز شرب هذه القهوة من الناحية الشرعية وذلك لعدم وصول النجاسة إليها وهذا ما أشارت إليه لجان الإفتاء في دولة اندونيسيا .
الكلمات الدالة : قهوة لواك ، مشروبات حلال .

* قسم الفقه و أصوله في كلية الشريعة / الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 24 / 2 / 2016 م . تاريخ قبول البحث: 9 / 10 / 2016 م .

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

Islamic Position on Drinking Luwak Coffee

Abed Alluh Ali Al-Saifi

Abed Arhman Haj Emran

Abstract

this research is an effort to see the adaptability of consuming a type of coffee known as "Luwak coffee" to the Islamic law. It is crucial to find the Islamic law for this coffee because it is made from coffee seeds taken from the dungs of Asian palm civet. So this research contains the definition of this coffee in its literal form and contextual form and its production process, and then the researcher explained the Islamic law of it by showing and mentioning the problems related to it with the scholars views and the evidences of these views and the related arguments. Also the researcher mentioned the regulations that is obligatory to Muslims regarding drinking it, and the fatwas issued by the member of fatwas Council.

Key words : Coffee Luawk, Halal Drinks.

المقدمة

الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله. قال الله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون﴾

أما بعد:

فإن الإسلام اعتنى بفقہ المطعومات، والمشروبات التي يتناولها المسلم، فهي تصب في تحقيق مقصد حفظ النفس البشرية التي تعد من مقاصد التشريع، ومما يتعلق بجانب المشروبات وجود نوع جديد من المشروبات ألا وهو قهوة تسمى بـقهوة لواءك، وهي قهوة تؤخذ من روث حيوان آسيوي يعيش في الغابات؛ لذا جاء هذا البحث ليعالج مسألة شرب هذه القهوة وبيان حكم الشرع فيها.

مشكلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما المقصود بـقهوة لواءك؟
- 2- ما حيوان الزباد الآسيوي؟
- 3- هل روث حيوان الزباد طاهر؟
- 4- هل حبوب القهوة الباقية على أصلها في الروث طاهرة
- 5- ما حكم تناول قهوة لواءك؟

أهداف البحث:

يهدف البحث هذا إلى بيان الأمور الآتية:

- 1- توضيح حقيقة قهوة لواءك.
- 2- بيان المقصود بحيوان الزباد الآسيوي.

3- إعطاء حكم لروث حيوان الزباد الآسيوي.

4- بيان حكم حبوب القهوة الباقية على أصلها، والخارجة مع روث الزباد.

5- حكم تناول قهوة لواك.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الأمور الآتية :

1- تزويد أصحاب المقاهي والاستراحات وتجار القهوة بحكم تناول قهوة لواك .

2- رفد المكتبة الإسلامية ببحث يتناول حكم شرب قهوة لواك .

الدراسة السابقة:

بعد البحث والتنقيب لم يجد الباحثان مرجعاً واحداً تكلم عن قهوة لواك بتفصيل فقهي دقيق، ولكن وجدت بعض الدراسات التي تناولت موضوع البحث بشكل غير مباشر، كانت على النحو الآتي:

1. سعد سمير محمد حمد/ الخبائث وحكمها في الفقه الإسلامي، بحث بكلية الدراسات العليا في الفقه والتشريع بجامعة النجاح الوطنية نابلس - فلسطين، 2008م، تحت إشراف د. جمال زيد الكيلاني. وقد تكلم الباحث عن الخبائث من الدماء والخمر ولم يتطرق أبداً إلى موضوع قهوة لواك. وسيتناول هذا البحث حكم تناول قهوة لواك كنوع من أنواع المشروبات.

2. عبد المجيد محمود صلاحين/ أحكام النجاسات في الفقه الإسلامي، رسالة ماجستير في الشريعة الإسلامية تحت إشراف د. أحمد سيد عثمان بجامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية. 1406هـ . وتكلم الباحث عن النجاسات، وأحكامها، كروث الحيوانات، وغيرها ومدى طهارته. أما هذا البحث فسيتناول حكم تناول القهوة ومدى تأثير روث الزباد في نجاسة القهوة أو طهارتها.

3. نور خلية بنت ذوالأندي/ فتوى الشريعة في قهوة لواك (Fatwa Danundang-Undang Kopi Luwak) (ISH 2093)، بحث علمي تحت إشراف مدرسة تشيك ما كلثوم بنت إسحاق بجامعة العلوم و التكنولوجيا الإسلامية، ماليزيا.

وتكلمت فيه الباحثة بإيجاز بسيط دون مناقشات عن موضوع قياس الزباد على الضبع، ولم تتطرق لموضوع الروث، وعلاقته بالقهوة، ومدى القول بطهارة القهوة أو نجاستها وهذا ما سيبيّنه البحث .

منهج البحث:

سيسلك الباحثان في هذا البحث المنهجين الآتيين:

1- المنهج الوصفي: القائم على استقراء المادة المتعلقة بموضوع البحث ووصفها على حقيقتها.

2- المنهج التحليلي الاستنباطي: القائم على عرض الأدلة والمناقشة والترجيح بين الأدلة. بالإضافة للخطوات الإجرائية الآتية:

1. الرجوع إلى أمهات المراجع الفقهية القديمة، ونسبة الأقوال إلى قائلها.

2. عزو الآيات القرآنية الكريمة الواردة، وتخريج الأحاديث النبوية من كتبها الأصلية

3. الرجوع إلى الكتابات الحديثة المتعلقة بموضوع البحث

4. توضيح ما هو غامض من المصطلحات الموجودة في البحث في الهامش.

5. عرض الأقوال، ومناقشتها، وترجيح الأقوال حسب منهج البحث العلمي.

محتوى البحث:

يتكون هذا البحث من أربعة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم قهوة لواءك وحقيقتها وكيفية صنعها

المطلب الأول: مفهوم القهوة لغة واصطلاحاً

المطلب الثاني: حقيقة "لواءك"

المطلب الثالث: كيفية صناعة قهوة لواءك

المبحث الثاني: التكيف الفقهي لتناول قهوة لواءك

المطلب الأول: حكم لحم الزباد وروثه

المطلب الثاني: حكم حبوب القهوة المستخرجة من الزباد

المبحث الثالث : ضوابط شرب قهوة لواءك

المبحث الرابع : قرار فتوى مجلس العلماء الأندونيسية ومجلس الفتوى بإدارة التقديمية الإسلامية الماليزية (JAKIM) بقهوة لواءك.

المبحث الأول: حقيقة قهوة لواءك

القهوة نوع من المشروبات مشتهر بين الناس، يشربونها في غالب الأحيان لرغبة وثقافة لديهم، فما حقيقة قهوة لواءك وطبيعتها؟

المطلب الأول: حقيقة القهوة لغة واصطلاحاً

القهوة لغة: (قهو) القاف، والهاء، والحرف المعتل أصل يدل على خصب وكثرة. يقال للرجل المخصب الرجل: قاه. يقال: إنه لفي عيش قاه. فأما قولهم: أقهى الرجل من طعام، إذا اجتواه، فليس ذلك من جهة اجتوائه إياه، وإنما هو من كثرته عنده حتى يتملاً عنده فيجتويه. وأما القهوة فالخمر (Ibn Manzur, 1984)، قالوا: وسميت قهوة أنها تتهي عن الطعام أي تذهب نشوته (Al-Razi, Ahmed 1979).

واصطلاحاً: مشروبات مخمرة من حبوبها المشوية التي تسحق، وتؤخذ الحبوب من نبتة اسمها "البن". قال الزبيدي في تاج العروس بعد ذكر كلمة "القهوة": "هذا هو الأصل في اللغة ثم أطلقت على ما يشرب الآن من البن لثمر شجر باليمن، يقلى على النار قليلاً ثم يدق، ويغلى بالماء..." (Al-Zubaidi,)

المطلب الثاني: حقيقة "لواءك"

أما "لواءك": "لواءك" (Luwak) باللغة الأندونيسية بلهجة "جاوا"، أو يقال بـ "كاروه" (Careuh) بلهجة "سوندا" (Noor Khalilabintdhul-Affendi) أو يقال بـ "موسانغ بولوت" (Musang Pulut) بلغة الملايو (ماليزيا) (Diwan Of Language (Malay) And The (Book)، وبالإنجليزية (Common Palm Civet) أو (Common Musang) أو (Toddy Cat) أو (Asian Palm Civet) (Noor Khalilabintdhul-Affendi) والاسم العلمي له هو (Paradoxurushermaphroditus)

(Wikipedia.Org/Wiki/Kopi_Luwak)

اسم للحيوان، واسمه الزباد (بفتح الزاي). وهو حيوان ثدي من الفصيلة الزبادية قريب من السنابير (The Academy Of The Arabic Language). و لواء المقصود هنا هو زباد النخيلي الآسيوي، الذي يعيش في غابات شرق جنوب آسيا. وله مهارة أن يتسلق الأشجار. وهذا الحيوان غالبا يقتات على الفواكه، وحبوب النباتات المختلفة. (Ar.Wikipedia.Org/Wiki)

فالمقصود بـ "قهوة لواءك" هي القهوة المأخوذة من فضلات الزباد بعد اتمام تخمير حبوب البن في جهازه الهضمي (Gastroinstestinal)، أي بطنه. فالزباد يختار أحسن أشكال البن الناضج عادة ويأكله ثم يخرج مع روثه وتخرج حبات القهوة كما هي محفوظة بقشرها فلا تهضم. وتتعرض القهوة لعملية تخمير مميزة، فلذلك تعد قهوة لواءك الآن من أغلى أنواع القهوة الموجودة في العالم حتى يبلغ ثمن الرطل الواحد ما بين 600 دولار أمريكي إلى 700 دولار (Wikipedia.Org/Wiki/Kopi_Luwak) .

المطلب الثالث: كيفية صناعة قهوة لواءك

تبدأ العملية بتناول الزباد لبن "رابوستا" أو البن "العربي"، ثم تتم عملية التخمير في جهازه الهضمي حوالي اثني عشر ساعة، ثم تخرج مع روثه وتجمع ثم تنظف هذه الحبوب من روثه بعد خروجها، ثم تجفف حوالي تسع ساعات في حرارة 50 درجة مئوية، ثم تتم عملية التقشير، ثم عملية اختيار الحبوب الجيدة، ثم التجفيف حوالي سبع ساعات بحرارة 40 درجة مئوية، ثم عملية الشواء، وأخيرا عملية السحق والطحن (And comparison of Chemical Characteristics)

المبحث الثاني: التكيف الفقهي لتناول قهوة لواءك

1. من المقرر في القواعد الفقهية، أن الأصل في الأشياء الإباحة (Alseute. 1994) ما لم يدل الدليل على التحريم (Alzohile. 2006). والشواهد لهذه القاعدة من القرآن والسنة منها: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا﴾ سورة البقرة، 29 وقوله: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ سورة الجاثية، 13 وقوله: ﴿وَمَا لَكُمْ أَلَّا تَأْكُلُوا مِمَّا ذُكِّرَ اسْمُ اللَّهِ عَلَيْهِ وَقَدْ فَصَّلَ لَكُمْ مَا حَرَّمَ عَلَيْكُمْ إِلَّا مَا اضْطُرِرْتُمْ إِلَيْهِ﴾ سورة الأنعام 119 وجه الدلالة من الآيات: أن الآيات بينت أن كل شيء ذكر في القرآن إما على سبيل الإشارة أو الدلالة أو الاقتضاء وما لم يرد في الكتاب فهو باق على الأصل الذي علم ثبوته بالكتاب ﴿قُلْ لَا أَجِدُ فِي مَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا عَلَى

طَاعِمٍ يَطْعَمُهُ إِلَّا أَنْ يَكُونَ مَيْتَةً أَوْ دَمًا مَسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ خِنْزِيرٍ فَإِنَّهُ رَجْسٌ أَوْ فِسْقًا أَهْلًا لِيُغَيِّرَ اللَّهُ بِهِ فَمَنْ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَإِنَّ رَبَّكَ غَفُورٌ رَحِيمٌ» (الأنعام: ١٤٥) فأمر الله تعالى رسوله الاستدلال بأصل الإباحة فيما لم يجد فيه دليل الحرمة في الكتاب (Al-Sarakhsi, Muhammad(1993)

ومن السنة: عن عامر بن سعد بن أبي وقاص، عن أبيه، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ((إن أعظم المسلمين جرماً، من سأل عن شيء لم يحرم، فحرم من أجل مسألته)) (Al-Bukhari, Muhammad 2002). وما رواه البزار عن أبي الدرداء، رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((ما أحل الله في كتابه فهو حلال وما حرم فهو حرام وما سكت عنه فهو عفو فاقبلوا من الله عافيته فإن الله لم يكن لينسى شيئاً))، ثم تلا هذه الآية: ﴿وَمَا كَانَ رَبُّكَ نَسِيًّا﴾ (سورة مريم آية: 64) (Al-Bazzar, 2009)

وجه الدلالة من الأحاديث: أن الحرام بينته الشريعة فما لم تأت الشريعة بتحريمه فهو باق على الأصل لقوله صلى الله عليه وسلم أنه عفو والعفو فيه إشارة على أنه حلال (Al-Zarkashi, 1993).

وبالنظر إلى أصل هذه القهوة، ففي تناولها يمكن أن ينظر إلى أمرين، الأول: حكم أكل لحم الزباد، ويندرج تحته حكم تناول روث الحيوان. والثاني: نجاسة حبوب القهوة الخارجة مع الروث.

المطلب الأول: حكم لحم الزباد وروثه

إن الزباد قد يشتهر في القرى بأنه يصيد الدجاجة، ولكن طبيعة اقتنياته في الأكثر الغالب هي على حبوب النباتات، والفواكه، والحشرات، والحيوانات الصغيرة من الثدييات كالفئران. ففي نجاسة حبوب القهوة ينبغي على الباحث أن يبحث عن مسألة أكل لحم الزباد، ثم مسألة أكل روثه لو كانت حبوب القهوة بشكلها نجسة.

الفرع الأول: قياس أكل لحم الزباد على لحم الضبع

يثور في هذه المسألة تساؤل هو ما مدى إمكانية قياس أكل لحم الزباد على جواز أكل لحم الضبع عند من قال به؟ (Noor Khalilabintdhul-Affendi).

مفهوم الضبع: الضبع: ضرب من السباع، أنثى، والجمع أضبع، وضباع، وضبع، وضبعات، ومضبعة. والضبعان: ذكر الضباع، لا يكون بالنون والألف إلا للمذكر (Muhammad - Ibn Manzur, 1984).

اتفق الفقهاء في المذاهب الأربعة (Al-Shirazi, (Al-Qurtubi, 1980 (Al- Kasani,1986) على حرمة أكل لحوم سباع الحيوانات ذوات الأنياب من السباع، كالأسد، والنمر والذئب لما روي عن أبي ثعلبة رضي الله عنه: ((أن رسول الله صلى الله عليه وسلم نهى عن أكل كل ذي ناب من السباع)) (Al-Bukhari, 2002). ولكنهم اختلفوا في جواز أكل لحم الضبع مع أنه حيوان ذو ناب على قولين:

القول الأول: جواز أكل لحم الضبع. وقال بهذا الرأي مالك مع الكراهة، والإمام الشافعي (Al-Shafi'I, 1990)، والحنابلة (Ibn Qudamah)

القول الثاني: حرمة أكل لحم الضبع، وقال به الحنفية (Al-Sarakhsi, 1993)

الأدلة والمناقشة:

أدلة أصحاب القول الأول (الجواز):

الأول : من السنة:

1. عن ابن أبي عمار قال : قلت لجابر الضبع أصيد هي؟ قال نعم . قال: قلت أكلها؟ قال: نعم، قال: قلت أقاله رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال نعم "وجه الدلالة: دل الحديث صراحة على اعتبار الضبع صيد ومعنى كونه صيداً أي جواز أكله".

الثاني: من الآثار:

1. ما رواه عبد الرزاق الصنعاني قال: أخبرنا ابن جريج قال: أخبرنا نافع، أن رجلاً، أخبر ابن عمر رضي الله عنهما، "أن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه: كان يأكل الضباع"، فلم ينكره ابن عمر رضي الله عنهما (Al-San'ani, 1983).

2. قال معمر عن عمرو بن مسلم: سمعت عكرمة عن ابن عباس وسئل عن الضبع؟ فقال: رأيته على مائدة ابن عباس (Ibn Hazm).

3. عن هشام، عن أبيه، قال: ((كانت العرب تأكل الضبع)) (Ibn Abi Shaybah, 1989).
4. عن سفيان، عن أبي هارون، عن أبي سعيد، قال: ((كان أحدنا لأن يهدي له الضبع المكونة أحب إليه من الدجاجة السمينة)) (Ibn Abi Shaybah, 1989).
5. عن معمر، عن ابن أبي نجیح، عن مجاهد قال: ((كان علي لا يرى بأكل الضبع بأساً، ويجعلها صيدا)). (Al-San'ani, 1983).

الثالث: من المعقول (علة تحريم أكل ذي ناب من السباع)

إن الحديث الذي يمنع أكل كل ذي ناب من السباع ينبغي البحث في علته. ففي ثبوت تحريم أكل لحم الحيوان المذكور في الحديث أن يكون الحيوان ثابتاً بأنه من السباع. ومن الوصف المناسب للسباعية هو أن يكون الحيوان يعدو على الناس. فلا ريب في أن النمر، والأسد، والذئب من هذا النوع. وإما الضبع لم يعد من السباع؛ لأنه لم يعد على الناس. قال الشافعي: "وما يباع لحم الضباع بمكة إلا بين الصفا والمروة وكل ذي ناب من السباع لا يكون إلا ما عدا على الناس وذلك لا يكون إلا في ثلاثة أصناف من السباع الأسد والذئب والنمر فأما الضبع فلا يعدو على الناس" (Al-Shafi'I, 1990).

أدلة القائلين بالحرمة:

استدل القائلون بالحرمة بعدة أدلة منها:

1. قوله تعالى ﴿ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث﴾
وجه الدلالة: أن الضبع يعد من المستخبث عندهم. قال السرخسي من الحنفية: "ما ذكرنا أنه مستخبث باعتبار ما فيه من القصد إلى الأذى والبلادة، فيدخل في جملة قوله تعالى"
(Al-Sarakhsi, 1993).
2. ما رواه أبو ثعلبة رضي الله عنه: ((أن رسول الله صلى الله عليه وسلم نهى عن أكل كل ذي ناب من السباع)) (Al-Bukhari, 2002).

وجه الدلالة: أن الضبع حيوان له ناب يقاتل بنابه، فلا يؤكل لحمه كالأسد والنمر والذئب.

3. ما رواه عبد الله بن يزيد، قال:، سألت سعيد بن المسيب عن الضبع، فكرهها، فقلت له: إن قومك يأكلونه قال: لا يعلمون، فقال رجل، عنده: سمعت أبا الدرداء، يحدث عن النبي صلى

الله عليه وسلم: ((أنه نهى عن كل ذي نهبة، وكل ذي خطفة، وكل ذي ناب من السباع)) قال سعيد: ((صدق)) (Ahmed Bin Hanbal, 2001) .

وفي رواية أخرى: عن عبد الله بن يزيد السعدي، قال: أمرني ناس من قومي أن أسأل سعيد بن المسيب، عن سنان يحدونه ويركزونه في الأرض، فيصبح وقد قتل الضبع، أترأه ذكاته؟ قال: فجلست إلى سعيد بن المسيب، فإذا عنده شيخ أبيض الرأس واللحية من أهل الشام، فسألته عن ذلك؟ فقال لي: وإنك لتأكل الضبع؟ قال: قلت: ما أكلتها قط، وإن ناساً من قومي ليأكلونها، قال: فقال: إن أكلها لا يحل، قال: فقال الشيخ: يا عبد الله، ألا أحدثك بحديث سمعته من أبي الدرداء يرويه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: قلت: بلى قال: فإني سمعت أبا الدرداء يقول: ((نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن كل ذي خطفة، وعن كل نهبة، وعن كل مجثم، وعن كل ذي ناب من السباع)) قال: فقال سعيد بن المسيب: صدق . (Ahmed Bin Hanbal, 2001).

وجه الدلالة:

أن سعيد بن المسيب صدق بما ذكره الشيخ من الحديث الذي ينهى عن أكل ذي ناب بعد أن يسأله عبد الله عن الضبع.

4. قال فخر الدين الزيلعي: "وأما الضبع فلما روينا وبيننا ولأنه يأكل الجيف فيكون لحمه ناباً منه فيكون خبيثاً" (Al-Zayla'I, المناقشة، Abd Al-Salam Tawila, Abd Al-Wahhab, 2010)

مناقشة أدلة القول الأول (المجيزين)

1. إن صح حديث جابر رضي الله عنه، فتأويله أنه كان في زمن الابتداء بدعوة الإسلام ثم انتسخ بنزول الآية ﴿ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث﴾، وهذا لأن الحرمة ثابتة شرعاً فما يروى من الحل يحمل على أنه كان قبل ثبوت الحرمة (Al-Sarakhsi, 1993).

2. جاء في إعلام الموقعين لابن القيم: "وطائفة لم تصححه وحرّموا الضبع؛ لأنها من جملة ذات الأنبياء، وقالوا: وقد تواترت الآثار عن النبي - صلى الله عليه وسلم - بالنهي عن أكل كل ذي ناب من السباع، وصحت صحة لا مطعن فيها من حديث علي، وابن عباس، وأبي هريرة، وأبي ثعلبة الخشني رضي الله عنهم، قالوا: وأما حديث الضبع فتفرد به عبد الرحمن بن أبي عمارة، وأحاديث تحريم ذوات الأنبياء كلها تخالفه، قالوا: ولفظ الحديث يحتمل

معنيين: أحدهما: أن يكون جابر رفع الأكل إلى النبي - صلى الله عليه وسلم -، والثاني: أن يكون إنما رفع إليه كونها صيدا فقط، ولا يلزم من كونها صيدا جواز أكلها، فظن جابر رضي الله عنه أن كونها صيدا يدل على أكلها، فأفتى به من قوله، ورفع إلى النبي - صلى الله عليه وسلم - ما سمعه من كونها صيدا" (Ibn Al-Qayyim, 1991).

كما ذكره أيضا ابن عبد البر في التمهيد: "والحجة لمالك وأصحابه في تحريم أكل كل ذي ناب من السباع عموم النهي عن ذلك ولم يخص رسول الله صلى الله عليه وسلم سبعا من السباع فكل ما وقع عليه اسم سبع فهو داخل تحت النهي، على ما يوجب الخطاب، وتعرفه العرب من لسانها في مخاطباتها، وليس حديث الضبع مما يعارض به حديث النهي عن أكل كل ذي ناب من السباع؛ لأنه حديث انفرد به عبد الرحمن بن أبي عمار، وليس بمشهور بنقل العلم، ولا من يحتج به إذا خالفه من هو أثبت منه، وقد روي النهي عن أكل كل ذي ناب من السباع من طرق متواترة عن أبي هريرة، وأبي ثعلبة وغيرهما عن النبي صلى الله عليه وسلم، روى ذلك جماعة من الأئمة الثقات الذين تسكن النفس إلى ما نقلوه ومحال أن يعارضوا بحديث ابن أبي عمار، ذكر عبد الرزاق عن معمر عن الزهري قال: الثعلب سبع لا يؤكل، قال معمر وقال قتادة ليس بسبع ورخص في أكله طاوس، وعطاء من أجل أنه يؤذي، وأما العراقيون أبو حنيفة وأصحابه فقالوا ذو الناب من السباع المنهي عن أكله الأسد والذئب والنمر والفهد والثعلب والضبع".

2. قول الشافعي ((لا يعدو على الناس)) ليس بمسلم، بل يعدو لأنه ذو ناب ومن جملة السباع (Al-Zayla'I,)

ورد المجيزون هذه الاعتراضات بجملة من الإجابات، منها:

1. إن الأحاديث، والآثار الصحيحة الصريحة في حل الضبع مخصصة لعموم الأحاديث الواردة في تحريم كل ذي ناب من السباع، والنهي عنها، وليست معارضة أو ناسخة لها، فإن الذي نهى هو الذي أحل، ولا يشترط في التخصيص أن يكون المخصص في رتبة المخصص، بدليل تخصيص عموم الكتاب بأخبار الأحاد (Ibn Qudamah,) -

2. أن المحرم إنما هو السباع التي لها ناب قوي، تعدو على الناس برغبتها، أما الضباع وإن كانت لها ناب، ولكنها لا تتقوى به، ولا تعدو الناس برغبتها، وحديث جابر رضي الله عنه والآثار عن الصحابة رضوان الله عليهم تؤيد هذا، فإنه لما أجاز رسول الله صلى الله عليه وسلم أكله، وأكله بعض الصحابة، ونقل عن بعضهم الموافقة وعدم الإنكار، فيعلم أن ما

أباحه النبي صلى الله عليه وسلم ليس من جنس السباع العادية ذوات الأنياب القوية، وإنما هو من نوع آخر (Al-Najdi, 1980) -.

مناقشة أدلة القول الثاني (المحرمين)

نوقشت ادلة المحرمين بالأمر الآتية:

1- إن المحرم من هذه الحيوانات ما اجتمع فيه وصفان (وصف السباعة وكونه ذي ناب) ولم يجتمع في الضبع إلا الناب وافترق إلى وصف السباعة فلا ينحب الحكم عليه (Ibn Al-Qayyim, 1991)

2- إن الضبع مستثنى من نهى النبي صلى الله عليه وسلم لورود حديث خاص فيه باعتباره صيدا فخرج عن قاعدة النهي بالنص الخاص.

الترجيح:

فبعد عرض آراء الفقهاء وأدلتهم مع المناقشة فيها، فيرى الباحثان:

في مسألة أكل لحم الزباد:

الراجع لدينا القول بتحريم لحم الزباد لأنه وإن كان هناك قول بأنه يمكن قياسه على لحم الضبع أو قريب منه، ولكن يرى الباحثان أن ذلك غير سليم للأسباب الآتية:

1. يرى الباحثان ترجيح القول بإباحة لحم الضبع، ولكن النص جاء تخصيصا للضبع ولا يمكن أن يقاس لحم الزباد على لحمه.

2. وإن كان ذكر الشافعي أن علة الجواز عدم عدو الضبع على الإنسان وعدم قوة نابه مما يمكن القول بتعديته إلى الزباد، لكن يرى الباحثان أن ذلك غير سليم لأن هناك حيوانات أخرى لها ناب ضعيف ولم تعدو على الناس كالقطط وأدخلها العلماء تحت عموم كل ذي ناب من السباع.

3. ذكر الشافعي أن الضبع يباع فيما بين الصفا والمروة دليل على أنه معروف للأكل. ولحم الزباد لا يوجد عرف لدى المجتمع بأكله. وبالإضافة إلى نتيجة هذا الاختلاف، تتدرج تحته مسألة جواز تناول روث الحيوان.

الفرع الثاني: روث الزباد ومدى طهارته

مر سابقاً أن هذه القهوة مأخوذة من فضلات الزباد المختلطة بحبوبها مع روثه، ففي طهارتها شبهة. فمن الجدير بالذكر أن ننظر إلى هذه القهوة بشكلها روثاً، أي كونها نجسة نجاسة عينية لا متنجسة.

المسألة الأولى: مفهوم الروث والخبائث والنجاسة

فالروث لغة: روث: الروثة: واحدة الروث والأرواث؛ وقد راث الفرس. وفي المثل: أحشك وتروثي. قال ابن سيده: الروث رجيع ذي الحافر (Ibnmanzur, Muhammad 1984). وجاء في معجم لغة الفقهاء: الروث: بفتح أوله وسكون ثانيه، جمعه أرواث، زبل ذوات الحافر من كل ذي حافر (Muhammad Rawasqalaji, 1988).

قال الله تعالى: ﴿وَيَحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتُ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثُ﴾ وقوله: ﴿يَا أَيُّهَا الرُّسُلُ كُلُوا مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ فمن هاتين الآيتين أن الله سبحانه وتعالى أباح للناس الطيبات من مأكّل ومشرب، وحرّم الخبائث منهما.

والخبائث: الخبيث: ضد الطيب، والخبائث: ما كانت العرب تستقذره ولا تأكله، مثل: الأفاعي والعقارب والبرصة والخنافس والورلان والفأر. وقال ابن الأعرابي: أصل الخبث في كلام العرب: المكروه، فإن كان من الكلام فهو الشتم، وإن كان من الممل فهو الكفر، وإن كان من الطعام فهو الحرام، وإن كان من الشراب فهو الضار (Al-Zubaidi) -

والنجاسة لغة: من نجس: النَّجَسُ والنَّجَسُ والنَّجَسُ: القذر من الناس ومن كل شيء قذرته (Ibnmanzur, Muhammad 1984) والنجاسة ضد النظافة، وهي كل مستقذر شرعاً، أي ما استقذره الشرع وإن لم يستقذره الناس (Muhammad Rawasqalaji, 1988).

وأما عن علاقة الخبائث بالنجاسة فيقول سعد سمير محمد حمد: "أن النجاسة تختلف عن الخبائث، فالخبائث تشمل كل ما كان نجساً نجاسة مادية كالبول والعذرة أو نجاسة معنوية كالأصنام والمخدرات، بالإضافة إلى أن النجاسة هي وصفا للخبائث" (Saad Samir, 2008). فلا شك أن الروث من الخبيث والنجس.

المسألة الثانية: حكم تناول روث الحيوان

حكم تناول روث الحيوان مبني على طهارته أو نجاسته وذلك ينقسم بانقسام نوع الحيوان من حيث مأكول اللحم و غير مأكول اللحم. ففي غير مأكول اللحم، اتفق فقهاء المذاهب الأربعة على أنه نجس كعذرة الإنسان (Al-Kasani, Aladdin, 1986) .

أما الحيوان مأكول اللحم، فقد اختلف الفقهاء في طهارة روثه على قولين:

القول الأول: المجيزون

ذهب المالكية (Al-Qarafi, Abu Al-Abbas.1994). (1994) والحنابلة (Al-Zarkashi.1993) وزفر من الحنفية (Al-Kasani, Aladdin.1986) إلى أن روث الحيوان مأكول اللحم طاهر،. فلذلك يباح تناوله. إلا أن المالكية يشترطون بأن لا يتغذى الحيوان بالنجس (Al-Hattab.1992)

أدلتهم:

استدل هذا الفريق بجملة من الأدلة تقوم على قياس الروث على البول المنصوص عليه في الحديث من هذه الأدلة

1. من السنة:

(أ) ما رواه أنس رضي الله عنه: أن ناساً من عريضة اجتتوا المدينة ((فرخص لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يأتوا إبل الصدقة، فيشربوا من ألبانها، وأبوالها))، فقتلوا الراعي، واستاقوا الذود، فأرسل رسول الله صلى الله عليه وسلم، فأتى بهم، فقطع أيديهم وأرجلهم، وسمر أعينهم، وتركهم بالحرّة يعضون الحجارة. (A L-Bukhari, Muhammad 2002).

وجه الدلالة: لو لم يكن بول الحيوان مأكول اللحم طاهراً، لما أباح النبي صلى الله عليه وسلم لهم أن يشربوا من أبوال إبل الصدقة مع أنها من النجس. فالروث من مأكول اللحم طاهر قياساً على البول (Ibn Qudamah,).

(ب) ما رواه أنس قال: ((كان النبي صلى الله عليه وسلم يصلي، قبل أن يبني المسجد، في مرابض الغنم)) (Al-Bukhari, Muhammad 2002).

وجه الدلالة: يبينه ابن قدامة بقوله: "((كان النبي - صلى الله عليه وسلم - يصلي في مرابض الغنم)) متفق عليه... وهو إجماع كما ذكر ابن المنذر، وصلى أبو موسى في موضع فيه أبعاد الغنم. فقل له: لو تقدمت إلى هاهنا؟ فقال: هذا وذاك واحد. ولم يكن للنبي - صلى الله عليه وسلم - وأصحابه ما يصلون عليه من الأوطئة والمصليات، وإنما كانوا يصلون على الأرض، ومرابض الغنم لا تخلو من أبقارها وأبوالها، فدل على أنهم كانوا يباشرونها في صلاتهم" (Ibnqudamah).

أي أن من شروط صحة الصلاة؛ طهارة الثوب والبدن والمكان الذي يصلي فيه. فإن كانت أبوال الغنم وأبقارها نجسا لا تصح الصلاة بها، فلم كان النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه يصلون فيه.

3. قال القرافي: "لما في مسلم قدم على رسول الله صلى الله عليه وسلم قوم من عكل أو عرنة فاجتووا المدينة فأمر لهم عليه السلام بلقاح وأمرهم أن يشربوا من أبوالهم وألبانها الحديث مع قوله عليه السلام ((إن الله تعالى لم يجعل شفاء أمتي فيما حرم عليها) (Al-Bayhaqi) والمراد بالجعل المشروعية فدل ذلك على طهارتها وإلا لما أمرهم بذلك" (Al-Qarafi, 1994). أي، إذا كان بول الإبل محرما ثم منهي عنه للتداوي بالحديث المذكور، لماذا أباحه صلى الله عليه وسلم للتداوي به. ولأن غذاء المباح طاهر وأمعاء طاهرة وإلا لما كانت مباحة (Al-Bayhaqi)

4. تغير الطاهر في الطاهر لا ينجسه كالتغير في الآنية وأما المحرم فتختلط رطوبات الأمعاء وهي محرمة نجسة فينجس الطعام .

القول الثاني: المانعون

ذهب الشافعية (Qalyubi And Amira, 1995) وجمهور الحنفية (Al-Kasani, 1986) إلى أن روث الحيوان مأكول اللحم نجس ولذلك لم يؤكل.

أدلتهم:

1. عموم ما رواه البخاري: حدثنا أبو نعيم، قال: حدثنا زهير، عن أبي إسحاق، قال: - ليس أبو عبيدة ذكره - ولكن عبد الرحمن بن الأسود، عن أبيه، أنه سمع عبد الله يقول: ((أتى النبي صلى الله عليه وسلم الغائط فأمرني أن آتية بثلاثة أحجار، فوجدت حجرين، والتمست

الثالث فلم أجده، فأخذت روثة فأثيته بها، فأخذ الحجرين وألقى الروثة)) وقال: ((هذا ركس)) (Al-Bukhari, Muhammad, 2002).

وجه الدلالة: من وجهين:

الأول: الركس نجس؛ ولأن معنى النجاسة موجود فيها وهو الاستقذار في الطباع السليمة؛ لاستحالتها إلى نتن وخبث رائحة مع إمكان التحرز عنه، فكانت نجسة (Al-Kasani, 1986) فروث عامة الحيوانات نجسة.

الثاني: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم امتنع عن أخذ الروثة مع الحاجة إليها، وأنه لم يستعملها حتى في إزالة النجو، وهذا قطعاً ليس لكرامة الروثة ولا لأنها لا تزيل النجاسة ذاتها، وإنما ذلك لنجاستها، فإذا ثبت هذا علم ضرورة أن الروث كله نجس Abdul (Majeed Mahmoud Salahin).

2. عن أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ((أكثر عذاب القبر من البول)) (Ibn Majah)

وجه الدلالة: أنه ظاهرة الدلالة على أن البول من أكثر سبب لعذاب القبر وكل ما يوعد بوعيد العذاب أن يكون محرماً. فبول الحيوان المأكول اللحم يدخل تحت هذا العموم والروث كذلك قياساً عليه.

مناقشة الأدلة

مناقشة أدلة القائلين بالجواز

الأول : من أهم المناقشة في حديث العرنين:

1. حمل المانعون هذا الحديث على التداوي، والتداوي بشيء محرم مباح إذا كان للضرورة. وهم أجابوا عن الاعتراض بحديث ((ما جعل الله شفاء أمتي في ما حرم عليها بحمل الحديث على الخمر)) (Al-Sherbiny, 1994).

ولكن رد ابن العربي المالكي بهذا: "فإن قيل إنما كان ذلك على وجه التداوي والتداوي ضرورة، والضرورة تبيح المحظور قلنا ليس التداوي حال ضرورة، وإنما الضرورة ما يخاف

معه الموت من الجوع، فأما الطبيب في أصله فلا يجب فكيف يباح فيه الحرام؟" (Ibn Al-Arabi).

ثم رد هذا الإعتراض ابن حجر العسقلاني فقال: "بل هو حال ضرورة إذا أخبره بذلك من يعتمد على خبره، وأما ما أبيح للضرورة، لا يسمى حراماً وقت تناوله لقوله تعالى: ﴿وَقَدْ فَصَّلَ لَكُمْ مَا حَرَّمَ عَلَيْكُمْ إِلَّا مَا اضْطُرِرْتُمْ إِلَيْهِ﴾، فما اضطر إليه المرء فهو محرم عليه كالميتة للمضطر (Ibn Hajar Al-Asqalani)

2. الأمر من الرسول صلى الله عليه وسلم للعننيين بشرب الأبال كان في بداية الدعوة الإسلامية بدليل المثلة المثبتة التي وردت في الحديث من سمل أعينهم إلى غير ذلك وليس جزاء المرتد إلا القتل، كما أن المثلة قد نسخت بنهي صلى الله عليه وسلم عن المثلة، فتكون إباحة أبال الإبل منسوخة كالمثلة. (Abdul Majeed) (Mahmoud Salahin)

ولكن قال عبد المجيد صلاحين بأن هذا الإعتراض ضعيف لما جاء في صحيح مسلم في حديث رقم 1671 أن رسول الله صلى الله عليه وسلم سمل أعينهم؛ لأنهم سملوا أعين الرعاء، فيكون فعله صلى الله عليه وسلم بهم قصاصاً لهم بالرعاء (Abdul Majeed) (Mahmoud Salahin).

الثاني: مناقشة حديث الصلاة في مرايض الغنم

1. أن هذا كان في بداية الإسلام وقبل بناء المسجد وقبل ورود الأخبار باجتناب كل نجو وبول، فليس هذا من قبل موضوع الطهارة والنجاسة (Abdul Majeed) (Mahmoud Salahin).

2. نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الصلاة في معادن الإبل حيث قال: صلوا في مرايض الغنم ولا تصلوا في أعطان الإبل فإنها خلقت من الشياطين (Ibn Majah). وفي رواية أخرى عن أبي داود: عن البراء بن عازب، قال: سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الصلاة في مبارك الإبل؟ فقال: ((لا تصلوا في مبارك الإبل فإنها من الشياطين)) وسئل عن الصلاة في مرايض الغنم؟ فقال: ((صلوا فيها فإنها بركة)) (Abu Dawood) فتكون علة الأمر في الصلاة في مرايض الغنم ليست الطهارة، وإنما لكونها بركة وعلة النهي عن الصلاة في أعطان الإبل ليست النجاسة وإنما لكونها خلقت من الشياطين (Abdul Majeed) (Mahmoud Salahin).

3. قال عبد المجيد صلاحين: "ومن هذه المناقشة يتضح لنا أن الحديث ليس فيه أي دلالة على طهارة الأبوال كلها، وإن كان فيه دلالة فدلالته تقتصر على طهارة أبوال الغنم - والحق أنه لا يدل حتى على ذلك" (Abdul Majeed) (Mahmoud Salahin).

مناقشة أدلة المانعين:

من أهم المناقشات في حديث طلب الرسول صلى الله عليه وسلم الاحجار وإلقائه للروثة:

1. أن الروث في الحديث هو روث الحمار كما جاء في رواية ابن خزيمة عن عبد الله بن مسعود قال: أراد النبي صلى الله عليه وسلم أن يتبرز فقال: ((انتني بثلاثة أحجار)) فوجدت له حجرين وروثة حمار، فأمسك الحجرين وطرح الروثة، وقال: ((هي رجس)) (Ibn Khuzaimah). فصار هذا الحديث تخصيص بروث الحمار لعموم لفظ الروث في الحديث احتج به المانعون. فروثة الحيوانات مأكول اللحم طاهرة لأن الحمار غير مأكول اللحم

2. عدم التسليم بأن مقصود اللفظ الركس هو النجاسة، قال ابن تيمية: "مع أن لفظ الركس لا يدل على النجاسة لأن الركس هو المركوس أي المردود، وهو معنى الرجيع، ومعلوم أن الاستنجاء بالرجيع لا يجوز بحال، إما لنجاسته، وإما لكونه علف دواب إخواننا من الجن". (Ibn Taymiyyah.1986) وكذلك استعمل القرآن لفظ الركس بمعنى الرد حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿سَتَجِدُونَ ءَاخِرِينَ يُرِيدُونَ أَنْ يَأْمَنُوكُمْ وَيَأْمَنُوا قَوْمَهُمْ كُلًّا مَا رُدُّوا إِلَى الْفِتْنَةِ أُرْكِسُوا فِيهَا﴾.

ولكن رد بأن استعمال هذا اللفظ في الحديث احتج به المانعون ليس كما ذكره ابن تيمية. لأن لو كان المعنى هو الرد، لم يكن لفظه مفيدا لأن كون الروث مردودا ورجيعا معلوم لدى ابن مسعود رضي الله عنه (Abdul Majeed) (Mahmoud Salahin).

قال عبد المجيد صلاحين: "والحق أن كلمة ركس في الحديث تدل على النجاسة في الروثة، لكن هذا الحكم لا يعم الأرواث كلها يؤيد هذا رواية ابن خزيمة المتقدمة" (Abdul Majeed) (Mahmoud Salahin).

مناقشة حديث "أكثر عذاب القبر من البول":

1. إن البول المقصود هنا هو بول المرء الذي أصاب نفسه لأن من النواذر الوقوع بإصابة البول من الغير. وليس المقصود هنا سائر الأبوال. قال ابن تيمية: "وإنما الكثير إصابته بول نفسه، ولو كان أراد أن يدرج بول الغير في الجنس الذي يكثر وقوع العذاب بنوع منه لكان بمنزلة قوله: ((أكثر عذاب القبر من النجاسات)) (Ibn Taymiyyah, 1986)

2. قال ابن تيمية: "أنه لو كان عاما في جميع الأبوال فسوف نذكر من الأدلة الخاصة على طهارة هذا النوع ما يوجب اختصاصه من هذا الاسم العام ومعلوم من الأصول المستقرة إذا تعارض الخاص والعام فالعمل بالخاص أولى؛ لأن ترك العمل به إبطال له وإهدار والعمل به ترك لبعض معاني العام، وليس استعمال العام، وإرادة الخاص يبدع في الكلام بل هو غالب كثير" (Ibn Taymiyyah, 1986).

الراجع في مسألة أكل روث الحيوان المأكول اللحم:

الراجع لدينا في مسألة الروث أنه غير جائز. وإن استدلل بعض القائلين بأنه غير نجس بالأدلة المخصصة للعموم الذي احتج به المانعون، ولكن في نظر الباحث أن أكل الروث أمر غير سليم لا يقبله العقل حاليا وإن كان من مأكول اللحم. وذلك بالنظر إلى الأثر المترتب من المصالح والمفاسد بأكله. فالطعام الذي يأكله الحيوان يمر في جوفه ويختلط مع سائر رطوباته، ثم يمر في الأمعاء ويختلط مع سائر المواد الحمضية والانزيمات والجراثيم. ففي أكل الروث يدرك العقل أنه شيء مقرف ويمكن أن يؤثر في صحة الجسم أو يأتي بمرض خطير. وكذلك لكثرة الطيبات التي يمكن أن يأكلها الناس اليوم بتطور عملية التوريد مثلا. فلا مجال على القول بعدم وجود الطيبات الأخرى.

المطلب الثاني: حكم حبوب القهوة المستخرجة من الزباد

قد سبقت مسألة إن كانت الحبوب بشكلها نجسة نجاسة عينية. والآن حاول الباحثان أن يكتفا الحكم بكونها متنجسة. الأول قياسها على بيض الدجاجة الميتة، والثاني مسألة الحبوب التي أكلها الحيوان.

الفرع الأول: قياس حبوب القهوة على بيضة الدجاجة الميتة

تغطي حبوب القهوة قشرة تغلفها، لذا يرى الباحثان أن هناك وجه قياس بين القهوة الخارجة مع روث الزباد، وبين البيضة الخارجة من الدجاجة الميتة
هذه المسألة فيها ثلاثة أوجه:

الأول: تؤكل سواء اشتدت قشرتها أو لم تشتد، وذهب إليه الحنفية.

قال الكاساني من الحنفية: "إذا خرجت من الدجاجة الميتة بيضة تؤكل عندنا سواء اشتدت قشرها أو لم يشتد. جاء في بدائع الصنائع"، ثم قال "ولنا أنه شيء طاهر في نفسه مودع في الطير منفصل عنه ليس من أجزائه فتحريمها لا يكون تحريماً له كما إذا اشتدت قشرها" (Al-Kasani, 1986).

الثاني: لم تؤكل مطلقاً، وبه قال المالكية

قال الخطاب من المالكية: "ينبغي أن يعود إلى جميع ما تقدم من الفضلات فقد قال ابن عبد السلام: قول ابن الحاجب: (والدمع والعرق واللعب والمخاط من الحي طاهر) يعني أنها من الميتة نجسة". ثم قال: "أطلق (بالنفس) في البيض الخارج بعد الموت سواء كان رطباً، أو يابساً وهو كذلك، أما الرطب فباتفاق، وأما اليابس فهو قول مالك خلافاً لابن نافع" (Al-Hattab, 1992).

الثالث: إذا اشتدت تؤكل، وإلا فلا، هذا قول الشافعية والحنابلة

1. قال النووي من الشافعية: "وأما البيضة ففيها ثلاثة أوجه حكاها الماوردي والرويانى والشاشي وآخرون أصحابها وبه قطع المصنف والجمهور إن تصلبت فطاهرة وإلا فنجسة: والثاني طاهرة مطلقاً: والثالث نجسة مطلقاً" (Al-Nawawi). فالأصح عندهم هو أن البيض طاهر إذا اشتدت قشرته، وإلا أنه نجس.

2. قال المرداوي من الحنابلة: "إذا صلب قشر بيضة الميتة من الطير المأكول، فباطنها طاهر بلا نزاع ونص عليه، وإن لم يصلب فهو نجس على الصحيح من المذهب" (Al-Mardawi)

الترجيح:

بعد عرض الآراء من هؤلاء الفقهاء، يرى الباحثان ترجيح القول أن البيض طاهر إذا اشتدت قشرته، وإلا فإنه نجس. لأن هذا القول يجري مع العقل. فالقشرة إذا اشتدت، فصار ما في باطنها محفوظ من النجاسة، وهي الميتة. فالقول الذي يقول بأن البيض طاهر مطلقا سواء كانت قشرته اشتدت أم لم تشتد لنجاسة الميتة وليست لنجاسة البيض: غير سليم، لأن في البيض المأكول منه هو ما في باطنه، وإذا لم تصلب قشرته ففي إصابة باطنه بالنجس محتمل بالوقوع فصار متنجسا يجب على تجنب أكله. وكذلك القول بأنه نجس مطلقا غير سليم ولكن هذا الرأي صار احتياطاً من الوقوع بالحرام. ولكن لما كان فيه قشرة مشددة، ففيه مجال على غسل القشرة وباطنها محفوظة. وعادة البيض يباع وعلى قشرته شيء من روث الدجاجة ولم يقل أحد بنجاسته مطلقا. والله تعالى أعلم.

الفرع الثاني: قياس حبوب القهوة على الحبوب الخارجة من الحيوانات

في هذه المسألة، خلاف بناء على الخلاف السابق. قد يقول الفقهاء الذين يقولون بطهارة البيضة بأن الحبوب التي تأكلها الحيوانات متنجسة وليست نجسة عينها إن كانت قشرتها مشددة بحيث لو زرعت، نبتت شجرتها وما تحصل منها من الفواكه طاهرة. فإن كانت الأمور كذلك، فصارت حبوب البن أو القهوة طاهرة بشرط أن يغسلها أولا.

وبه قال ابن عابدين : "إذا وجد الشعير في بعر الإبل والغنم يغسل ويجفف ثلاثا ويؤكل" (Ibn Abdeen, 1982)

وقال النووي: "قال أصحابنا رحمهم الله إذا أكلت البهيمة حبا وخرج من بطنها صحيحا فإن كانت صلابته باقية بحيث لو زرع نبت فعينه طاهرة لكن يجب غسل ظاهره لملاقاة النجاسة لأنه وإن صار غذاء لها فمما تغير إلى الفساد فصار كما لو ابتلع نواة وخرجت فإن باطنها طاهر ويظهر قشرها بالغسل وإن كانت صلابته قد زالت بحيث لو زرع لم ينبت فهو نجس" (Al-Nawawi).

قال الرملي: "(وقيء) اتفاقا وهو الراجع بعد الوصول إلى المعدة ولو ماء وإن لم يتغير كما قاله، والمراد بذلك وصوله لما جاوز مخرج الحرف الباطن من ذلك لأنه باطن فيما يظهر. نعم لو رجع منه حب صحيح صلابته باقية بحيث لو زرع نبت كان متنجسا لا نجسا، ويحمل كلام من أطلق نجاسته على ما إذا لم يبق فيه تلك القوة. ومن أطلق كونه متنجسا على بقائها فيه كما

في نظيره من الروث، وقياسه في البيض لو خرج منه صحيحاً بعد ابتلاعه بحيث تكون فيه قوة خروج الفرخ أن يكون متنجساً لا نجساً" (Al-Ramli, 1984) .

وأما المالكية، يمكن أن يعرض رأيهم بحكم الروث عموماً كما جاء في شرح التلقين لأبي عبد الله التميمي: "قال القاضي رضي الله عنه: (كل مائع خرج من أحد السبيلين نجس وذلك هو البول، والمذي والودي، والمنى ودم الحيض والنفاس والاستحاضة وغير ذلك من أنواع البلل والدماء كلها نجسة)؛ ما معنى تقييده بقوله كل مائع؟ والجواب عن السؤال: أن يقال: إنما قيد بقوله كل مائع لأنه قد يخرج من السبيلين من الجامدات ما هو طاهر في نفسه كالودود والحصى. والودود والحصى طاهران في أنفسهما، وإنما يكتسبان النجاسة بما تعلق بهما من بول أو غائط (Al-Maziri, 2008).

إلا أنهم يذكرون الحكم بقيء الذي لم يتغير الطعام، وبه قال الحطاب من المالكية: "(وقيء إلا المتغير عن الطعام)؛ هذا كقوله في المدونة وما خرج من القيء بمنزلة الطعام فهو طاهر وما تغير عن حال الطعام فنجس (Al-Hattab, 1992) . فأما الحكم بكون الحبوب تخرج مع الروث مع بقاء شكلها لم يجده الباحث عندهم.

المبحث الثالث: الضوابط التي تستلزمها الناس بشرب القهوة

ذكر الحطاب في مواهب الجليل كلاماً عن القهوة وتعاطيها وتعامل الناس معها نذكره مختصراً وذلك لبيان القيود والضوابط المتعلقة بشرب القهوة، فقد كانت خلاصة كلامه في الأمور الآتية:

- 1- لا إسكار في القهوة وغاية ما فيها التنشيط .
- 2- يحرم التعامل مع القهوة من حيث الاجتماع عليها وإدارتها والتصفيق والنشيد لما في ذلك من التشبه بأهل الخمر .
- 3- يحرم خلط القهوة بشيء من المحرمات كالخشيش ونحوه.
- 4- من أثرت القهوة على صحته فأضرته يحرم عليه شربها وإلا فهي باقية على أصل الإباحة (Al-Hattab, 1992).

- والملاحظ أن الكلام كله يدور على ما يحتف بشرب القهوة من مخالفات شرعية أما ذات القهوة فلا بأس في شربها، وقد رأينا كيف يعبر الفقهية عن واقعه المعاش وبينى الأحكام عليه.

وإضافة إلى ذلك فإننا نذكر الضوابط الآتية:

من حيث انتاجها وبيعها:

- أن تغسل الحبوب من الأرواث قبل بيعها لأنها قد تباع وما زالت الأرواث فيها. والأرواث نجسة (كون الزباد محرم الأكل). ولما كان بيعها بناء على الوزن، ففي انضمام الأرواث في بيعها نوع من بيع الأشياء المختلطة بالمحرمات.

- أن بعض المنتج يحصل بأخذ الحبوب من أرواث الزباد بأخذها من الغابة بشكل طبيعي، وبعضهم أو يمكن أن يقال أكثرهم حالياً - لكثرة الطلب بها - قام بصيد الزباد وأجبره على أكل البن ولم يلتفت إلى صحته وما يعانيه من ظروف في قفصه وذلك نوع من العذاب والآلام للزباد (Our World Coffee's Cruel Secret - Kopi Luwak - Civet Cats - Indonesia) قال الله تعالى: ﴿وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ وقال: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ وعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((عذبت امرأة في هرة حبستها حتى ماتت جوعاً، فدخلت فيها النار)) قال: فقال: والله أعلم: ((لا أنت أطعمتها ولا سقيتها حين حبستها، ولا أنت أرسلتها، فأكلت من خشاش الأرض))) (Al-Bukhari, Muhammad, 2002) فمن المهم على المنتج ألا يعذب الزباد لحصول الأرباح منه.

- لما كانت هذه القهوة مشهورة بأنها من أغلى أنواع القهوة، فلا بد ألا يكون التعامل معها بما لا يؤدي إلى التمييز ومحاکاة أهل الإسراف. لقوله تعالى ﴿إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا﴾

المبحث الرابع: قرار فتوى مجلس علماء أندونيسيا ومجلس الفتوى بإدارة التقديمية الإسلامية الماليزية (JAKIM) بقهوة لواء

فقد أصدر مجلس العلماء الأندونيسيين (MUI) القرار رقم سبعة بتاريخ 8 شعبان 1430هـ الموافق 20 يوليو 2010م بجاكرتا بما يتعلق عن قهوة لواء:

يقصد بالفتوى: "كوبي لوك" هو القهوة التي أصلها حبوب البن يأكلها الزباد ثم تخرج مع روثه بشروط:

1. أن يشتد قشرة الحبوب تحفظها من النجس.
2. يمكن أن تنبت منها النبات إذا زرعت.

الثاني: القرار بحكمها

1. "كوبي لوك" هي حبوب قهوة متنجسة وليست نجسة.
2. "كوبي لوك" هي طاهرة بعد تطهيره.
3. تناولها وإنتاجها وبيعها جائز.

وأصدر مجلس الفتوى بالإدارة التقدمية الإسلامية الماليزية (JAKIM) القرار بقهوة لوك كما يلي:

مذكرة أعضاء لجنة الفتوى التابعة للمجلس الوطني للشؤون الدينية الإسلامية الماليزية عدد 98 من 13 إلى 15 فبراير 2012م قد ناقشت حكم شرب القهوة المستخرجة من براز الزباد. فقررت اللجنة النتائج على النحو الآتي:

بعد الاطلاع على الأدلة والحجج والآراء المطروحة، أكدت اللجنة على أن الله أمر بالأكل من الحلال والطيبات كما قال الله تعالى في سورة البقرة، الآية 172: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنَّ كُنتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ"، وأكدت اللجنة على أن القاعدة الفقهية قد نصت على أن الأصل في الأشياء الإباحة ما لم يقر دليل معتبر على الحرمة. وقال العلماء: إذا أكلت البهيمة حباً وخرج من بطنها صحيحاً، فإن كانت صلابته باقية بحيث لو زرع نبت فعينه طاهرة لكن يجب غسل ظاهره لملاقاته النجاسة، فصار كما لو ابتلع نواة وخرجت فإن باطنها طاهرة، ويظهر قشرها بالغسل، وإن كانت صلابته قد زالت بحيث لو زرع لم ينبت فهو نجس؛ وبناء عليه، ومن خلال تأكيد العلماء ذلك قررت اللجنة على أن القهوة المستخرجة من براز الزباد متنجسة يجوز اتخاذها للأشربة بالشروط الآتية:

1. حبوب القهوة لا تزال في حالة جيدة، بلا ثقب ولا كسور بحيث إذا تم زراعتها نمت.

2. يجب تنقية حبوب القهوة من النجاسة.

وقررت اللجنة أيضاً أن هذه القهوة المستخرجة من الزباد لا يجوز بيعها للمسلمين إلا بعد الحصول على شهادة الحلال من مصلحة الشؤون الإسلامية الماليزية (JAKIM) أو مجلس الشؤون الإسلامية المحلية (MAIN) [Http://Www.E-Fatwa.Gov.My/Fatwa-\(MAIN\)Kebangsaan/Hukum-Meminum-Kopi-Luwak-Musang](http://Www.E-Fatwa.Gov.My/Fatwa-(MAIN)Kebangsaan/Hukum-Meminum-Kopi-Luwak-Musang)

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده،

وبعد،

فبعد تمام هذا البحث بعونه تعالى، وصل الباحثان إلى أهم النتائج المتحصلة وهي كالآتي:

1. إن الأصل في الأشياء هو الإباحة أو الطهارة حتى تأتي الأدلة على تحريمها.
2. من شأن هذه القهوة، أنها مأخوذة من أرواث الزباد، ففي طهارتها مشكلة لدى المجتمع.
3. أن لحم الضبع مختلف في جواز أكله، والراجح لدى الباحث هو جوازه.
4. ولكن لا يصح تعديته إلى الزباد لأن أكل لحم الزباد حرام فهو داخل في عموم كل ذي ناب من السباع.
5. إن روث الحيوان المأكول اللحم مختلف في طهارته، والراجح لدى الباحث أن روثه نجس.
6. طهارة حبوب القهوة الخارجة مع أرواث الحيوانات مبني على قياسها على البيض، فهو طاهر إذا اشتدت قشرتها، فلا بد من غسلها، ونجسة نجاسة عينية إذا كانت قشرتها ضعيفة لم تشتد.
7. هناك ضوابط تجب على المسلمين تحريمها عند التعامل بهذه القهوة.

References:

- Abd Al-Wahhab Abd Al-Salam Tawila. (2010) .The Jurisprudence of Foods: What Is Permissible and What Is Forbidden from Foods, Voluntary and Forced Zakat, Etiquette of Hospitality and Banquets, First Edition, 1431 AH - 2010 AD, Publisher: Dar Al-Salaam – Cairo
- Al-Suyuti, Abd Al-Rahman Bin Abi Bakr. (1990). Died: 911 AH)/ Alashibah W Alnazayir, Edition: First, 1411 AH-1990 AD, Publisher: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.
- Abu Al-Qasim Al-Gharnati, (1994). (Died: 897 AH) / Altaaj Wal'iiklil By Mukhtasar Khalil, Edition: First, 1416 AH-1994 AD, House of Scientific Books.
- Al-Hattab, Shams Al-Din Abu Abdullah Maliki.(1992) (Died: 954 AH) / Mawahib Aljalil Fi Sharh Mukhtasarikhilil, Edition: Third, 1412 AH - 1992 AD, Publisher: Dar Al-Fikr.
- Abu Dawood, (Died: 275 AH) / Sunan Abi Dawood, Investigator: Muhammad Muhyi Al-Din Abdul Hamid, Publisher: Al-Asriya Library, Sidon - Beirut.
- Ahmed Bin Hanbal, (2001). Died: 241 AH) / Musnad Of Imam Ahmad Bin Hanbal, Edition: First, 1421 AH.
- Al-Bahooti, Mansour Bin (1993). (Died: 1051 AH) /Daqayiq 'Uwli Alnahaa Fi Sharh Almuntahaa, Edition: First, 1414 AH - 1993 AD, Publisher: Alam Al-Kutub.
- Al-Bayhaqi, Abu Bakr / Sunan Al-Kubra, Without Edition and Without Date, Publisher: Dar Al-Maarifa
- Al-Bazzar, Abu Bakr Ahmed. (2009). (Died: 292 AH) / Musnad Al-Bazzar Published In The Name Of Al-Bahr Al-Zakhkhar, Edition: First, (Begin 1988 AD And Ended 2009 AD), Investigator: Mahfouz Al-Rahman Zain Allah, (Recorded Parts 1 To 9), Adel Bin Saad (Recorded Parts 10 To 17) And Sabri Abdel-Khaleq Al-Shafi'i (Recorded Parts 18), Publisher: Library Of Science And Judgment - Madinah.

- Al-Bukhari, Muhammad (2002). Sahih Al-Bukhari, Edition: First, 1422 AH, Investigator: Muhammad Zuhair Ibn Nasser Al-Nasser, Publisher: Dartuq Al-Najat (Illustrated by The Sultanate by Adding the Numbering of Muhammad Fouad Abdul-Baqi).
- Al-Mardawi, (Died: 885 AH) / Al'iinsaf Fi Maerifat Alraajih Min Alkhilaf, Edition: Second - Undated, Publisher: House of Revival of Arab Heritage.
- Al-Najdi, Abdul Rahman, (1980). Hashiatan Lilrawd Almurabae Sharh Zad Almustaqni', First Edition, 1400 AH, Al-Ahlia Press in Riyadh.
- Al-Nawawi, Abu Zakaria (Died: 676 AH) / Al-Majmoo' Sharh Al-Muhadhab, Without Edition and Without Date, Publisher: Dar Al-Fikr
- Al-Kasani, Aladdin, (1986). (Died: 587 A.H.) / Badaa' Al-Sana'i in the Arrangement of Laws, Second Edition, 1406 A.H. - 1986 A.D., Dar Al-Kutub Al-Ilmia.
- Al-Qarafi, Abu Al-Abbas, (1994). (Died: 684 AH) / Al-Thakhira, The First, 1994 AD, Verified By Muhammad Hajji, Saeed Arab, And Muhammad Boukhabza, Publisher: Dar Al-Gharb Al-Islami – Beirut.
- Al-Qurtubi, Abu Omar (1980) (Died: 463 AH)/ Alkafi Fi Fiqh Ahl Almadina.
- Edition: 2nd, 1400 AH / (1980). AD, Investigator: Muhammad Muhammad Ahid Ould Madik The Mauritanian, Publisher: Library Modern Riyadh, Riyadh, Saudi Arabia
- Al-Maziri, (2008). (Died: 536 AH) / Sharh Altalqin, First Edition, 2008 AD, Investigator: His Eminence Sheikh Muhammad Al-Mukhtar Al-Salami, Publisher: Dar Al-Gharb Al-Islami
- Al-Ramli, Shams Al-Din (1984) (Died: 1004 AH) / Nihayat Almuhtaj 'Tilaa Sharh Alminhaj, Final Edition - 1404 AH / 1984 AD, Publisher: Dar Al-Fikr, Beirut.
- Al-Razi, Ahmed (1979). (Died: 395 AH) / Dictionary of Language Standards, Edited by Abd Al-Salam Muhammad Harun, Without Edition, Dar Al-Fikr, 1399 AH - 1979 AD.

- Al-San'ani, Abu Bakr (1983). (Died: 211 AH) / Al-Musannaf, Second Edition, 1403 AH, Verified by Habib Al-Rahman Al-Azami, Publisher: The Scientific Council – India, Requested By: The Islamic Office – Beirut.
- Al-Sarakhsi, Muhammad. (1993). (Died: 483 AH) / Al-Mabsout, 1414 AH - 1993 AD, Dar Al-Maarifa – Beirut.
- Al-Shafi'i, Muhammad. (1990). (Died: 204 AH) / AL OM, Dar Al-Maarifa - Beirut, 1410 AH / 1990 AD
- Al-Sherbiny, Shams Al-Din, (1994). (Deceased: 977 AH) / Mughaniy Almuhtaj 'Ilal Maerifat Maeani 'Alfaz Alminhaj, Edition: First, 1415 AH - 1994 AD, Publisher: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.
- Al-Shirazi, Ibrahim (Died: 476 AH) / Al-Muhadhab In the Fiqh Of Imam Al-Shafi'i, Publisher: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.
- Al-Zarkashi, Shams Al-Din (1993). (Died: 772 AH) / Sharh Al-Zarkashi, Edition: First, 1413 AH - 1993 AD, Publisher: Dar Al-Obaikan.
- Al-Zayla'i, Othman (Died: 743 AH) / Tawthiq Alhaqayiq Fi Sharh Kanz Aldaqayiq of Al-Shalabi, Shihab Al-Din Ahmed Bin Muhammad Bin Ahmed Bin Younis Bin Ismail Bin Younis Al-Shalabi (Deceased: 1021 AH), Edition: First, 1313 AH, Publisher: Grand Amiri Press - Bulaq, Cairo.
- Al-Zubaidi, Muhammad (Died: 1205 AH) / Taj Al-Arous from the Jewels Of The Dictionary, Achieved By A Group Of Investigators, Dar Al-Hedaya.
- Fatwa Decision of the Indonesian Council of Scholars No. 7 Of 2010 About Luwak Coffee, Issued on 8 Shaban 1430 AH - 20 July 2010 CE, Signed by The Chairman of The Fatwa Council of The Indonesian Council of Scholars, Dr. H.M. Anwar Ibrahim, And His Secretary, D. Hassan El Din.
- Ibn Abdeen, Muhammad Amin (1982) (Died: 1252 AH) / Al-Muhtar's Response to Al-Durr Al-Mukhtar, Edition: Second, 1412 AH
- Ibn Abi Shaybah, (1989). Musanafat Fi Al'ahadith Waluathar, First Edition, 1409 AH, Achieved by Kamal Youssef Al-Hout, Al-Rushd Library – Riyadh.

- Ibn Al-Arabi, Abu Bakr Muhammad Bin Abdullah Al-Ishbili, Known As Ibn Al-Arabi/ Aleurdad Al'ahwadhiu Mae Sharh Sahih Altirmidhi. Publisher: Dar Al-Ilm Al-Allam.
- Ibn Al-Qayyim, Muhammad (1991). (Died: 751 AH) / 'Tielam Almuqiein Ean Rabi Alealamin, Edition: First, 1411 AH - 1991 AD, Investigation: Muhammad Abd Al-Salam Ibrahim, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya – Yarout.
- Ibn Hajar Al-Asqalani, Fath Al-Bari Explanation of Sahih Al-Bukhari, Publisher: Dar Al-Maarifa– Beirut.
- Ibn Hazm, Ali / Al-Muhalla In Antiquities, Without Edition and History, Dar Al-Fikr – Beirut.
- Ibn Khuzaimah. /Sahih Ibn Khuzaymah, Achieved By: Dr. Muhammad Mustafa Al-Adami, Publisher: The Islamic Bureau – Beirut.
- Ibn Majah Muhammad (Died: 273 AH) / Sunan Ibn Majah, Investigation: Muhammad Fouad Abdel-Baqi, Publisher: House of Revival Of Arabic Books - Faisal Issa Al-Babi Al-Halabi.
- Ibn Manzur, Muhammad (1984). (Died: 711 AH) / Lisan Al-Arab, Third Edition - 1414 AH, Publisher: Dar Sader – Beirut.
- Ibn Qudamah, Abd Al-Rahman Ibn (Died: 682 AH) / Alsharh Alkabir Ealaa Almuqanae', And Its Printing Was Supervised By: Muhammad Rashid Rida, The Owner of Al-Manar, Dar Al-Kitab Al-Arabi For Publishing and Distribution.
- Ibn Qudamah, Abu Muhammad Muwaffaq Al-Din (1994). (Died: 620 AH) / Al-Kafi Fi Fiqh Of Imam Ahmad, Edition: First, 1414 AH - 1994 AD, Publisher: Scientific Books House.
- Ibn Taymiyyah Ahmad. (1986). (Died: 728 AH) / Total Fatwas, Without Edition, 1416 AH/1995 AD, Investigator: Abdul Rahman Bin Muhammad Bin Qasim, Publisher: King Fahd Complex For The Printing Of The Noble Qur'an, Medina An-Nabawi, Kingdom Of Saudi Arabia.
- Diwan Of Language (Malay) And the Book/ Diwan Dictionary, Fourth Edition.

Meta Mahendradata, Zinal, Israianti, Abubakar Tawali / Chemical Comparison and Sensory Value Between Luwak Coffee And Original Coffee From The Arabs.

(Comparison of Chemical Characteristics and Sensory Value Between Luwak Coffee and Original Coffee from Arabica (Cafeea Arabica. L) And Robusta (Cafeeacanephora. L) Varieties)

Muhammad Rawasqalaji - Hamid Sadiq Qunaibi / A Dictionary Of The Language Of Jurists, Edition: Second, 1408 AH - 1988 AD, Publisher: Dar Al-Nafais For Printing, Publishing And Distribution.

Abdul Majeed Mahmoud Salahin / Provisions of Impurities In Islamic Jurisprudence, Master's Thesis In Islamic Sharia Under The Supervision Of Dr. Ahmed Sayed Othman At Umm Al-Qura University - Kingdom Of Saudi Arabia.

Muslim Ibn Al-Hajjaj Abu Al-Hasan Al-Qushayri Al-Nisaburi (Died: 261 AH) / The Correct Chain Of Transmission Of Justice From Justice To The Messenger Of God, Peace Be Upon Him, Investigator: Muhammad Fouad Abd Al-Baqi, Publisher: House Of Revival Of Arab Heritage – Beirut.

Noor Khalilabintdhul-Affendi / Fatwa and Sharia Law for Luwak Coffee, (Fatwa Dan Undang-Undang (ISH 2093) Kopi Luwak), Scientific Research Under the Supervision of The Cheek Ma Kulthumbintishaq School at The Islamic University of Science And Technology, Malaysia.

Qalyubi and Amira, Ahmad Salama Al-Qalyubi and Ahmed Al-Barlusi Amira / Hashitaqalyubi and Amira, Without Edition, 1415 AH-1995 AD, Publisher: Dar Al-Fikr – Beirut.

Saad Samir Muhammad Hamad / Maliciousness and Its Rule in Islamic Jurisprudence, Research at the Faculty of Graduate Studies in Jurisprudence and Legislation at An-Najah National University, Nablus - Palestine, 2008, Under the Supervision of Dr. Jamal Zaid Al-Kilani.

The Academy of The Arabic Language in Cairo (Ibrahim Mustafa, Ahmed Al-Zayat, Hamed Abdel-Qader and Muhammad Al-Najjar)/ Intermediate Lexicon, Dar Al-Da`Wah, Without the Year of The Edition.

- Youssef Al-Ardabili / Al-Anwar for the Works of the Righteous in The Jurisprudence of Imam Al-Shafi'i With Hashiyah Al-Kamari And Hashiyat Al-Hajj Ibrahim, Al-Maimani Press, Mustafa Al-Babi Al-Halabi And His Two Brothers in Egypt\ - 1992 AD, Publisher: Dar Al-Fikr – Beirut.
- 2001 AD, Investigator: Shuaib Al-Arnaout - Adel Murshid, And Others Supervision: Dr. Abdullah Bin Abdul Mohsen Al-Turki, Publisher: Al-Resala Foundation

(دلالات مصطلح (الظلم) ومشتقاته في اللغة، واستعمالاتها في القرآن الكريم

علي يوسف الرواشدة*

ملخص

يتناول هذا البحث دلالات مصطلح الظلم ومشتقاته في الاستعمالين اللغوي والقرآني، مبيناً بداية مفهوم المصطلح، وموضوعه باعتباره علماً مستقلاً له أهميته في فهم النصوص والمصطلحات القرآنية، والتعرف إلى معنى المصطلح في القرآن الكريم، ومدى علاقته بالمعاجم اللغوية كمدخل تمهيدي لعبور فهم فحوى عنوان البحث.

ولكي تكتمل الصورة وضوحاً يتطلب: استقراء موارد المصطلح في القرآن الكريم من حيث: الإحصاء المتمثل بمواطن ورود في القرآن الكريم، ومن حيث: وصف صيغ الاشتقاق التي ورد بهما، وتحليل معطيات هذه الموارد من حيث الحجم والشكل، ثم الانتهاء إلى تحليل معانيهما الجزئية المتضمنة في كل مورد، وفي حال معرفة هذه الأمور سألقة الذكر، سيتم على غرارها استنباط تعريف وبيان لمفهوم مصطلح الظلم في القرآن الكريم.

الكلمات الدالة: الجور، مجاوزة الحد، والميل عن القصد.

* كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2016/5/9 م.

تاريخ قبول البحث: 2016/12/22 م.

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

Connotations of the Term of Injustice and Its Derivatives in the Language, and Their Uses in the Quran

Ali Youssef Al-Rawashdeh

Abstract

This paper examines the implications of the term of injustice and its derivatives in the language and Quran uses, indicating the beginning of the concept of the term, with its theme as a separate note is important to understand the texts and the Quranic terminologies, and getting to know the meaning of the term "Justice" in the Quran, and the extent of its relationship to language dictionaries as a preliminary interance to understand the content of the title.

In order to make the image complete and clearer, it requires: extrapolation to the term resources in the Quran in terms of: Statistics as appeared in the Quran, and in terms of: Describing the derivations formulas that contained them, and analyzing the data of these resources in terms of size, shape, and then analysing their partial meanings included in each resource, and in case these aforementioned matters are known, a definition and clarification of the concept of the term "injustice" in the Quran will be deduced.,

Key words: Injustice, Overstepping the limit, The tendency for intent .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، محمد وآله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد:

فهذا بحث عن مفهوم "الظلم" ومصطلحه في القرآن الكريم، ولهذا المصطلح ارتباط وثيق بالدراسات القرآنية، فالقرآن مجموعة من المفاهيم داخل النصوص ونسق منها، إذا حُصّلت حُصّلت كليات الدين وإذا لم تفقه لم يفقه الدين، ولا سبيل إلى التفقه في النص القرآني بغير دراسة مصطلحاته، ورصدها، وتحديد أبعادها، والتدقيق في حدودها وآفاقها، وسبر أغوار مفاهيمها ومقارنتها، والوقوف على تباين دلالاتها بتأثير تباين امتداداتها داخل النسيج المفهومي للنص القرآني، واختلاف معاني مبانيها باختلاف القضايا التي طرحت فيها.

لقد حُصّيت دراسة المصطلح القرآني بين أوساط العلماء والباحثين قديماً وحديثاً باهتمام بالغ مما أدى إلى تطور الدراسات القرآنية، وجعلها أكثر فهماً وتدبراً لكتاب الله العزيز، وساهم في تنمية التراكم المعرفي داخل مجال دراسة مفاهيم المصطلحات في القرآن الكريم، وفق منهج محدد يسمى منهج الدراسة المصطلحية، وذلك من خلال النظر في تعريفه؛ لما يثيره غياب التعريف الدقيق من خلط بين المفاهيم وغموض في المعاني، خاصة أن القرآن الكريم يمثل المجال القوي للإعجاز في استعمال الألفاظ وتوظيفها، وتوسيع دلالاتها أو إعطائها دلالات جديدة تختلف بها عما عُرِفَتْ به في المجال اللغوي العام، كما أن القرآن الكريم فتح للعقلية الإنسانية أبواباً معرفية جديدةً مفتاحها المصطلحات الجديدة، على اعتبار أن كل مصطلح يحمل من وجه قضية معرفية كبرى ينطوي على بُعدٍ نفسيٍّ يتجلى فيما يحمله المصطلح من طاقة تأثير على النفوس، من شأنها أن تُعبئها لاستيعاب المعاني التي وضعتها استيعاباً إيمانياً عميقاً، وأن تستغفرها للعمل من أجل تطبيقها في الواقع. ومن هنا تتبين أهمية تحديد المصطلحات القرآنية في تأطير المعرفة الإسلامية بحدود الشرع، وضمان هدايتها للسلوك القويم والعمل الصالح؛ لأن صلاح العمل من سلامة العلم والمعرفة من الخلل، وهذه مترتبة على سلامة المصطلحات الحاملة لها من سوء الفهم.

وما مصطلح "الظلم" في القرآن الكريم إلا أحد هذه المصطلحات، وقد ورد في القرآن الكريم بصيغ وأنواع ومفاهيم عدة، فمنه ما جاء منافياً لكلمة التوحيد وهو الشرك بالله تعالى لقوله: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ﴾ (Al-An'am, 82). "أي بشرك" (Tabari, 492\11:2000)، ومنه ما جاء بمعنى الجور، وإلحاق الضرر والأذى بالناس.... الخ، فجاء هذا البحث؛ ليعبر هذه الأهمية ويكشف هذه المفاهيم والمعاني حسبما وردت في سياق الآيات الكريمة. أما الأسباب التي دعت الباحث لاختيار هذا الموضوع، فتتلخص بالأمور الآتية:

1. استجابة لنداء الله تعالى في فهم القرآن الكريم وتدبره لقوله تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ {sad: 29}. والإسهام الفاعل في خدمة كتاب الله العزيز، من خلال توضيح المعاني والألفاظ الواردة في آياته العظام.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف العلمية منها:

1. ترسيخ المفهوم الصحيح لمصطلح "الظلم" في القرآن الكريم، وكشف الغطاء عن دلالاته ومعانيه؛ لتحصيل المقاصد التابعة له، والتأصيل لمفهومه.
2. بيان دلالات لفظ "الظلم" في القرآن الكريم ومعانيه، وأنه أشمل من كونه ينحصر في معنى إلحاق الأذى والضرر بالناس، وما يؤديه هذا الفهم من تأثير ملموس على حياة الفرد والمجتمع في كافة مجالات الحياة.
3. التأسيس والتنظير لإعمال هذا المصطلح، وتحكيمة في مجال التعامل مع الآيات فهماً وتنزيلاً.

مشكلة البحث وأسئلته:

سيجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم مصطلح "الظلم" في الاستعماليين اللغوي والقرآني؟ وما دلالاته ومعانيه في القرآن الكريم؟
2. هل لفظ "الظلم" مقصور على معنى الجور، وإلحاق الأذى والضرر بالناس فقط، أم يتعدى إلى أكثر من معنى؟

الدراسات السابقة:

لقد قام الباحث بالبحث والتحري عن أبحاث علمية كتبت في هذا الموضوع، فلم يتم العثور على بحوث تناولت "مفهوم الظلم في اللغة واستعمالاته في القرآن الكريم" كدراسة مصطلحية" لا من بعيد ولا من قريب سوى الدراسات المشابهة له، كدراسة لفظ الطَّيِّب والخبيث في السياق القرآني، ومصطلح الفحش، والفساد، والعدل، للباحث، والإيمان والإسلام، في القرآن الكريم... وغيرها، كون المقام لا يسع لذكر تفاصيل هذه الدراسات. بالإضافة إلى أنه يسهم في التراكمية العلمية التي تعد من أهم أهداف البحث العلمي. مؤكداً بهذا الطرح أنني لا أزعم أنني السباق لطرح مثل هذه الموضوع، ولم آت بشيء جديد على الدراسات القرآنية، وإنما إسهم من الباحث في مواصلة جهود العلماء الإجلاء في هذا المضمار، وخدمة لكتاب الله العزيز.

منهج الدراسة:

سيستبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الآتي:

1. المنهج الاستقرائي: وذلك من خلال تتبع لفظ {الظلم}، ومشتقاته حسب وروده في القرآن الكريم.
2. المنهج التاريخي: المشتمل على: تتبع مراحل تطور مصطلح "الظلم" عبر المعاجم اللغوية.
3. المنهج التحليلي والتعليقي: المتمثل: ببيان وتفسير وتحليل أسرار الآيات التي تعرضت إلى "الظلم"، ثم محاولة التعرف على أنواعه، وبيان القرآن الكريم له.
4. خطة البحث:

1. مقدمة تشمل أهمية الموضوع ، ومحدداته، والجديد المرجو منه، ومفهوم المصطلح في اللغة، والاصطلاح بشكل عام، والاصطلاح القرآني بشكل خاص، وموضوعه كعلم مستقل له أهميته في فهم النصوص والمصطلحات القرآنية.
2. المبحث الأول: مفهوم "الظلم" في اللغة، واستعمالاته في القرآن الكريم.
3. المبحث الثاني: حد "الظلم" في اصطلاح القرآن الكريم.
5. الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث والتوصيات.

التمهيد

مفهوم المصطلح

يعد المصطلح أساس العلوم والمعارف، فبمعرفة المصطلحات يدرك العلم، وتُفهم مكنوناته الماضية في الاتساع والعمق.

يقول الدكتور البوشيخي: "المصطلح: عنوان المفهوم، والمفهوم أساس الرؤية، والرؤية نظارة الإبصار التي تريك الأشياء كما هي بأحجامها وأشكالها وألوانها الطبيعية" (Albushikhi, 13: 20020).

ويقول الدكتور القاسمي: "المصطلحية علم يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنه" (Al Qasimi, 7: 1985).

من هذا المنطلق أخذت الدراسة المصطلحية تستأثر باهتمام كثير من الباحثين والدارسين بعدما تحقق حضورها على مستوى البحث العلمي والأكاديمي، فامتدت وشملت مجموعة من الحقول المعرفية المرتبطة أساساً بعلوم الإنسان، كما امتدت لتشمل أغوار هذه الحقول، وتقدم نتائج طليعية للوصول إلى حقائقها ودقائقها، فبدراسة المصطلح عودة إلى الواقع العلمي الصحيح وكشف لغطاء الغفلة المعرفية التي شملت كثيراً من الدراسات والبحوث. ومن هنا سنقف بداية على مفهوم المصطلح، وموضوعه، ومنهجه كمدخل للدراسة.

أولاً- تعريف المصطلح:

لفظ "مصطلح" مصدر ميمي من الفعل "اصطلح" الذي يرجع إلى المادة اللغوية "صلح" وهي مادة تفيد معنى ضد الفساد، قال الجوهرى في الصحاح: "الصلاح ضد الفساد" jeweler.1721:1987، والصلاح من الصلح. كما تفيد معنى الاتفاق، جاء في لسان العرب: "والصلح: تصالح القوم بينهم" (Ibn Manzur, 563\1:1993)، أي اتفقوا. وقد جاء في حديث ابن عباس ؓ (قال: "هذا ما اصطاح عليه محمد رسول الله")) (Ahmed, 212\31:2008)، أي اتفق. وبين المعنيين تقارب دلالي فإصلاح الفساد بين الناس أو القوم لا يتم إلا باتفاقهم.

والاصطلاح مصدر، ويعني الاتفاق، وفي ذلك يقول الجرجاني: الاصطلاح: "عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول. وقيل: إخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما. وقيل: اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى. وقيل:

إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر؛ لبيان المراد. وقيل: لفظ معين بين قوم معينين" (Jerjani, 28\1: 1983) .

وقال أبو البقاء الكفوي: "هو اتفاق القوم على وضع الشيء وقيل: إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد" Alkafawi.129\1

وقال التهانوي: "هو العرف الخاص، وهو عبارة عن اتفاق قوم على تسمية شيء باسم بعد نقله عن موضوعه الأول لمناسبة بينهما كالعموم والخصوص، أو لمشاركتها في أمر أو مشابهتهما في وصف أو غيرها" (Altahanwi.212\1:1996)

ويلاحظ مما سبق أن المصطلح والاصطلاح لفظان بمعنى واحد - ولا مشاحة في الاصطلاح فيهما حيث يجب أن تتوافر فيه الشروط الآتية:

(1) الاتفاق على الدلالة على معنى معين.

(2) اختلاف دلالاته الجديدة عن دلالاته اللغوية الأولى.

(3) علاقة مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين المدلول الجديد والمدلول الأولي.

أما تعريف المصطلح كعلم:

1. قال البوشيخي: "هو العلم الذي يتخذ من مصطلحات العلوم موضوعاً له وفق منهج خاص بغرض تبين وبيان مفاهيمها في الواقع والتاريخ معاً". (Albushikhi.13, 20020)

2. وقال فريد الأنصاري: "هو العلم الذي يدرس الواقع الدلالي، من حيث مفهومه وخصائصه المكونة له، وفروعه المتولدة عنه، ضمن مجاله العلمي المدروس به". (Fareed Al-Ansari, 69: 2010).

ومن خلال هذه التعريفات يمكن أن نعرف مفهوم الدراسة المصطلحية كما تقول الدكتور فريدة زمرد هي: "تلك الدراسة المنهجية الجامعة التي تبين مفاهيم المصطلحات من نصوصها، وتبين مقومات المعاني الذاتية للمصطلح عبر ضمائه واشتقاقاته والقضايا الموصولة به عبر منهج قائم بحد ذاته في الدرس يعتمد العلمية" (Farida Emerald, 26:2005).

والمنهج الذي سأتبعه في هذا البحث هو المنهج التحليلي التعليلي الذي يقوم على خمسة أركان رئيسة وهي:

1. الدراسة الإحصائية: تعني إحصاء النصوص التي ورد بها مصطلح "الظلم" في القرآن الكريم وكيفما ورد، وبأي معنى وصورة لفظية ورد، من حيث الاسمية والفعلية، والإفراد والتراكيب الإضافية، والاستقاق من جذره اللغوي والقضايا العلمية المندرجة تحت مفهومه.
2. الدراسة المعجمية: دراسة معنى مصطلح "الظلم" في المعاجم اللغوية والاصطلاحية دراسة تضع نصب عينها مدار المادة اللغوية للمصطلح، من أي المعاني اللغوية أخذ، وبأي الشروح شرح .
3. الدراسة النصية: ويقصد بها "دراسة مصطلح "الظلم"، وما يتصل به، بهدف تعريفه واستخلاص كل ما يسهم في تجلية مفهومه، من صفات وعلاقات، وضمان وغير ذلك. وهذا الركن هو عمود منهج الدراسة المصطلحية كونها أكثر التصاقاً بنصوص المصطلح وما يدور في فلكها من شروح وغيرها.
4. الدراسة المفهومية: "ويقصد بها دراسة النتائج التي فهمت واستخلصت من نصوص المصطلح وما يتصل به، وتصنيفها تصنيفاً مفهوماً يجلي خلاصة التصور المستفاد لمفهوم المصطلح المدروس في المتن المدروس. وكل ما سبق يعد مرحلة الإعداد والدراسة للمصطلح.
5. العرض المصطلحي: تبدأ هذه المرحلة من حيث انتهت المرحلة السابقة ويقصد بها "الكيفية التي ينبغي أن تعرض وتحرر عليها خلاصة الدراسة المصطلحية للمصطلح ونتائجها"، (Albushikhi, 25: 20020) وتشمل التعريف، والصفات المتمثلة بالخصائص الوظيفية التي يؤديها المصطلح داخل النص، وعلاقات المصطلح بغيره من المصطلحات، والضمان، والمشتقات.

هذه هي العناصر المفهومية التي يخضع لها عرض المصطلح. ويبقى لكل مصطلح خصوصيته النابعة من دلالة وحجم وروده في النصوص وقوته الاصطلاحية، وكل بحث في المصطلح له خصوصيته النابعة من طبيعة المتن المدروس فيه، فليست دراسة المصطلح الواحد في المتن الواحد كدراسة المصطلح المتعدد في المتن المتعدد أو المصطلح الواحد في المتن

المتعددة، أو المصطلحات المتعددة . وليست المتون النظرية كالمتون التطبيقية ولا المتون البشرية ككلام الله تعالى ورسوله.

فالدراسة المصطلحية تنقسم إجراءاتها المنهجية التفصيلية إلى مرحلتين:

أحدهما: الدراسة أو الإعداد، حيث يكون السير من الجزء إلى الكل (مرورا بالإحصاء والدراسة المعجمية والدراسة النصية والدراسة المفهومية).

والثانية: مرحلة العرض المصطلحي، حيث يسير السير من الكل إلى الجزء. بدءاً بما يبين مقومات المعاني الذاتية للمصطلح، من تعريف وصفات وعلاقات، وانتهاءً يبين امتداداته وتشعباته المفهومية داخل ذاته أو خارجها، من ضmann ومشتقات وقضايا. بكل هذه المراحل نكون قد اقتربنا من موضوع دراستنا مفهوم مصطلح "الظلم" في القرآن الكريم.

المبحث الأول: مفهوم الظلم في اللغة، واستعمالاته في القرآن الكريم.
أولاً: مفهوم الظلم في اللغة:

"الظاء واللام والميم أصلان صحيحان" (Ibn Faris, 376\12:2002)، يعودان إلى الفعل الثلاثي (ظلم) بفتح الظاء، يعني: وَضَعَ الشَّيْءَ فِي غَيْرِ مَوْضِعِهِ. وَأَصْلُ الظُّلْمِ: الْجَوْرُ، وَمُجَاوِزَةُ الْحَدِّ، وَالْمَيْلُ عَنِ الْقَصْدِ، فَالظُّلْمُ مَصْدَرٌ حَقِيقِيٌّ، وَالظُّلْمُ الْأِسْمُ يَقُومُ مَقَامَ الْمَصْدَرِ، وَهُوَ ظَالِمٌ وَظُلُومٌ، وَتَظْلَمُ مِنْهُ: شَكَأ مِنْ ظُلْمِهِ. وَالْمُتَظَلِّمُ: الَّذِي يَشْكُو رَجُلًا ظَلَمَهُ، وَالظَّلْمَةُ: الْمَانِعُونَ أَهْلَ الْحَقُوقِ حَقُوقَهُمْ؛ وَيَقَالُ: ظَلَمْتُهُ فَتَظَلَّمُ أَيُّ صَبَرَ عَلَى الظُّلْمِ؛ وَاضْطَلَمَ وَانْظَلَمَ: احْتَمَلَ الظُّلْمَ. وَتَظَالَمَ الْقَوْمُ: ظَلَمَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا. وَالظَّلِيمُ، بِالتَّشْدِيدِ: الْكَثِيرُ الظُّلْمِ.. وَالظَّلِيمَةُ وَالظَّلِيمُ: اللَّبَنُ يُشْرَبُ مِنْهُ قَبْلَ أَنْ يَرُوبَ وَيَخْرُجَ زَيْدُهُ؛ وَالْعَرَبُ تَقُولُ ظَلَمَ فَلَانٌ سِقَاءَهُ، إِذَا شَرِبَ لَبَنَ السِّقَاءِ قَبْلَ أَنْ يَبْلُغَ الرُّوْبَ، وَيَقَالُ ظَلَمْتُ الْقَوْمَ إِذَا سَقَاهُم اللَّبَنَ قَبْلَ إِذْكَاهِ. (Ibn Manzur.374\12:1993)

من خلال ما تقدم، يتبين أن مادة الظلم في اللغة تدور: على كل ما جانب الصواب والحق بقصد، سواء كان قولاً أم فعلاً.

ثانياً: استعمالات الظلم في القرآن الكريم:

ذكر أهل التفسير دلالات ومعاني مشتقات {الظلم} في القرآن الكريم، حيث جاءت معانيه فيه على ستة أوجه (Ibn al-Jawzi.427\1:1984):

1. الظلم بعينه: ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونُوا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ (al-Baqarah, 35)، قال الطبري: "فتكونا من المتعديين إلى غير ما أذن وأببح لكم" (Tabari.492\11:2000). وفي قوله: ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ وَاللَّهُ لَا يَحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾ (Al-Imran, 57)، قال الطبري: "والله لا يحب من ظلم غيره حقاً له، أو وضع شيئاً في غير موضعه" (Tabari.466\6:2000). وفي قوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا﴾ (an-Nisa, 10)، قال ابن الجوزي: "أن يأخذه بغير حق" (Ibn al-Jawzi.377\1:1984).

2. الشرك والكفر: منه قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ لِقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ (Luqman, 13)، قال الرازي: "وضع العبادة في غير موضعها وهي غير وجه الله وسبيله" (Razi.120\25:1990). ومنه قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ﴾ (Alan 'am, 82) قال الطبري: "أي بشرك" (Tabari.493\11:2000). وفي قوله: ﴿وَنَادَى أَصْحَابُ الْجَنَّةِ أَصْحَابُ النَّارِ أَنْ قَدْ وَجَدْنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقًّا فَهَلْ وَجَدْتُمْ مَا وَعَدَ رَبُّكُمْ حَقًّا قَالُوا نَعَمْ فَأَذَّنَ مُؤَذِّنٌ بَيْنَهُمْ أَنْ لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ﴾ (al-A'raf, 44). قال السمرقندي: "أي: كرامة الله وفضله وإحسانه على المؤمنين، وعذاب الله مع عقابه على الكافرين" (Samarkandi..517\1).

3. النقص: منه قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْكُونَ أَنْفُسَهُمْ بِاللَّهِ يَزْكِي مَنْ يَشَاءُ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا﴾ (an-Nisa, 49)، قال الرازي: "ولا ينقص من ثوابهم شيئاً" (Razi.100\10:1990). وقوله: ﴿كَلِمَاتُ الْجَنَّتَيْنِ أَتَتْ أَكْلَهَا وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَرْنَا خِلَالَهُمَا نَهْرًا﴾ (al-Kahf, 33)، قال الرازي: "أي لم تنقص، والظلم النقصان، يقول الرجل: ظلمني حتى أي نقصني، وهذه من صفات تلك الجنة" (Razi.462\21:1990). الجحود: منه قوله تعالى: ﴿وَمَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُهُ فَأُولَئِكَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ بِمَا كَانُوا بِآيَاتِنَا يَظْلِمُونَ﴾ (al-A'raf, 9)، قال الطبري: "بما كانوا بحجج الله وأدلتها يجحدون، فلا يقرّون بصحتها، ولا يوقنون بحقيقتها" (Tabari.315\12:2000). وفي قوله: ﴿وَأَتَيْنَا

ثَمُودَ النَّاقَةَ مُبْصِرَةً فَظَلَمُوا بِهَا» (59، Al-Isra)، قال ابن الجوزي: "فجحدوا بها"
..(Ibn al-Jawzi.34\3:1984)

1. السرقة: منه قوله تعالى: في المائدة: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا، فَمَنْ تَابَ مِنْ بَعْدِ ظُلْمِهِ﴾ (al-maa'dah, 39-40)، قال ابن الجوزي: "أي: بعد سرقة". (Ibn al-Jawzi.547\1:1984). وفي قوله: ﴿قَالُوا جَزَاؤُهُ مَنْ وَجَدَ فِي رَحْلِهِ فَهُوَ جَزَاؤُهُ كَذَلِكَ نَجْزِي الظَّالِمِينَ﴾ (75، Yusuf)، قال الرازي: "يعني السارقين، أي مثل هذا الجزاء جزاء الظالمين، يريد إذا سرق استرق" (Razi.488\18:1990).

2. الإضرار بالنفس: منه قوله تعالى: ﴿وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (57، al-Baqarah)، قال الطبري فيما رواه عن ابن عباس: "أي يضرون، فيكون المعنى: وما وضعوا فعلهم ذلك وعصيانهم إيانا موضع مضرة علينا ومنقصة لنا، ولكنهم وضعوه من أنفسهم موضع مضرة عليها ومنقصة لها (Tabari.102\2:2000). ومنه قوله: ﴿وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (1al-A`raf, 160).

أما الظلم اصطلاحاً:

قال الراغب الأصفهاني: "وضع الشيء في غير موضعه المختصّ به، إمّا بنقصان أو بزيادة، وإمّا بعدول عن وقته أو مكانه" (Ragheb Al-Isfahani.537\1: 1992).

وقال الجرجاني: "التعدي عن الحق إلى الباطل، وهو الجور، وقيل: هو التصرف في ملك الغير ومجاوزة الحد". (Jerjani.144\1: 1983)

وقال أبو البقاء: "وضع الشيء في غير موضعه؛ والتصرف في حق الغير؛ ومجاوزة حد الشارع". (Alkafawi.594\1:1983)

يُلاحظ من خلال ذلك: أن تعريف لفظ {الظلم} متقارب المعنى عند العلماء، حيث تبين أنه يفيد معنى الانحراف عن العدل وهو الجور، والخروج عن الاعتدال في جميع الأمور، والسرف والتقصير وأخذ الأموال من غير وجهها، والمطالبة بما لا يجب من الحقوق، وفعل الأشياء في غير مواضعها، ولا أوقاتها ولا على القدر والوجه الذي يجب. فالظلم تعدٍ على الحق بكل شأن من شؤون الحياة ومرافقها المتنوعة فيدخل في المعنى: الظلم بأقسامه الثلاثة: ظلم الله تعالى بالإشراك به، وظلم العبد نفسه بالمعاصي والذنوب، وظلم العبد للناس بأخذ أموالهم بغير حق، أو التعدي

عليهم في أعراضهم بالغيبة والنميمة، أو إلحاق الأذى بهم سواء كان مادياً أم معنوياً. ويقابله العدل بكل صورته وأشكاله، العدل بإعلاء كلمة الله تعالى، والجهر بالحق في وقته ومكانه، والعدل مع النفس بالوفاء للناس بحقوقهم والاعتراف بالخطأ والتقصير، ويرد الحقوق والمظالم إلى أصحابها، والعدل بين الزوجين بوفاء الحقوق المتبادلة، والعدل بين الأبناء في المعاملة والعطايا، والعدل في الوفاء بحقوق والتزامات العمل، والعدل في الحكم على الأعمال والإنجازات وتقديرها بقدرها دون محاباة لأحد، والعدل في الحكم بين الناس، والعدل في تقييم الأفراد والعدل في المحاسبة والعقوبات، والعدل في عدم بخس الناس أشياءهم من الأفكار والأعمال والإنجازات والممتلكات، والعدل مع الناس بأن تنصرهم مظلومين بمعاونتهم على استرداد حقوقهم، وظالمين بردهم إلى الحق والصواب والأخذ على أيديهم... الخ .

فمن خلال ما تقدم استعراضه يرى الباحث أن المعنى الاصطلاحي، لم يتعدَّ المعنى اللغوي. ولم يكن هناك بون واسع بين المعنيين، حيث ينحصر المعنى اللغوي للظلم في الجور، ووضع الشيء في غير موضعه، ومجانبة الحق والصواب سواء كان في الأقوال أم الأفعال التي تخالف الشرع بشكل عام. وهو ضد العدل والإنصاف للذين يقوم عليهما صلاح الدين والدنيا.

وفي كل الأحوال، فالظلم: وصف خبيث يحمل في طياته كل معاني التعدي والجور، ووضع الأشياء في غير مواضعها التي يجب أن تكون عليها، في كل شيء من مرافق الحياة سواء في الأقوال أم الأفعال ومع هذا كله يُحدد معنى لفظ الظلم حسب ما يرد في سياق الآيات.

المبحث الثاني: حد "الظلم" في اصطلاح القرآن الكريم

القصد من الحد هنا، تحديد مفهوم "الظلم" في القرآن الكريم، بمعنى وضع تعريف له انطلاقاً من معاني المصطلح في كل النصوص التي ورد فيه، ولتحقيق ما سلف يستلزم معرفة الأمور الآتية:

1. استقراء موارد لفظ "الظلم" في القرآن الكريم استقراءً تاماً من حيث إحصاء مواطن وروده في القرآن، "ووصف الصيغ الاشتقاقية التي وردت به ومن خلاله".
2. تحليل معطيات هذه الموارد من حيث أحجامها وصيغها.
3. تحليل هذه الموارد من حيث المعاني الجزئية المتضمنة في كل مورد.
4. الإحصاء الوصفي لمورد لفظ "الظلم" في القرآن الكريم.

يقصد بالإحصاء الوصفي: إحصاء مواطن وروده في آيات القرآن الكريم، ومن ثم وصف أشكال الصيغ الاشتقاقية التي وردت به.

إحصاء مواطن ورود لفظ "الظلم" في آيات القرآن الكريم

وردت صيغ لفظ {الظلم} في القرآن الكريم من خلال خمسة وثلاثين (35) اشتقاقاً، تُكوّن في مجموعها مائتان وتسعة وثمانون (289) موضعاً (Abdul Baqi, 434) نبينها في الجدول الإحصائي الآتي:

(الجدول:1)

الاشتقاق	حجم الورود	الاشتقاق	حجم الورود	الاشتقاق	حجم الورود	الاشتقاق	حجم الورود	حجم الورود	مج
ظَلَمَ	4	ظَلَمُونَا	2	تُظَلِّمُ	2	ظَالِمُونَ	33	41	
ظَلَمْتُ	1	تَظْلِمُ	1	تُظَلِّمُونَ	4	ظَالِمِي	2	8	
ظَلَمْتُ	2	تَظْلِمُوا	1	يُظَلِّمُونَ	15	ظَالِمِينَ	91	109	
ظَلَمْتُمْ	2	تَظْلِمُونَ	1	ظَلَمَ	7	أَظْلَمَ	16	26	
ظَلَمَكَ	1	يَظْلِمُ	5	ظَلَمَّا	8	ظَلُّوم	1	15	
ظَلَمْنَا	1	لِيَظْلِمَهُمْ	3	ظَلَمَهُ	2	ظَلُومًا	1	7	
ظَلَمْنَاهُمْ	3	يَظْلِمُونَ	13	ظَلَمَهُمْ	3	ظَلَامَ	5	24	
ظَلَمَهُمْ	2	ظَلِمَ	1	ظَالِمٍ	5	مَظْلُومًا	1	9	
ظَلَمُوا	43	ظَلِمُوا	3	ظَالِمَةً	4	-	-	50	
المجموع	59		30		50		150	289	

أهم ما يلاحظ من هذا التقسيم :

أولاً: يحتل مشتق "ظالمين" من بين تلك الموارد: {109} مائة وتسعة مواضع، موزعةً على ست وثلاثين {36} سورة، {26} ست وعشرون منها مكية، و{10} عشر سور مدنية، فجاء حضوره في الآيات المكية أكثر بكثير من السور المدنية، مما يدل على أن الآيات المكية جاءت تعالج قضايا المجتمع المكي التي كانت تحكمه وتخيم على ظلاله، من ظلم وقهر واستبداد، وأكل لأموال الناس بالباطل من خلال انتشار الربا، وما كان يلحق الأبناء خاصة منهم الإناث من جور وظلم.... الخ من أفات الظلم والفواحش، فجاءت الآيات بهذا الزخم تربوي الإنسان داخل هذا المجتمع على أساس من العدل والمساواة بين أفراده دون تحيز وتمييز، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (al-Hujurat, 14)، وتنذره من الاقتراب وترفع الظلم والجور، وإلحاق الأذى بالآخرين، واكل أموالهم وحقوقهم، فالفروق البشرية جميعها تذوب أمام عدل الله تعالى التي تقوم عليه السموات والأرض.

كما إن الملاحظ أن حضور المشتق {ظالمين} في سورة البقرة كان واضحاً، حيث ورد فيها عشر مرات {10}، مما يدل على أن التشريع الرباني جاء ومعه العدل الرباني، بعيداً عن الجور والظلم والطغيان؛ كي تستقر أنوار الأمن والأمان في المجتمع المسلم ، وتقوم فيه أواصر الألفة والمحبة، فجاءت الآيات أحياناً تفرع القلوب محذرة من الظلم والظالمين، وأن الله تعالى في نهاية المطاف لا يحب الظالمين، ولا يهديهم سبل الرشاد ما زالوا قائمين ومتمسكين بالظلال، منبهاً مع كل ذلك بأنه عليهم بهم وبظلمهم. قال تعالى ﴿وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ فَإِنْ انْتَهَوْا فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ﴾ (al-Baqarah, 193)، وقوله ﴿وَلَنْ يَتَمَنَّوْهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمْتُمْ أَيْدِيهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾ (al-Baqarah, 95). وفي النهاية فإن طبيعة المرحلة هي التي تحدد صيغة الخطاب.

ثانياً: ثم تلاه مشتق ظلموا، حيث ورد {43} ثلاثاً وأربعين مرة، وجاء بصيغة الماضي الدال على ثبوت الظلم وتمكنه منهم منذ زمان مضى وأنه أصبح من فطرتهم ، حيث إنهم ظلموا أنفسهم بالعناد، والمكابرة، والتكذيب للرسول، وصم الأذان عن الحق، ولبيان أن المشركين كانوا دائماً يعدلون بربهم غيره، وأنهم ظلموا أنفسهم بشركهم وفسادهم في الأرض، وإصرارهم حتى لم يعد فيهم بقية من قبول الحق وإيثار الخير على الشر، بحيث لو بقوا

زمناً آخر لما ازدادوا إلا ظلماً وفجوراً وفساداً، كما قال نوح- عليه السلام- في قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ نُوحٌ رَبِّ لَا تَذَرْنِي عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّارًا، إِنَّكَ إِن تَذَرْنِي يَاضِلًا عِيَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلًا فَاجِرًا كَفَّارًا ﴾ (Nuh, 26-27).

ثالثاً: جاء أحد المشتقات بصيغة المبالغة قوله: ﴿ظَلَمَ﴾؛ دلالة على المبالغة في تشديد نفي الظلم عن الله ﷻ، قال ابن عاشور: "وصيغة المبالغة تقتضي بظاهرها نفي الظلم الشديد، والمقصود أن الظلم من حيث هو ظلم، أمر شديد، فصيغت له زنة المبالغة، وكذلك التزمت في ذكره حيثما وقع في القرآن". (Ibn Ashour.210\17:1984)

رابعاً: جاء أحد مشتقات المصطلح بصيغة الماضي المبني للمجهول، قوله: ظَلَمُوا وَظَلِمَ، لصرف الذهن عن الفاعل وهو الظالم، والتركيز على نوع الظلم المقصود وطبيعته على شخصية الفاعل؛ وليبين عاقبته، والتشديد على تحريمه والنهي عنه.

خامساً: كما جاءت بعض مشتقات المصطلح بصيغة الفعل المضارع، قوله: يَظْلِمُ، يَظْلِمُونَ، تَظْلِمُونَ يَظْلِمُوا، تَظْلِمُوا، للدلالة على التجدد والاستمرار والتكرار، فإن من صفات الله تعالى وسننه الدائمة والمستمرة في معاملته مع خلقه، أنه لا ينقصهم حقهم من الحسنات، ولو كان مقدار ما يرى من الهباء من الذر، وهذا ما تستحضره العرب وتضرب به المثل في القلة، وما يصفه الله بالعظم، فلا يعرف مقداره إلا هم، ولكن الخلق هم بفطرتهم وسليقتهم الدائمة شيمتهم الظلم والجور والتعدي على حقوق الآخرين، قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ وَإِنْ تَكُ حَسَنَةً يُضَاعِفْهَا وَيُؤْتِ مِنْ لَدُنْهُ أَجْرًا عَظِيمًا ﴾ (an-Nisa, 40). وقال تعالى ﴿ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴾ (al-Baqarah, 57).

سادساً: جاء المشتق مسبوفاً بلام النفي، قوله: ﴿لِيُظْلَمَهُمْ﴾، وهذا الصيغة من النفي تسمى في اللغة نفي الشأن، وهي أشد أنواعه، أي نفي الظلم المطلق عن الله تعالى، وأنه لا يرغب ولا يطمح ولا يرضى لعباده الظلم، وأنه مستحيل في حقه أن يظلم أحداً، أو أن ينقصه حقاً من حقوقه، ولو كان مثقال ذرة كما بينت سابقاً في الآيات.

كل هذه الملاحظات لها معانيها، سنبينها لاحقاً عند معرض حديثنا عن معاني موارد المصطلح. وحاصل هذه الموارد من حيث الكم والصيغة والمجال الذي تنتمي إليه، يُجمل في الجدول رقم (2).

المجال	موضع الورد		شكل الورد	حجم الورد	المكي
	السورة، ورقم الآية				
	الأعنام: 160، 145، 144، 129، 144، 82، 21، 93، 157، 144	ظلموا، يظلمون، ظلم، ظلمون، ظالمين، اظلم }	18		
	الأعراف: 2، 9، 162، 177، 50، 19، 41، 44، 47، 148، 150، 37/23، 103، 162، 165، 160	ظلمنا، ظلموا، ظلمونا، يظلمون، ظالمين }	17		
	يونس: 2/54، 2/44، 17، 106، 85، 47، 39، 52، 13	ظلمت، ظلموا، يظلم، يظلمون، ظالمين، اظلم }	11		
	هود: 102، 101، 83/101، 44، 31، 18، 2/2، 116، 113، 67، 37	ظلمناهم، ظلموا، ظالمة، ظالمين، اظلم، ظلم }	14		
	يوسف: 23، 75	ظالمون، ظالمين }	1		
	إبراهيم: 34، 22، 27، 34، 44، 45، 42، 13، 78	ظلموا، ظالمون، ظالمين، ظلم }	7		
	الحجر: 78	ظالمين }	1		
	الإسراء: 23، 82، 47، 59، 99	ظلموا يظلمون، ظالمون، ظالمين، مظلوما }	6		
	التحل: 118، 2/33، 28، 113، 61، 85، 188	ظلمناهم، ظلمهم، ظلموا، يظلمون، يُظلمون، ظلمهم، ظالمون، ظالم }	9		
	الكهف: 59، 87، 2/33، 57، 15، 29، 35، 49	ظلم، ظلموا، ظلمونا، يظلم، تظلم، ظلم، ظالمين اظلم }	10		
	مريم: 60، 38، 72	يظلمون، ظالمون، ظالمين }	3		
	طه: 111، 113	ظلم }	2		
	الأنبياء: 97، 87، 59، 46، 29، 14، 64، 11، 47، 3	ظلموا، تظلم، ظالمة، ظالمون، ظالمين }	10		
	المؤمنون: 27، 62، 28، 41، 94	ظلموا، يظلمون، ظالمين }	5		
	الفرقان: 19، 4، 27، 8، 37	يظلم، ظلم، ظالم، ظالمون، ظالمين }	5		
	الشعراء: 209، 10، 2/227	ظلموا، ظالمين }	4		
	المل: 14، 52، 85، 11، 44	ظلم، ظلمت، ظلموا، ظلم }	5		
	القصاص: 50، 21، 25، 40، 37، 16	ظلمت، ظالمون، ظالمين }	7		
	العنكبوت: 40، 2/40، 14، 31، 68، 46	ليظلمهم، ظلموا، يظلمون، ظالمين، اظلم }	6		

المؤنة	المؤنة	موضع المورد	رقم	شكل المورد
		الرمز: 29,57, 2/9	4	{ ظلموا، ليظلمهم، يظلمون }
		لعمري: 13, 11	2	{ ظلم، ظالمون }
		السجدة: 22	1	{ اظلم }
		سبا: 19, 42, 31	3	{ ظلموا، ظالمون }
		يس: 54	1	{ اظلم }
		فاطر: 32, 40, 37	3	{ ظلم، ظالمون، ظالمين }
		الصفات: 22, 113, 63	3	{ ظلموا، ظلم، ظالمين }
		ص: 24	1	{ ظلم }
		الزمر: 47, 51, 69, 32	5	{ ظلموا، يظلمون، اظلم، ظالمين }
		عافر: 17, 31, 18, 52	4	{ ظلم، ظلماء، ظالمين }
		فصلت: 46	1	{ ظلم }
		الشورى: 21, 22, 40, 44, 45, 24, 39, 8	8	{ يظلمون، ظلمه، ظلموا، ظالمين }
		الزخرف: 39, 76, 76, 65	4	{ ظلمنا، ظلموا، ظالمين، اظلم }
		الحاقة: 19, 22	2	{ يظلمون، ظالمين }
		الاحقاف: 10, 19, 12	3	{ ظلموا، يظلمون، ظالمين }
		ق: 29	1	{ ظلم }
		التاريات: 59	1	{ ظلموا }
		الطور: 47	1	{ ظلموا }
		النجم: 52	1	{ اظلم }
		الشم: 29	1	{ ظالمين }
		نوح: 28, 24	2	{ ظالمين }
		البقرة: 231, 54, 254, 95, 124, 145, 193, 246, 258, 270, 114, 140, 229, 92, 51, 281, 272, 279, 75, 165, 150, 259, 231, 54	25	{ ظلم، ظلموا، ظلمهم، ظلموا، يظلمون، يظلمون، يظلمون، ظلموا، ظالمين، اظلم }

شكل ورود	حجم	موضع ورود
{ ظلمهم، ظلموا، يظلمون، يُظلمون، ظلماء، ظالمون، ظالمين، ظالم } { ظلموا، يظلم، يُظلمون، يُظلمون، ظلم، ظلماء، ظلم }	15	آل عمران: 117، 135، 25، 3، 117، 108، 94، 128، 86، 140، 151، 192، 182.
{ ظلموا، يظلم، يُظلمون، يُظلمون، ظلم، ظلماء، ظلم }	14	النساء: 64، 168، 140، 110، 49، 77، 124، 10، 30، 153، 97، 160، 148.
{ ظلمون، ظلم، ظالمين }	6	المائدة: 45، 29، 51، 72، 39، 107.
{ ظلموا، يظلمون، ظالمين، ظالم }	4	الأعلى: 25، 60، 54، 51.
{ يظلموا، ليظلمهم، يظلمون، ظالمون، ظالمين }	7	التوبة: 36، 270، 23، 19، 47، 109.
{ ظلمهم }	1	الرعد: 6.
{ ظلموا، ظلم، ظلماء، ظالمين، ظالم }	7	الحج: 25، 39، 45، 48، 53، 71، 10.
{ ظلمون }	1	التور: 50.
{ ظلموا }	2	الأحراب: 72.
{ ظالمون }	1	الحجر: 11.
{ ظالمين }	1	الحشر: 17.
{ ظالمون }	1	المتكفة: 9.
{ ظالمين، اظلم }	2	الصف: 27.
{ ظالمين }	2	الجمعة: 5، 7.
{ ظلم }	1	الطلاق: 1.
{ ظالمين }	1	التحرير: 11.
{ ظالمين }	1	الإنسان: 31.

وأما نسب ورود مشتقات المصطلح داخل هذه الموارد: آيات وسور يجمعها الجدول الآتي:

جدول (3)

السورة	مجالها	عدد آياتها	حجم ورود المصطلح فيها	نسبة الورد
الأنعام	مكي	165	18	11.5%
الأعراف	مكي	206	17	8.25%
يونس	مكي	109	11	10%
هود	مكي	123	14	11.38%
يوسف	مكي	111	1	0.9%
إبراهيم	مكي	52	7	13.46%
الحجر	مكي	99	1	1%
الإسراء	مكي	111	6	5.40%
النحل	مكي	128	9	7%
الكهف	مكي	110	10	9.0%
مريم	مكي	98	3	3%
طه	مكي	135	2	1.48%
الأنبياء	مكي	112	10	8.98%
المؤمنون	مكي	118	5	4.2%
الفرقان	مكي	77	5	6.5%
الشعراء	مكي	117	4	3.40%
النمل	مكي	93	5	5.37%
القصص	مكي	88	7	7.95%
العنكبوت	مكي	69	6	8.69%
الروم	مكي	60	4	6.66%
لقمان	مكي	34	2	5.88%
السجدة	مكي	30	1	3.33%
سبا	مكي	54	3	5.55%
يس	مكي	83	1	1.20%
فاطر	مكي	45	3	6.66%
الصفافات	مكي	182	3	1.64%

السورة	مجالها	عدد آياتها	حجم ورود المصطلح فيها	نسبة الورود
ص	مكي	88	1	1013%
الزمر	مكي	75	5	6.66%
غافر	مكي	85	4	4.70%
فصلت	مكي	54	1	1.85%
الشورى	مكي	53	8	15%
الزخرف	مكي	89	4	4.5%
الجاثية	مكي	37	2	5.40%
الأحقاف	مكي	35	3	8.57%
ق	مكي	45	1	2.22%
الذاريات	مكي	60	1	0.16%
الطور	مكي	49	1	2%
النجم	مكي	62	1	1.60%
القلم	مكي	52	1	1.92%
نوح	مكي	28	2	7.14%
البقرة	مدني	286	25	8.72%
آل عمران	مدني	200	15	7.5%
النساء	مدني	176	14	7.95%
المائدة	مدني	120	6	5%
الأنفال	مدني	75	4	5.33%
التوبة	مدني	129	7	5.42%
الرعد	مدني	43	1	2.32%
الحج	مدني	78	7	9%
النور	مدني	64	1	1.56%
الأحزاب	مدني	73	2	2.73%
الحجرات	مدني	18	1	5.55%
الحشر	مدني	24	1	4.16%
الممتحنة	مدني	13	1	7.69%
الصف	مدني	14	2	14.28%

السورة	مجالها	عدد آياتها	حجم ورود المصطلح فيها	نسبة الورود
الجمعة	مدني	11	2	%18.18
الطلاق	مدني	12	1	%1.2
التحريم	مدني	12	1	%8.33
الإنسان	مدني	31	1	%3.22

وبالنظر إلى توزيع هذه النسب (1) حسب السور المكية والمدنية، ثم بحسب السور مجتمعة ثم بحسب سور القرآن كله، نحصل على النتائج الآتية:

جدول (4)

%4.65	نسبة الورود في السور المكية
%6	نسبة الورود في السور المدنية
%10.65	نسبة الورود في مجموع السور التي ورد فيها المصطلح
%50	نسبة الورود في مجموع سور القرآن الكريم

دلالات موارد مشتقات لفظ "الظلم" في القرآن الكريم ومعانيها.

معرفة الدلالات والمعاني التي تحملها مشتقات لفظ "الظلم" في القرآن الكريم، يقتضي معرفة

الآتي:

1. تحليل المعطيات المستفادة من إحصاء الموارد ووصفها، وبمعنى أوضح تحليل معطى

الإحصاء أو حجم ورود المصطلح - كون الدراسة مصطلحية- داخل النصوص.

تحليل الصيغ التي وردت فيها تلك النصوص، أي شكل الورود.

References:

- _____, increased path in the science of interpretation, investigation: Abdul Razzaq al-Mahdi, Dar al-Kitab al-Arabi - Beirut, 1, 1422 e.
- Abdel Baqi, Mohamed Fouad, Dictionary of the Holy Quran, Revival of Arab Heritage, Beirut, d.
- Al-Ansari, Farid, The Fundamental Term in Al-Shatby, Dar Al-Salam for Printing, Publishing, Distribution and Translation, 1, 2010.
- Al-Baghawi, al-Husayn ibn Mas'ud (d. 510 AH), downloadable features in the interpretation of the Qur'an. Inquiry: Abdul Razzaq al-Mahdi, Dar al-Harith al-Arabi, Beirut, 1, 1420 AH.
- Al-Beqa'i, Ibrahim ibn Umar (d. 885 AH), organized the dirr in the proportion of the verses and the wall Islamic book house - Cairo, without.
- Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (v 256), Saheeh al-Bukhari, Narration: Mohamed Fouad Abdel-Baqi, presented by Ahmed Shaker, Dar al-Haytham, Cairo, 1, 2004.
- Al-Busheikhi, Al-Shahid bin Mohammed, Towards a Cultural Conceptualization of the Terminology Issue, Infwa Brant-Ax, Morocco, 1 st, 2002.
- Al-Fayrouzabadi, Mohammed bin Yaqoub (deceased: 817 AH), the distinguished visionaries of the great books of the book, investigation: Muhammad Ali Al-Najjar, Supreme Council for Islamic Affairs.
- Al-Jahez, Abi Othman, Amr Ibn Bahr (868), Moralization of Ethics, Dar Al-Sahaba for Heritage- Tanta- Egypt, I, 1989.

- Al-Jarjani, Ali bin Muhammad (d. 816 AH), definitions, investigation: a group of scientists controlled and corrected by the publisher, Dar al-Kuttab al-Sallami, Beirut, Lebanon, 1, 1983.
- Al-Jawhari, Isma'il ibn Hammad (d. 393 AH), Taha Taj al-Luhah and Saheeh al-'Arabiyya, investigation: Ahmad Attar, Dar al-'Alm for the Millinian, Beirut, 1, 1987.
- Al-Jazri, Ibn al-Atheer (606 AH), the end in the strange of modernity and impact, investigation: Taher Ahmed al-Zawi - Mahmoud Mohammed al-Tannahi, scientific library - Beirut, without, 1399 - 1979.
- Al-Kafawi, Ayoub ibn Musa Abu al-Bakaa al-Hanafi (d. 1094 AH), Faculties Glossary of terms and linguistic differences, Adnan Darwish, Mohamed El Masry, Thesis Foundation, Beirut.
- Al-Qasimi, Ali, Introduction to Terminology, Department of Cultural Affairs and Publishing, Baghdad Iraq, 1, 1985.
- Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad ibn Ahmad (d. 671 e) the whole of the provisions of the Koran, the investigation: Ahmed Bardouni, the Egyptian Book House - Cairo I 2, 1960.
- Al-Razi, Fakhr al-Din Muhammad ibn 'Umar (d. 606): The Keys of the Unseen The Great Interpretation, The Revival of Arab Heritage Beirut, I, 3, 1420
- Al-Razi, Ibn Abi Hatem (v. 327), Interpretation of the Great Qur'an, by: Asaad M. Al-Tayeb, Nizar Mustafa Al-Baz Library, Saudi Arabia, 3, 1419 AH

- Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser (d. 1376 e) Tayseer Al-Rahman Al-Rahman in the interpretation of the words of Manan, investigation: Abdul Rahman bin Maala, Foundation letter, I, 200 m.
- Al-Samarqandi, Nasr bin Mohammed (died: 373 AH), Bahr al-Ulum, investigation of Ali Mohamed Moawad and a group of investigators, Dar al-Kuttab al-Ulmiyya, Beirut, 3 1988.
- Al-Suyuti, Abd al-Rahman ibn Abi Bakr (d. 911), Durr al-Manthur, Dar al-Fikr, Beirut.
- Al-Tabari, Muhammad bin Jarir, the mosque of the statement in the interpretation of the Koran. Investigation: Ahmed Mohammed Shaker, Foundation letter, 1, 2000.
- Al-Tahnawi, Muhammad Ali, Encyclopedia of the Scouts of Arts and Sciences, Ali Dahrouj, Library, Beirut, Lebanon, 1, 1996.
- Al-Uthaymeen, Muhammad bin Saleh bin Muhammad (d. 1421), Al-Sharh Al-Mumti on the Zaid Al-Mustaqna, Dar Al-Jawzi, 1, 1428 AH.
- Al-Wahidi, Ali bin Ahmed al-Nisabouri (d. 468 AH), the reasons for the descent of the Koran, the investigation: Kamal Zaghloul, Dar al-Kuttab al-Alami, Beirut, 1, 1141.
- Dhamgani, Husayn Ibn Muhammad, Dictionary of the Qur'an or the Reform of the Face and the Isotopes in the Holy Quran, by Abdul Aziz Sidd Al-Ahl, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut, 1980, p.
- Emerald, Farida, The Concept of Interpretation in the Noble Qur'an, Anfo Prant Press, Vol. II, 2005.

- Ibn al-Jawzi, Abd al-Rahman bin Ali bin Muhammad (d. 597 e), the sight of the eye in the science of faces and isotopes, investigation: Mohammed Abdel-Karim Kazim, Al-Resala Foundation, Lebanon, Beirut, 1, 1984.
- Ibn Ashour, Muhammad al-Taher ibn Muhammad (d. 1393), Liberation and Enlightenment, "Liberation of the Good Sense and Enlightenment of the New Mind of the Interpretation of the Majid Book", Tunis Publishing House, Tunis.
- Ibn Fares, Ahmed bin Fares Ibn Zakaria (v. 395), Dictionary of Language Standards, investigation: Abdel Salam Mohamed Haroun, Union of Arab Writers - Damascus, I, 2002.
- Ibn Hanbal, Ahmad (241 AH), Musnad Imam Ahmad bin Hanbal, investigation: House Heritage - Damascus Foundation letter - Damascus, 2, 2008.
- Ibn Manzoor, Muhammad Ibn Makram (v. 711), San'a al-Arab, Dar Sader, Beirut, 3-1414 AH.
- Ragheb al-Asfahani, Abu al-Qasim al-Husayn ibn Muhammad (d. 502 e) Vocabulary in the strange of the Koran, the investigation: Safwan Adnan Daoudi, Dar Al-Qalam - Damascus Dar al-Shamiya - Beirut, 1-1412.
- Sayed Qutb, Ibrahim Hussein (T: 1385 e) in the shadows of the Koran, Dar al-Shorouk Beirut - Cairo I 17, 1412 e.
- The Military, Abu Hilal al-Hassan bin Abdullah Ran (d. 395 e), linguistic differences achieved by: Mohamed Ibrahim Selim, Dar Al-Alam and Culture for publication and distribution, Cairo - Egypt, without.

The Surrounding Dictionary, Achieving: The Office of Heritage Investigation at Al-Resalah Foundation, under the supervision of: Mohamed Naeem Al-Arqasusi, Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution, Beirut, Lebanon, 8/8/2005.

Thematic and Methodological Perspectives, Terminology Studies (2), Infwa Brant-Ax, Morocco, 1, 2002.

Zamakhshari, Mahmoud ibn Amr (d: 538), the search for the facts of the mystery of the download, the Arab Book House - Beirut, I 3, 1407 e.

أثر الترغيب والترهيب في تعزيز الدوافع الاجتماعية: دراسة تربوية إسلامية

صباح محمود فريحات

هيفاء فياض فوارس*

ملخص

هدفت الدراسة إلى بيان أثر مبدأ الترغيب والترهيب المستفاد من القرآن والسنة في تعزيز الدوافع الاجتماعية، وذلك من خلال المنهج الأصولي، والمنهج الوصفي التحليلي.

وقد خلصت الدراسة إلى أن الدوافع الاجتماعية هي: مثيرات داخلية تحرك السلوك الإنساني نحو الاجتماع بالآخرين. وأن الترغيب والترهيب أحد المبادئ المهمة والأساليب التربوية التي أظهرت دور النصوص القرآنية والنبوية في تعزيز دوافع: التنافس، والحب، واحترام الآخر، وتقدير الذات وتأكيداتها والانتماء.

الكلمات الدالة: أسلوب الترغيب والترهيب، التربية الإسلامية، الدوافع الاجتماعية، مثيرات داخلية.

* كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

تاريخ قبول البحث: 2017/4/16م.

تاريخ تقديم البحث: 2016/6/30م .

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

The Effect of Persuasion and Intimidation on Strengthening Social Motives: An Islamic Educational Study

Sabah MAhmoud Fraihat

Haifa Fayyad Fawares

Abstract

This study aimed to reveal the role of persuasion and intimidation learned from the Qur'an and Sunnah in promoting social motives through following the descriptive and analytical approach. The study concluded that social motives are: Internal stimuli that move human behavior toward meeting others. In addition, that the persuasion and intimidation are one of the important educational principles and methods which showed the role of the Qur'anic and the prophetic texts in the promotion of motives: Compete, love, respect for others, self-esteem and belonging.

Keywords: Persuasion and intimidation, Islamic education methods, Social motivations, Internal stimuli . .

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

فإن التربية الإسلامية نظام متكامل في إعداد الفرد المسلم، المتكامل في شخصيته، المنضبط في دوافعه، المتزن في انفعالاته، وهذا الإعداد محكوم بما جاء به الإسلام من قيم ومبادئ وتعاليم إلهية توجه سلوك الفرد عملاً بقوله تعالى: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾ (Almulk, 14). فقد خلق الله -عز وجل- في الإنسان دوافع تدفع سلوكه الإنساني في كافة مجالات الحياة: العقديّة، والفكرية، والنفسيّة، والاجتماعية، وغيرها. وشرع من الأحكام ما يهذبها ويعزز وجودها.

وتعد الدوافع الاجتماعية إحدى تصنيفات الدوافع التي تنشط في مجال اجتماع الإنسان بالآخرين وذلك من خلال تكوين العلاقات الاجتماعية، وتحقيق التفاعل الاجتماعي للفرد مع الآخرين.

وقد ظهرت مدارس مختلفة في الغرب ساهمت في بناء هذه الدوافع ونظرياتها المختلفة، ومن أبرز هذه النظريات: نظرية ماسلو في الحاجات، ونظرية ديفيد ماكلياند في الاحتياجات التحفيزية، ونظرية باندورا في التعلم الاجتماعي.

في حين أسهمت تعاليم الإسلام في تعزيز الدوافع الاجتماعية في الفرد المسلم تجاه الدوائر الاجتماعية المختلفة، من خلال تربية الفرد، وتعهده بالرعاية في كافة مراحل حياته لينمو مجتمعاً بغيره، مستقراً مطمئناً.

من هنا تأتي الدراسة الحالية لتقف على أثر الترغيب والترهيب في تعزيز الدوافع الاجتماعية للفرد المسلم في ظل ارتباطه بدوائر الاجتماع المختلفة، وتفاعله مع الجماعات المتعددة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في ندرة الدراسات التي تتناول الدوافع الاجتماعية من منظور تربوي إسلامي، حيث تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مفهوم الدوافع الاجتماعية؟
2. كيف يسهم الترغيب والترهيب المستفاد من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية في تعزيز الدوافع الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

- تتمثل أهداف الدراسة فيما يأتي:
1. بيان مفهوم الدوافع الاجتماعية.
 2. بيان نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية التي تسهم في تعزيز الدوافع الاجتماعية من خلال الترغيب والترهيب.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة النظرية من تقديم الدراسة الحالية، إطاراً نظرياً تأصيلياً في دور الترغيب والترهيب في تعزيز الدوافع الاجتماعية، في ظل الكتابات الإسلامية في علم النفس الإسلامي على وجه العموم، والدوافع الاجتماعية على وجه الخصوص.

في حين تتبع الأهمية العملية للدراسة، مما تتيحه للمربين من آباء ومعلمين من فرصة الاستفادة من الأساليب التربوية الإسلامية، في تعزيز الدوافع الاجتماعية وذلك لتفعيلها في العملية التربوية. كما تقدم للمؤسسات الاجتماعية صورة إسلامية تحثهم على تصحيح مسار الأفراد في الانحرافات الاجتماعية. منهج الدراسة

يتمثل منهج الدراسة في المنهج الأصولي والمنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال جمع المعلومات من مظاهرها في علم النفس، والوقوف على النصوص الشرعية القرآنية والنبوية

والتراثية الدالة على أثر الترغيب والترهيب في تعزيز الدوافع الاجتماعية بأنواعها المختلفة، وتحليلها تحليلاً علمياً في ظل تفسير القرآن الكريم، وشروحات السنة النبوية.

الدراسات السابقة:

وقفت الباحثتان على دراستين فقط ترتبطان بالدراسة الحالية، بعد البحث المضي في قواعد البيانات ومواقع الجامعات والمجلات، وبيان ذلك فيما يأتي:

دراسة المومني (Almwmny,1994):

هدفت الدراسة إلى بيان الدوافع وأثرها في التربية الإسلامية، وذلك من خلال المنهج الوصفي التحليلي. وقد خلصت إلى أن هناك فروقا كبيرة بين المنهج الإلهي والبشري بالنسبة لطبيعة الإنسان ومهمته في الحياة، وأن أسس الدوافع في المنهج البشري تختلف عما هي عليه في المنهج الإلهي، فتتشابه أقسام الدوافع في كلا المنهجين ولكنها تختلف من حيث الأهداف والمرتكات.

وعليه تتفق دراسة المومني مع الدراسة الحالية في موضوع الدوافع العام في ضوء التصور الإسلامي، إلا أن الدراسة الحالية متخصصة بمجال الدوافع الاجتماعية وأثر الترغيب والترهيب في تعزيزه من خلال النصوص الشرعية، بعيداً عن مقارنتها بالمنهج الوضعي كما حاول المومني في دراسته.

دراسة (Alybrwdy, 2010):

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في الإرادة في التربية الإسلامية ومقارنتها بالدوافع في التربية الغربية، وذلك من خلال المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن. وقد خلصت إلى أن الإرادة والدوافع هما القوى الكامنة وراء السلوك، لكن كل منهما ينتمي إلى مدرسة مختلفة في الفكر والسلوك، تتباين في النظرة إلى الإنسان وإلى مصادر تكوين وتوجيه كل منهما. وفي ضوء ذلك فإن الإرادات تتكامل في التربية الإسلامية، لتتجاوز إرادات النوع والبقاء إلى مستوى الرقي بالأنوع الإنساني.

وعليه فإن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة البيرودي في الموضوع العام، وتتفرد عنه في تركيزها على أنواع الدوافع الاجتماعية في ضوء نصوص القرآن والسنة.

المبحث الأول: مفهوم الدوافع الاجتماعية وأنواعها

يقف هذا المبحث على بيان تعريف الدوافع الاجتماعية، ومن ثم الوقوف على أبرز أنواعها، وذلك في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: تعريف الدوافع الاجتماعية

يعود لفظ الدفع إلى الجذر الثلاثي دفع ودفعت الشيء؛ أي نحيته والمدفع الفقير الذي يدفعه هذا إلى سؤال ذاك (Ibn Faris, 1979). ودفع انتهى إليه، يقال دفعت عنه الأذى أي نحيته وأزلته بقوة، ودافع عنها أي حامي عنه وانتصر له (M'ejm Alloghh Al'erbiah, 1985). وعليه فالدافع لغة: التحية والإزالة والانتصار للشيء. وهذا المعنى يؤكد قوله عز وجل: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ خَوَّانٍ كَفُورٍ﴾ (38: Alhaj). أي يدفع عن المؤمنين لرد أذى الكافرين (Ibn Ashour, 1979)، وقال ابن كثير يخبر تعالى أنه يدفع عن عباده الذين توكّلوا عليه وأنابوا إليه شر الأشرار وكيد الفجار، ويحفظهم ويكلّوهم وينصرهم (Ibn Katheer, 1996). فالله عز وجل يرد أذى المشركين ويدفع عن المؤمنين الشر.

يقول الفيروز أبادي: "الدوافع أسافل الميث، حيث تدفع فيه الأودية أسفل كل ميثاء دافعة... واندفع في الحديث أفاض" (Alfyrooz Abady). وهنا إضافة أخرى للمعنى اللغوي تتمثل في التأثير القوي، وهذا المعنى هو الذي يرتبط بالمعنى الاصطلاحي للدافع.

أما في الاصطلاح فيعرف الدافع بأنه: مفهوم فرضي يدل على حالة الإثارة الملحة، الناتجة عن وجود نقص فسيولوجي، أو نفسي، يدفع الإنسان إلى النشاط، وبذل الجهد؛ حتى يسد النقص، ويشبع الحاجة، فينخفض التوتر، ويعود الاتزان الداخلي (Altal, 2005). ويعرف بأنه: مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد ويوجهه للوصول إلى هدف معين (Ghabari, 2008)، كما يعرف بأنه: حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد نحو سلوك في ظروف معينة، وتوجهه نحو إشباع

حاجة أو هدف محدد (Kary, 2010). والمتأمل في التعريفات السابقة للدافع يجد أنه لا يخرج عن كونه: مثير داخلي ناتج عن حاجة ما، يحرك الإنسان نحو السعي لإشباع هذه الحاجة.

ويعد الإنسان كائناً اجتماعياً، يعيش في جماعة منتظمة، من حيث البناء والوظائف التي يؤديها. حيث يرتبط بوجود واقع اجتماعي منتظم يشمل علاقات بين الأعضاء تقوم على قواعد لها ثبات نسبي، وتتغير بشكل منتظم (Nokhbh mn Almotakhsseen, 2008). يقول ابن تيمية: الجماعة هي الاجتماع، وضدها الفرقة (Ibn Timiyah).

وعليه فالاجتماع يرتبط بوجود الجماعة من جهة، ولقاء الناس على الأفكار والمشاعر والأهداف المشتركة من جهة أخرى.

من هنا يمكن القول بأن الدوافع الاجتماعية: مثيرات داخلية تحرك الإنسان للقاء الآخرين، والاجتماع بهم في ضوء الأفكار والمشاعر والأهداف المشتركة.

المطلب الثاني: أنواع الدوافع الاجتماعية

اختلفت مدارس علم النفس في تفسير دوافع السلوك؛ وذلك لاختلاف الفلسفات المؤمنة بها والمنطلقات التي تبدأ منها (Lodmd, 2012): فركز البعض على العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع الإنسان لتحقيق هدف معين (Jabr, 1987)، في حين ركز آخرون على وظيفة الدوافع نفسها التي تكفل للإنسان توازناً في شخصيته (Bani Younis, 2007).

فالدافع يرتبط بالسلوك من خلال الوظيفة التي يؤديها، حيث يسهم في: تحريك وتنشيط السلوك كدافع الجوع الذي قد يدفع الفرد لزيادة فاعلية انتباهه ونشاطه للطعام، وتوجيه السلوك إلى هدف أو غاية معينة للوصول إلى حالة من الإشباع التي يكون بعدها التوازن (Miyahi, 2010).

وتعد نظرية ماسلو من أشهر النظريات في تفسير الدوافع، والافتراض الرئيس في هذه النظرية هو أن الفرد إذا نشأ في بيئة لم تشبع حاجاته فإنه من المحتمل أن يكون أقل قدرة على التكيف، وغير صحيح وظيفياً. وقد قسم ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمسة أنواع تتنظم في

تدرج هرمي، بحيث يبدأ الإنسان في إشباع حاجاته الدنيا، ثم التي تعلوها، وهكذا. وهذه الحاجات هي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن، والحاجات الاجتماعية، وحاجات التقدير، والحاجة إلى تقدير الذات (Greenberg, 2004).

أما نظرية ماكلياند فتعد نظرية حديثة نسبياً، تركز على الحاجة للإنجاز، وتحتل هذه النظرية مكانة خاصة لدافعية العمل؛ لأنها تتناول الخصائص الشخصية لبعض الأفراد التي تجعلهم وكأنما يندفعون طبيعياً للأداء، ويتصرفون كما لو كانوا يملكون مصادر ذاتية لتحفيز أنفسهم (Al-Zoued).

وتصنيف الدوافع مرتبط بشخصية الإنسان ومكوناته المختلفة، حيث إن للذات الإنسانية جانبين: جانب مادي مرتبط بالجسد، وآخر معنوي مرتبط بالعقل والقلب والنفس. والسلوك المرتبط بأي مكون من مكونات الإنسان لا بد أن يكون مدفوعاً ومرتبطاً بحاجات داخلية تتطلب إشباعاً، كما ويرتبط بأهداف وغايات يسعى ذلك السلوك إلى تحقيقها.

وتعد الدوافع الاجتماعية إحدى تلك المجالات التي ترتبط بالسلوك الإنساني، تحاول الدراسة الحالية تناول عدد منها في ضوء الرؤية الإسلامية، نختار منها: دافع التنافس، ودافع الحب، ودافع الاحترام، ودافع تقدير الذات، ودافع الانتماء.

أولاً: دافع التنافس

التنافس في اللغة المغالبة (Ibn Manzoor)، وبذل الجهد في سبيل التشبه بالعظماء واللاحق بهم (M'ejm Alloghh Al'erbiah, 1985)، وعليه فالتنافس التسابق في أمر معنوي كان أو مادي.

1. أما اصطلاحاً فهو: مقارنة أداء الفرد بأداء آخرين، وهي عملية موجهة إلى تحقيق أهداف خاصة في سياق اجتماعي يسعى فيه الفرد للفوز، وهي العملية التي يتم من خلالها مقارنة أداء الفرد باستخدام معيار أو مستوى معين مع وجود شخص فما فوق يعرفون ذلك المعيار أو المستوى ويمكنهم تقييم الموقف (Altnafs, 2015). وقد استخدم القرآن الكريم اللفظ

ذاته فقال عز وجل: ﴿خَتَامُ مِثْقَ فِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ﴾ (Almutffyn: 26).
"أي وفي مثل هذا الحال فليتناخر المتفائرون، وليتباه ويكثر ويستبق إلى مثله
المستبقون" (Ibn Katheer, 1996). فالتنافس الحقيقي لا يكون إلا في النعيم والتكريم،
فهذا مطلب يستحق المنافسة، وهو أفق يستحق السباق، وهو غاية تستحق الغلاب
(Qutb, 2005).

وهذا يقودنا إلى دور المجتمع في إيجاد أنواع التنافس المختلفة، فالآية السابقة تحدد مجال
المنافسة للمؤمنين وهي لا تكون إلا في مجال الخير ورضوان الله، وقد يكون مجال التنافس
الأبرز في مجتمع آخر في متاع الحياة الدنيا.

ثانياً: دافع الحب

الحاء والباء أصول ثلاثة، أحدها اللزوم والثبات، والآخر الحبة من الشيء ذي الحَبِّ،
والثالث وصف القَصَر (Ibn Faris, 1979). كما يدور الحب حول معاني: البياض والصفاء،
والعلو والظهور، والحفظ والإمساك (Ibn Manzoor).

وفي الاصطلاح يعرفه الغزالي بأنه: ميل الطبع إلى الشيء الملذذ وعكسه البغض
(Al Ghazali, 1970). كما يعرف بأنه: مجموع مشاعر تحقق التقارب والتجاذب الداخلي بين
البشر (Alhob Aatefh Motghyrh, 2015). وعليه فالحب تعلق أو ميل قلبي مرتبط بشيء
ما.

والحب من السمات التي تجعل من الفرد إنساناً بشرياً وهو على أنواع، فهناك حب النفس،
وحب العقل، وحب الطبيعة، وحب الجسد، وحب الطعام، وحب التعلم، وحب الجنس الآخر،
وحب الأبناء... الخ. وهو يترافق مع مشاعر متنوعة كالألم والأمل والسعادة والقبول
(Alhob Aatefh Motghyrh, 2015).

مما سبق يمكن تعريف الحب بأنه ميل قلبي يرتبط بما يعتقد الإنسان أن فيه سعادته. وهو
يتنوع ليشمل كل شيء في الحياتين: الدنيا، والآخرة، ما ارتبط بعالم الشهادة، وما ارتبط بعالم
الغيب.

والحب ليس مجرد مجموع مشاعر أو عاطفة جياشة فحسب، إنما يرتبط بسلوك الإنسان الخارجي فيترتب بموجبه مسؤوليات والتزامات لا بد للمحب أن يكون قادراً على أدائها، فعلى سبيل المثال تتطلب محبة المؤمنين لبعضهم بعضاً تأخياً بينهم، قال عز وجل: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (Alhjr: 10). ومما يترتب على هذه الأخوة أن يكون الحب والسلام والتعاون والوحدة هي الأصل في الجماعة المسلمة، وأن يكون الخلاف أو القتال هو الاستثناء الذي يجب أن يرد إلى الأصل فور وقوعه (Qutb, 2005)، فقد بينت الآية السابقة ما يترتب على عقد اجتماعي هام هو الأخوة، والذي يجب أن يبنى على الحب في الله وهو الإصلاح بين المتخاصمين، فلا يقف المسلم المحب لإخوانه المسلمين موقف المحايد، وعليه يظهر كيف جعل الإسلام من دافع الحب وسيلة لإيجاد المسلم الايجابي الذي يبادر ويصلح ويغير ويقوم بدوره بهمه وقدرة على التضحية.

ثالثاً: دافع الاحترام

يعود لفظ الاحترام في اللغة إلى الفعل "احترمه" ويعني: التقدير والاعتبار والمهابة والإجلال، واحترمه كرمه وأكبره وهابه وأحسن معاملته (Mjm'e Allghh Al'arabyh, 1985).

والاحترام اصطلاحاً: محاولة إظهار الاعتبار والتقدير تجاه الغير، وقد يكون هذا الاحترام ناشئاً نتيجة وجود صفات جيدة تستدعي الاحترام في الآخر، أو أن هذا الاحترام هو نابع عن الارتقاء النفسي للشخص ذاته (Defa'eat Nafsiah, 2015). ويشير القرآن إلى دافع الاحترام من خلال الآيات التي تبين العلاقات بين الناس ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (Almmthenh: 8).

فألله لا ينهي المسلمين عن البر والإقسط لمن يقف منهم موقف المسالمة والمحاسنة والحياد من أية ملة كانوا. وهؤلاء قد لا يكونون معاهدين (Qutb, 2005). والبر والإقسط صور رائعة من صور احترام المسلم لغير المسلم ما دام غير مقاتل للمسلمين.

رابعاً: دافع تأكيد الذات

التأكيد لغة الوثيق؛ وتأكد اشتد وتوثق (Ibn Manzoor)، ويطلق على العقد والعهد (Qamous Alma'any, 2015).

وفي الاصطلاح يقصد بتأكيد الذات، انطلاق الفرد بقدراته ومواهبه ورغباته إلى آفاق تتيح له أن يكون ما تمكنه منه استعدادات (Kary, 2010) وهو تأكيد الفرد لشخصيته وشعوره بمكانته، ويحاول أن يرغم المحيطين على الاعتراف بهذا الوجود، وهو يحاول نظر الآخرين له ويفتخر بشخصيته (Abu Zayd, 2003).

وتأكيد الذات وتحقيقها يرتبط بمبدأ الإخلاص، إذ إن المؤمن المخلص في عمله يكون معتزلاً في ذاته؛ لأنه يمشي على خطى مهتدية بنور الشرع، منطلقة نحو هدف محدد هو رضا الله عز وجل. خامساً: دافع الانتماء

يعني لفظ الانتماء في اللغة: الارتفاع والزيادة، والانتساب. يقال: "نما المال أي زاد، ونمی الخصاب إذا زاد حمرة أو سواداً، ونما الشيء ارتفع من مكان إلى مكان، وانتمی فلان إلى حسبه: انتسب (Ibn Faris, 1979).

وعليه فإن الانتماء في اللغة مرتبط بمعنيين: الكثرة المادية والزيادة، والانتساب إلى الشيء أو الشخص.

أما في الاصطلاح فقد تعددت تعريفات الانتماء ومنها: النزعة التي تجعل عند الإنسان حاجة إلى إقامة علاقات طيبة بالآخرين وإنشاء صداقات والانضمام إلى الجماعة والحب والتعاون (Félé, 2004).

كما يعرف بأنه: مفهوم فرضي يدل على حالة الإثارة الملحة، الناتجة عن وجود نقص فسيولوجي، أو نفسي، يدفع الإنسان إلى النشاط، وبذل الجهد؛ حتى يسد النقص، ويشبع الحاجة، فيخفض التوتر، ويعود الاتزان الداخلي (Altal, 2005)، أو هو: شعور الكائن الحي بالحاجة إلى التقارب والتجاذب مع الغير ضمن إطار اجتماعي مشترك يمثل كل منهما الآخر منبهات خاصة وفعالة يجذب بسببها إلى الآخرين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات الاجتماعية (Miyahi, 2010).

والمتمثل في التعريفات السابقة يجد أنها تؤكد النزعة المادية في دافع الانتماء متأثرة بالمنهج الغربي، وأنها تؤكد أن دافع الانتماء دافع اجتماعي يتعلق بالكائنات الحية جميعها.

من هنا يمكن تعريف دافع الانتماء بأنه: مفهوم فرضي يدل على حالة الإثارة الملحة لدى الفرد، الناتجة عن وجود حاجة الإنسان إلى الارتباط بشيء ما، أو الانضمام إلى جماعة ما، تربطه بها روابط تجعله يجذب إلى ذلك الشيء، أو يقترب من تلك الجماعة.

المبحث الثاني: تعريف الترغيب والترهيب وأثره في تعزيز الدوافع الاجتماعية

يقف هذا المبحث على بيان تعريف أسلوب: الترغيب، والترهيب، ومن ثم بيان أثر هذين الأسلوبين في تعزيز الدوافع الاجتماعية في ضوء آيات القرآن الكريم، وأحاديث السنة المطهرة.

المطلب الأول: تعريف الترغيب والترهيب

الترغيب في اللغة مشتق من الفعل رغب، ويعني: الحرص على الشيء والطمع فيه، والطلب والابتغال (Mostafa et al.). وفي الاصطلاح: كل ما يشوق المدعو إلى الاستجابة، وقبول الحق والثبات عليه (Zydan).

أما تربوياً فيقصد بالترغيب: إعداد النفس والجوارح للرجوة فيما عند الله من نعيم، وطأبه والسعي للحصول عليه؛ للرجوة في مرضات الله ومحبهه والانضمام تحت لوائه ورعايته، وإعدادها للتضرع إلى الله ورجاء عفوهِ (Alnhlawy, 2008).

أما التهريب فمشتق من الفعل رهب ويقصد به في اللغة: التخويف والفرع والانقطاع (Mostafa et al.). وفي الاصطلاح: كل ما يخيف المدعو ويحذره من عدم الاستجابة، أو رفض الحق أو عدم الثبات عليه بعد قبوله (Zydan).

في حين يقصد بالتهريب تربوياً: إعداد النفس والمشاعر للرهبة من الله حتى تملأ هذه الرهبة مشاعر الإنسان فلا يبقى فيها مجال للخوف مما سواه حين يصبح الإنسان في موقف لا بد فيه من الخوف إما من الله وإما من أعدائه (Alnhlawy, 2008).

فالترغيب والترهيب يعرزان الدوافع الإنسانية بشكل عام، والاجتماعية بشكل خاص؛ وذلك لما يحمله هذا الأسلوب التربوي من حمل الإنسان على طاعة الله والسعي إلى نيل رضاه رغبة في الثواب ورهبة من العقاب.

المطلب الثاني: أثر الترغيب والترهيب في تعزيز الدوافع الاجتماعية في القرآن والسنة

أولاً: تعزيز دافع التنافس

ذكر القرآن الكريم كلمة التنافس وبعض مرادفتها كالسبق والمسارة. إذ يدعو القرآن للتنافس، قال الله تعالى: ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ * عَلَى الْأَرَائِكِ يَنْظُرُونَ * تَعْرِفُ فِي وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ النَّعِيمِ * يُسْقَوْنَ مِنْ رَحِيقٍ مَخْتُومٍ * خِتَامُهُ مِسْكٌ * فِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ﴾ (Almutffyn: 22-26). وبعد وصف حال أهل الجنة يقول الله عز وجل في مثل هذا الحال، فليتنافخ المتفاحرون وليتباهى ويستبِق إلى مثله المستبقون (Ibn Katheer, 1996).

يقول السعدي: بعد ذكر نعيم الجنة يقول عز وجل "فليتنافس..." أي فليتنافسوا في المبادرة إليه والأعمال الموصلة إليه، فهذا أولى ما بذلت فيه نفائس الأنفاس وأحرى ما تزاومت للوصول إليه فحول الرجال (Al-Saadi).

يقول سيد قطب في تعليقه على هذه الآية: التنافس في أمر الآخرة يرتفع بأرواح المتنافسين، بينما التنافس في أمر الدنيا ينحط بهم جميعاً، والتنافس في أمر الآخرة لا يدع الأرض خراباً بل يجعل القيام بخلافة الأرض بالعمار وظيفة المؤمن (Qutb, 2005).

وهذا التنافس الذي تحدث عنه القرآن ليس التنافس الذي يجعل الإنسان منقطعاً عن الدنيا سلبياً فيها، وإنما التنافس الذي يجعل المجتمع المسلم كخلية نحل، الكل يعمل بنشاط العمل الجاد المخلص الذي يقود الأمة إلى الرقي والتقدم، ويجعل من الدنيا طريقاً للأخرة، وهذا التنافس يقوم على التعاون على الخير في شتى مجالاته. فالتنافس الذي يحث عليه القرآن الكريم تنافس بالخير حتى يصل فيه المسلم إلى أرقى درجات التكريم والنعيم. ومن هنا فالرسول ﷺ يوجه الأمة المسلمة إلى هذا التنافس البناء فيقول: ((لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مالا فسلطه علىهلكته في الحق، ورجل آتاه الله حكمة فهو يقضي بها ويعلمها)) (Bukhary, 2013).

فالحسد قسمان: حسد مذموم، وحسد ممدوح ويسمى الغبطة، والحسد المذموم: هو تمنى زوال نعمة الله عن عبده، والغبطة: أن يتمنى الإنسان من نعمة الله مثل ما أنعم على فلان دون أن يتمنى زوال تلك النعمة، وهو الوارد في قوله صلى الله عليه وسلم: ((لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مالا فسلطه علىهلكته في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها)) (Salem, 1420).

فسياق الحديث يدلنا على أن هذا الحسد بمعنى الغبطة مطلوب، فهو ليس حسداً يقود للحقد والكراهية، إنما ينتج عنه عمل مفيد للمجتمع يستحق التنافس فيه وهو كما ذكر الحديث:

- استخدام المال في وجوه الدفاع عن الحق.

- تعليم الآخرين العلم والحكمة.

وهذه الأمثلة هي نماذج لعمل الخير التي قد يتنافس فيها المجتمع المسلم والتي لا حصر لها، وهي كذلك متجددة مع الزمن وتختلف باختلاف المكان، فكل مكان قد تتوالد فيه أفكار لعمل الخير تناسبه، والنموذجين المذكورين في الحديث لا شك أنهما يحتملان أعمالاً غير محدودة من وجوه الخير، فالدفاع عن الحق يشمل كل قضية حقة تخص الفرد والمجتمع، وكذلك التعليم فهو يشمل الفكر والمهنة وتعليم كل ما فيه صلاح الحياة.

وأسلوب التهيب هنا يتجلى في تحفيز المسلم على التنافس من خلال تركيز نظره على عمليين محددين، وكأن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم يقول لا شيء يستحق التنافس سوى هذين الفعلين، وهذا يحرك الشعور الإيماني بالتعلق بما يبقى له ذخرا عند خالقه ويصرف النظر عما سواه من الأعمال.

فأسلوب الترغيب في إثارة دافع التنافس يتمثل في:

1. الترغيب بالعمل الصالح الذي يقود إلى الفوز بجنة الخلد وهذا مطمح كل مؤمن.
 2. التحفيز على التنافس في تحصيل الدنيا، ويتبع ذلك توجيه المكاسب الدنيوية إلى ما فيه خير المجتمع.
 3. استخدام الأمثلة؛ فالرسول عليه السلام ذكر لنا مثالا لرجل كان يستخدم ماله للذب عن الحق، ورجل كان يعلم العلم الذي منحه الله إياه، وهو ما يثير في النفس شوقا لفعل مثل فعلهم، والتنافس فيما هو أبقي، ويشعر المسلم أن هذا العمل ضمن طاقته بما أن غيره قد فعله.
- وقد حذر الله عز وجل من التنافس في الدنيا وانشغال المسلم فيه عن الآخرة فقال:
- ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزَيَّنَتَهَا نُوفَّ إِلَيْهِمْ أَعْمَالَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُخْشَوْنَ* أُولَئِكَ الَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ إِلَّا النَّارُ وَحَبِطَ مَا صَنَعُوا فِيهَا وَبَاطِلٌ مَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (Hood, 15-16).
- أي مَنْ كَانَ أي أنه من كانت إرادته مقصورة على الدنيا دون الآخرة فجزاؤه النار، لأنه في عداد الكافرين فلو كان مؤمناً لوجه إرادته للآخرة، وهو وأن كان نال جزاء عمله في الدنيا فقد خسر جزيل ثواب الآخرة (Al-Saadi).

إن للجهد في الدنيا ثمرته فإذا أراد التمتع في الدنيا وعمل لها وحدها ونسي الآخرة له ذلك، وليس له في الآخرة إلا النار وعمله حابط، وهو من حبطت الناقة إذا انتفخ بطنها من المرض، وهي صورة للعمل المنتفخ المتورم في الدنيا ألمود إلى الهلاك (Qutb, 2005). والتهيب المشار إليه في الآية مرتبط بالعقوبة الأخروية المتعلقة بالتنافس من أجل الدنيا وتشمل العذاب

وخسران العمل وبطلانه فيجده صاحبه بلا قيمة.

ولا شك أن للتنافس في الدنيا عقوبات دنيوية أيضا تطال المجتمع بأكمله، فإذا صار هم الفرد المكاسب الدنيوية بحد ذاتها، كثر الغش والاحتكار والحقْد والحسد وغيره مما ينعكس سلبيًا على حياة المجتمع ككل، ولذا كان النبي يوجه التنافس وجهته الصحيحة حتى لا تحل العقوبة بالمجتمع، كما الحديث السابق عند الحديث عن الموعظة (لا حسد إلا في اثنتين).

ثانيًا: تعزيز دافع الحب

حث الإسلام على رباط الحب في المجتمع المسلم وأكد أنه نعمة من الله فقال: ﴿وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مَا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (Alanf: 63).

يقول قطب في شرحه للآية: لقد وقعت المعجزة التي لا يقدر عليها إلا الله والتي لا تصنعها إلا العقيدة، فاستحالت هذه القلوب إلى كتلة متراسة محبة لبعضها (Qutb, 2005). أي جمعها الله على الإيمان بعد أن كانت بينهم الحروب الكثيرة وهي نعمة الله وقدرته (Ibn Katheer, 1996).

وكان من نتائج هذا الحب ازدياد قوتهم، فهو سبحانه من يقلب القلوب ويجمعها بعد الفارقة (Al-Saadi). وهذا يمثل تعزيزًا مباشرًا وقويًا لدافع الحب والأخوة بين المسلمين، حيث أكد القرآن على أنه رباط رباني جاء بقدر من الله، وبالتالي فهو يقود إلى مرضاة الله، وهذا يحرك في المسلم السعي لنيل محبة إخوانه، وتعميق شعوره بالمحبة تجاههم وبذل العمل الذي يوصله لذلك. ودافع الحب ليس شعورًا قلبيًا فقط بل يترتب عليه حقوق وواجبات، والتي هي حقوق الأخوة المعنوية والمادية، فقال عليه الصلاة والسلام: ((لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه)) (Bukhary, 2013)، فالحديث يقرر حق واسع للمسلم وهو، أن تحب للمسلم ما تحب لنفسك في كل شيء تحكمها، فهو يرجو له ما يرجو لنفسه ويعامله كما يحب أن يعامل، وهذا منهاج شامل لكل تعاملات الحياة التي يحكمها دافع الحب الذي حث عليه الإسلام. ومن دلالات الحديث السابق

أن القدرة على الحب سمة بارزة من سمات الإنسان الصالح الذي يحب أخياه المسلم حباً خالصاً لا ينتظر منه جزاء ولا شكوراً، فهو غنى نفسي مستمد من محبته لله (Qutb, 1986).

لقد أكد الإسلام على دافع الحب من خلال النصوص السابقة وغيرها، فنجده يثير هذا الدافع وينميّه من خلال ربطه بالإيمان بالله عز وجل وبقدرته كما في الآية الكريمة، وهو يؤكد على هذا الدافع من خلال سلوكيات ظاهره كما الحديث السابق، وهو أن يحب المسلم لغيره ما يحب لنفسه، وهذا يعني اختفاء الأمراض القلبية فلا حسد ولا كيد ولا بغضاء. وهذا ينعكس على الحياة كلها في مجالاتها المختلفة، ذلك أن دافع الحب على صلة مباشرة بإنجازات المجتمع وتقدمه وسعادته، وانعدامه في المجتمع أو ضعفه له آثار خطيرة على المجتمع برمته.

وقد جعل الله عز وجل من دافع الحب كدافع اجتماعي أساساً لربط الإنسان بما حوله، فالإنسان مفطور على حب ما أنعم الله عليه من الولد والزوجة والأموال...، ولكن مع حب كل ذلك لابد أن يجعل طاعة الله ورسوله أولاً فلا تأخذه الدنيا بعيداً عن مراد الله. قال تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾ (Altwbh: 24). وليس المطلوب هنا أن ينقطع المسلم عن الأهل والعشيرة، ولا أن يتربص ويذهب في طيبات الحياة، إنما يريد الله عز وجل أن يخلص القلب لعقيدته، وأن تكون هي المسيطرة والحاكمة والمحركة والدافعة (Qutb, 2005)، وتربصوا في الآية معناها؛ أي انتظروا ما يحل بكم من العقاب الذي لا مرد له، وتدل على الوعيد الشديد لأنه يقدم هوى نفسه على أمر الله ورسوله (Al-Saadi). نخلص من الآية السابقة إلى أن حب الأهل والعشيرة ومتاع الدنيا لم يستتكره الإسلام، بل أقره على أنه موجود بالفطرة الإنسانية، وهو ضرورة لحماية استقرار المجتمع وتماسكه، ولكن الذي أنكره سيطرة الحب الدنيوي على الإنسان وغفلته عن طاعة الله ورسوله.

إن انعدام دافع الحب لدى أفراد المجتمع متمثلاً بالنواة الأولى الأسرة، يترتب عليه نتائج دنيوية مثل: التفكك الأسري وشيوع البغضاء والمشاحنات، ولذلك أمر الوالدين بالمعاملة الرحيمة

والرفق وبر الأبناء وحبهم وإعطائهم حقوقهم، والابتعاد عن الضرب الشديد والتوبيخ والسخرية منهم (Alwan, 1996). إن تعلق أفراد المجتمع بحب مغريات الدنيا ومفاتها وعدم التفاته لغاية وجوده ورضا خالقه، يؤدي إلى استحقاق عقوبات الخالق والتي ستكون دنيوية كالتنازع والفرقة وحرمان سعادة الإيمان، بالإضافة إلى الأخروية كما أكدت الآية الكريمة.

إذا مع تعزيز الإسلام لدافع الحب أكد وجود درجات وأولويات فيه، فمع حب الإنسان لأسرته وأمواله وبيته، يجب أن يبقى رضا الله والجهاد في سبيله في المرتبة الأولى، ذلك أن رضا الله غاية كل مسلم، أما إذا أصبح دافع الحب لدى المسلمين متجها إلى الدنيا فقط، فهذا يستحق المجتمع العقوبة الإلهية لأنه خالف الغاية الربانية في هذا الدافع.

ثالثاً: تعزيز دافع الاحترام والتقدير

أكد الإسلام على مبدأ التساوي في الخلق والمنشأ فقال عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (Alhjr: 13). أي أن الله عز وجل خلق البشر مختلفين أجناساً وألواناً وشعوباً وقبائل، وهم في ذات الوقت من أصل واحد، لذا فهذا الاختلاف لا يستدعي التفرقة والخصومة إنما التعارف والوئام، وتؤكد الآية الكريمة أن هنالك ميزاناً واحداً تتحدد به القيم ويعرف به فضل الناس، وهو مكانة الإنسان عند ربه العالم الخبير بخلقه (Qutb, 2005). كما أشارت الآية الكريمة إلى مبدأ التكريم في الآية الكريمة والتي أكدت أن أساس التكريم (التفاضل) بالتقوى لا بالأحساب (Ibn Katheer, 1996).

وعليه فإن هذه المساواة في الخلق توجد دافع الاحترام والتقدير للجميع، فلا يجوز احترام إنسان وإهانة آخر، أو تقدير شخص وانتقاص من إنسانية آخر، ولعل سيرة الرسول عليه السلام كانت خير شاهد على ذلك.

فالرسول عليه الصلاة والسلام كان يحترم الإنسان حياً وميتاً مسلماً وغير مسلم، فقد روي عنه عليه الصلاة والسلام أنه مرت جنازة فقام لها النبي وقام لها الصحابة فقالوا: يا رسول الله

إنها جنازة يهودي قال: ((إذا رأيتم الجنازة فقوموا)) (Bukhary, 2013). وهذا توجيه مباشر من الرسول الكريم بأنه يجب احترام الإنسان حتى وهو ميت وإن كان يهوديا، ولذلك جاء الفعل بصيغة الأمر "فقوموا..."، وبما أن فعل الرسول يدل الاحترام والتقدير للنفس الإنسانية الميتة - غير المسلمة-، فهو من باب أولى يؤكد على احترام المسلم والإنسان بشكل عام الحي بغض النظر عما نختلف معه، سواء في العقيدة أو اللون أو الرأي، فدافع الاحترام والتقدير في الإسلام مرتبط بالعقيدة وبمرضاة الله وما يترتب عليها من أجر وثواب.

ومن هنا فقد أمر الإسلام المسلم باحترام وتقدير الوالدين حتى وإن اختلف معهم بالدين فقال عز وجل: ﴿وَإِنْ جَاهِدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبُهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (Luqman: 15). فالآية الكريمة تعرض نموذجا لوالدين يحرصا على أن لا يفارق ابنهما دينهما فلا طاعة لهما في ذلك، وهذا لا يمنع من المصاحبة بالمعروف والإحسان إليهما (Ibn Katheer, 1996).

فاستخدام القرآن الكريم لفظ جاهداك، يعني أن هناك محاولات لصد الابن عن عقيدته وقد يتبعها أدى، ورغم ذلك فالمسلم مأمور بإحسان الصحبة لوالديه واحترامهما وتقديرهما.

هذا ويعتبر دافع الاحترام والتقدير دافعا اجتماعيا هاما للحفاظ على تماسك المجتمع وتواصله مع بعضه البعض، إذ إن كل فرد لا بد أن يشعر باحترام وتقدير من حوله ليتفاعل بطريقة إيجابية، ويعطي أفضل ما عنده. وإذا ما ضعف الاحترام والتقدير في المجتمع أدى إلى الحقد والبغضاء وإهمال الحقوق المتبادلة بين الناس والعزلة الاجتماعية، مما يعني تفكك المجتمع وتخلفه لأن أفرادهم حرّموا حاجة أساسية تتمثل بالاحترام والتقدير.

ومن أمثله عقوق الوالدين الذي يعتبر من الذنوب الكبيرة، إذ إن الوالدين هم أحق الناس بالاحترام والتقدير، ولذلك فهذا الدافع عند المسلم مرتبط بالعقيدة ورضا الله.

رابعاً: تقدير الذات وتأكيدها

حرص الرسول الكريم في منهجه التربوي على وضع كل في مكانه الذي يستحق، وإعطائه الفرصة لذلك وتدعيم ثقة الفرد بنفسه، فكان يستثمر قدرات كل فرد فيما يتقن، وبين أن قبل كل ذلك أن العزة والاعتداد بالذات يبدأ أولاً من اعتزاز المسلم بعقيدته وحرصه على إرضاء خالقه، لأن الأمر كله بيد الله، فقال عز وجل: ﴿مَنْ كَانَ يَرْيِدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ وَالَّذِينَ يَمْكُرُونَ السَّيِّئَاتِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَكْرُ أُولَئِكَ هُوَ يَبُورُ﴾ (Fater: 10).

الله عز وجل هو مصدر العزة وخالقها، وهذه الحقيقة التي تقررها الآية كفيلة بتعديل سلوك الإنسان وتعديل قيمه ومعاييره، وتجعله يقف أمام الدنيا عزيزاً كريماً ثابتاً، عارفاً طريقه للعزة التي ليس له طريقاً سواه، والكلم الطيب والعمل الطيب هي أسبابها ووسائلها (Qutb, 2005).

إذا فطريق المسلم الذي يريد تأكيد ذاته في مجتمعه هي السير وفق منهج الله، ومنهج الله هو الحياة الطيبة التي تسير شئونها بما أحل الله، وحث المسلم على فعله أو اجتنابه. يقول تعالى: ﴿وَسَيَجْزِيهَا الْآتِقَى* الَّذِي يُؤْتِي مَالَهُ يَتَزَكَّى* وَمَا لِأَحَدٍ عِنْدَهُ مِنْ نِعْمَةٍ تُجْزَى* إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِ الْأَعْلَى* وَلَسَوْفَ يَرْضَى﴾ (Allyl: 17-21). والآتقى هو المؤمن الواثق بنفسه، السائر على طريق الهدى، الذي ينفق ماله ليتطهر بإنفاقه، لا ليرائي به ويستعلي. ينفقه تطوعاً لا رداً لجميل أحد، ولا طلباً لشكران أحد، وإنما ابتغاء وجه ربه خالصاً، فكان جزاؤه حالة الرضا التي يعيشها في الدنيا والآخرة: فيرضى بدينه، ويرضى بربه، ويرضى بقدرة، ويرضى بنصيبه، ويرضى بما يجد من سراء وضراء، ومن غنى وفقر، ومن يسر وعسر، ومن رخاء وشدة، يرضى فلا يقلق ولا يضيق ولا يستعجل ولا يستنقل العبء، ولا يستبعد الغاية (Qutb, 2005).

فكان هذا التوجيه الرباني هو سير حياة الصحابة رضوان الله عليهم؛ لذلك نجحوا في حياته وحققوا ذواته من خلال السير على منهج الله، فهذا بلال الحبشي وهو عبد حبشي يصبح مؤذن رسول الله وهو الذي يصفه عمر بن الخطاب بسيدنا (Khaled, 2009).

مما سبق يتبين لنا أن أسلوب الترويج كان يعزز دافع تأكيد الذات من خلال ما يلي:

1- تنمية الاعتزاز بالإسلام وتأكيد كونه مصدر العزة الوحيد، وهذا يولد في نفس المسلم القدرة على التعبير عن معتقداته والدعوة إلى دينه والثبات على مبدئه، وعدم الرضوخ للضغوط المختلفة للتراجع عن مبدئه.

2- ربي منهج الإسلام الصحابة على احترام حقوق الآخرين، وتقدير قدراتهم وإنسانيتهم، فكان بلال رضي الله عنه عبداً أسود ورغم ذلك فهو مؤذن رسول الله ويدعوه عمر بسيدنا.

لقد ربت هذه الأساليب الشخصيات الناجحة التي تعبر عن رأيها لا تخاف في الله لومة لائم، وهي بنفس الوقت تحترم الرأي المخالف وتمنح كل صاحب رأي فرصة للتعبير عن رأيه. حيث يمتاز الشخص المؤكد لذاته بأنه شخص واثق بنفسه قوي الفكر ثابت المبادئ، صريح من أفكاره لا يسهل انقياده للآخر، وعكس ذلك ينطبق على من لا يحقق ذاته، فهو شخص ضعيف تابع مقلد، ولعل هذه من أخطر العقوبات (الآثار) لانعدام تحقيق الذات لدى الشخصية المسلم، مما يعني ضياع الهوية وذوبانها والانصهار في بوتقة الأمم الآخر وهذا ما يتعارض مع حقيقة العبودية لله.

وقد حذر القرآن الكريم من ذلك فقال عز وجل: ﴿بَشِّرِ الْمُنَافِقِينَ بِأَنَّ لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا* الَّذِينَ يَتَّخِذُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ أَلِيبْتَغُونَ عِنْدَهُمُ الْعِزَّةَ فَإِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا﴾ (Alnesa', 138-139). تؤكد الآية الكريمة إنه إما عبودية لله كلها استعلاء وعزة وانطلاق، وإما عبودية لعباد الله كلها استخذاء وذلة وأغلال وما يستعز المؤمن بغير الله وهو مؤمن، وما يطلب العزة والنصرة والقوة عند أعداء الله وهو يؤمن بالله (Qutb, 2005). إذا فالشخص الذي يعلن ولاءه لغير المسلمين يدخل في دائرة النفاق ومن ثم الكفر، وذلك كله كان سببه فقدان الشخصية المؤكدة القوية. وقد قال الرسول عليه الصلاة والسلام: ((التبعن سنن من كان قبلكم شبراً بشبر وذراعاً بذراع، حتى لو دخلوا جحر ضب تبعتموهم، قلنا: يا رسول الله اليهود والنصارى؟ قال: فمن)) (Bukhary, 2013).

يتضح من الحديث السابق أن التقليد سيكون تقليداً أعمى بدون تفكير وهذا ما سيقود صاحبه إلى الوقوع بما يخالف دينه ومبادئه.

ومن هنا يظهر أن عدم تأكيد الذات وتحقيقها يقود إلى آثار خطيرة على الفرد والمجتمع، مما يعني أننا أمام دافع هام جداً لنجاح الفرد والجماعة، فالفرد قد يقع في الجريمة والسرقة وغيرها، ناهيك عن الانحراف الفكري والثقافي، والجماعة تفقد هويتها وحضارته وتفرداها، ولذا فخطورة هذا الدافع تكمن في ارتباطه في مجالات الحياة المختلفة، فلا يمكن عزله عن المنظومة الاجتماعية والثقافية التي تعيشها الأمة. وهنا يجب التأكيد على قضية أخرى، وهي أنه قد يتبادر للسامع أن تحقيق الذات يرتبط بالفرد وهو مصلحة فردية له، وهذا غير صحيح لأمرين:

- لأن الفرد هو لبنة بناء المجتمع وتحقيقه لذات ينعكس على المجتمع، ويسهم في دفع عجلة تقدمه.

- أن هناك ذات اجتماعية تميز كل أمة وكل مجتمع تمثل هويتها وعقيدها، وقد خاطب الله عز وجل المسلمين بصيغة الجماعة ومن أمثلة ذلك: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (Al 'Emran: 110). ولذا تجب العناية بإتاحة الفرصة لتحقيق الذات الفردية لتقود لتحقيق ذات المجتمع ككل.

خامساً: تعزيز دافع الانتماء

عزز الإسلام الانتماء ابتداءً من الانتماء للأسرة وحتى الانتماء للأمة بأساليبه المختلفة، ومنها الترغيب فجعل الانتماء مرتبطاً برباط الإيمان فقال عز وجل: ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (Altwbh: 71). فالْمُؤْمِنُونَ ذكورهم وإناثهم أولياء لبعض في الولاء والانتماء والمحبة وفعل الخير من دعوة إلى المعروف،

وهذا يشمل كل عمل حسن وينهون عن المنكر، وهذا يشمل كل عمل خالف المعروف ويلازمون طاعة الله فكان جزاؤهم رحمة الله (Al-Saadi).

فانتماء المؤمنين لبعضهم يترتب عليه النصرة والتعاقد (Ibn Katheer, 1996) ، وطبيعة الأمة المؤمنة طبيعة متكافلة قائمة على تحقيق الخير ودفع الشر وإقامة العبادات (Qutb, 2005).

مما سبق يتضح أن الانتماء الذي أراده الإسلام هو انتماء فاعل إيجابي يولد عند الفرد الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وهي تعني مساهمة الفرد في رقي الجماعة، وقد وضع القرآن الكريم أركانها، وذلك من خلال تصوير المجتمع الكامل في المدينة وترجمته لشعور الفرد بالانتماء لهذه الجماعة (Sayd, 1996). ولا بد من التأكيد على ركن أساسي للانتماء والولاء ورد في الآية السابقة وهو الإيمان، وهو أهم ما تربى به رابطة الولاء بين المؤمنين والإيمان لا يتم إلا بتكوين هذه الرابطة (Alnhlawy, 2008).

كما يتبين أن أسلوب الموعظة عزز دافع الانتماء من خلال ما يلي:

- ربط دافع الانتماء بالإيمان فنجد الآية تبدأ بذكر المؤمنين والمؤمنات، وهذا يعزز الدافع بقوة حيث الإيمان عامل هام جدا لدى المؤمن.
- عزز الإسلام دافع الانتماء من خلال بيان ما يترتب عليه من أعمال فلم يحصره بشعور داخلي، فبين مباشرة في الآية الكريمة ما يترتب على ولاء المؤمنين وانتمائهم لبعض من أعمال تعود بالنفع على الأمة والمجتمع والفرد في الدنيا والآخرة.
- ربطت الآية الكريمة بين أعمال دنيوية كالأمر بالمعروف، وأعمال تتعلق بالعبادات كإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة وهذا يعزز ربط الإيمان بالانتماء.

وإذا كان الانتماء يحفظ للأمة كيائها ولل فرد شخصيته وفكره، فإن انعدامه أو ضعفه سيؤدي إلى نتائج وخيمة على الأمة قاطبة، فالإنسان الذي لا ينتمي لدينه، قد يكون تبعاً للغير يحمل الأفكار التي لا تتناسب مع عقيدته، وهو حينما لا ينتمي لوطنه سيوالي الأعداء وقد يخون الوطن

ويقع في عمالة أعدائه، إلى غير ذلك من الآثار المترتبة على ضعف الانتماء. ولذا فقد حذر الله سبحانه وتعالى من موالاة الأعداء وتفضيلهم على المسلمين فقال عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي تُسْرِئُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنْتُمْ وَمَنْ يَفْعَلْهُ مِنْكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ﴾ (Almmthenh, 1).

تبدأ سورة الممتحنة بالنداء للمؤمنين ليذكروهم بالإيمان الذين ينتسبون إليه، لذا فلا يجوز أن يلقوا بالمودة إلى أعدائهم وأعدائه، فما يجتمع في قلب واحد أن يهاجر جهاداً في سبيل الله ابتغاء مرضات الله، مع مودة من أخرجه من أجل إيمانه بالله، ويحذرهم الله عز وجل مما تخفي قلوبهم وما يسرون به إلى أعدائهم وأعداء الله من المودة، ثم يهددهم تهديداً مخيفاً وهو أن يضل المؤمن سواء السبيل بعد الهداية (Qutb, 2005).

وهذا الإنسان غير المنتمي يثير الفتن ويفكك مجتمعه، ولذا فإن الإسلام قرر عقوبات شديدة وزاجرة على مرتكبي الفتن والساعين إلى تفكيك الأمة المسلمة، لأن الفتن تثير الصراعات وتريق الدماء وتسبب انهيار المجتمعات، ذلك أن من ضروريات وسائل تنمية المجتمع وأصول استقرار الحياة الاجتماعية التمسك بالفضائل والعمل على حماية المجتمع، مما يمزق كيانه ويفقد الناس الأمن والطمأنينة.

تخلص الدراسة إلى أن النتائج المترتبة على انعدام دافع الانتماء دنيوية وأخروية فردية واجتماعية، ولذا تجب العناية بتنميته منذ الصغر، ذلك أن ضعف الانتماء يقود إلى تفكك المجتمع وضعف الإنتاج فيه، وتفسخ العلاقات الاجتماعية فيما بين أفراده وعدم قيام كل شخص بواجبه، وهذا يعني تردي وضع المجتمع بشكل عام وتراجعته في المجالات المختلفة.

الخاتمة

أولاً: نتائج الدراسة

تمثلت نتائج الدراسة فيما يأتي:

1. يقصد بالدوافع الاجتماعية: مثيرات داخلية تحرك الإنسان للقاء الآخرين، والاجتماع بهم في ضوء الأفكار والمشاعر والأهداف المشتركة.
2. ساهمت النصوص القرآنية والنبوية في تعزيز الدوافع الاجتماعية من خلال أسلوب الترغيب والترهيب، وذلك على النحو الآتي:
 - أ. حثت النصوص القرآنية والنبوية على التنافس في الخير وتخلق المسلمين بالمحبة والتعاون أثناء تنافسهم، فلم يقودهم إلى التصارع والعدوان.
 - ب. عززت النصوص الشرعية دافع الحب في المجتمع وربطته بالإيمان والثواب ولم تجعل منه علاقة عابرة بين الناس، وإنما ربطت الإنسان بمن يحب في الدنيا والآخرة.
 - ت. حرصت النصوص الشرعية على تعزيز دافع الاحترام والتقدير للإنسان مهما كان جنسه أو عرقه ولونه، وأكدت على مبدأ التكريم الذي لا تفاضل فيه إلا بالنقوى.
 - ث. تأكيد الذات وتحقيقها من الدوافع الاجتماعية التي عززتها نصوص القرآن والسنة ببيان طريق الهدى الذي ينبغي للإنسان أن يسلكه فيصل إلى أعلى درجات الإيمان والنقوى.
 - ج. عززت النصوص الشرعية دافع الانتماء بدرجاته المختلفة وبالكيفية التي أرادها الله عز وجل، ورتبت على الانتماء؛ حقوق وواجبات ولم تبقه نظرياً فقط.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة فإن الدراسة توصي بالآتي:

1. إجراء مزيد من الدراسات حول الدوافع الاجتماعية، وذلك لأهمية الموضوع وانعكاسه على الحياة الاجتماعية.
2. تطبيق أسلوب الترغيب والترهيب في تنمية الدوافع الاجتماعية خاصة في المجال التعليمي.
3. مراعاة الدوافع الاجتماعية وخصائصها في أثناء تصميم مناهج التربية الإسلامية.

Reference:

- Abu Zayd, Nabeelh Amin Ali (2003). Aldawaf'e Alnafsiyah Walaejtema'eyh Almortabeth Bestekhdam Ajhezhat Aletesal Alhadythah Lda Almorahqeen, Majaleh 'Elm Alnafsi, Al'edd 59, p. 77.
- Al Ghazali, Abu Hamid Mohammed bin Muhammad (1970). Ehya' 'Eloom Aleen, Dar Alm'erfh, Beirut, (Tb'eh 3), jz' 5, p. 183.
- Alfyrooz Abady, Alqamoos Almheet, jz'1, p. 924.
- Alhob Aatefh Motghyrh, Nashrah Dawryh, <http://www.feedo.net>, 10/3/2015.
- Almwmny, Mohamad (1994). 'Ekashh, Aldwaf'e Wathrha fy Altarbiah Aleslamiah, Resalh Majsteer, Jam'eh Alyrmouk.
- Alnhlawy, Abdel Rahman (2008). Altarbyh Baltrgheeb Waltrheeb, Dar Alfikr, Damshq-Syria, (Tb'eh 2), p. 18.
- Al-Saadi, Abdul Rahman, Taiseer Alkarim Alrahman, 869.
- Altal, Shadyh, (2005). Elm Alnafsi Altrbawi fy Aleslam, p. 150.
- Alnafsi, Mjmo'eht Bohooth, 12/4/2015, <http://www.mokatel.com>.
- Alwan, Abdullah Naseh (1996). Tarbiah Alawlad Fy Aleslam, Cairo, Dar Alslam, (Tb'eh 30), p. 99-100 .
- Alybrody, Enshrah Ahmad Twfeeq, (2010). Aledarah Waldwaf'e byn Altarbiah Aleslamiah Waltarbiah Alghrbiah, atroh doktorah, Jam'eh Alyrmouk.
- Al-Zoued, Khaled, website: <http://kenanaonline.com/users/khalidalzwaed/tags/164170/posts>.
- Bani Younis, Mohamed Mahmoud (2007). Sykwlwjya Aldwaf'e Walanf'ealat, Amman: Dar Almsyrh. P. 21.

Bukhary, Mohmad bin Ismail, (2013). Saheeh Bukhary, Dar Alfajr Leltorath, (Tb'eh 2),, jz' 1, Ketab Alzakah, Bab Enfaq Almal Fy Haqeh, p. 364, Hdeeth raqm 1409.

Defa'eat Nafsiah, <http://ar.wikipedia.org/wiki/2015/3/5>.

Felé, Farouk, (2004). Walzki, Ahmed, M'ejm Mostalhat Altarbiah, Aleskndryh, Dar Alwafa', p.58.

Ghabari, Tha'er Ahmad (2008). Aldaf'eyh, Dar Almseerh, Al'ebdly, (Tb'eh 1), p. S17.

Greenberg, Gerald, and Baron Robert (2004). Edarh Alslwk Fy Almnzmat, Riyadh: Dar Almrykh Llnshr.

Ibn Ashour, Mohmd Altaher (1997). Althreer Wa altanweer, Dar Shwnn, Twns, (W.T), jz'18, p. 271.

Ibn Faris, Abu Alhseen, Ahmad Bn Faris (1979). M'ejm Maqaees Allogah, Dar Alfikr, Byrwt, (W.T), jz' 2, p. 85.

Ibn Faris, Ahmed. (1979). M'ejm Maqaees Allogah, (Thaqyq Wdbt: Abdeslam Mohamed Harun), Dar Alfikr, 1979, jz' 5, P. 179, Wa Onzr Ibn Manzoor, Lesan Alarab, jz' 14, p. 297.

Ibn Katheer, Alhafez 'Emad Aldeen, (1996). Tafseer Alquran Al'ezeem, M'essh Alktb Althqafyh, Byrwt, (Tb'eh 5), jz'1, p. 287.

Ibn Manzoor, Lesan Al'erab, jz' 14, p. 237.

Ibn Timiyah, Ahmd (W.D). Mjmw'e Alftawa, (thqeeq: Anwar Al-Baz and Amer Al-Jazzar), Dar Al-Wafa, (Tb'eh 3), jz'3, p.157.

Jabr, Ahmed Fahim, (1987). Dwaf'e Alslwk Wttbyqatha Altrbwyh, (W.T), p. 4.

Kary, Diamond (2010). Fan Tahfeez Althat, Mktbh Alhlal, Alqahrh, (W.T), p. 241.

Khaled, Mohmad Khaled, (2009). Rejal Hawl Alrasool, Byrwt, Almaktabh Al'esriah,, p. 53.

- Lodmd, Abdul Sattar Jabbar (2012). Al'edwanyh 'End Alatfal, Dar Albdayh, Amman, (Tb'eh 1), p. 19.
- M'ejm Alloghh Al'erbiah, Alm'ejm Alwseet, Almaktabh Al'elmiah, Cairo, (W.T), 1985, jz' 1, p. 184.
- Miyahi, Jafar Abdul Kazim, (2010). Dawaf'e Alslook, Dar Knooz Alm'erfh, Amman, (Tb'eh 1). p. 14.
- Mostafa et al (W.D). Almojam Alwseet, (Thqeeq: Mjm'e Alloghh Al'erbiah) Dar Ald'ewh, (W. D), jz' 1, p. 356.
- Nokhbh mn Almotakhsseen, Mabad'e (2008). 'Elm Alajtema'e, Alsharekh Al'erbiah Almothdyh Letasweeq Balt'eawn M'e Jam'eh Alquds Almaftohh, Cairo-Misr.
- Qamous Alma'any, M'ena Althat, <http://www.almaany.com>, 11/4/2015.
- Qutb, Mohmad, (1986). Manhj Altarbiah Aleslamiah, jz' 1, Amman, dar alshrooq, (Tb'eh 9), , p. 2228 .
- Qutb, Sayed, (2005). Fy Zelal Alquran, Dar Alshrooq, Amman-Jordan, (Tb'eh 35), jz' 1.
- Salem, Atiyah Mohmad, (Almotwafa 1420 A.H), Sharh Alarbaeen Alnwwiah, Bab Alnahy 'en Alhasad, uu' 75, p. 3, Almaooswah Alshamelah, Alesdar 3.28.
- Sayd, Abdul Halim (1996). Altarbyh Fy Alquran Wa alsunah, Cairo, 'Aalam Alkutb, (Tb'eh 1), p. 56.
- Zydan, 'Ebd Alkareem, Asool Ald'ewh, p. 437.

أثر توظيف برمجية قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية

يوسف أحمد جرايدة*

أحمد محمد ربيع

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر توظيف برمجية قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس أثر التحصيل الفوري والمؤجل، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست باستخدام البرمجية القائمة على التعلم المدمج، بينما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية.

الكلمات الدالة: التعلم المدمج، التحصيل الفوري، التحصيل المؤجل، اللغة الإنجليزية.

* كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2018/9/12 م.

تاريخ قبول البحث: 2018/12/27 م.

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

The Impact of Implementation of Instructional Aid Based on The Blended Learning on Immediate and Postponed Achievement of the Tenth Primary Grade Students in English Language Textbooks

Youssef Ahmed Jaraydeh

Ahmed Mohammed Rabea'

Abstract

This study aims to identify the impact of implementation of instructional aid based on the blended learning on immediate and postponed achievement of the tenth primary grade students in English language textbooks. The sample of the study consists of (91) female and male students. In order to achieve the purpose of the study, a multiple-choice test was developed to assess the impact of immediate and postponed achievement. The results of the study showed that there is statistically significant differences in immediate and postponed achievement of the tenth primary grade students in English language textbooks regarding to gender variable in favor of male students. While the results of the study revealed that there are no statistically significant differences in immediate and postponed achievement of the tenth primary grade students in English language textbooks due to gender, and the interaction between teaching method and gender variables. In light of these results, the study recommended the necessity of integrating blended learning in teaching English language in public schools.

Keywords: Blended Learning, Immediate achievement, and Postponed achievement, English Language.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

يمتاز العصر الحالي بالانفجار المعرفي والتكنولوجي، مما أدى إلى انتشار التكنولوجيا المتطورة في جميع مناحي الحياة؛ مما حتم على التربويين توظيفها في العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية؛ ونتيجة لتطور أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) انتشرت طرق واستراتيجيات تدريسية لم تكن معروفة سابقاً، فظهرت مفاهيم الجامعات المفتوحة، والتعلم عن بعد، والتعلم المدار بالشبكة، والتعلم الإلكتروني، والتعلم المبرمج، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتعليم الإلكتروني والمدمج.

يسمى التعلم المدمج أحياناً التعلم الخليط أو التعلم الهجين، والذي يقوم على فكرة دمج التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد مع التعلم الإعتيادي، مما يؤدي إلى تحسن تعلم الطلبة بالاستفادة من مزايا التعلم الإلكتروني والتكنولوجيا وما يمتاز به من تفاعل وتشارك، والاستفادة من مزايا التعلم وجهاً لوجه مثل: زيادة التعاون ما بين الطلبة، وتعزيزهم، والاهتمام بالجانب العاطفي لديهم (Singh, 2003). إضافة إلى أن عرض محتوى الدروس بأشكال وصيغ متنوعة يعمل على زيادة إندماج الطلبة وإنخراطهم في المهام التعليمية والأنشطة، وبالإضافة إلى تلك المزايا فإن التعلم المدمج يساعد على تطوير التفاعل ما بين المعلمين والطلبة، ويحسن من مشاركة الطلبة وأدائهم، فالطلبة الذين يدخلون من المشاركة داخل الغرفة الصفية يستطيعون التفاعل عبر المنتديات والمجموعات التي يتم انشاؤها من خلال شبكة الإنترنت؛ مما يساهم بتزويدهم بخبرات تعليمية غنية ومتنوعة (Youg, 2002).

ولزيادة فعالية التعلم المدمج لا بد من مراعاة التصميم الجيد للدروس التعليمية عبر الشبكة، ولا بد من أن تربط مع المناقشات المباشرة، ومع التفاعل الشخصي للطلبة داخل الغرفة الصفية، ويسهم ذلك في زيادة مشاركة الطلبة؛ لأن التعلم المدمج يلبي حاجاتهم، ويتوافق مع أنماط التعلم المختلفة: (النمط السمعي، والمرئي، والتفاعلي، وغيرها). ولتحقيق المرونة في التعلم المدمج يجب توفير فرص التعلم غير المتزامن؛ بحيث يقرأ الطالب المحتوى في الوقت الذي يناسبه، ويجب التنوع في أشكال التعلم المدمج لاثارة فضول الطلبة، وتحسين دافعيتهم واتجاهاتهم نحو التعلم (Kibby, 2007).

أثر توظيف برمجية قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جرايدة، أحمد محمد ربيع

تقوم فكرة التعلم المدمج على ربط التعلم الاعتيادي مع التعلم عبر الشبكة، وتتفاوت الدراسات التي تناولت التعلم المدمج في تحديد نسبة التعلم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني فيه، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة التعلم من خلال الانترنت تكون من (25%) إلى (50%) من محتوى المادة (Dziubah et al, 2004). بينما أشارت دراسات أخرى إلى أن نسبة التعلم عبر الشبكة والتعلم الإلكتروني تشكل (30%) إلى (70%) من محتوى المادة (Allen, Seaman & Garratt, 2007).

التعلم القائم على أدوات التكنولوجيا والانترنت في التعليم المدمج يمكن أن يستخدم في ثلاثة سياقات:

الأول استخدامه كوسيلة في عملية التعلم حيث تدمج التكنولوجيا والانترنت في العملية التعليمية بهدف بناء الأنشطة التعليمية من منظور تكنولوجي. والثاني استخدامه كبيئة تعليمية حيث تدمج أدوات الانترنت والتكنولوجيا في التعليم كمنصة للتعليم مثل نظام إدارة التعليم - كبوابة الجامعة الإلكترونية - والتي أصبحت شائعة في الجامعات بشكل كبير مثل (Electronic Gate, Moodle, Black Board). والثالث استخدامه كوسيط تعلم تفاعلي والذي يهدف إلى استخدام خصائص الاتصال المميزة للانترنت لتسهيل عملية التفاعل والاندماج في التعلم (Kanuka, 2001).

يعد التعلم المدمج من أنماط التعلم الحديثة، وتعود جذوره إلى عام (2000) عندما استخدم الباحث كوني وزملاؤه (Cooney et al., 2000) مصطلح التعلم المدمج في دراساته لربط عناصر اللعب في التعليم؛ لإكساب طلبة رياض الأطفال أنشطة تدمج اللعب مع التعلم، ثم تأتي مرحلة تعريف التعليم المدمج والتي امتدت من عام (2003-2006)، والتي ركزت على تعريف التعلم المدمج، وبعد ذلك جاءت مرحلة الانتشار والرواج (2007-2009)، والتي ركزت على الاتجاهات نحو التعلم المدمج، بالإضافة للبحث عن أثر التعلم المدمج على التعلم والتحصيل، وفي المرحلة الأخيرة التي بدأت من (2010- إلى الآن) تم التركيز على الاتجاهات الحديثة في التعليم المدمج (Guzer & Caner, 2014).

يحقق التعلم المدمج مجموعة من الأهداف التربوية منها عطار وكنسارة (Attar & Khansarah, 2008) :

1. التفاعلية (Interactivity): إنّ التعلم بواسطة التعلم المدمج يعمل على نقل الطالب من الدور التقليدي السلبي إلى جعله محور العملية التعليمية التعلمية من خلال تفاعله مع محتوى المادة الدراسية والمشاركة في إعدادها.
2. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية والذي يسهم باطلاع الطلبة على كل ما هو جديد في تكنولوجيا التعليم، دون إغفال الأسلوب الاعتيادي الذي يعزز عمليات التواصل الاجتماعي والتعليم التعاوني.
3. الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسين الخدمات التي تقدمها بالاعتماد على طرق وأساليب وأنماط التعلم التي يتيحها التعلم المدمج.
4. إضافة عناصر الفضول، والجاذبية، والتشويق إلى العملية التعليمية.
5. تطوير دور المعلم ليصبح مرشداً، ومنظماً، وميسراً في اختيار المعلومات، بدلا من دوره الاعتيادي المقتصر على تلقين الطلبة.

وقد أضاف التعليم المدمج مزايا جديدة للعملية التعليمية التعلمية من أهمها: انخفاض التكلفة في نقل التعليم للطلبة مقارنة بالتعليم الإلكتروني الذي يُعدّ مكلفاً فيما لو استخدم وحده، وتزويد الطلبة بمهارات تكنولوجية يفنقر التعليم الاعتيادي لها مما يؤدي إلى تكلفة مستقبلية باهظة تتمثل في إعداد الخرجين لسوق العمل من خلال إعطائهم دورات تكنولوجية متخصصة تمكنهم من مجاراة متغيرات العصر. فضلاً على أن التعلم المدمج يراعي عملية التواصل المباشر ما بين الطلبة أنفسهم، والطلبة والمعلمين؛ مما ينمي شخصية الطلبة، ويزيد ثقتهم بأنفسهم. ويراعي عملية التواصل غير المباشر من خلال التواصل عبر وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المختلفة مما يسهم في دمج الطلبة المنعزلين والخبولين في العملية التعليمية، ولا يحرمهم من حقهم في التعلم. كذلك يساعد في تنمية الجوانب الإنسانية والاجتماعية والنفسية للطلبة، فالتعلم المدمج قائم على فلسفة زيادة التعاون ما بين الطلبة والمعلمين، وما بين الطلبة أنفسهم، ومراعاة الجانب النفسي بحيث يستطيع الطالب أن يحصل على محتوى المادة في الوقت والمكان اللذين يناسبانه. كما ويوفر التعلم المدمج فرص تعليمية تتلاءم وقدرات الطلبة ومستوياتهم التعليمية، ويسهم في الارتقاء بالمستوى التعليمي، وكفاءة المدرسين واعتمادهم على كل ما هو جديد في حقول المعرفة، مما يثري خبرات الطلبة. بالإضافة إلى إكساب الطلبة مهارات استخدام تكنولوجيا

أثر توظيف برمجية قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جرايدة، أحمد محمد ربيع

المعلومات والاتصالات بطريقة غير مباشرة، وذلك من خلال إعدادهم وتقديمهم المحتوى التعليمي (Salamah, 2005).

ويمكن ملاحظة أنّ التعلم المدمج يعمل على تحسين البيئة الصفية؛ الأمر الذي ينعكس على تطوير دور كل من المعلم والطالب. فتنطور لدى الطلبة مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد؛ لأنّ دور الطالب في التعلم المدمج يصبح باحثاً عن المعلومة وليس متلقياً لها. كما أنّ دافعية الطلبة نحو التعلم تزداد لأنّهم يشاركون في إعداد، وتقديم، وتقويم المحتوى الأمر الذي يقلل من مشاكل الغرفة الصفية كسوء التصرف، والأحاديث الجانبية، والغياب، ومن جهة أخرى يصبح لدى المعلم وقت أكبر لتقديم كل جديد فيما يتعلق بمحتوى المادة الدراسية (Attar & Khansarah, 2010).

حديثاً تم استخدام التعلم المدمج لتحسين مستويات الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية الأربع: القراءة، والمحادثة، والاستماع، والكتابة، من خلال توفير فرص لممارسة تلك المهارات، والتي تزيد من خبراتهم ومهاراتهم (Ybarra & Green, 2003). وفي سياق متصل فإنّ اللغة الإنجليزية والتعلم باستخدام التكنولوجيا يعدان من أبرز عوامل النجاح التي يجب أن يمتلكها الأفراد لينخرطوا في سوق العمل الذي أصبح يركز بشكل كبير على مهارات اللغة الإنجليزية، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لمواكبة متغيرات العصر الحديثة. وأشارت الدراسات السابقة إلى أن استخدام أسلوب التعلم المدمج يحسن القدرات الكتابية للطلبة (Adas & Bakir, 2013)، ويزيد كفاءة المحادثة باللغة الإنجليزية لديهم (Lawn & Lawn, 2015)، كما ويعدّ أسلوباً ناجحاً في تعليم مهارتي: القراءة والمحادثة باللغة الإنجليزية (Pardo-Gonzalez, 2013).

وفي الأردن هناك بعض المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين والطلبة أثناء تدريس مادة اللغة الإنجليزية وتعلمها، ومن أبرز تلك التحديات نقص التكنولوجيا الحديثة، وقلة تدريب المعلمين على أدواتها (Al-kawaldeh, 2010)، وفي المقابل أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت في البيئة الأردنية أنّ استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة الإنجليزية يؤثر إيجابياً على التحصيل الأكاديمي للطلبة (Naba'h et al., 2009).

وأورد الأدب التربوي عدة دراسات تناولت موضوع التعلم المدمج، حيث أجرى فاخر وإبراهيم (Fakhir & Ibrahim, 2018) دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السادس في مادة اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها في مدينة عمان. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة موزعان على مجموعتين، تجريبية وتضم (25) طالبة دُرست باستخدام التعلم المدمج، وضابطة وتضم (25) طالبة دُرست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام التعلم المدمج.

أجرى بيس وميلارد (Pace & Mellard, 2016) دراسة هدفت تعرف أثر التدريس باستخدام التعلم المدمج في تحصيل وكفاءة القراءة لطلبة الصف السادس في مادة اللغة الإنجليزية في أمريكا. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (495) طالباً وطالبة تم اختيارهم من ثلاث مدارس، وتم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية ضمت (355) طالباً وطالبة دُرست باستخدام التعلم المدمج، وضابطة ضمت (140) طالباً وطالبة دُرست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغيري طريقة التدريس والجنس على التوالي.

وأجرى المدني (Al-madani, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى أثر التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي وتنمية التفكير الإبداعي اللفظي لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية (My) Beautiful language في السعودية. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تجريبية ضمت (25) طالباً تم تدريسهم باستخدام التعلم المدمج، والثانية ضابطة تكونت من (24) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم المدمج.

وقام كلٌ من كازو وديمركول (kazu & Demirkol, 2014) بدراسة بعنوان أثر نموذج بيئة التعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي لطلبة الثانوية العامة في مبحث الأحياء في تركيا،

أثر توظيف برمجة قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جريدة، أحمد محمد ربيع

واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (19) طالباً و(8) طالبات تم تدريسهم ضمن بيئة التعلم المدمج، ومجموعة ضابطة تكونت من (18) طالباً و(9) طالبات تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الطريقة والجنس ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب التعلم المدمج والإناث على التوالي.

وأجرى قششة وحرب (Keshta & Harb, 2013) دراسة هدف تعرف أثر التعلم المدمج في تطوير مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر في فلسطين، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (20) طالباً تم تدريسهم مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية باستخدام التعلم المدمج، وضابطة مكونة من (20) طالباً تم تدريسهم تلك المهارات بالطريقة الاعتيادية، وأشارت نتائج الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي الخاص بالمهارات الكتابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال التعلم المدمج.

وهدف دراسة الخوالدة والتميمي (Al-Khawaldeh & Al-Tamimi, 2013) التعرف إلى أثر استخدام حقبة تعليمية محوسبة في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة. تم تطوير اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس أثر التحصيل الفوري والمؤجل، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست باستخدام الحقبة المحوسبة، عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وأجرى خزاعي ودستجردي (Khazaei & Dastjerdi, 2011) دراسة هدفت تعرف أثر التدريس باستخدام التعلم المدمج في اكتساب كلمات اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إيران. واستخدام الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة. تم توزيعهم بشكل متساو إلى مجموعتين تجريبية ضمت (37) طالباً وطالبة دُرست باستخدام التعلم المدمج، ومجموعة ضابطة ضمت (37) طالباً وطالبة دُرست بالطريقة الإعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام التعلم المدمج.

وأجرى كلٌّ من محمد وعبيدات (Mohammad & Obaidat, 2010) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وقد استخدموا المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذة، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق أنّ معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي، بالإضافة إلى أنّ عينة الدراسة كانت من طلبة المدارس، كذلك وجود فروق في نتائج الدراسات السابقة فبعضها أشار إلى وجود أثر إيجابي للتعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي للطلبة كدراسة (Fakhir & Ibrahim, 2018؛ Al-madani, 2015؛ kazu & Demirkol, 2014) والبعض أشار إلى أنّه لا يوجد أثر للتعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي للطلبة كدراسة (Pace & Mellard, 2016).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلتها، وفي إثراء الأدب النظري، وفي تطوير أدواتها بالإضافة إلى مناقشة نتائجها. وتميزت الدراسة الحالية في اختيارها مادة اللغة الإنجليزية كموضوع للبحث، حيث تم الإشارة في مشكلة الدراسة إلى ضعف طلبة

أثر توظيف برمجية قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جرايدة، أحمد محمد ربيع

المدارس في مهارات اللغة الإنجليزية خلال السنوات الخمس الأخيرة على مستوى الأردن، بالإضافة إلى اختيار الصف العاشر الذي يعد نهاية المرحلة الأساسية، واختيار محافظة جرش التي تعد من محافظات الشمال البعيدة عن العاصمة، وبالتالي فرص الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية أقل مقارنة مع طلبة محافظة العاصمة. كل ذلك أعطى الدراسة نوعاً من التميز.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تولي الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم تعليم اللغة الإنجليزية وتعلم مهاراتها اهتماماً كبيراً، باعتبارها لغة عالمية ولغة العصر، إذ تعتبر مطلباً أساسياً لمختلف الوظائف والمهن في وقتنا الحاضر. وفي الأردن جعلت وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية المختلفة تدريس اللغة الإنجليزية يبدأ من الصف الأول الأساسي جنباً إلى جنب مع تدريس اللغة العربية، بعد أن كانت تدرسها ابتداءً من الصف الخامس الأساسي.

وبالرغم من ذلك الاهتمام فهناك شكوى من ضعف الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية، وتشير الدراسات المتعلقة بالأردن إلى أنّ من معوقات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة عدم توفر الوسائل التعليمية أو دمجها في تدريس اللغة الإنجليزية (Albdour, 2015 & Manasrah, 2015)، حيث يعتمد المعلمون على أسلوب التلقين والطريقة الاعتيادية في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، والتي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة. في المقابل فإنّ التعلم المدمج يلبي أنماط التعلم المختلفة للطلبة، والتي لها دور كبير في التحصيل الأكاديمي، فبعض الطلبة يفضل أسلوب المحاضرة، وبعضهم يفضل أسلوب العرض، والبعض الآخر يفضل الوسائط المتعددة (Abidin et al., 2011). نتيجة لذلك فإنّ تضمين استراتيجيات حديثة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية كالتعلم المدمج قد يسهم في زيادة وتحسين تحصيل الطلبة الأكاديمي في مادة اللغة الإنجليزية (Fakhir & Ibrahim, 2018؛ Al-madani, 2015؛ kazu & Demirkol, 2014)، كما أوصت الدراسات السابقة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات لبحث أثر التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الأساسية في المواد الدراسية المختلفة كاللغة الإنجليزية (Almasaeid, 2014 & El Omari, Ayasrah & Al-Jabali,)

(2016). وقد لاحظ الباحثان من خلال تدريسهما لمساق اللغة الإنجليزية لطلبة السنة الأولى في الجامعة الذين يمثلون مخرجات التعليم العام في الأردن ضعفاً ظاهراً لدى الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية المختلفة، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة؛ لبحث أثر توظيف برمجة قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية، وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى لطريقة التدريس (التعلم المدمج، والطريقة الإعتيادية)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى للجنس (طالب، طالبة)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى أثر توظيف برمجة قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أنها تتماشى مع سياسة وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتي تتمثل بتشجيع المعلمين على استخدام ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المواقف التعليمية التعليمية، وتكمن أهمية الدراسة في الموضوع الذي تناولته حيث ركزت على المهارات التكنولوجية ومهارات اللغة الإنجليزية والتي تعد متطلبات أساسية للأجيال الجديدة لكي تتأقلم مع

أثر توظيف برمجية قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جرايدة، أحمد محمد ربيع

العصر الرقمي الذي يمتاز بالانفجار المعرفي والتكنولوجي، كما أن تلك المهارات تسهم في انخراط الأجيال الجديدة في التعليم العالي بالإضافة إلى سوق العمل فيما بعد. وتتبع أهمية الدراسة من أنها تقدم برمجية تعليمية قائمة على أسلوب التعلم المدمج واستراتيجياته والتي يمكن من خلالها الجمع بين مزايا التعلم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني القائم على التكنولوجيا الحديثة. الأمر الذي يسهم في زيادة مساحة مشاركة الطالب في العملية التعليمية بحيث يصبح محورها الأساسي، وهذا ما يسعى التربويون لتحقيقه، كما وتأمل الدراسة أن يستفيد منها كل من:

1. صانعي القرار بتضمين إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية.
2. المشرفين التربويين بالتركيز أثناء زيارتهم، وإشرافهم على المعلمين بضرورة دمج مثل هذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية العلمية.
3. المعلمين حيث توفر طرق وأساليب تدريس جديدة ومتنوعة؛ لتسهم في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بأسلوب شيق يحاكي الواقع، والتطور التكنولوجي. وتحفيزهم على مواكبتهم كل ما هو جديد.
4. الطلبة من خلال تغير دورهم من متلقين إلى مشاركين فاعلين في الموقف التعليمي مما يجعل الخبرة التعليمية ذات معنى، وتواجههم في الغرفة الصفية ذا فائدة.

حدود الدراسة ومحددها:

- 1- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة جرش للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017-2018).
- 2- اقتصرت الدراسة على الوحدة الخامسة (Exploring Wildlife)
- 3- اقتصرت الدراسة على مدة التطبيق والتي استمرت ثلاثة أسابيع.
- 4- تحددت الدراسة بدرجة صدق، وثبات الأدوات المستخدمة فيها وهي اختبار تحصيل للوحدة الخامسة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر بالإضافة إلى البرمجية التعليمية.

التعريفات الإجرائية:

التعلم المدمج: دمج التعلم الإلكتروني مع التعلم الاعتيادي، مما يؤدي إلى تحسن تعلم الطلبة كونهم يستفيدون من مزايا التعلم الإلكتروني والتكنولوجيا الحديثة، وما تمتاز به من تفاعلية وتشاركية، ومزايا التعلم وجهاً لوجه مثل: زيادة التعاون ما بين الطلبة، وتعزيزهم، والاهتمام بالجانب العاطفي لديهم (Singh, 2003).

ويعرف الباحث التعلم المدمج إجرائياً: بأنه الطريقة التي يتبعها المعلم في الغرفة الصفية حيث يدمج بين طريقة التعليم الإلكتروني، والطريقة الاعتيادية في التدريس بشكل تكاملي، والاستفادة من مميزات كل منها وتلافي السلبيات الناتجة من استخدام أي من هذه الطرق بشكل منفرد لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من الموقف التعليمي.

التحصيل الفوري للطلبة: الدرجة التي يحصل عليها طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من حقائق، ومعلومات بعد دارستهم للموضوعات المتضمنة في الوحدة الخامسة من كتاب اللغة الإنجليزية المقرر لطلاب الصف العاشر، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان لهذا الغرض، وذلك بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية مباشرة.

التحصيل المؤجل للطلبة: الدرجة التي يحصل عليها طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من حقائق، ومعلومات بعد دارستهم للموضوعات المتضمنة في الوحدة الخامسة من كتاب اللغة الإنجليزية المقرر لطلاب الصف العاشر، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان لهذا الغرض وذلك بعد اسبوعين من إجراء اختبار التحصيل الفوري.

اللغة الإنجليزية: هي إحدى المقررات الإلزامية على جميع الصفوف في الأردن ومنها الصف العاشر الأساسي، وتركز على المهارات الأساسية الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقراءة.

أثر توظيف برمجية قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جرايدة، أحمد محمد ربيع

منهجية الدراسة :

أُستخدِم المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة؛ وذلك لقياس أثر التعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية لمحافظة جرش للفصل الدراسي الأول من العام 2017-2018 والبالغ عددهم (3257) طالباً وطالبة وفقاً لإحصاءات مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة جرش للعام الدراسي 2017-2018 يمثلون: شعبي ذكور (41) طالباً تم اختيارهم من مدرسة ريمون الثانوية للبنين، وشعبي إناث (50) طالبة تم اختيارهن من مدرسة الكتلة الثانوية للبنات. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وذلك لتوفر أجهزة الحاسوب والانترنت في تلك المدارس بالإضافة إلى تعاون مدرسي اللغة الإنجليزية فيها في تطبيق أسلوب التعليم المدمج. حيث تم اختيار وتعيين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بالطريقة العشوائية. وتم تدريس المجموعة التجريبية الوحدة الخامسة من كتاب اللغة الإنجليزية بأسلوب التعليم المدمج. بينما تم تدريس المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة، تم استخدام أدوات البحث الآتية:

أولاً: الاختبار التحصيلي

قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة في الوحدة الخامسة (Exploring Wildlife) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي، وقد تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: تحليل محتوى الوحدة الخامسة (Exploring Wildlife)، وتحديد الأهداف السلوكية المتضمنة فيها.

ثانياً: إعداد جدول مواصفات يتضمن النتائج التعليمية المتعلقة بالوحدة.

ثالثاً: عرض تحليل المحتوى على مجموعة من معلمي المادة، بالإضافة إلى مشرف اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة تحليل المحتوى وصدقه.

رابعاً: إعداد فقرات الاختبار بصورته النهائية حيث تضمن (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتضمنت كل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها صحيحة فقط، وأعطيت كل فقرة علامة واحدة بحيث تصبح علامة الطالب (20).

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار بصورته الأولية المكون من (23) فقرة على (12) عضو هيئة تدريس من أساتذة الجامعات الأردنية في تخصص المناهج والتدريس، والقياس والتقويم، وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى مجموعة من المعلمين الذين يدرسون المادة، والمشرفين الذين يشرفون على المادة، وذلك للتأكد من السلامة اللغوية لفقرات الاختبار، ومدى شمولها للمحتوى، ومناسبتها لمستويات الطلبة، ومدى صعوبة فقرات الاختبار وفهمها من قبل الطلبة، وأشار المحكمون إلى تعديل، وحذف، وإضافة بعض الفقرات، وقام الباحثان بأخذ ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار، وأصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (20) فقرة.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

تم تحليل استجابات عينة الدراسة لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، فقد تم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حسب معامل التمييز لكل فقرة باعتماد معامل الارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية، وجدول (1) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

أثر توظيف برمجة قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جرايدة، أحمد محمد ربيع

جدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز		رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.50	0.44		11	0.45	0.40
2	0.65	0.47		12	0.60	0.58
3	0.70	0.42		13	0.35	0.45
4	0.50	0.52		14	0.45	0.47
5	0.60	0.41		15	0.55	0.58
6	0.55	0.51		16	0.65	0.52
7	0.50	0.52		17	0.30	0.48
8	0.60	0.50		18	0.75	0.47
9	0.40	0.57		19	0.45	0.47
10	0.45	0.54		20	0.55	0.52

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق من ثباتها بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.81). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشادسون - 20، وبلغ معامل الثبات (0.79) مما يشير إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

ثانياً: البرمجة التعليمية الخاصة بالتدريس وفقاً للتعلم المدمج

مرحلة إعداد اختبار المادة التعليمية: تم اختيار الوحدة الخامسة (Exploring Wildlife) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي لتكون المادة التعليمية المحسوبة، ومن ثم قام الباحث بتحليل المحتوى إلى عناصر أساسية: (مفاهيم، ومصطلحات، وتعميمات، وحقائق، ومهارات)، واشتقاق الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس من دروس الوحدة.

مرحلة حوسبة وإعداد البرمجية التعليمية:

أولاً: قام الباحثان بعمل البرمجية التعليمية باستخدام مجموعة من أدوات تنفيذ المحتوى مثل: الفرونت بيج (FrontPage)، المايكروسوفت وورد (Microsoft Word)، بوربوينت (Point Microsoft Power).

ثانياً: استعان الباحثان بعدد من مواقع الويب لوضع وإنشاء كل من الأفلام من خلال اليوتيوب (YouTube) والأسئلة والاستبيانات من خلال قوقل فورمز (Google Forms)

ثالثاً: قام مدرسو مادة اللغة الإنجليزية في مدرستي الذكور والإناث بتنفيذ الدرس المحوسب وتوزيعه على الطلبة، وتدريبهم الوحدة الخامسة مستخدمين مختبر الحاسوب في المدرسة. بعد أن تم شرح خطوات تنفيذ الدرس المحوسب لهم من قبل الباحثين.

رابعاً: قام الطلبة وبشكل ذاتي بالإجابة على الأسئلة الموضوعة في البرمجية التعليمية.

اختيار الأنشطة والمهام الإثرائية:

وضع اختبار مقياس المعرفة، والخبرة السابقة، بالإضافة إلى اختبارات للتقييم التكويني والختامي، وقد تم تصميم أسئلة موضوعية خاصة للتقويم التكويني والختامي.

مرحلة تحكيم البرمجية التعليمية:

تم عرض البرمجية التعليمية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات المناهج والتدريس، والقياس والتقويم، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، للتأكد من خلو البرمجية من الأخطاء اللغوية، ومناسبتها لمستويات الطلبة، ومراعاتها للفروق الفردية، ومدى محاكاة التصميم للحدث والتطور التقني، وجاءت ملاحظات المحكمين متعددة مثل: بعض الأخطاء اللغوية في بعض الشاشات، وعدم تناسب وتناغم عناصر الوسائط المتعددة في الشاشة الواحدة، كما أن بعض مقاطع الفيديو لا تتناسب مع المحتوى المعروض في بعض الشاشات، حيث قام الباحثان بتعديل البرمجية وفقاً لملاحظات المحكمين.

تجريب البرمجية التعليمية:

قام الباحثان بتجريب البرمجية على عينة طلاب من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وكان الهدف من عملية التجريب التعرف إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه البرمجية من قبل كل من: المعلم والطالب، بالإضافة لكيفية تفاعل الطلبة معها، وإذا ما كان هناك غموض وصعوبات سواء أكانت لغوية في فهم المحتوى أم تكنولوجية في التعامل مع البرمجية والتنقل في أجزائها ليتسنى للباحثين التعرف إلى هذه الصعوبات والمعوقات، وبالتالي العمل على تلافيها في عملية التطبيق الفعلي أثناء التدريس باستراتيجية التعلم المدمج.

تم تطبيق البرمجية التعليمية على العينة التجريبية من قبل المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة اللغة الإنجليزية بعد أن قام الباحثان بشرح هدف البرمجية وكيفية استخدامها. وتم تطبيق البرمجية التعليمية وفقا لأسلوب التعلم المدمج الذي يدمج التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وبواقع نصف الحصة تقدم بالأسلوب التقليدي والنصف الآخر باستخدام البرمجية التعليمية، وذلك للتعرف إلى أثرها على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة جرش. بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة تم استخراج الإحصائيات الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية، واختبار دلالة الفروق بينها تم استخدام تحليل التباين المصاحب (Two-way-ANCOVA).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش في كل من الاختبار القبلي والبعدي الفوري والبعدي المؤجل تبعا لمتغيري طريقة التدريس (التعلم المدمج، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى)، والجدول (2) يوضح ذلك.

أولاً: الاختبار البعدي الفوري

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تبعاً لمتغيري طريقة التدريس (التعلم المدمج، والطريقة الإعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في التطبيقين القبلي والبعدي الفوري

العدد	البعدي		القبلي		الجنس	طريقة التدريس
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
22	3.138	14.68	3.331	7.95	ذكر	التعلم المدمج، (تجريبية)
27	2.818	15.41	2.583	7.85	انثى	
49	2.957	15.08	2.910	7.90	المجموع	
19	2.816	12.53	2.455	7.84	ذكر	الطريقة الاعتيادية (ضابطة)
23	2.876	12.78	2.131	7.78	انثى	
42	2.817	12.67	2.255	7.81	المجموع	
41	3.150	13.68	2.922	7.90	ذكر	المجموع
50	3.110	14.20	2.362	7.82	انثى	
91	3.121	13.97	2.614	7.86	المجموع	

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فرقاً ظاهرياً لأداء طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في التطبيقين القبلي والبعدي الفوري في المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبناء على اختلاف الإحصائيات الوصفية المتعلقة بالتحصيل ظاهرياً ، فقد تم اختبار أثر طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way-ANCOVA)، وذلك باعتبار أن علامات الطلبة في اختبار التحصيل القبلي متغيراً مشتركاً والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

أثر توظيف برمجة قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جريدة، أحمد محمد ربيع

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك لأداء طلبة الصف العاشر البعدي الفوري في مادة اللغة الإنجليزية وفقا لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	21.438	1	21.438	2.573	.112	.029
طريقة التدريس	126.098	1	126.098	15.135	.000	.150
الجنس	5.735	1	5.735	.688	.409	.008
الطريقة × الجنس	1.276	1	1.276	.153	.697	.002
الخطأ	716.504	86	8.331			
الكللي المعدل	876.901	90				

يلاحظ من الجدول (3) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر طريقة التدريس حيث بلغت قيمة ف (15.135) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ويتبين من المتوسطات المعدلة في الجدول (4)، أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية بطريقة التعليم المدمج، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية (15.036) في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة (12.663) ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية التعليم المدمج في أداء طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية، تم إيجاد حجم الأثر من خلال إيجاد مربع أيتا (η^2) فكان (0.15)، وهذا يعني أن 15% من التباين في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة يرجع لطريقة التعليم المدمج بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

- كما ويظهر الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.688) وبدلالة إحصائية بلغت (0.409).
- ويتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.153) وبدلالة إحصائية بلغت (0.697).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري

لأداء طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية وفقا لمتغير الطريقة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	15.036	.415
ضابطة	12.663	.447

ثانيا: الاختبار البعدي المؤجل

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر في مادة

اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تبعا لمتغيري طريقة التدريس (التعلم المدمج، والطريقة

الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في التطبيقين القبلي والبعدي المؤجل

العدد	البعدي		القبلي		الجنس	طريقة التدريس
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
22	2.414	12.73	3.331	7.95	ذكر	(تجريبية)
27	2.481	13.19	2.583	7.85	انثى	
49	2.437	12.98	2.910	7.90	المجموع	
19	2.513	10.26	2.455	7.84	ذكر	(ضابطة)
23	2.912	11.13	2.131	7.78	أنثى	

أثر توظيف برمجة قائمة على التعلم المدمج في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي ...
يوسف أحمد جريدة، أحمد محمد ربيع

طريقة	الجنس	القبلي		البعدي		العدد
المجموع	المجموع	7.81	2.255	10.74	2.741	42
	ذكر	7.90	2.922	11.59	2.729	41
	أنثى	7.82	2.362	12.24	2.854	50
	المجموع	7.86	2.614	11.95	2.802	91

يلاحظ من الجدول (5) أن هناك فرقاً ظاهرياً لأداء طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في التطبيقين القبلي والبعدي المؤجل في المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبناء على اختلاف الإحصائيات الوصفية والمتعلقة بالتحصيل ظاهرياً ، فقد تم اختبار أثر طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way-ANCOVA)، وذلك باعتبار أن علامات الطلبة في اختبار التحصيل القبلي متغير مشترك والجدول (6) يوضح هذه النتائج.

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك لأداء طلبة الصف العاشر البعدي المؤجل في مادة اللغة الإنجليزية وفقاً لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة (ح)	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	2.097	1	2.097	.311	.579	.004
طريقة التدريس	113.763	1	113.763	16.850	.000	.164
الجنس	9.971	1	9.971	1.477	.228	.017
الطريقة × الجنس	.927	1	.927	.137	.712	.002
الخطأ	580.633	86	6.752			
الكللي المعدل	706.725	90				

يلاحظ من الجدول (6) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر طريقة التدريس حيث بلغت قيمة ف(16.850) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ويتبين من المتوسطات المعدلة في الجدول (7)، أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية بطريقة التعليم المدمج، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية (12.954) في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة (10.699) ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية التعليم المدمج في أداء طلبة الصف العاشر البعدي المؤجل في مادة اللغة الإنجليزية، تم إيجاد حجم الأثر من خلال إيجاد مربع ايتا (η^2) فكان (0.164)، وهذا يعني أن 16.4% من التباين في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة يرجع لطريقة التعليم المدمج بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

- كما ويظهر الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (1.477) وبدلالة إحصائية بلغت (0.228).

- ويظهر الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.137) وبدلالة إحصائية بلغت (0.712).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري

لأداء طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية وفقاً لمتغير الطريقة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	12.954	.373
ضابطة	10.699	.403

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى لطريقة التدريس (التعلم المدمج، والطريقة الإعتيادية)؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى لطريقة التدريس (التعلم المدمج). وقد يعزى ذلك إلى دور التعلم المدمج في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث إنّ التعلم المدمج يجمع مزايا كلّ من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، كما أنّه يلبي حاجات وتفضيلات، ورغبات الطلبة المختلفة، فبعض الطلبة يفضل التعلم بالأسلوب التقليدي لما يمتاز به من تعلم تعاوني، وتفاعل مباشر ما بين الطلبة والمعلمين، والبعض الآخر يفضل التعلم بالأسلوب الإلكتروني لإتاحته الفرصة للطلبة لمراجعة المادة في المكان والزمان اللذين يناسبهم، وبعضهم يفضل أسلوب الدمج بين طريقتي التعلم، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أنّ تدريس اللغة الإنجليزية بطريقة التعلم المدمج تتسم بالتفاعلية؛ مما يردم الفجوة ما بين النظرية والتطبيق، ويساعد على ربط التعلم بالمواقف الحياتية الواقعية واليومية للطلبة المتمثلة باستخدام التكنولوجيا الذكية في جميع مجالات الحياة (Youg, 2002)، حيث تتسجم طريقة التعلم المدمج مع أسلوب الحياة المعاصرة للجيل الجديد في الحصول على المعلومات من خلال الهواتف الذكية، والألواح التفاعلية والحواسيب المحمولة الموصولة بشبكة الانترنت. وقد يفسر تفوق المجموعة التجريبية أنّ التعلم المدمج يسهم في كسر جمود اللغة الإنجليزية حيث أشار الحيلة (Al-Hileh, 2008) أنّ اللغة الإنجليزية تعدّ من المواد المجردة التي يصعب تمثيلها من قبل الطلبة. وفي هذا

السياق فإنّ التعلم المدمج ساهم في تقديم محتوى اللغة الإنجليزية بأسلوب يخاطب أكبر قدر من الحواس، الأمر الذي يسهم في سهولة تخزين المعلومات واستدعائها عند الحاجة مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة كما أنّ التعلم المدمج يعدّ مثيراً جديداً للطلبة، الأمر الذي يسهم في إثارة فضولهم وإقبالهم على التعلم، كما أنّه يعدّ أسلوباً يحاكي التطور المعرفي والتكنولوجي. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل، وقد يعزى ذلك إلى طريقة تخزين المعلومة للتعلم الذي يتم من خلال الوسائط المتعددة والتعلم التفاعلي يستدعي أكثر من حاسة كما ويتم تخزينه على شكل أحداث متسلسلة يسهل الاحتفاظ بها لفترة زمنية أكبر، وقد يفسر ذلك وفقاً لمخروط أديجار ديل " Edgar Dell" للخبرات حيث أشار أنّ التعلم من خلال العمل (Learning by Doing) -الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة- يتم الاحتفاظ به لفترة زمنية طويلة. كما أنّ تصميم البرمجية القائمة على التعلم المدمج تم بشكل متدرج ومنظم لتخاطب العقل البشري الذي يتقبل المعلومة المنظمة بشكل أسرع، ويخزنها في الذاكرة طويلة الأمد بطريقة يسهل استدعائها (التعلم ذو معنى)، كما وقد تعزى النتيجة إلى سياقات التعلم غير الرسمي التي يقدمها التعلم المدمج، والتي تساعد الطلبة على مراجعة المادة ومناقشتها فيما بينهم خارج أوقات الدوام الرسمي، بالإضافة إلى دمج كل من الطلبة الخجولين والمنعزلين من خلال المنتديات والمجموعات التي يوفرها، وكل ذلك ساهم في ترسيخ المعلومات لدى طلبة المجموعة التجريبية لفترة أطول مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة (Kibby, 2007). واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلّ من (Al-madani ؛ Fakhir & Ibrahim, 2018) و (kazu & Demirkol, 2014؛ 2015) والتي أشارت إلى أنّه يوجد أثر للتعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي للطلبة. وتعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Pace & Mellard, 2016) والتي أشارت إلى أنّه لا يوجد أثر للتعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى للجنس (طالب، طالبة)؟

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى لمتغير الجنس. وقد يعزى ذلك إلى أن كلاً من الذكور والإناث يتشابهون في الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والبيئة الجغرافية، بالإضافة إلى تشابه فرص التعلم حيث يتوفر في كلتا المدرستين مختبر حاسوب، وقد يفسر ذلك أن طريقة التعلم المدمج مجدية وفاعلة لكلا الجنسين حيث استفاد كل من الذكور والإناث من التعلم المدمج بشكل متساوٍ، وقد يفسر ذلك أن طريقة التعلم المدمج راعت الفروق الفردية، وأشبعت أنماط التعلم المختلفة لكلا الجنسين على حد سواء (Abidin et al., 2011)، وقد يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية إلى أن الطلبة من كلا الجنسين قد يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج بشكل متساوٍ (Owston, Yourk & Murtha, 2013). وأتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (Mohammad & Mellard, 2016; Obaidat, 2010; Pace kazu & Demirkol, 2014).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس؟

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة جرش تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس. وقد يعزى ذلك إلى أنّ كلاً من الذكور والإناث تفاعلوا مع طريقة التعلم المدمج بنفس الطريقة، وإنّ البرمجية القائمة على التعلم المدمج موجهة لكلا الجنسين دون تمييز، وقد يفسر ذلك بأنّ طريقة التعلم المدمج تعد تجربة جديدة لم يجربها الطلبة من قبل حيث عملت وساهمت في جذب انتباه الطلبة من كلا الجنسين بشكل متساوٍ (Attar & Khansarah, 2008). كما أنّ البرمجية وما تتضمنه من وسائط متعددة وأساليب تفاعلية أثّرت على الذكور والإناث بشكل متساوٍ، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلّ من (Al-Khawaldeh & Al-Tamimi, 2013; Mohammad & Obaidat, 2010). التي أشارت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة الفوري والمؤجل في مادتي التربية الإسلامية والرياضيات على التوالي يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بالآتي:

- 1- تفعيل تطبيق التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية لأثره الإيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلبة.
- 2- تدريب المعلمين على استخدام التعلم المدمج من خلال الورش والدورات التدريبية.
- 3- إجراء دراسات تجريبية ومسحية لقياس أثر التعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي في مواد أخرى كالرياضيات والعلوم.

References:

- Abidin, M. J. Z., Rezaee, A. A., Abdullah, H. N., & Singh, K. K. B. (2011). Learning styles and overall academic achievement in a specific educational system. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 143-152.
- Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended Learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254-266.
- Albdour, W. (2015). The difficulties that seventh grade students face in comprehensive reading skill for English curricula. *Journal of Education and Practice*, 6(27), 61-74.
- Al-Hileh, M. (2008). Education technology between theory and practice. Amman: Dar Al Massira.
- Alkhawaldeh, A. (2010). The challenges faced by Jordanian English language teachers at Amman 1st and 2nd directorates of education. *College Student Journal*, 44(4).
- Al-Khawaldeh & Al-Tamimi. (2013). The effect of using computerized instructional package on immediate and postponed achievement of the sixth primary grade students in jurisprudence concepts. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9(1), 1-13.
- Allen, I. E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). Blending in: the extent and promise of blended education in the United States. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Almasaeid, T. (2014). The effect of using blended learning strategy on achievement and attitudes in teaching science among 9th grade students. *European Scientific Journal*, 10(31), 133-145.
- Al-Madani, F. (2015). The effect of blended learning approach on fifth grade students' academic achievement in my beautiful language textbook and the development of their verbal creative thinking in Saudi Arabia. *Journal of International Education Research*, 11(4), 253-260.

- Attar, A & Khansarah, I. (2008). Educational communication means. Umm Al Qura University, Makkah Al Mukarramah, Saudi Arabia.
- Attar, A & Khansarah, I. (2010). Total quality in e-Learning. Umm Al Qura University, Makkah Al Mukarramah, Saudi Arabia.
- Cooney, M.H., Gupton, P., & O’Laughlin, M. (2000). Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 165-171.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin*, 1–12.
- El Omari, A., Ayasrah, M., & Al-Jabali, M. (2016). The effect of blended learning based training program on developing creative thinking among talented students at King Abdullah II schools for distinction. *Journal of Educational and Social Research*, 6(3), 13-22.
- Fakhir, Z., & Ibrahim, M. (2018). The effect of blended learning on private school students’ achievement in English and their attitudes towards It. *English Language and Literature Studies*, 8(2), 39-51.
- Guzer, B. & Caner, H. (2014). The past, present, and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.
- Kanuka, H. (2001). A principled approach to facilitating web-based education in higher education. Edmonton, AB: University of Alberta.
- Kazu, I & Demirkol, M . (2014). Effect of blended learning environment model on high school students' academic achievent. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 78-87.
- Keshta, A., & Harb, I. (2013). The effectiveness of a blended learning program on developing Palestinian tenth graders' English writing skills. *Education Journal*, 2(6), 208-221.
- Khazaei, S., Dastjerdi, H.V. (2011). An investigation into the impact of traditional vs. blended teaching on EFL learners’ vocabulary acquisition: M-learning in focus. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 202-207
- Kibby, M. (2007). Hybrid teaching and learning: Pedagogy versus pragmatism. In Lockard, J., & Pegrum, M. (Eds). *Brave new classrooms: Democratic education and the Internet*. New York: Peter Lang.

- Lawn, M. J., & Lawn, E. (2015). Increasing English communicative competence through online English conversation blended e-Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(2), 105-112.
- Lin, Y., Tseng, C., & Chiang, P. (2017). The effect of blended learning in mathematics course. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(3), 741-770.
- Manasrah, M. (2015). Difficulties of teaching English Language at the lower basic stage in Jordan from teachers' perspectives. *Journal of Scientific Research and Studies*, 2(9), 215-220.
- Mohammad & Obaidat. (2010). The impact of the use of educational games in achieving Some mathematical concepts for third graders in the first directorate of Irbid. *University of Damascus Journal*, 26(1+2), 643-672.
- Naba'h et al. (2009). The effect of computer assisted language learning in teaching English grammar on the achievement of secondary students in Jordan. *The International Arab Journal of Information Technology*, 6(4), 431-439.
- Pace, J. R., & Mellard, D. F. (2016). Reading achievement and reading efficacy changes for middle school students with disabilities through blended learning instruction. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 156-169.
- Pardo-Gonzalez, J. (2013). Incorporating blended learning in an undergraduate English course in Colombia. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Eds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council, UK.
- Salamah, H. (2005). Blended learning is the natural evolution of e-learning. Paper presented at South Valley University. Faculty of Education, Sohag, Egypt
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43, 51-54.
- Ybarra, R., & Green T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *The Internet TESL Journal*, 9(3).
- Young, J. R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chron. High. Educ.*, March 22, A-33.

مستوى الحصيلة المعرفية في قانون كرة القدم لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ومصدر المعلومات

بلال عوض الضمور*

ملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الحصيلة المعرفية في قانون كرة القدم لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ومصدر المعلومات، واستُخدم المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (38) طالباً مسجلاً في مادة "كرة قدم متقدم" في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، واستخدم الباحث أسئلة مقترحة من قانون كرة القدم 2018/2017 أداة للدراسة وكانت مكونة من (20) سؤالاً، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات الأداة، وقد بلغ معامل الثبات (94.3)، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المتوسطة الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي، اختبار (T) لعينتين مستقلتين؛ لاستخراج النتائج.

حيث أظهرت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على اختبار الحصيلة المعرفية في مواد قانون كرة القدم ككل جاءت بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحصيلة المعرفية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي ومصدر المعلومات القانونية. وأوصت الدراسة بضرورة مناقشة المشاهد التلفزيونية في تدريس مواد كرة القدم.

الكلمات الدالة: الحصيلة المعرفية، قانون كرة القدم، الانحرافات المعيارية.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الأردن.

تاريخ قبول البحث: 2019/1/22 م.

تاريخ تقديم البحث: 2018/8/30 م.

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

The Level of Cognitive Achievement in Football Law Among The Students of Sports Sciences Faculty At Mutah University According To The Variables of Academic Level And Information Resource

Bilal Awad Al-Domour

Abstract

This study aimed at identifying the level of cognitive achievement in football law among the students of the sports sciences faculty at Mu'tah University according to the variables of academic level and resource of information. The descriptive approach was used in conducting the study. The study sample consisted of (38) students enrolled in the course of "advanced football" in the Sports Sciences Faculty at Mu'tah university. The researcher used suggested questions from football law (2017/2018) as the study tool, which consisted of (20) questions. The researcher verified the validity and reliability of the study tool, where the reliability coefficient was (94.3). The researcher used the statistical methods; means, standard deviations, one-way analysis of variance, as well as T-test for two independent samples in order to find out the results.

The results showed that the means for the students' responses regarding the test of cognitive achievement regarding the items of football law in total were medium. The results showed that there are no statistically significant differences regarding the level of cognitive achievement due to the variable of academic level and the resource of legal information. The study recommended the necessity of discussing T.V scenes in teaching the items of football.

Key words: Cognitive achievement, Football law, Standard deviations.

مقدمة:

يعتبر موضوع التحصيل المعرفي من المواضيع الهامة التي احتلت مكاناً بارزاً في العملية التربوية، وبذلك أصبح موضوع انشغال المهتمين بمجال التربية والتعليم باعتباره حوصلة للمجال التعليمي. ويعتبر اختلاف التلاميذ في مستوى التحصيل المعرفي من أهم المشكلات التي تطرح نفسها في العملية التربوية حيث هناك التلاميذ الممتازون والمتوسطون والتلاميذ الضعاف، الأمر الذي أدى بكثير من العلماء في مختلف الميادين العلمية إلى البحث عن الأسباب المؤثرة على التحصيل المعرفي، فقد يعتقد البعض أن تدني مستوى التحصيل المعرفي يرجع إلى قصور عقلي لكن الدراسات الحديثة التي أجراها الباحثون نفت هذه الفكرة، وأصبح بموجبها من الضروري التخلي عن ربط كل حالة تخلف دراسي بضعف في القدرات العقلية، وبالتالي أصبح البديل في البحث عن الأسباب التي تزيد في القدرات العقلية ولها تأثير إيجابي عن التحصيل المعرفي. (Nour Al-Ddeen, Jamal Al-Deen, & salami, 2017)

وتعتبر الحصيلة المعرفية من أهم العناصر التي تساعد على رفع المستوى الرياضي للاعبين إلى درجة المنافسات المتقدمة إذا توفرت الحصيلة المعرفية في مجالات علوم الرياضة والتي من أهمها اللياقة البدنية والتغذية والإصابات والميكانيكا الحيوية بالإضافة إلى الجانب التدريبي، وكما أن الحصيلة المعرفية لدى اللاعبين تعد العنصر الأساسي في العملية التدريبية وخصوصاً في اللياقة البدنية، كما تساعد اللاعب في سرعة تعلمه للمهارات البدنية المختلفة وسهولة تطبيق المعلومات الخطية (Al-Houri, 2003).

ويرى (Al-Rahahleh & Shawka, 2007) أن "المتعلمين الذين يتلقون نشاطات بدنية إضافية تتحسن لديهم الحصيلة المعرفية والإنجاز الأكاديمي أكثر من الطلاب الذين لم يتلقوا هذه النشاطات الإضافية وذلك كون النشاطات البدنية تؤدي إلى تحسين عمل الدماغ ومستوى الطاقة، إضافة إلى تقديرهم لذاتهم واحترامهم لأنفسهم وتحسن سلوكياتهم، كما أن متغير السنوات الدراسية له تأثير مباشر في الحصيلة المعرفية إذ كلما تقدم المتعلمون بالسنوات الدراسية زادت الحصيلة المعرفية لهم أي أن المتعلمين عند تقدمهم بالمستوى الدراسي تزداد الحصائل المعرفية لديهم من خلال المواد الدراسية التي يدرسونها إضافة إلى المستوى المتقدم من المواد التي يدرسونها.

ويؤكد (Allawi, 1998) أنه كلما زاد إتقان المعارف النظرية وطرق تطبيقها وكذلك المعلومات الأساسية للمدرب، كان أقدر على تطوير وتنمية المستوى الرياضي إلى أقصى حد

مستوى الحصيلة المعرفية في قانون كرة القدم لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة ...

بلال عوض الضمور

ولابد أن يعرف المدرب الرياضي بالأسس النظرية والعلمية لعلم التدريب وكذلك أن يمتلك المعلومات التي ترتبط بأسس تطوير المهارات الحركية، ولا يكتفي بما وصل إليه من درجة التأهيل بل يعمل على الاستزادة والاطلاع على ما يستجد من المعارف والمعلومات.

ويذكر (Al-Khalidi, & Al-Awamleh, 2013) أن قانون كرة القدم هو الأكثر شهرة بين الجماهير والمهتمين، حيث إن جميع أطراف اللعبة لديهم خلفية عن القانون، وهم مستعدون للنقاش حول أي قرار من القرارات التحكيمية، ومن هؤلاء الأطراف الصحفيين والجماهير والمتابعين والإداريين بالإضافة للمدربين واللاعبين.

تعد القوانين الرياضية عرضة للتغيير والتعديل المستمر، وذلك لكونها هي أساس إقامة الألعاب وإشراك اللاعبين، فكل ذلك من خلال قوانين اللعبة. وبسبب التعديل والتغيير المستمرين على هذه القوانين وجب على جميع عناصر المجتمع الرياضي متابعة هذه التطورات والإصدارات الخاصة بالقوانين من مصادرها الأساسية وهي الاتحادات الرياضية لكل لعبة (Bowdin, 2003).

وتذكر (Boramadan, 2012) أن الاهتمام بوسائل الإعلام كوسيلة تعليمية مُعينة يمكن الاستفادة منها في العملية التربوية، في جميع المجالات بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص، ولوسائل الإعلام دور في اكتساب المعرفة وتنمية القدرات وصقل الإبداع.

ويرى الباحث أن من أهم الوسائل المعينة على اكتساب المعرفة هي الوسائل البصرية، حيث تجاوزت هذه الوسيلة هدف إيصال المعلومة إلى شرحها وتنفيذ تطبيقات خاصة بالمعلومة المراد إيصالها للمشاهد سواء أكان طفلاً أم بالغاً وحتى للكبار، ويتخذ التلفاز أهمية كبرى في إيجاد وسيلة أخرى وهي الوسيلة السمعية، حيث نجد قيمة مضافة إلى المشهد المصور بوجود شروحات سمعية بحيث يتم بناء النموذج للمعلومة بشكل متكامل.

ويرى (Al-Houri, 2003) أن اللاعب لا يحقق المستوى المحلي والعالمي والدولي إلا من خلال زيادة الحصيلة المعرفية، ويعتبرها حجر الزاوية في رفع المستوى الفني لدى اللاعب، وعدم توفر خلفية نظرية يسبب تدني مستوى الأداء والإدراك لدى اللاعبين.

وللتربية الرياضية أهداف عامة عدة مثل: التنمية البدنية، والتنمية المهارية الحركية، والتنمية الجمالية، والترويح، والتنمية المعرفية حيث تهتم هذه التنمية بالجانب المعرفي العقلي من

فهم وتحليل وتركيب (Darwish, 1998). ويرى الباحث جميع عناصر اللعبة الواحدة في تركيب مفاهيم خاصة بهذه اللعبة مثل الناحية البدنية، والناحية المهارية، والناحية المعرفية، والناحية القانونية، حيث ترتبط جميعها في مغزل واحد لتنتج خيطاً سرياً يمثل الأداء المنضبط من ناحية الأداء المهاري عالي الجودة وقليل الأخطاء.

وللشاشة المرئية (التلفاز) وظائف مختلفة ومهمة في حياة الأفراد كلاً حسب اهتمامه، فالوظيفة الإخبارية، والوظيفة الاجتماعية، والوظيفة الترفيهية، والوظيفة التربوية.

ويرى الباحث أن الإعلام غالباً ما يأخذ المعلومات في اتجاه محدد بناءً على هدف معين، باستثناء المجال الرياضي، حيث إن القوانين مطروحة ومتاحة للجميع، إلا أن المسموح لهم بتنفيذ القانون أشخاص محددون ومؤهلون من الناحية القانونية، وأصبحت الأدوات التكنولوجية في المجال الرياضي - الكاميرات - تعرض المشهد أكثر من مرة وبزوايا مختلفة تساعد الحكم في الحكم على الحالة، بالإضافة إلى الاستوديو التحليلي الذي يعرض المشهد من النواحي الفنية والنواحي القانونية، مما يساعد المتلقي على معرفة الصواب من الخطأ.

ويذكر (Stamiris, 2000) أنه يصعب الفصل ما بين وسائل الإعلام الرياضي - التي تتقل الأحداث الرياضية - وبين النشاط الرياضي؛ وذلك لأن مشاهدة الأنشطة الرياضية في عصرنا الحديث أصبحت تكون اتجاهات إيجابية أم سلبية نحو لعبة رياضية معينة أو لاعب أو منتج.

ويؤدي الإعلام الرياضي المتخصص في تكوين عقائد خاصة بالرياضة من خلال تعزيز الحصيلة المعرفية لدى الأفراد من خلال التركيز على جانب معين يجذب المشاهد أو المتابع، مما يؤثر في التغيير المعرفي لدى الأفراد ويتم استبدال الجذور المعرفية لدى الأفراد من القديم إلى الجديد أو من غير المهم إلى المهم (Okasha, 1976)

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في موضوعها الذي يشكل حالة على المستوى الشعبي، والمستوى الاجتماعي، والمستوى الفني، حيث إن طلاب كرة قدم متقدم في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة يخضعون إلى معلومات ومعارف خاصة بعدة جوانب منها الجوانب القانونية في كرة القدم، وغالباً ما يتم طرح أسئلة تتعلق بالقانون ولكنها إجراءات تنفيذية وقرارات لجان فنية، ومن هنا بدأ الباحث بتوزيع أداة الدراسة للبحث في كم المعلومات الخاصة بقانون كرة القدم، ومصدرها.

مشكلة الدراسة:

يدور النقاش بين مشجعي ومتابعي كرة القدم من طلبة مساق كرة القدم حول بعض المواقف التي تتخلل مباريات كرة القدم، وتتركز هذه النقاشات غالباً ما بين مشجعي الأندية الذين يتعصبون لأنديتهم، ويرون بأن القرارات التي تصدر من الحكام بحق الفريق الذي يشجعونه بأنها قرارات ظالمة، وكذلك نرى في أحيان كثيرة بأن لاعباً يعتدي على حكم إذا ما منح الفريق المنافس فرصة لتحقيق هدف أو أحباط محاولة تسجيل هدف. وكذلك غالباً ما نجد المشجعين في حالة من النقاش الهستيري بشأن قرار من قرارات الحكم، لدرجة أن الموقف قد يتطور ليخرج عن المألوف.

وجاءت هذه الدراسة للكشف عن الحصيلة المعرفية لدى طلبة كلية علوم الرياضة المسجلين في مساق كرة قدم متقدم على مدار فصلين دراسيين؛ للتحقق من مستوى الحصيلة المعرفية لديهم، وكذلك التعرف إلى مصدر هذه المعرفة.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم.
2. التعرف إلى الفروق الإحصائية في مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.
3. التعرف إلى الفروق الإحصائية في مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم تبعاً لمتغير مصدر المعلومات القانونية.

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: "ما مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلبة كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم؟"
- السؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم يُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟"
- السؤال الثالث: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم يُعزى لمتغير مصدر المعلومات القانونية؟"

مصطلحات الدراسة:

الحصيلة المعرفية: بناء متعدد الأوجه يتضمن القدرة على فهم حقيقة اختلاف الأفراد وتصوراتهم المتنوعة حول نفس المعلومة، سواء معلومات اجتماعية، إدراكية، علمية، أو رياضية (Selman, 2003).

الدراسات السابقة:

أجرى (Al-Thunibat, 2017) دراسة كان الهدف منها التعرف إلى الحصيلة المعرفية في اللياقة البدنية لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، واستخدم المنهج الوصفي على عينة تكونت من (189) طالباً، موزعة كالتالي: (124) طالب و (65) طالبة من كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لدرجة البكالوريوس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالدراسة. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود تدنٍ في مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة بصورة عامة حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.43)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ومتغير القسم (التربية الرياضية والتأهيل الرياضي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الدراسية الأولى والسنة الدراسية الرابعة لصالح السنة الدراسية الأولى والتي حصلت على المتوسط الحسابي الأعلى، وكذلك وجود فروق بين تقدير الجيد والجيد جداً والممتاز ولصالح من هم بتقدير جيد جداً، حيث حصلوا على المتوسط الحسابي الأعلى. وأوصت الدراسة بإعطاء مساق اللياقة البدنية الأهمية الكافية من قبل إدارة الكلية، وجعل المساق متطلباً سابقاً وإجبارياً لكافة المواد العملية.

وأجرى (Al-So'ub, Al-Zoghailat, & Al-So'ub, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى مدى تطبيق الحصيلة المعرفية للثقافة الرياضية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لمناسبته وطبيعة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (542) عضو هيئة تدريس، وتكونت العينة من (92) عضو هيئة تدريس أي ما نسبته (17.97) من مجتمع الدراسة. وبعد توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، استخدم الباحثون المعالجات الإحصائية التالية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الأهمية النسبية، اختبار (ت)، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه، التكرارات والنسب المئوية. وأظهرت النتائج أن مستوى الثقافة الرياضية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة جاء مرتفعاً، كما

أظهرت النتائج أن مدى تطبيق الحصيلة المعرفية للثقافة الرياضية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق الحصيلة المعرفية للثقافة الرياضية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، والكلية والرتبة العلمية. ويوصي الباحثون بضرورة الاستفادة من الثقافة الرياضية المرتفعة لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من خلال إعطاء هامش من محاضراتهم لنشر الثقافة الرياضية وزيادة التوعية لدى الطلبة، مع ضرورة تطبيق هذه الثقافة بشكل عملي.

أجرى (Al-Shantawi, Al-Shaikhali, Al-Soaidyeen, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية الرياضية بمبادئ الإسعافات الأولية للإصابات الرياضية في جنوب الأردن، واستخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وبلغ عدد عينة الدراسة (20) معلماً، استخدم الباحثون الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية الرياضية بمبادئ الإسعافات الأولية للإصابات الرياضية في جنوب الأردن جاء مرتفعاً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية في الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية الرياضية بمبادئ الإسعافات الأولية للإصابات الرياضية في جنوب الأردن تبعاً للمؤهل العلمي وللخبرة التدريسية، وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بضرورة اهتمام معلمي التربية الرياضية بمعرفة أهم الإصابات الرياضية والتعرف على مبادئ الإسعافات الأولية للإصابات وطريقة التعامل معها من الناحية العملية، وعقد دورات وورشات عمل تدريبية للمعلمين في المدارس بمبادئ الإسعافات الأولية.

وأجرى (AL-Zoyoud, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى دور مشاهدة القنوات الرياضية الفضائية في المعرفة الرياضية لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة (327) طالباً وطالبة من المتواجدين على مقاعد الدراسة، ومن جميع الكليات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية. وأظهرت الدراسة أن دور القنوات الرياضية كان إيجابياً في نشر الثقافة المتعلقة بالمراد الرياضي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية تبعاً لمتغير الكلية، وأوصت الدراسة بأهمية البرامج الفضائية ونوعيتها وضرورة الاهتمام بها.

أجرى (Al-Khalidi, & Al-Awamleh, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الحصيلة المعرفية لدى لاعبي أندية دوري المحترفين لكرة القدم في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي على عينة تكونت من (120) لاعباً من أندية الدوري الأردني للمحترفين. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين لاعبي أندية دوري المحترفين لكرة القدم، وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع استراتيجيات للاعبين للاطلاع على القانون وتعديلاته، وأن تكون مستمرة وحسب استراتيجية واضحة.

وقام (Shehadeh, 2008) بإجراء دراسة بعنوان " دور مشاهدة القنوات الفضائية الرياضية في نشر الثقافة الرياضية بين طلبة جامعة ديالى كلية التربية الرياضية، هدفت الدراسة إلى بناء مقياس الثقافة الرياضية لمشاهدي القنوات الرياضية الفضائية، استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، واشتملت عينة البحث على (1086) طالب وطالبة من طلبة كليات جامعة ديالى وهم يمثلون نسبة (12%) من مجتمع الدراسة والبالغ عدده (9116) طالباً وطالبة، وقد توصل الباحث إلى فاعلية مقياس الثقافة الرياضية لمشاهدي القنوات الفضائية الرياضية في قياس مستوى الثقافة الرياضية لطلبة الجامعة، كما إنَّ للقنوات الفضائية الرياضية دوراً إيجابياً في تزويد المشاهدين بالثقافة الرياضية.

أجرى (Jamil, 2008) دراسة بهدف بناء مقياس المعرفة القانونية لكرة اليد لطلبة كلية التربية الرياضية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من طلبة السنوات الدراسية جميعها في جامعة الموصل، ومن المسجلين في العام الدراسي نفسه، واستخدم الباحث الوسط الحسابي والنسبة المئوية ومعامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز ومعادلة جتمان لاستخراج النتائج النهائية للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى بناء المقياس الخاص بالمعرفة القانونية لكرة اليد، وإمكانية استخدامه على الطلبة، وأوصت الدراسة باستخدام المقياس المعد في هذه الدراسة كأساس لتقييم مستوى الطلبة في مواد قانون كرة اليد معرفياً.

وأجرى (Khasawneh & Al-Zo'bi, 2007) دراسة هدفت التعرف إلى الحصيلة المعرفية العلمية لدى لاعبي ومدربي ألعاب القوى في الأردن، والتعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية العلمية بين اللاعبين والمدربين، وكذلك التعرف إلى الفروق في الحصيلة المعرفية تبعاً لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة

مستوى الحصيلة المعرفية في قانون كرة القدم لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة ...

بلال عوض الضمور

مكون من (121) لاعباً ومدرّباً، وقد استخدم الباحثان مقياساً خاصاً وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة ذات الاختيار من المتعدد تقيس الهدف، وقد تكونت أداة الدراسة من ستة مجالات هي: (التاريخي، البدني، التغذية، الإصابات، الميكانيكا الحيوية، القانوني) وقد أظهرت النتائج أن الحصيلة المعرفية كانت ضمن المستوى المتوسط لدى اللاعبين وضمن المستوى فوق المتوسط لدى المدربين، وكانت أعلى حصيلة معرفية لدى اللاعبين والمدربين في البعد القانوني وثم التاريخي وأقل بعد الإصابات والميكانيكا الحيوية لدى اللاعبين، والبعد الخاص بالميكانيكا الحيوية والتغذية والبدني عند المدربين. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الحصيلة المعرفية بين المدربين واللاعبين، وكذلك عدم وجود فروق في الحصيلة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالمدربين واللاعبين وتطوير قدراتهم وزيادة دافعتهم للتدريب وقد الدورات والورش التدريبية.

وأجرى (Al-Rahahleh, 2007) دراسة هدفت التعرف إلى الحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدنية عند طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، وكذلك التعرف إلى الفروق في حصيلتهم المعرفية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والممارسة الرياضية، والمستوى الدراسي. وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، وقد تم استخدام الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة، وبلغ عددها (215) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث المقياس المعد من قبل أمين الخولي وآخرون لهذه الغاية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في الحصيلة المعرفية لدى الطلبة بصورة عامة، وسادة الحصيلة المعرفية تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الدراسية الأعلى، وأنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ومتغير الممارسين وغير الممارسين للألعاب الرياضية. وأوصت الدراسة بإعطاء أهمية للجانب النظري في المواد المتعلقة باللياقة البدنية.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في إجراء هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، بما يتوافق وطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، والمسجلون في مادة كرة قدم متقدم على مدار فصلين دراسيين، حيث تم توزيع أداة الدراسة على (38) طالباً، وتم استرجاعها كاملة، وبعد

الاطلاع على طريقة الإجابة على متغيرات وأسئلة الأداة تبين بأنها صالحة للتحليل الإحصائي جميعها، وبهذا تكون النسبة (100%).

وفيما يلي وصف لأفراد عينة الدراسة:

جدول (1) وصف أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئة	العدد
المستوى الدراسي	أولى	–
	ثانية	1
	ثالثة	13
	رابعة	24
مصدر المعلومات القانونية	التلفاز	29
	كتاب القانون	9

أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام المقياس الخاص بالحصيلة المعرفية بقانون كرة القدم، والمعد من قبل (Al-Khalidi, & Al-Awamleh, 2013) حيث تكون المقياس من (20) سؤالاً خاصاً بتطبيق قانون كرة القدم. وقد قام الباحثان بالتأكد من صدق وثبات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات (94.3%). وفيما درجات الحكم على النتائج.

(0.24 فما دون) ضعيف جداً.

(0.25–0.49) ضعيف

(0.50 – 0.74) متوسط

(0.75 – فما فوق) جيد جداً

الأساليب الإحصائية:

المتوسطات الحسابية.

الانحرافات المعيارية.

تحليل التباين الأحادي.

اختبار (T) لعينتين مستقلتين.

عرض النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

"ما مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم؟"
وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات مفردات عينة الدراسة، وذلك على مستوى الاختبار الكلي، والجدول (2) يوضح نتائج ذلك:

جدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

لإجابات مفردات عينة الدراسة على اختبار الحصيلة المعرفية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
اختبار الحصيلة المعرفية	13.73	2.51	0.74

يبين الجدول (2) أنَّ المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على اختبار الحصيلة المعرفية في مواد قانون كرة القدم ككل جاءت بمستوى 0.74 (متوسط)، وبمتوسط حسابي (13.73)، وانحراف معياري (2.51).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشتت المعلومات لدى الطالب، حيث إن المعلومات لديه بالاعتماد على مصدرين وهما التفاز وكتاب القانون، وبهذا فإن التعديلات التي تطرأ على القانون قد لا تظهر أمامه بشكل واضح خلال المباريات المعروضة على التفاز مما يحرمه من المعلومة الجديدة، وهو في الأصل لم يعتمد على كتاب القانون بالرغم أنه يدرس خلال المسابقات المتخصصة في كرة القدم التي يدرسها الطالب وهي (كرة قدم 1)، (كرة قدم 2)، وكرة قدم متقدم).

ويعزو الباحث أيضاً هذه النتيجة إلى عدم اهتمام الطلاب بالناحية النظرية كمتطلب للمادة العملية نتيجة لتقسيم علامات المسابقات على الجانبين العملي، والنظري والذي تبلغ حصته (20%) من العلامة العظمى للمساق. مع أن التطبيقات العملية التي يقوم بها أثناء المحاضرات العملية وللمسابقات الثلاث تتضمن الاهتمام بالجانب القانوني للعبة كرة القدم.

والتفتت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Khasawneh & Al-Zo'bi, 2007). والتي أظهرت أن الحصيلة المعرفية كانت ضمن المستوى المتوسط لدى اللاعبين وضمن المستوى فوق المتوسط لدى المدربين، فيما اختلفت ونتائج دراسة (Al-Rahahleh, 2007) التي أظهرت مستوى منخفض من الحصيلة المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة في مجال اللياقة البدنية. وكذلك اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-So'ub, et al., 2016)، وأظهرت النتائج أن مستوى الثقافة الرياضية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة جاء مرتفعاً.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

"هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحصيلة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم يُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

لمتغير المستوى الدراسي بالنسبة لمستوى الحصيلة المعرفية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	—	—	—
ثانية	1	16.0	—
ثالثة	13	13.84	2.82
رابعة	24	13.58	2.39

نلاحظ من الجدول (3) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وللتعرف على هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، والجدول رقم (4) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في مستوى الحصيلة المعرفية لدى أفراد العينة تُعزى للمتغير (المستوى الدراسي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	5.843	2	2.921	.449	.642
الخطأ	227.526	35	6.501		
المجموع	7404.000	38			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات مفردات عينة الدراسة على أسئلة اختبار الحصيلة المعرفية تُعزى لمتغير (المستوى الدراسي).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام أغلبية أفراد عينة الدراسة بمشاهدة البث التلفزيوني للمباريات كنشاط ترويحي وهذا لا يتعلق بالمستوى الدراسي فإن مشاهدة المباريات تكون بإرادة (الفرد) الطالب، وليس هنالك ما يجبره على المشاهدة، وعدم اهتمامهم في كتاب القانون بالرغم من توزيع مواد القانون حسب مستوى المقرر الدراسي، حيث يتم تدريس المواد القانونية (1-7) ضمن مساق كرة قدم (1)، والمواد (8-14) ضمن مساق كرة قدم (2)، والمواد (15-17) بالإضافة إلى بعض المبادئ التوجيهية العملية لحكام المباريات (الاتحاد الأردني لكرة القدم، 2018) ضمن مساق كرة قدم متقدم.

ويرى الباحث أن قانون كرة القدم بالنسبة للطلاب هو من أكثر الموضوعات التي يتم الخوض فيها من قبل المتخصصين في مجال التربية الرياضية ومجال كرة القدم بشكل خاص، مما يوجب على جميع عناصر العملية التعليمية الاهتمام به. وأن عدم مراجعة قانون كرة القدم، وكذلك عدم ممارسة التحكيم العملي، من قبل أفراد عينة الدراسة لمواد قانون كرة القدم يؤدي بالضرورة إلى نسيان (تآكل) المعلومة المتعلقة بالقانون، كما أن الاعتماد على المعلومات الموجودة في ذاكرة الطالب قد تتغير وفقاً لإصدارات اتحاد كرة القدم والتعديلات التي تطرأ عليه

وعدم الاطلاع على ما هو جديد في المجال القانوني والتحكيمي بالنسبة للعبة كرة القدم قد يؤدي في النهاية إلى عدم معرفة كافية للخوض في هذا المجال، وهذا ما ذهب إليه (Al-Khalidi, & Al-Awamleh, 2013) بضرورة وضع استراتيجيات للاعبين للاطلاع على القانون وتعديلاته في توصياتهما.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Al-Rahahleh & Shawka, 2007) التي أظهرت أن لمتغير السنة الدراسية تأثيراً مباشراً في الحصيلّة المعرفية، إذ كلما تقدم المتعلمون بالسنوات الدراسية زادت الحصيلّة المعرفية لهم وعند تقدمهم بالمستوى الدراسي تزداد الحصيلّات المعرفية لديهم من خلال المواد الدراسية التي يدرسونها إضافة إلى المستوى المتقدم من المواد التي يدرسونها. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Thunibat, 2017) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الدراسية الأولى والسنة الدراسية الرابعة لصالح السنة الدراسية الأولى والتي حصلت على المتوسط الحسابي الأعلى. وتختلف كذلك مع الدراسة التي أجراها (Al-Rahahleh, 2007) وأظهرت النتائج فروقاً تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الدراسية الأعلى.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

"هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحصيلّة المعرفية لدى طلاب مساق كرة قدم متقدم في مواد قانون كرة القدم يُعزى لمتغير مصدر المعلومات القانونية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير مصدر المعلومات القانونية، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير مصدر المعلومات القانونية بالنسبة لمستوى الحصيلّة المعرفية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مصدر المعلومات القانونية	التلفاز	29	13.86
	كتاب القانون	9	13.33
			2.53
			2.54

مستوى الحصيلة المعرفية في قانون كرة القدم لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة ...

بلال عوض الضمور

نلاحظ من الجدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وللتعرف على هذه الفروق تم استخدام اختبار (T) للمجموعات المستقلة، والجدول رقم (6) يوضح نتائج ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في مستوى الحصيلة المعرفية لدى أفراد العينة تُعزى للمتغير (مصدر المعلومات القانونية)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مصدر المعلومات القانونية	التلفاز	13.86	2.53	.547	.773
	كتاب القانون	13.33	2.54		

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات مفردات عينة الدراسة على أسئلة اختبار الحصيلة المعرفية تُعزى لمتغير (مصدر المعلومات القانونية).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ما يعرض على التلفاز خلال المباريات هو تطبيق للقانون، ويتم تنفيذ قانون كرة القدم من قبل أشخاص مؤهلين لهذه المهمة، إلا أن هنالك فرقاً واحداً بين مصدري المعلومة التي تناولتهما الدراسة، وهو أن ما يتم مشاهدته على التلفاز قد يكون روح القانون، وليس تطبيقاً للقانون بشكل جامد، حيث أن هنالك متغيرات تحيط في كل حالة من حالات التحكيم.

وبالرغم من اختلاف مصدر المعلومات القانونية في لعبة كرة القدم لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة هو التلفاز في المرتبة الأولى وكتاب القانون في المرتبة الثانية، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى اعتبار أن حضور ومشاهدة مباريات كرة القدم هو نشاط ترويحي وإشغال لوقت الفراغ، ومن خلال التكرار للمشاهد في أثناء العرض التلفزيوني حيث يتم عرض المشهد لأكثر من مرة، ويرتبط غالباً بمشاعر الفرح أو الحزن أو الاستمتاع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (AL-Zoyoud, 2013) حيث أظهرت الدراسة أن دور القنوات الرياضية كان إيجابياً في نشر الثقافة المتعلقة بالمجال الرياضي. وكذلك اتفقت مع دراسة (Shehadeh, 2008) التي أظهرت إنَّ للقنوات الفضائية الرياضية دوراً إيجابياً في تزويد المشاهد بالثقافة الرياضية.

التوصيات:

في ضوء ما سبق من نتائج، توصي الدراسة بالآتي:

1. ضرورة مناقشة المشاهد التلفزيونية في تدريس مواد كرة القدم.
2. تكليف الطلبة بكتابة التقارير الخاصة بالقرارات المختلفة للحالات التحكيمية المتشابهة.

References:

- Al-Houri, M. (2003). The scientific cognitive achievement among the coaches of Karate in Jordan. Unpublished Master Thesis, Al-Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Khalidi, H; and Al-Awamleh, A. (2013). The level of cognitive achievement (for the items of football law) among the footballers of professional football clubs in Jordan. The International Journal of Psychology 1(1), page (35-52).
- Allawi, M. (1998). The encyclopedia of psychological tests for athletes, Issue 1, the book center for publishing, Cairo, Egypt.
- Al-Rahahleh, W and Shawka, N. (2007). A comparative study of cognitive achievement in the field of physical fitness among the students of the Faculty of Sports at the University of Jordan, Al-Yarmouk University, Al-Yarmouk Research Journal, Vol. (23), Issue(4).
- Al-Rahahleh, W. (2007). Cognitive achievement in the field of physical fitness among the students of the Faculty of Sports at the University of Jordan. The studies of educational sciences, 34 (Appendix), Amman, page (635-644).
- Al-Shantawi, M; Al-Shaikhali, W, and Al-Soaidyeen, M. (2016). The cognitive achievement among Physical Education Teachers in First Aids for Sports Injuries in the South of Jordan. The first conference of the Faculty of sports sciences for sports sciences and health. Mu'tah University, Jordan, 4-5/5 2016.
- Al-So'ub, S and Al-Zoghailat, M and Al-So'ub, M. (2016). The extent of applying cognitive achievement of sports culture among the faculty members at Mu'tah University. Jordan, The first conference of the Faculty of sports sciences for sports sciences and health. Mu'tah University, Jordan 4-5 / 5/2016.

- Al-Thunibat, A. (2017). The cognitive achievement in physical fitness among the students of the Faculty of Sports Sciences at Mu'tah University, unpublished master thesis, Mu'tah University, Jordan.
- AL-Zoyoud, K. (2013). The role of watching sports satellite channels among the students of Al-Yarmouk University. The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21 (4), page (321-345).
- Boramadan, L. (2012). The impact of the media on the cognitive achievement of the child - a comparative study. Unpublished master thesis, the University of Talisman, Algeria.
- Bowdin, G. (2003). Learning and Teaching Support Network (LTSN) for Hospitality, Leisure, Sport & Tourism UK Center for Events Management, Leeds Metropolitan University.
- Darwish, A. (1998). Faculties, issue(2), Al-Resala Foundation, Egypt.
- Jamil, S. (2008). Developing a scale of legal knowledge of handball among the students of the Faculty of Physical Education. Al-Rafidain Journal for Sports Sciences, 14 (48), page (1-32).
- Khasawneh, A; and Al-Zo'bi, Z. (2007). The scientific cognitive achievement among the athletes and coaches of athletics in Jordan. Al-Najah University. The Journal for Researches (Humanities), 21 (3), page(619-656).
- Nour Al-Ddeen, S; Jamal Al-Deen, T; and salami, Q. (2017). The role of physical fitness and education in the cognitive achievement among the medium stage students. Ziyana Ashour University –The Institute of Science and Technology of physical and sports activities, Algeria.
- Okasha, A. (1976). Contemporary Psychiatry, Al-Maaref House, Cairo.
- Selman, R. (2003). The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation.

Shehadeh, O. (2008). The role of watching sports satellite channels in disseminating sports culture among the students of the University of Diyala. Unpublished master thesis, the Faculty of Physical Education, the University of Diyala.

Stamiris,G. (2000). Sociology of Sport. Second Renewed Publication .Athens. Publication Zita. Greece.

The Jordanian Football Federation (2018), Football Law (2017/2018). Amman/ Jordan .

وقف النقود والأوراق المالية-تجربة المملكة الأردنية الهاشمية نموذجاً

موسى مصطفى القضاة*

ملخص

هدفت هذه الدراسة لعرض آراء الفقهاء في وقف النقود والأوراق المالية وما يتصل بها من مسائل كوقف المنقول والمشاع والمشارك والمؤقت، ثم بينت الأغراض المباشرة وغير المباشرة لهذه الأوقاف، ثم عرضت أهم الصور المعاصرة لهذا النوع من الأوقاف، وختمت الدراسة بالحديث عن تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في هذا المجال، وذلك من خلال بيان موقف التشريعات القانونية ورأي دائرة الإفتاء العام، ومن ثم تقديم ثلاثة نماذج من الواقع التطبيقي. وخلصت الدراسة إلى أن فريقاً من العلماء القدامى، يرى جواز وقف النقود، في حين يتفق المعاصرون، على جواز وقف النقود والأوراق المالية. وأن هناك صوراً معاصرة لهذا النوع من الوقف. وأن لدى الأردن تجربة متواضعة في هذا المجال، ووتوصي الدراسة بضرورة إيجاد السبل اللازمة لتعزيز الثقافة بهذا النوع من الأوقاف والحث عليه. وإنشاء صندوق وطني لوقف النقود والأوراق المالية يهدف لإعمار العقارات الوقفية، ويلبي حاجات المجتمع.

الكلمات الدالة: وقف، نقود، أوراق مالية، دائرة الإفتاء العام.

* جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن

تاريخ قبول البحث: 2019/4/29 م.

تاريخ تقديم البحث: 2018/7/26 م.

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

Waqf Money and Financial Papers-Experience of the Hashemite Kingdom of Jordan as a Model

Musa Mustafa Al-Qudah

Abstract

The aim of this study is to present the views of jurists on waqf money and Financial papers and related issues such as waqf the movable and the common and the joint, and the interim, Then explained the direct and indirect purposes of these waqf. The study then presents the most important contemporary types of this kind of waqf. The study concluded by talking about the experience of the Hashemite Kingdom of Jordan in this field, through a statement of the position of the legal legislation and the opinion of the Department of Al'iifta. And then exhibit three models of applied reality. The study found that a team of previous jurists, who believe that money can be waqf, while collecting contemporaries agree on allowing waqf money and Financial papers. And that there are contemporary forms of this kind of waqf, Jordan has a modest experience in this area. The study recommends finding ways to promote and encourage culture in this type of waqf, and establishing a national fund to waqf money and Financial papers aiming at the reconstruction of Waqf real estates to response society needs.

key words: Waqf, Money, Financial papers, Department of Al'iifta.

المقدمة:

يعتبر الوقف من الروافد الدائمة لأعمال البر التي يتقرب بها المرء لربه جل وعلا، وانطلاقاً من عالمية الشريعة الإسلامية وصلاحياتها لكل زمان ومكان إلى قيام الساعة، كان لا بد من الاستمرار في بحث سبل ديمومة استيعاب الشريعة لمستجدات العصر، لا بل تقديم حلول تلبي حاجات الناس، دون المساس بثوابت الشريعة وقواعدها العامة. فبعد مرور ما يقارب نصف قرن من الزمان، على ظهور التطبيقات المؤسسية، لفقه المعاوضات والمشاركات، بصورة مصارف، وصناديق استثمارية، وشركات تأمين تكافلي، بدت الحاجة أكثر إلحاحاً لظهور تطبيقات مماثلة في صورة مصارف وصناديق استثمارية خيرية تبنى في أساسها على فقه التبرعات، ولما كان الوقف من أهم وأوسع عقود التبرعات كان من الضروري البحث في كل ما يبدو أنه يتعارض مع طبيعة وكيونونة وبناء الصناديق الوقفية. ولعل من أبرز ذلك وقف المنقولات ووقف المشاع والوقف المشترك، وتأقيت الوقف، فإذا وصلنا إلى جواز ذلك من الناحية الفقهية فتحنا الباب على مصراعيه لإقامة المؤسسات المنشودة وحققنا استيعاب الشريعة لمستجدات العصر وحاجات الناس. ويأتي هذا البحث محاولاً تقديم إسهاماً في ذلك البناء، وهو مشفوع بتجربة المملكة الأردنية الهاشمية في هذا المجال.

أولاً: مشكلة البحث:

ويمكن تلخيص مشكلة البحث من ناحية منهجية بالأسئلة التالية:

- 1- ماهي جذور بحث الحكم الفقهي لوقف النقود والأوراق المالية؟
- 2- ما هي آراء الفقهاء في حكم وقف النقود والأوراق المالية؟
- 3- ما هي صور وأغراض وقف النقود والأوراق المالية؟
- 4- ما هي تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في وقف النقود والأوراق المالية؟

ثالثاً: أهداف البحث:

وللإجابة عن الأسئلة سالفة الذكر، سيسعى الباحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- تعريف كل من: الوقف، النقود، الأوراق المالية "الأسهم والصكوك".

- 2- بيان جذور بحث الحكم الفقهي لوقف النقود والأوراق المالية، وهي: وقف المنقولات، الوقف المشترك، وقف المشاع، تأقيت الوقف.
- 3- عرض آراء الفقهاء في حكم وقف النقود، وذلك ببيان آراء الفقهاء القدامى في حكم وقف الدنانير والدرهم، ورأي مجمع الفقه الإسلامي الدولي في حكم وقف النقود والأوراق المالية.
- 4- بيان أغراض وصور وقف النقود والأوراق المالية.
- 5- عرض تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في وقف النقود والأوراق المالية، من خلال بيان موقف التشريعات الأردنية من وقف النقود والأوراق المالية، وبيان رأي دائرة الإفتاء العام في الأردن، من وقف النقود والأوراق المالية، ومن ثم عرض بعض تطبيقات وقف النقود والأوراق المالية في الأردن.

منهجية البحث:

وفي سبيل تحقيق الأهداف سالفة الذكر، فقد سلكت الدراسة المنهجين البحثيين التاليين:

أولاً: المنهج الاستقرائي والوصفي: ويتمثل في تتبع أهم نصوص الفقهاء التي تخص مسائل البحث.

ثانياً: المنهج التحليلي: وذلك بتحليل النصوص ذات الصلة بموضوعات البحث، ومحاولة الربط بينها، في سبيل تحقيق الهدف المنشود.

الدراسات السابقة: هناك العديد من الدراسات التي تناولت بعض مفردات هذه الدراسة، إلا أنني لم أجد أي دراسة سابقة جمعت كافة مفرداته، وخصوصاً تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في وقف النقود والأوراق المالية، وفيما يلي عرض لبعض تلك الدراسات.

- 1- وقف الصكوك وتصكيك الوقف، عبد الجبار السبهاني، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد الإسلامي، م28، ع4، ص81-122، سنة 2015: تناول الباحث حكم وقف الصكوك الاستثمارية لدعم الوقف الخيري، منتهاً إلى جواز ذلك، ثم بحث في تمويل المشاريع الوقفية من خلال تصكيك أصول الوقف.
- 2- وقف النقود واستثمارها، أحمد عبد العزيز الحداد، بحث مقدم للمؤتمر الثاني للوقف، والمنعقد في جامعة أم القرى عام 2006م: وقد تناول البحث تعريف الوقف وشروطه،

والخلاف الفقهي في وقف النقود، ثم تناول مجالات استثمار الوقف النقدي، ثم بحث في أهم مشكلات وقف النقود.

3- وقف الأسهم والصكوك والمنافع والحقوق المعنوية، قدم للدورة التاسعة عشر لمجمع الفقه الإسلامي المنعقدة في الشارقة عام 2009م عدد من البحوث تحمل هذا العنوان، وذلك من قبل مجموعة من الأساتذة الفضلاء كل على حدة ومنهم "خليفة بابكر الحسن وعادل عبد القادر قوته ومنذر قحف، وحمزة الشريف" وقد تناولت هذه البحوث الآراء الفقهية في وقف الأسهم والصكوك والمنافع والحقوق المعنوية.

تتفق هذه الدراسات مع دراستي في تناول حكم وقف النقود والأوراق المالية، إلا أن دراستي قد عرضت جانباً من تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في وقف النقود والأوراق المالية.

خطة البحث:

المطلب الأول: تعريف أهم مصطلحات الدراسة "الوقف، النقود، الأوراق المالية".

المطلب الثاني: جذور بحث الحكم الفقهي لوقف النقود والأوراق المالية.

المطلب الثالث: آراء الفقهاء في حكم وقف النقدين.

المطلب الرابع: أغراض وقف النقود والأوراق المالية وصوره

الفرع الأول: أغراض وقف النقود والأوراق المالية.

الفرع الثاني: صور وقف النقود والأوراق المالية لتحقيق أغراض الوقف.

المطلب الخامس: تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في وقف النقود والأوراق المالية.

الفرع الأول: موقف قوانين المملكة الأردنية الهاشمية من وقف النقود والأوراق المالية.

الفرع الثاني: فتوى دائرة الإفتاء العام بشأن وقف النقود والأوراق المالية.

الفرع الثالث: نماذج تطبيقية لوقف النقود والأوراق المالية في المملكة الأردنية

الهاشمية.

المطلب الأول: مصطلحات الدراسة

تعرض الدراسة في هذا المطلب لأهم المصطلحات الواردة فيها، وهي: الوقف، النقود، والأوراق المالية بشقيها الأسهم والسندات، وذلك من خلال ثلاثة فروع.

الفرع الأول - تعريف الوقف:

أ- في اللغة: مصدر وقف بمعنى حبس، ومنه قولهم: وَقَفَ الأرضَ على المساكين أو للمساكين وقفاً إذا حبسها (Ibn Manzoor, 1993) وبهذا المعنى جاء استعمال المادة في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَقَفُّهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ﴾ (Al-safat: 24)، وقوله: ﴿وَلَوْ تَرَى إِذْ وَقَفُوا عَلَى النَّارِ﴾ (Al-anaam: 27)

ب- في الاصطلاح: اختلف الفقهاء في تعريف الوقف، تبعاً لتصورهم له، وما وضعوا له من شروط، ولمن تكون العين الموقوفة أهي على ملك الواقف أو غيره. فالإمام أبو حنيفة يعرفه بأنه: "حبس العين على ملك الواقف والتبرع بمنفعتها بمنزلة الإعارة" (Ibn al-Hamam, 2003, v.6, p191). ومقتضى هذا التعريف أن الوقف تبرع بالمنفعة مع بقاء العين محبوسة على ملك الواقف وغير خارجة عنه، وهذا الوضع يتيح له التصرف فيها بأي تصرف ناقل للملكية فله بيعها وهبتها والوصية بها، كما أنه إذا مات تكون جزءاً من تركته كسائر أملاكه إلا في صور ثلاث نص الإمام أبو حنيفة على أن الواقف لا يملك الرجوع فيها لاعتبارات خاصة بها (Al-Kasani, 1982). أما صاحبان، فعرفاه بـ "حبس العين على حكم ملك الله والتصدق بمنفعتها في الحال والمآل" (Ibn al-Hamam, 2003, v.6, p.191). ومقتضى هذا التعريف لزوم الوقف وعدم جواز الرجوع فيه للواقف أو التصرف فيه بأي تصرف ناقل للملكية، وعدم أيلولته لورثته إذا مات لخروج الوقف عن ملكه وصيرورته على ملك الله تعالى. وبهذا قال الإمام الشافعي (Al-Nawawi, 1984) والإمام أحمد في أحد قولين لهما وهو الأصح (Ibn Qudaamah, 1984). ولهما قول ثان يقضي بدخول العين الموقوفة في ملك الموقوف عليهم، إلا أن هذا الملك لا يبيح لهم التصرف فيها بأي تصرف ناقل للملكية، كما أنها لا تورث إذا ماتوا؛ لأن ملكهم غير تام أو ملك صوري (Shalabi, 1982). في حين ذهب المالكية لتعريفه بأنه: "جعل منفعة مملوك ولو بأجرة أو غلته لمستحق بصيغته مدة ما يراه المحبس" (Al-Dardair, 2000, v.4, p.97). ويفهم من هذا

التعريف أن الوقف عندهم لازم كما أنه يكون في العقار الذي له غلة وفي المنافع كالإجارة، وأنه يمكن أن يكون مؤقتاً، وأن ملكية العين تكون للواقف لكنه يمنع من التصرف فيها بأي تصرف ناقل للملكية، ولا يجوز للواقف الرجوع في وقفه؛ لأنه ملزم بالتصدق بالمنفعة كل مدة الوقف. وخلاصة القول في تعريف الوقف أنه "تحييس الأصل، وتسبيل الثمرة" (Ibn Qudaamah, 1984, v. 6, p. 184).

الفرع الثاني- تعريف النقود:

أ- في اللغة: إبراز الشيء وإظهاره، فالنون والقاف والبدال أصل صحيح يدل على إبراز الشيء وبروزه، ومنه نقد الدرهم وذلك أن يكشف عن حاله في جودته، ويقال نقده الدراهم أي قبضها. ويطلق على العملة من الذهب والفضة أو غيرها مما يتعامل به (Al-Razi, 1994 & Fayrouz Abadi, 2005 & Ibn Fares, 2001)، وهو المراد هنا.

ب- في الاصطلاح: عرف النقد اصطلاحاً بتعاريف عديدة أذكر منها: ما استخدمه الناس مقياساً للقيم، ووسيطاً في التبادل، وأداة للائتمان (Ahmed,1999). وعرف أيضاً بأنه: "أي شيء يلقي قبولاً عاماً كوسيط للتبادل ومقياس للقيم ومخزن للقيمة وتسوية المدفوعات العاجلة" (Aabd alhamid, 2007,p.47) وقد كان مقصوراً على الذهب والفضة سواء كانا مسكوكين أو غير مسكوكين (Al-Zarkashi,1984). وقد صدر قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي رقم (6) لسنة 1401هـ، باعتبار العملة الورقية نقداً اعتبارياً فيها صفة الثمنية كاملة، ولها الأحكام الشرعية المقررة للذهب والفضة من حيث أحكام الربا والزكاة والسلم، وسائر أحكامها. "

الفرع الثالث - تعريف الأوراق المالية "الأسهم والصكوك":

تقسم الأوراق المالية إلى قسمين هما: الأسهم والسندات، وبما أن السندات لا تتوافق مع الشريعة الإسلامية، وتم الصكوك بديلاً عنها، فإن الدراسة ستعرف فقط الأسهم والصكوك.

أولاً- تعريف الأسهم:

أ- في اللغة: جمع سهم، وله في اللغة عدة معاني منها العود الذي في طرفه نصل يرمى به عن القوس، ومنها الحظ والنصيب (Ibn Manzoor,1993). وهو المقصود هنا.

ب- في الاصطلاح: يطلق لفظ السهم ويراد به اصطلاحاً أحد معنيين (Younis, 1973 & Kamal, 1996):

الأول: الوثيقة: أي الصك الذي يمثل جزءاً من رأس مال الشركة يزيد وينقص حسب رواجها.
الثاني: نصيب المساهم في شركة من شركات الأموال.

ويمكن الجمع بينهما بأن نصيب المساهم وما يترتب عليه من حقوق يمثلها صك قابل للتداول، وتمثل الأسهم في مجموعها رأس مال الشركة وتكون متساوية القيمة. (Qura, 2005)

ثانياً- تعريف الصكوك:

في اللغة: الصك: الكتاب، معرّب، وهو بالفارسيّة جك، وهو الذي يكتب للعهد، أصك، وصكوك، وصكاك وكانت الأرزاق تسمى، صكاكاً، لأنها كانت تخرج مكتوبة (Ibn Manzoor, 1993).

في الاصطلاح: "هي وثائق متساوية القيمة تمثل حصصاً شائعة في ملكية أعيان أو منافع أو خدمات أو في موجودات مشروع معين أو نشاط استثماري خاص، وذلك بعد تحصيل قيمة الصكوك وقفل باب الاكتتاب وبدء استخدامها فيما أصدرت من أجله. (p.288 2014, AAIOFI).

المطلب الثاني: جذور بحث الحكم الفقهي لوقف النقود والأوراق المالية.

إن البحث في حكم وقف النقود والأوراق المالية، يتطلب البحث في حكم صفاتها ولوازمها، فالنقود تتصف بأنها منقولة، وكذلك الأوراق المالية إذا ما نظرنا إليها باعتبارها وثيقة تمثل موجودات في شركة أو مشروع ما لا باعتبار ما تمثله. فإذا ما جمعت في محفظة أو صندوق استثماري وفتح الباب للناس ليساهموا فيه من خلال وقف النقود أو الأسهم أو الصكوك، أصبح ذلك الصندوق مشتركاً، والأوراق المالية التي توقف قد تكون حصصاً شائعة في شركة أو صندوق استثماري، ثم إن الواقع قد يجعل وقفه مؤبداً وقد يجعله مؤقتاً، وعليه وجب عرض آراء الفقهاء في كل واحدة من هذه المسائل.

أولاً: وقف المنقولات

يطلق وصف المنقول على ما يمكن نقله من مكان لآخر، فهو يقابل العقار، سواء كان بناءً أو غراساً أو دواباً أو آلات ريّ أو حرث (Ahmad, 2003).

فما هي آراء الفقهاء في جواز وقف المنقولات؟

يمكن القول بأنه لا خلاف بين الفقهاء على جواز وقف المنقولات التي ورد بها نص، كالفرس والدرع، لما ورد عنه صلى الله عليه وسلم - أنه قال: "إنكم تظلمون خالداً، فقد حبس أذراعه وأعتاده في سبيل الله" (Bukhari, 1993, v. 2, p. 122) وقوله أيضاً: "مَنْ احتبس فرساً في سبيل الله إيماناً بالله وتصديقاً فإنَّ شِيعته وروثه وبوله في ميزانه يوم القيامة حسنات" (Bukhari, 1993, v. 4, p. 28) فجمهور الفقهاء قد جعل دلالة هذه الأحاديث عامة في المنقولات على تفصيل سيعرض في البحث، إلا أن بعض الحنفية قد قصر دلائلها على ما ذكر في النص، استحساناً، وفيما يلي عرض للآراء.

1. الحنفية:

- الأصل عند جمهور الحنفية أنه لا يجوز وقف المنقول إلا تبعاً للعقار، فلا يجوز وقف البناء، والشجر إلا إذا تمَّ وقف الأرض، فيلحق ما عليها بها، جاء في الدرّ المختار: "بنى على أرض ثم وقف البناء قصداً بدونها، إنَّ الأرض مملوكة، لا يصح" (Ibn Abdeen, 1966, v. 3, p. 315) ويقول ابن الهمام: "حكم الوقف الشرعي التأييد، ولا يتأيد غير العقار، غير أنه ترك في الجهاد (السلح والكراع)؛ لأنه من سنام الدين، فكان معنى القرية فيهما أقوى، فلا يلزم من شرعية الوقف فيهما شرعيته فيما دونهما، ولا يلحق دلالة أيضاً؛ لأنه ليس في معناه" (Ibn al-Hamam, 2003, v. 5, p. 51).
- يجوز وقف ما جرى به العرف؛ كالمصاحف، والكتب، وفرش المساجد، ووقف الثياب على الفقراء، إن جرى فيها التعامل مطلقاً يقول ابن عابدين: "ولا يخفى عليك أنَّ المفتى به الذي عليه المتون جواز وقف المنقول المتعارف، وحيث صار وقف البناء متعارفاً كان جوازه موافقاً للمنقول، ولم يخالف نصوص المذاهب على عدم جوازه، لأنها مبنية على أنه لم يكن متعارفاً" (Ibn Abdeen, 1966, v. 3, p. 320).

ب- المالكية: يجوز وقف المنقول مطلقاً سواء كان تابعاً للعقار أم لم لا وسواء ورد به النص أم لا، فالعبرة عندهم بالمالية والانتفاع، فكل ما ينتفع به من المتقومات يجوز وقفه، وعلى هذا فيجوز وقف الكتب والحيوانات والأثاث والنقد لإمكان الانتفاع بها ولا يشترطون كذلك في المال الموقوف أن يكون صالحاً للبقاء على الدوام، فيجوز وقف العقار والمنقول، فيصح وقف الدراهم والدنانير والطعام، جاء في حاشية الدسوقي: "وفي جواز وقف؛ كطعام ممّا لا

يعرف بعينه إذا غُيِبَ عليه كالنقد، وهو المذهب: تردد وقيل: إنّ التردد في غير العين في سائر المثليات، وأمّا العين فلا تردد فيها، بل يجوز وقفها قطعاً؛ لأنه نص المدونة، والمراد وقفه للسلف، وينزل ردّ بدله منزلة بقاء عينه، وأمّا إن وقف مع بقاء عينه، فلا يجوز اتفاقاً؛ إذ لا منفعة شرعية تترتب على ذلك" (Dessouki ,dt, v4 ,p. 77).

ج- الشافعية: يجوز وقف المنقولات، جاء في المنهاج وشرحه نهاية المحتاج: "ويصح وقف عقار، بالإجماع، ومنقول للخبر الصحيح فيه" (Ramli, 1984, v. 5, p. 263).

د- الحنابلة: يفرق الحنابلة بين المنقولات التي لا يمكن الانتفاع بها إلا باستهلاك عينها كالطعام والشراب، وبين المنقولات التي يمكن الانتفاع بها مع بقاء عينها كالكتب، فأجازوا وقف الثانية دون الأولى (Ibn Qudaamah, 1984, v. 5, p. 524).

والنقود وإن كانت مما لا يمكن الانتفاع بها إلا بمبادلتها أو اقراضها أو استثمارها، إلا أن العبرة بقيمتها لا بذاتها، فهي لا تستهلك بعينها وإنما يقوم بدلها مقامها، كما وضحت الدراسة سابقاً. وبناء على ذلك يمكن اعتبارها مما يجوز وقفه.

والخلاصة: أن الحنفية يجيزون وقف كل ما جرى العرف بوقفه، والمنقولات مما جرى العرف بوقفها في زماننا، ويجيز المالكية وقف كل ما كان له صفة المالية، والمنقولات محل بحثنا مما يتصف بالمالية، والشافعية ينصون على صحة وقف المنقولات، والحنابلة يجيزون وقف المنقولات التي يمكن الانتفاع بها مع بقاء عينها، دون غيرها.

ثانياً- الوقف المشترك.

تأتي صلة بحث مسألة الوقف المشترك بهذه الدراسة، كون الصكوك الوقفية الممولة لمشروع وقفي تؤول إلى اشتراك جميع حملة تلك الصكوك في ذلك المشروع الوقفي.

أ- تعريف المشترك:

المشترك في اللغة: المال المشترك هو محل الشركة، والشركة والشركة مصدر من شرك يشرك شركاً وشركة (Fayoumi,1987) فيها معنى مخالطة الشريكين ويقال: اشتركنا بمعنى: تشاركنا، وقد اشترك الرجلان: تشاركاً، وشارك أحدهما الآخر ومحل الشركة هو الشيء المشترك (Ibn Manzoor, 1993).

الوقف المشترك في الاصطلاح: "الوقف الذي يشترك فيه جماعة من الناس أو جهات متعدّدة، يسهم كلّ منها فيه بما يقدر عليه." (Goth, 2009, p. 10) ويطلق أيضاً مصطلح الوقف المشترك على الوقف الذي يشترك في ريعه ومنفعته الذرية وغيرها من وجوه الخير. (AAIOFI, 2014, p. 534) وليس هذا هو المقصود في هذه الدراسة.

حكم الوقف المشترك:

الظاهر جواز الوقف المشترك، ويستدل على ذلك بما يلي:

أ- يقول أنس رضي الله عنه: أمر النبي صلى الله عليه وسلم ببناء المسجد، فقال: "يا بني النجار ثامنوني بحائطكم هذا، قالوا: لا والله، لا نطلب ثمنه إلا إلى الله عز وجل" (Bukhari, 1993, v. 4, p. 13).

وجه الدلالة: إن بني النجار كانوا شركاء في الحائط، فوقف كل واحد منهم حصته، فصار وفقاً جماعياً منهم وهم شركاء في وقفه، ولم ينكر عليهم النبي صلى الله عليه وسلم ذلك، فكان إقراراً بصحة فعلهم. (Goth, 2009)

ب- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من حفر بئر ماء لم يشرب منه كبد حرى من جن ولا إنس ولا طائر إلا أجره الله يوم القيامة، ومن بنى مسجداً كمفحص قطاة أو أصغر بنى الله له بيتاً في الجنة" (Ibn Khuzaymah, M, 2003, p. 1292)

وجه الدلالة: أن مفحص القطاة هو المكان الذي تفحصه القطاة لتضع فيه بيضها وترقد عليه، وهو لا يكفي لصلاة شخص واحد، فيقتضي أن يكون المعنى، أن من يزيد في مسجدٍ قدراً يحتاج إليه، ولو كانت الزيادة كمفحص قطاة، أو يشترك جماعة في بناء مسجد، فتقع حصة كل واحد منهم ذلك القدر، حصل على الأجر والثواب (Shawkani, 2006).

وتتوه الدراسة إلى أن الاشتراك المقصود هنا هو من جهة الواقفين لا من جهة الموقوف عليهم، فقد ذكر ابن قدامة في المغني وجهاً من وجوه اشتراك الموقوف عليهم، قائلاً: "وإن وقف داره على جهتين مختلفتين مثل أن يقفها على أولاده وعلى المساكين نصفين أو أثلاثاً أو كيفما شاء جاز." (Ibn Qudaamah, A, 1984, v. 6, p. 190)

ثالثاً- وقف المشاع.

تأتي صلة بحث مسألة وقف المشاع بهذه الدراسة، كون أسهم وحصص الشركات تمثل حصصاً شائعة في موجودات تلك الشركات، فإذا تم وقف تلك الأسهم أو الحصص كان ذلك وقفاً لمشاع.

أ- تعريف المشاع:

المشاع في اللغة: يقال نصيب فلان شائع في جميع هذه الدار، ومشاع فيها أي: ليس بمقسم ولا معزول، ومنه قيل سهم شائع كأنه ممتزج؛ لعدم تميزه. (Fayoumi,1987)

المشاع في الاصطلاح: يوضح الشيخ مصطفى الزرقا المقصود بالمشاع بأنه: "هو الملك المتعلق بجزء نسبي غير معين من مجموع الشيء مهما كان ذلك الجزء كبيراً أو صغيراً. وذلك كما يملك إنسان نصف دار، أو ربع فرس، أو جزءاً من مئة ف أكثر من أرض، ونحو ذلك. وهذا ما يسمونه: (الحصة الشائعة) في الشيء المشترك. وبمقتضى نظرية الشيوع يكون كل جزء أو ذرة من المال المشترك غير مخصوص بأحد من أصحاب الحصص، بل تتعلق به ملكيات جميعهم" (Zarqa,2004).

ب- آراء الفقهاء في وقف المشاع:

ذهب الجمهور من المالكية (Al-Wanshrissi, 1981)، والشافعية (Al-Nawawi, 1991)، والحنابلة (Ibn Qudaamah, 1984). وأبو يوسف من الحنفية (Ibn Najim, 1997)، بينما ذهب محمد بن الحسن من الحنفية إلى عدم صحة وقف المشاع إلا بعد قسمته مستنداً إلى أنّ القبض الكامل شرط لتمام الوقف، ولا يتم ذلك إلا بالقسمة، وأسقط اعتبار تمام القبض عند عدم الإمكان، وذلك فيما لا يحتمل القسمة؛ لأنه لو قسم قبل الوقف فات الانتفاع كالبيت الصغير والحمّام، فاكتفى بتحقيق التسليم في الجملة. (Zilai, d, t) ومن المعاصرين محمد أبو زهرة (Abu Zahra,1971) ومجمع الفقه الإسلامي الدولي في قراره رقم: "181"، إلى صحة الوقف المشاع الذي يقبل القسمة كالذي لا يقبلها، وذلك فيما عدا المسجد والمقبرة، حيث ذهب الحنفية (Ibn al-Hamam, 2003) والشافعية (Ramli,1984) إلى أنه لا يصح وقف المسجد أو المقبرة إلا بعد الإفراز والقسمة؛ لأنه لا يمكن الانتفاع به فيما وقف له إلا بتخليصه من ملك الغير

له، وذلك بالقسمة، ولا تصلح المهايأة الزمانية أو المكانية فيهما؛ لأنها تؤدي إلى أن يصبح ما كان مسجداً أو مقبرة في هذا العام مزرعة في العام القادم، ولأنه يمنع خلوص الحق لله تعالى.

واستدلوا بما يلي:

1- حديث أنس رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم لما قدم المدينة أمر ببناء المسجد في موضعه الذي بني فيه، فقال: "يا بني النجار! ثامنوني بحائطكم هذا" قالوا: لا والله لا نطلب ثمنه إلا إلى الله (Bukhari, 1993, v. 4, p. 13).

وجه الدلالة: يقول ابن حجر: "فإن ظاهره أنهم تصدقوا بالأرض وهي مشاعة لله عز وجل فقبل النبي، صلى الله عليه وسلم ذلك، ففيه دليل لما ترجم له" (Ibn Hajar, 1959, v. 5, p. 399).

2- عن ابن عمر رضي الله عنهما، قال: أصاب عمر بخبير أرضاً، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: أصبت أرضاً لم أصب مالا قط أنفس منه، فكيف تأمرني به؟ قال: «إن شئت حبست أصلها وتصدقت بها»، فتصدق عمر أنه لا يباع أصلها ولا يوهب ولا يورث في الفقراء، والقربى والرقاب وفي سبيل الله والضيف وابن السبيل، لا جناح على من وليها أن يأكل منها بالمعروف، أو يطعم صديقاً غير متمول فيه (Bukhari, 1993, v. 4, p. 12).

وجه الدلالة: أن عمر رضي الله عنه قد استأذن النبي صلى الله عليه وسلم بالمائة سهم التي أصابها في خبير، وهي مشاع مع غيرها لم تقسم ليوقفها، فأمره بوقفها، فدل على جواز وقف المشاع (Shawkani, 2006 & Sultan, 2002).

3- حديث كعب بن مالك رضي الله عنه المعروف في شأن توبته، وفيه: "قلت يا رسول الله، إن من توبتي أن أنخلع من مالي صدقة إلى الله وإلى رسوله صلى الله عليه وسلم، قال: أُمْسِكْ عليك بعض مالك، فهو خير لك. قلت: أُمْسِكْ سهمي الذي بخبير". وقد بَوَّبَ عليه الإمام البخاري رحمه الله تعالى في صحيحه بقوله: "باب: إذا تصدَّق أو وقف بعض رقيقه أو دوابه فهو جائز". وقال الحافظ ابن حجر: "ويؤخذ منها جواز وقف المشاع، والشاهد منه قوله صلى الله عليه وسلم: "أُمْسِكْ عليك بعض مالك؛ فإنه ظاهر" في أمره بإخراج بعض ماله، وإمساك بعض ماله، من غير تفصيل بين أن يكون مقسوماً أو مشاعاً، فيحتاج من منع وقف المشاع إلى دليل المنع" (Ibn Hajar, 1959, v. 5, p. 386).

4- يقول أبو زهرة (Abu Zahra,1971, p. 109): "يجوز وقف حصص وأسهم شركات الأموال المستغلة استغلالاً جائزاً ومشروعاً، وأن هذه الأسهم وتلك الحصص، وإن كانت تدلُّ على ملكية شائعة... وهي مما يجري فيه البيع والشراء، وهي في عرف التجار أموال قائمة بذاتها، تشبه عروض التجارة؛ إذ يُتجرَّ فيها، وهناك رجال مالٍ عملهم الاتجار فيها، فهي في ذاتها تشبه الأموال المنقولة ولا يلتفت فيها عند البيع والشراء إلى كونها حصص شائعة إلا بقدر مركز الشركة المالي والاستغلالي، وقوة ميزانيتها".

5- يقول السرطاوي (Sartawi, 2009, p. 17) في بحثه المقدم للمجمع معللاً للجواز: "وذلك تشجيعاً على أعمال البرّ، وتحقيقاً لمقصد الواقف في البذل بقصد التقرب إلى الله تعالى، ولأنّ الأدلة النصية التي ذكرها الجمهور لا يقوى القياس على معارضتها، وأياً كان الأمر ففي عدم جواز الوقف سدّ لباب من أبواب الخير، والمتأمل في نصوص الشريعة يدرك أنّ الشارع يحثّ على التبرعات ومنها الوقف، ويرتب على ذلك الأجر والثواب الجزيل".

الفرق بين الوقف المشترك ووقف المشاع:

وترى الدراسة أن الوقف المشترك يختلف عن وقف المشاع في أن الوقف المشترك يقدم فيه أكثر من شخص مساهمة في إنشاء مشروع وقفى كبناء مسجد أو مدرسة، بينما وقف المشاع يتمثل بأن يكون لشخص ملكية شائعة "حصة" في شيء، فيقوم بوقف تلك الحصة، كمن يملك سهماً أو أكثر في شركة مساهمة، فيقوم بوقف تلك الأسهم ليستخدم ريعها في الإنفاق على مسجد. فصفة الشيوع قائمة في الملكية قبل أن تصبح وقفاً، وقد تستمر بعده، بينما الاشتراك صفة تقوم في المشروع الوقفي ككل بعد أن يقف الشخص ماله، ولا مانع من اجتماعهما، فقد يكون المال الموقوف مشاعاً قبل الوقف، ثم يصبح في مشروع وقفى مشترك.

رابعاً: تأقيت الوقف.

تأتي صلة بحث مسألة تأقيت الوقف بهذه الدراسة، بأن الواقف قد يرغب بأن يكون وقفه للنقود أو الأوراق المالية مؤقتاً وليس دائماً، ولأن التأقيت قد يفتح للناس باباً للمشاركة في الأوقاف ويشجع على أعمال البر والتقوى.

أ- المقصود بتأقيت الوقف:

التأقيت لغة: أن يجعل للشيء وقت يختص به، وهو بيان مقدار المدة، ويقال وقت الشيء إذا بين حده (Ibn Manzoor, 1993).

التأقيت اصطلاحاً: تحديد وقت الفعل ابتداءً وانتهاءً، والوقت هو: المقدار المحدود من الزمن، وقيل: هو الحد الواقع بين أمرين أحدهما معلوم سابق والآخر معلوم به لاحق (Al-Manawi, 1989, p. 731).

وقد جاء في قرار مجمع الفقه الاسلامي الدولي رقم: 181 (19/7) سنة 2009م إن تأقيت الوقف يعني: الوقف الذي يحدد له وقتاً زمنياً لبدايته ووقتاً آخر لنهايتها.

ب- آراء الفقهاء في تأقيت الوقف:

المذهب الأول: ذهب جمهور الحنفية (Ibn Al-Hamam, 2003) والشافعية (Al-Ansari, 2000) والحنابلة (Al-Bahouti, 1982) إلى أنه يشترط في الوقف أن يكون مؤبداً، ولا يجوز النص على تأقيته.

المذهب الثاني: ذهب المالكية (Dessouki, dt) وأبو يوسف من الحنفية (Ibn al-Hamam, 2003, v.6, p.48) ومن المعاصرين الزرقا (Zarqa, 2004) وأبو زهرة (Abu Zahra, 1971) والسرطاوي (Sartawi, 2009, p.17) وقحف (Qahf, 2000)، ومجمع الفقه الإسلامي الدولي في قراره رقم "181"، إلى عدم اشتراط التأبيد في الوقف، فيجوز الوقف لسنة أو أكثر لأجل معلوم، ثم يرجع ملكاً للواقف أو لغيره.

يقول الزرقا "وأنت ترى أن اجتهاد المالكية "بالقول بالتوقيت" أقوى دليلاً، وأرجح مقصوداً وأكثر تسهياً في مقاصد الخير". (Zarqa, 2004, p. 38) ويقول أبو زهرة: "فرايت أن الأكثرين عدداً قد قالوا إن التأبيد جزء من معنى الوقف ومفهومه. وأن القلة من الفقهاء رأيت أن التأبيد ليس جزءاً من معنى الوقف، فيجوز مؤقتاً ومؤبداً معاً. وقد علمت أن القلة تستمد رأيها من معاني الشريعة ومغزاها ومرماها. وهي بهذا قد استعاضت عن قلة عددها بقوة دليلها. وكان من هذه القلة إمام جليل هو من أئمة الرأي وعلماء السنة: الإمام مالك. فجواز توقيت الوقف - مع قوة دليله- قد زاده قوة فوق قوته أنه قول من لا يحيد عن السنة قيد أنملة ومن يدرك وجوه

الرأي السليم" (Abu Zahra, 1971, p. 77). وتميل الدراسة الى القول بجواز تأقيت الوقف، وذلك لقوة ما ذكره المرجحون لهذا الرأي سواء منهم المتقدمين والمتأخرين.

المطلب الثالث: آراء الفقهاء في حكم وقف النقيدين.

تعرض الدراسة في هذا المطلب آراء الفقهاء القدامى ثم رأي مجمع الفقه الإسلامي الدولي، في وقف النقود.

أولاً- عرض آراء الفقهاء القدامى في وقف النقيدين.

يمكن اختصار آراء الفقهاء في ثلاثة أقوال، هي:

القول الأول: لا يصح، اختاره ابن شاس من المالكية (Al-Kharashi, 1901)، وهو أحد القولين في مذهب الشافعية (Al-Shirazi, 1982)، والمشهور من مذهب الحنابلة (Al-Bahouti, 1982).

قال في منح الجليل: "وإن كان على معنى أنه وقف للسلف إن احتاج إليه محتاج ثم يرد مثله؛ فمذهب المدونة وغيرها جوازه، والقول بكراهته ضعيف، وأضعف منه قول ابن شاس بمنعه إن حمل على ظاهره" (Alish, 1989, v.8, p.111).

وجاء في الفتاوى الهندية: "وأما وقف ما لا ينتفع به إلا بالإتلاف كالذهب والفضة والمأكول والمشروب فغير جائز في قول عامة الفقهاء والمراد بالذهب والفضة: الدراهم والدنانير، وما ليس بحلي" (Balkhi, 2000, v.2, p. 263).

القول الثاني: يصح وقفها مع الكراهة، وهو قول عند المالكية. جاء في التاج والإكليل نقلاً عن ابن رشد: "وأما الدنانير والدراهم وما لا يعرف بعينه فتحبسه مكروه" (Al-Abdari, 1978, v.7, p.137).

القول الثالث: يصح وقفها، وهو مذهب المالكية (Al-Kharashi, 1901, v.7, p. 80)، وأحد الوجهين في مذهب الشافعي (Al-Nawawi, 1991, v.5, p. 513)، ووجه في مذهب الحنابلة، رجحه ابن تيمية (Al-Mardawi, 1995)، وهو مقتضى قول محمد ابن الحسن، حيث يرى أن المنقول إذا جرى التعامل بوقفه صح وقفه (Ibn Abdeen, 1966).

ثانيا - رأي مجمع الفقه الإسلامي الدولي في وقف النقود والأوراق المالية

أ- وقف النقود: يرى المجمع جواز وقف النقود، وذلك بحسب قراره رقم: 140(15/6) سنة 2004م. حيث خصص البند "ثانيا" من القرار لبيان حكم وقف النقود، وجاء فيه:

- 1- وقف النقود جائز شرعاً لأن المقصد الشرعي من الوقف وهو حبس الأصل وتسبيل المنفعة متحقق فيها؛ ولأن النقود لا تتعين بالتعيين وإنما تقوم بأدائها مقامها.
- 2- يجوز وقف النقود للقرض الحسن وللاستثمار إما بطريق مباشر أو بمشاركة عدد من الواقفين في صندوق واحد أو عن طريق إصدار أسهم نقدية وقفية تشجيعاً على الوقف وتحقيقاً للمشاركة الجماعية فيه.

3- إذا استثمر المال النقدي الموقوف في أعيان كأن يشتري الناظر به عقاراً أو يستصنع به مصنوعاً فإن تلك الأصول والأعيان لا تكون وفقاً بعينها مكان النقد بل يجوز بيعها لاستمرار الاستثمار ويكون الوقف هو أصل المبلغ النقدي.

ب- وقف الأوراق المالية: "الأسهم والصكوك" يرى المجمع جواز وقف الأسهم والصكوك، وذلك بحسب قراره رقم: 181 "19/7" سنة 2009م، حيث خصص البند "ثانيا" من القرار لبيان حكم وقف الأسهم والصكوك والحقوق المعنوية ووحدات الصناديق الاستثمارية، وجاء فيه:

"1" إن النصوص الشرعية الواردة في الوقف مطلقة يندرج فيها المؤبد والمؤقت، والمفزر والمشاع، والأعيان والمنافع والنقود، والعقار والمنقول، لأنه من قبيل التبرع وهو موسع ومرغب فيه.

"2" يجوز وقف أسهم الشركات المباح تملكها شرعاً، والصكوك، والحقوق المعنوية، والمنافع، والوحدات الاستثمارية، لأنها أموال معتبرة شرعاً.

"3" تترتب على وقف الأسهم والصكوك والحقوق والمنافع وغيرها أحكام من أهمها:

"أ" الأصل في الأسهم الوقفية بقاؤها واستعمال عوائدها في أغراض الوقف وليس المتاجرة بها في السوق المالية فليس للناظر التصرف فيها إلا لمصلحة راجحة أو بشرط الواقف فهي تخضع للأحكام الشرعية المعروفة للاستبدال.

"ب" لو صفت الشركة أو سددت قيمة الصكوك فيجوز استبدالها بأصول أخرى كعقارات أو أسهم وصكوك أخرى بشرط الواقف أو بالمصلحة الراجحة للوقف.

"ج" إذا كان الوقف مؤقتاً بإرادة الواقف يُصفي حسب شرطه.

"د" إذا استثمر المال النقدي الموقوف في شراء أسهم أو صكوك أو غيرها فإن تلك الأسهم والصكوك لا تكون وقفاً بعينها مكان النقد، ما لم ينص الواقف على ذلك، ويجوز بيعها للاستثمار ال أكثر فائدة لمصلحة الوقف، ويكون أصل المبلغ النقدي هو الموقوف المحبَس.

"هـ" يجوز وقف المنافع والخدمات والنقود نحو خدمات المستشفيات والجامعات والمعاهد العلمية وخدمات الهاتف والكهرباء ومنافع الدور والجسور والطرق.

"و" لا يؤثر وقف المنفعة لمدة محددة على تصرف مالك العين بملكه، إذ له كل التصرفات المباحة شريطة المحافظة على حق الوقف في المنفعة.

"ز" ينقضي وقف الحقوق المعنوية بانتهاء الأجل القانوني المقرر لها.

"ح" يقصد بالتوقيت أن تكون للوقف مدة ينتهي بانقضائها. ويجوز التوقيت بإرادة الوقف في كل أنواع الموقوفات.

"ط" يمكن لمن حاز أموالاً مشبوهة أو محرمة لا يعرف أصحابها أن يبرئ ذمته ويتخلص من خبثها بوقفها على أوجه البرّ العامة في غير ما يقصد به التعبّد، من نحو بناء المساجد أو طباعة المصاحف ، مع مراعاة حرمة تملك أسهم البنوك التقليدية "الربوية" وشركات التأمين التقليدية.

"ي" يجوز لمن حاز أموالاً لها عائد محرم أن يقف رأس ماله منها والعائد يكون أرصاداً له حكم الأوقاف الخيرية؛ لأنّ مصرف هذه العوائد والأموال إلى الفقراء والمساكين ووجوه البرّ العامة عند عدم التمكن من ردّها لأصحابها. وعلى متولي الوقف أن يعمل بأسرع وقت على أن يستبدل بهذه الأموال ما هو حلال شرعاً ولو خالف بذلك شرط الواقف إذ لا عبرة بشرط الواقف إذا تعارض مع نص الشارع.

المطلب الرابع: أغراض وقف النقود والأوراق المالية وصوره.

الفرع الأول-أغراض وقف النقود والأوراق المالية:

قسمت الدراسة أغراض المالية إلى قسمين، الأول: أغراض وقف النقود عند الفقهاء القدامى، والثاني أغراض وقف النقود والأوراق بشكل عام.

القسم الأول-أغراض وقف النقود عند الفقهاء القدامى.

يظهر من كلام الفقهاء قديماً أنه كان للوقف النقدي غرضين مباشرين:

الغرض الأول: وقف النقود للإقراض، وذلك بأن يقف شخص مبلغاً من المال ليتم إقراضه لمن يحتاجه، على أن يرد بدله فيكون هذا البدل بمنزلة بقاء العين، ولا يصح أن تعطى لتنفق، وهو المنصوص عن الإمام مالك (Al-Kharashi, 1901, v.7, p.80)، ورواية الأنصاري عن زفر (Ibn Najim, 1997).

الغرض الثاني: وقف النقود للمضاربة، وذلك بأن يقف شخص مبلغاً من المال، ويدفعه لمن يعمل به، ثم يتصدق بالربح في الوجه الذي وقفت عليه، وهذا مروى عن زفر من الحنفية (Ibn Najim, 1997).

ويمكن القول بأن هذين الغرضين قد عرفا قديماً، وهناك أغراض عامة كثيرة يمكن أن تتفق عليها أرباح المضاربة، أو يتم الإقراض قرضاً حسناً لتنفيذها. وستعرض الدراسة جانباً من وجوه البر التي من الممكن أن ينفق عليها من أرباح استثمار الموقوف من النقود والأوراق المالية:

القسم الثاني: أغراض وقف النقود والأوراق المالية بشكل عام (Qahf, 2009).

من المقرر فقهاً بأن الوقف لا يكون إلا في جهات البر، وهذه الجهات كثيرة ومتنوعة، فيتم استثمار الموقوف من النقود والأوراق المالية في كافة طرق الاستثمار المباحة شرعاً كالمضاربة والسلم والاستصناع وغيرها، ثم يتم انفاق الأرباح الناتجة عن هذه الاستثمارات في تغذية وجوه البر. وتعرض الدراسة فيما يلي بعضاً من وجه البر:

أ- الوقف العلمي: (Al-Omrani, 2009)

- 1- إقامة دور تحفيظ القرآن الكريم والانفاق عليها.
- 2- إقامة المدارس والجامعات، تعتبر جامعة القرويين والتي أنشئت بمدينة فاس بالمغرب أول وقف تعليمي عرفه العالم، حيث بنيت الجامعة كمؤسسة تعليمية لجامع القرويين الذي قامت ببنائه السيدة فاطمة بنت محمد الفهري القيرواني عام 245 هـ/859م، وهي أقدم واحدة في العالم والتي لا زالت تُدرس حتى اليوم. راجع: ويكيبيديا، الموسوعة الحر.

<http://ar.wikipedia.org/wiki>

- 3- الإنفاق على طلبة العلم "رسوم، وسكن وإعاشة".

4- دعم البحث العلمي.

5- دعم التأليف.

6- إنشاء المواقع الالكترونية العلمية.

ب- الوقف الصحي: (Sultan, 2017)

1- بناء المستشفيات ومراكز تقديم الرعاية الصحية.

2- تقديم الخدمات الصحية والأدوية.

ج- الوقف الغذائي: (Daghami, 2014)

1- إنشاء المطاعم ومصانع تعبئة ماء الشرب والعصائر والأطعمة المعلبة.

2- تقديم الطعام والشراب للمحتاجين.

د- وقف دور الايواء: (Daghami, 2014)

1- إنشاء المساكن للأسر المحتاجة.

2- إنشاء دور لإيواء العجزة والأطفال ممن فقدوا ذويهم.

هـ- وقف سبيل المسافرين: (Sharaf, 2008)

- إنشاء محطات الاستراحة للمسافرين على الطرق البعيدة للاستراحة وتقديم الوجبات الخفيفة.

و- الوقف الزراعي:

1- مزارع الثروة الحيوانية.

2- مزارع الثروة النباتية.

وترى الدراسة أن المشاريع الوقفية جميعا تحتاج للأيدي العاملة من الموظفين لتنفيذها وتقديم الخدمات، ويمكن أن يكون هؤلاء من فرق التطوع أو مقابل أجر، فإن كانوا مقابل أجر فيحبذ توظيف الفقراء والمعوزين، فتكون المشاريع الوقفية قد حققت هدفين خيريين في آن واحد وهما: توفير الخدمة وتشغيل الفقير.

ثالثاً- واقع أغراض الوقف حسب شرط الواقفين في المملكة الأردنية الهاشمية

وباطلاع الباحث على الموازنة التقديرية لمديرية البرامج الوقفية في وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية لسنة 2017م وجد أن إيرادات الوقف قد توزعت وفقاً لشرط الواقفين كما يلي:

- 1- الوقف العام، يقصد به الوقف الذي لم يحدد الواقف فيه وجهاً محدداً للانتفاع منه، فيشمل كافة وجوه البر. ويشكل ما نسبته 84.3%.
- 2- الإنفاق على المساجد ويشكل ما نسبته 15.1%.
- 3- مساعدة المحتاجين وتشكل ما نسبته 0.13%.
- 4- التعليم ويشكل ما نسبته 0.54%.
- 5- الرعاية الصحية وتشكل ما نسبته 0%.

وبلاحظ أن الوقف العام وهو: الوقف غير المشروط لجهة محددة من جهات البر، يشكل غالبية الأوقاف، مما يجعل المجال متاحاً أمام وزارة الأوقاف للإنفاق على جهات كثيرة من جهات البر، ولاحظت الدراسة أن الرعاية الصحية كجهة من جهات البر لم تذكر إطلاقاً في حجج الأوقاف، في حين شكل التعليم نسبة ضئيلة وهي حوالي النصف بالمئة.

الفرع الثاني: صور وقف النقود والأوراق المالية لتحقيق أغراض الوقف

تعرض الدراسة في ما يلي مجموعة من الصور والأساليب التي يمكن من خلالها تجميع النقود والأوراق المالية واستثمارها في سبيل توفير الأموال اللازمة للإنفاق على جهات البر.

1. وقف النقود في محافظ استثمارية

تقوم فكرة المحافظ الاستثمارية بشكل عام على تجميع الأموال النقدية من المستثمرين، وتقوم إدارة المحفظة باستثمار هذه الأموال بإحدى طريقتين: "المضاربة أو الوكالة" وفي حال المحافظ الاستثمارية الوقفية يتم توزيع الأرباح على الجهات المقصودة بالوقف. ويمكن أن يأتي ذلك على صور عديدة (Qahf, 2009):

أ- المحفظة بالكامل وقفية لإنشاء مشروع ينفق ريعه في وجوه البر: وذلك أن تنتدب هيئة وقفية نفسها لاستقبال الصداقات النقدية لتمويل إنشاء مشروع وقفي معين، نحو مصنع لديسكات

الكمبيوتر، ثم إنفاق إيراداته على غرض وقفي معين، كدور للأيتام. ويمكن أن تتعدد الأغراض فتشمل عدداً من وجوه البر معاً.

ب- المحفظة الوقفية وديعة لدى جهة استثمارية: وذلك بأن يكون وقف النقود على شكل وديعة استثمارية في بنك إسلامي معين، أو وحدات في صندوق استثمار مؤسس على طريقة الوحدات. ويقوم ناظر الوقف بتحصيل أرباح النقود الموقوفة وتوزيعها على الموقوف عليهم.

ت- المحفظة بالكامل وقفية وتتفق موجوداتها لبناء مشروع خيري: وذلك بأن يتم جمع النقود في محفظة أو حساب، بقصد إنشاء مشروع وقفي محدد، كالمساجد ودور الأيتام والمستشفيات. فقد أقامت الهيئة العامة للأوقاف في السودان: "مشروعات وقفية" وأقامت الأمانة العامة للأوقاف في الكويت "صناديق وقفية"، وهي بهذا المعنى لا تختلف كثيراً عن فكرة الصكوك الوقفية (Qahf, 2000).

ويمكن استثمار الأوقاف النقدية للمضاربة فيها بالأسهم المباحة، التي لا تخالف أحكام الشريعة الإسلامية كأسهم البنوك الإسلامية، كما فعلت الأمانة العامة للأوقاف في إمارة الشارقة، حيث إن أرباحها تصل سنوياً ما يقارب 10% (Al-Zuhaili, d.t).

2- وقف الإيراد النقدي للأعيان دون وقف ذات الأعيان:

يمكن أن يكون الوقف بصورة وقف الإيراد النقدي للأعيان دون وقف ذات العين، وهذا قد يكون مؤبداً وقد يكون مؤقتاً لجميع الإيراد أو بعضه، ومن صور ذلك (Qahf, 2009):

- أن يوقف شخص الإيراد، الذي ينشأ عن استثمار عقار للأيام العشرة الأولى من المحرم من كل عام.
- أن يوقف محسن يملك موقفاً للسيارات، إيراد موقوفه مما يدفعه أصحاب السيارات التي تقف فيه كل يوم جمعة.
- أو أن يوقف صاحب حديقة حيوانات إيرادها لمدة شهر معين في كل سنة.
- حساب احتياطي مخاطر الاستثمار في البنوك الإسلامية: فهو قريب جداً من هذا النوع من الوقف. وهو لا يختلف عن الوقف الذي نتحدث عنه إذا اعتبرنا الوقف مؤقتاً بانتهاء وجود البنك نفسه، وذلك لأن النصوص المألوفة في عقد تأسيس البنك، في أمر هذا الحساب، أن يجعل رصيده المتبقي في مثل مصارف الزكاة عند تصفية البنك الإسلامي. وكون هذا الأمر

ذا احتمالية وقوع بعيدة فإنني أقترح أن ينشئ البنك صندوقاً وقفياً يخصص له اقتطاعاً محدداً من تلك الاحتياطيات.

3- وقف احتياطي شركات المساهمة التي لا تخالف أحكام الشريعة الإسلامية: ومن الصور التي تنزل منزلة الوقف النقدي وقف الاحتياطي في الشركات المساهمة. وهذا النوع من الوقف، يتمثل ولا شك بجزء من الموجودات الثابتة والمتداولة، شأنه في ذلك شأن أي مال مضاربة، ولكنه ينظر إليه في العادة تحت عنوان الاحتياطي الإلزامي في جانب الأصول من الميزانية، فهو يدخل بهذا المعنى فقط ضمن الأوقاف النقدية (Qahf, 2009).

4- وقف الاحتياطي المتراكم من الفائض التأميني: تقوم بعض شركات التأمين التكافلي باقتطاع جزء من الفائض التأميني المتحقق في حساب حملة الوثائق، وذلك لمواجهة العجز في السنوات المقبلة. ويمكن النص في الأنظمة الأساسية لشركات التأمين التكافلية أو وثائقها على أن مصير هذا الاحتياطي في حال تصفية الشركة يحول إلى جهة وقفية (Al-qudah, 2010).

4- وقف الحسابات المصرفية: (Al-Subhani, 2015)

- الحساب الجاري: يوقف المال للقرض الحسن للمحتاجين وفق شرطه.
- الحساب الاستثماري: يوقف الربح وفق شرطه.
- إدارة البنك لهذه الحسابات تكون تبرعاً أو بأجر، ويد البنك في الحالة الأولى يد ضمان وفي الحالة الثانية يد أمانة إلا أن يثبت التقصير و/أو التعدي فيضمن.

5- إنشاء شركات تأمين إسلامية على أساس الوقف

تعتبر صيغة التأمين على أساس الوقف من الصيغ التي طرحت كبديل شرعي للتأمين التجاري، ويمكن تلخيص هذه الصورة كما يلي: تنشئ شركة التأمين صندوقاً للوقف، وتخصص جزءاً محدداً من رأس مالها ليكون وفقاً على المتضررين من المشتركين في صندوق التأمين حسب اللوائح التنظيمية، وعلى الجهات الخيرية في نهاية عمر الشركة. ويكون ذلك من باب وقف النقود، فيبقى هذا الجزء المعلوم من النقود مستثمراً بالمضاربة، وتدخل الأرباح في الصندوق لأغراض الوقف. يقدم الراغبون في التأمين اشتراكاتهم للصندوق على سبيل التبرع للوقف. وما يتبرع به المشتركون يخرج من ملكهم ويدخل في ملك الصندوق الوقفي، وبما أنه ليس وقفاً وإنما هو مملوك للوقف، ستقوم شركة التأمين باستثماره لصالح الصندوق "وكالة أو مضاربة" وتصرف مع

أرباحها لدفع التعويضات وأغراض الوقف الأخرى. وتكون الشركة بمثابة متولي الوقف مقابل أجره محددة, (Ali,2012 & Abu Ghada, 2007 & Kurdish, 2011).

المطلب الخامس: تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في وقف النقود والأوراق المالية.

الفرع الأول: موقف قوانين المملكة الأردنية الهاشمية من وقف النقود والأوراق المالية.
أولاً: القانون المدني الأردني:

أفرد القانون المدني الأردني الأحكام الخاصة بالوقف في الفصل الثالث من الباب الثاني من الكتاب الثالث، ومن المادة "1233" إلى المادة "1270".

وقد بينت المذكرات الإيضاحية للقانون المدني أن مصدره في هذه المواد مجموعة من المصادر الشرعية، منها كتاب قانون العدل والإنصاف لقدرى باشا، ومرشد الحيران إلى معرفة أحوال الإنسان لقدرى باشا، وحاشية ابن عابدين، ومجلة الأحكام العدلية وشروحها: مثل شرح علي حيدر، وكتاب أحكام الأوقاف للخصاف، وبدائع الصنائع للكاساني، ونهاية المحتاج للرملي، والمهذب للشيرازي، وأحكام الوقف لزهدي يكن، والفقهاء الإسلاميين في ثوبه الجديد للشيخ مصطفى الزرقاء، وأحكام الأوقاف للشيخ مصطفى الزرقاء.

وفيما يتعلق بوقف النقود والأوراق المالية، فقد جاء نص المادة "1233" تعريف الوقف بأنه: "الوقف بأنه حبس عين المال المملوك عن التصرف وتخصيص منافعه للبر ولو مالا". فلم تحصر الوقف بالعقار بل جعلته عاماً في الأموال، فيدخل في التعريف النقود وغيرها من الأموال.

ثانياً: قانون الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية الساري في المملكة الأردنية الهاشمية والذي صدر سنة 2001م.

- فيما يتعلق بموقف القانون من وقف النقود والأوراق المالية، فقد جاء متسقاً مع القانون المدني، فقد نصت المادة "3": "فقرة أ" من القانون على جواز وقف الأموال المنقولة وغير المنقولة، وهو يشمل وقف النقود والأوراق المالية.

- وفيما يتعلق بأغراض الوقف فقد نص القانون على جهات البر وذلك في المادة "31" فقرة - أ - وفيما يلي نصها: "تتشئ الوزارة برامج خاصة لجهات البر الموقوف عليها لتتفق وإردات

الأوقاف الخيرية الإسلامية على الجهات المستفيدة من هذه البرامج حسب شروط الواقفين، بما في ذلك برامج الإنفاق على المساجد والرعاية الصحية والتعليم ومساعدة المحتاجين، كما ينشأ للأوقاف العامة برنامج عام على أن يراعى في تخصيص واردات الأوقاف للبرامج سداد تمويل المشروعات الاستثمارية أولاً.

الفرع الثاني: فتوى دائرة الإفتاء العام بشأن وقف النقود والأوراق المالية.

صدر عن دائرة الإفتاء العام في المملكة الأردنية الهاشمية فتاوى وقرارات تنص صراحة على جواز وقف النقود، لا بل أنها حثت عليه ومن ذلك:

أ- قرار رقم: (253) (2018/6) بتاريخ: 2018/2/22م: جواباً على الكتاب الوارد من معالي وزير التربية والتعليم الدكتور عمر الرزاز الذي جاء فيه: أشكر لسماحتكم جهودكم الخيرة ودعمكم المبارك لإطلاق وزارة التربية والتعليم ووزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية مبادرة "الوقف التعليمي"، لحث أبناء المجتمع الأردني على التبرع لمختلف مناحي العملية التعليمية، ولما لذلك من أثر في تنمية المجتمعات. أغدو ممتناً لسماحتكم لو تفضلتم ببيان رأي الشرع في الوقف التعليمي والتبرع للتعليم. ومما جاء في الإجابة ما يلي: "إن التبرع للارتقاء بالعملية التعليمية ووقف الأموال لصالح مبادرة الوقف التعليمي من الأمور المطلوبة شرعاً. والله تعالى أعلم."

ب- فتوى رقم (3026) بتاريخ 2014/12/22م ، إجابة على السؤال التالي: هل يجوز إنشاء بنك لتعليم الفقراء على أساس الشريعة الإسلامية، وذلك من خلال وقف مبلغ من المال من أموال الزكاة؟ ومما جاء في الإجابة ما يلي: "لا يجوز وقف نقود من أموال الزكاة؛ لأن الزكاة يجب أن تملك للفقير، وكذلك لا يجوز تأخيرها عن وقت وجوبها. وعليه فإذا كان الوقف على التعليم من غير أموال الزكاة فلا مانع منه، وأما إن كان من أموال الزكاة فلا يجوز. والله تعالى أعلم."

ت- فتوى رقم (1888) بتاريخ: 2014/7/12م في الإجابة على السؤال التالي: هل المساهمة في بناء مركز لعلاج مرضى السرطان في مستشفى الحسين للسرطان يعد وفقاً خيراً؟ ومما جاء في الإجابة ما يلي: "إن المساهمة في بناء مركز لعلاج مرضى السرطان في مستشفى الحسين للسرطان هو من باب الصدقة الجارية، التي تفيد صاحبها يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم. والله تعالى أعلم."

الفرع الثالث: نماذج تطبيقية لوقف النقود والأوراق المالية في المملكة الأردنية الهاشمية

تتناول الدراسة في هذا البند نموذج لوقفية نقدية ذات عمل مؤسسي، كما تعرض الدراسة حجتين وقفيتين أحدهن أوقف بموجبها نقوداً والأخرى أوقف بموجبها أسهماً.

التطبيق الأول: نماذج لوقيات ذات طبيعة مؤسسية

تعرض الدراسة فيما يلي لثلاثة نماذج لوقيات تمت في المملكة الأردنية الهاشمية، وهي وقيات ذات طابع مؤسسي وليس فردي، وسيتم عرض الوقفية الأولى بشيء من التفصيل، فيما يقتصر عرض التجريبتين الأخريين بشكل موجز، منعاً للاطالة.

1. وقفية خير الأردن": (<https://www.jordanbenefitsfund.com>)

تعريف بالوقفية: هي ممارسة عملية للعمل الوقفي الخيري، حيث تبلورت فكرة إنشاء وقفية خير الأردن إحياءً لسنة الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم - ولفتح أبواب الخير أمام الجميع، وتشجيعهم على المساهمة في أعمال الخير والبر. وهي تتمتع بشخصية اعتبارية ذاتية الإدارة لها ذمة مالية مستقلة، وتساهم في مسيرة التنمية الوقفية والدعوة للوقف والقيام بالأنشطة التنموية من خلال رؤية متكاملة تراعي احتياجات المجتمع وأولوياته، ولها الحق في التملك والتملك واستثمار أموال الوقف.

أهداف الوقفية:

تتمثل الأهداف المراد تحقيقها من هذه الوقفية بما يأتي:

- إحياء سنة الوقف بالدعوة إلى مشروعات تكون أقرب إلى نفوس الناس و أكثر تلبيّة لحاجاتهم.
- إحياء الزكاة بصورة تعزز قناعة المزكي بالعمل الخيري.
- جمع الزكاة والصدقات والهبات وتوزيعها إلى مستحقيها حسب الأصناف المذكورة في الشرع.
- مساعدة المتبرعين والمزكين والمتصدقين بإيصال أموالهم إلى جهات البر التي يرغبون وفق شروطهم.
- تأمين السكن والعلاج ونفقات التعليم اللازم للأسر الفقيرة والمحتاجة.
- إدارة أموال الوقفية والمحافظة عليها من خلال تنميتها وتنظيم عوائدها وإيصالها إلى المستحقين مع الالتزام بشروط الواقفين والأحكام الشرعية.
- إنشاء محفظة استثمارية وقفية .
- العمل على الاستثمار في العقارات للحصول على ريع دورية .

- تلبية احتياجات المجتمع والمواطنين في المجالات غير المدعومة بالشكل المناسب .
- تحقيق التعاون والمشاركة مع مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الأهلية في الدعوة للوقف وإدارة مشروعاته.
- الاستفادة من التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة في التسهيل على الناس في عملية الوقف.

الموارد المالية للوقفية:

- ما يوقفه الواقفون من أموال عينية أو نقدية أو أسهم أو صكوك وكل ما يتم وقفه.
- عوائد استثمار أموال الوقف.
- التبرعات العينية والنقدية للوقف.
- الهبات والصدقات.
- الزكاة الواجبة.
- فدية الصيام والكفارات وصدقة الفطر والنفور.

أوجه الإنفاق في الوقفية:

- دعم الفقراء بإيصال الأموال النقدية إليهم.
- دعم طلبة العلم بدفع الأموال نقداً عنهم.
- دفع الديون عن الغارمين.
- المشاركة في الدعم النقدي في حالة المرض والعلاج.
- يحترم شرط الوقف في كيفية التصرف بغلة الوقف إعطاءً وتوزيعاً.
- لا يجوز تملك أعيان الوقف ولا أمواله أو اكتساب أي حق عيني على ذلك بالتقادم مهما طالّت المدة.

2- وقفية الجامعة الأردنية:

رقم الوقفية: 33/33/2. تاريخها: 12/صفر/1440هـ الموافق: 23/10/2018م.

حيث تم وقف مبلغ ثلاثة آلاف دينار، ومما جاء في موارد الوقفية مايلي:

أ- التبرعات والهبات النقدية والعينية.

ب- ريع عوائد استثمار الأموال الوقفية.

ومما جاء في أهداف الوقفية مايلي:

أ- العمل على دعم التعليم في الجامعة.

ب- توفير المنح والقروض الحسنة للطلبة.

ومما جاء في مصاريف الوقفية مايلي:

أ- الرسوم الدراسية للطلبة في الجامعة كليا أو جزئيا.

ب- النفقات الرأسمالية للجامعة.

ت- نفقات البحث العلمي في الجامعة.

3- وقفية الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية

رقم الوقفية: 2/6/1. تاريخها: 5/رمضان/1426هـ الموافق: 2007/9/17م.

حيث تم بموجب هذه الوثيقة حبس وتسبيل وقفية خيرية نقدية يتم تمويلها عن طريق إصدار صكوك وقف خيرى محدودة القيمة يتم إعطائها للمحسنين، مبيناً فيها قيمة كل صك داخل المملكة وخارجها، وتعتبر قيمتها وفقاً نقدياً لهذه الوقفية.

التطبيق الثاني: نموذج حجة وقفية لنقود:

حصل الباحث على حجة وصية حساب بنكي، وتحمل الحجة رقم (3/3/1) وتاريخها (1425/5/17هـ الموافق 2004/7/5م) صادرة عن محكمة عين الباشا الشرعية. وفيما يلي نصها: "في المجلس الشرعي المعقود لدي أنا، قاضي محكمة عين الباشا الشرعي، حضرت المكلفة شرعاً: وبعد التعريف عليها من قبل المكلفين شرعاً:، و..... قررت قائلة: إنني بكامل قواي العقلية وإنني أوصي بعد وفاتي بوقف حسابي المودع لدى البنك الإسلامي، فرع البقعة، رقم الحساب (71480) ورقم (200080) محافظ استثمارية، بالغاً ما بلغ مع أرباحه، بعد وفاتي وذلك لحساب وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، لإنشاء مسجد بهذا المبلغ إذا أمكن ذلك، وألا يدفع لتكملة بناء أي مسجد على أرض المملكة، وأن لي حق التصرف بالمبلغ وأرباحه أثناء حياتي والانتفاع به، ووقفى لهذا المبلغ يكون بعد وفاتي. أطلب تسجيل وصيتي والعمل بموجبها، وعليه وبناء على الطلب وحيث صدر هذا الإقرار من المذكورة وهي في الحالة المعتبرة شرعاً، بحضور المعرفين المذكورين فقد قررت تسجيله للاعتماد عليه عند الإيجاب.

تحريراً في 1425/5/17هـ الموافق 2004/7/5م"

التطبيق الثالث - نموذج حجة وقفية لأسهم:

Supreme Judge Dept.

Sharia Court in _____

Ref. No. _____

Date _____

المحكمة الشرعية في عمان الشيعية

الرقم ١٩/٧/١٦

التاريخ ١٤٣٩/٩/١٦ هـ

الموافق ٢٠١٨/٩/١٦ م

حجة وقف

في المجلس الشرعي

حضرته ندي المكي

فأضي عمان الشرعي الشيعي

بعد التعريف عليها من قبل المكلفين

قررت قللة وهي بالحالة

معتبرة شرعا أنني امتلك (٥٠٠٠) سهم من اسهم شركة الكهرباء الاردنية المحدودة والاسهم

خالصة من كل دين او رهن وانني انا بكامل قواي العقلية وبمحض ارادتي اوقفت الاسهم

المشار اليها وارايحها اعتبارا من تاريخه اثناء الى متولي الوقف وزارة الاوقاف والشؤون

والمقدسات الاسلامية / صندوق الزكاة وفقا خيرا لانفاقه على ابناء المسلمين . بعد موافقة

وزارة الاوقاف والشؤون والمقدسات الاسلامية بموجب كتاب رقم ١٢٣٧٤/٢/٧/١٥ تاريخ ١٥/٩/٢٠٠٨ م . وعليه وحيت صدر هذا الاقرار والانشاء من عتاف المذكورة وهي بالحالة

المعتبرة شرعا وبحضور المعرفين المذكورين اعلاه وبناء على الطلب فقد تقرر تسجيله

للاعتناء عليه والعمل بموجبه . تحرير في ١٤٣٩/٩/١٦ هـ وفق ٢٠١٨/٩/١٦ م

رئيس الكتاب

فأضي عمان الشيعي الشيعي

الملكة الاردنية الهاشمية

دائرة قضائية

محكمة شرعية

أهم النتائج:

- 1- يرى فريق من الفقهاء القدامى، وجميع الفقهاء المعاصرين، ومجمع الفقه الإسلامي الدولي، جواز وقف النقود والمنقولات، وكذلك جواز أن يكون الوقف مشتركا أو من مال مشاع وأن يكون مؤقتا.
- 2- يرى جميع الفقهاء المعاصرين، ومجمع الفقه الإسلامي الدولي، جواز وقف الأوراق المالية.
- 3- يمكن تقسيم أغراض وقف النقود إلى أغراض مباشرة، وهي: الإقراض والمضاربة، وأغراض غير مباشرة، وهي: عموم أوجه البر.
- 4- لا يوجد في تشريعات المملكة الأردنية الهاشمية ما يمنع وقف النقود والأوراق المالية.
- 5- صدرت فتوى من دائرة الإفتاء العام في المملكة الأردنية الهاشمية تجيز وقف النقود.
- 6- في المملكة الأردنية الهاشمية حجج وقفية للنقود والأوراق المالية، منها ما هو فردي ومنها وما هو مؤسسي.

التوصيات:

1. ضرورة إيجاد السبل اللازمة لتعزيز فكرة وقف النقود والأوراق المالية من خلال المزيد من البحوث والدراسات.
2. إقامة الحملات الترويجية والتثقيفية لنشر ثقافة وقف النقود والأوراق المالية في المجتمع وحث الناس عليه.
3. إنشاء صندوق وقف للنقود والأوراق المالية على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية بهدف إعمار العقارات الوقفية.

References:

- Abi al-Saud, M, (1997). A letter in the passport to stop money, Dar Ibn Hazm, Beirut.
- Abu Ghada, A, (2007). The basis of Takaful insurance, a working paper submitted to the Second Conference of Islamic Banks, held in Damascus.
- Abu Zahra, M, (1971). Lectures in Waqf, Dar Al-Fikr.
- Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial Institutions (2010). Shariah Standards, Bahrain.
- Ahmad, F, (2003). Rulings on Waqf and Wills in Islamic Law, Egypt, New University House, Alexandria.
- Ahmed, H, (1999). Banknotes in the Islamic Economy - Value and Rulings, Dar Al-Fikr, Damascus.
- Al- Sartawi, M, (2009). Stopping shares, instruments, rights and benefits, presented to the nineteenth session of the Islamic Fiqh Academy.
- Al-Abdari, M, (1978). Crown and crown of Khalil, Dar al-Fikr, Beirut.
- Al-Ansari, Z, (2000). The most demanding demands were explained by Rawad Al-Taleb, Dar Al-Kuttab Al-Alami, Beirut.
- Al-Bahouti, M, (1982). Mask of mask on board persuasion, Dar al-Fikr, Beirut.
- Al-Balkhi, N, (2000). Fatawa of India, House of Scientific Books.
- Al-daghmi, M & al-omri, M, (2014) Waqf and its role in financing the work of humanitarian relief, the third conference of the faculties of Sharia and Law at Al-Bayt University, entitled Humanitarian Relief between Islam and International Law
- Al-Dardair, A, (2000). Small explanation on the nearest path, Ayoub Library, Nigeria.
- Ali, N, (2012). Takaful Insurance through Waqf, Dar Al-Tadmaria, Riyadh.

- Alish, B,(1984). Al-Mentour in the Rules, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Kuwait.
- Alish, M, (1989). Grants Galilee explain, Dar al-Fikr, Beirut.
- Al-Kubaisi, M, (1977). The provisions of the stay in Islamic law, Al-Irshad, Baghdad.
- Al-Manawi, A, (1989). Arrests on duties of definitions, Dar al-Fikr, Damascus.
- Al-Mardawi, A, (1995). Equity in the knowledge of the most correct of the dispute, Hajar for printing, publishing, distribution and advertising, Cairo.
- Al-Nawawi, Y (1984). tahrir 'alfaz altanbiha, Dar Al-Qalam, Damascus.al-Ancharisi, A, Yahya (1981). The standard of the Maghreb and the Maghrib of the fatwas of the people of Africa, Andalusia and Morocco, in a letter entitled: Raising the Dispute in Tebeis the Common Part, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs of the Kingdom of Morocco.
- Al-Nawawi, Y (1991). Al-Talebeen kindergarten and the Mufteen municipality, Islamic office, Beirut.
- Al-Omrani, A (2009). The Role of Waqf in Supporting Scientific Research, Publications of Imam Muhammad Bin Saud University, Riyadh.
- Al-Qudah, M, (2010). Takaful Insurance, Publications of the General Council of Islamic Banks and Financial Institutions in Bahrain.
- Al-Razi, M, (1994). Mokhtar El-Sahah, Lebanon Library, Beirut.
- Al-Subhani, A, (2015). Endowment of Sukuk and Suspension of Waqf, Journal of King Abdulaziz University, Islamic Economics, pp. 28-28, 2015.
- Bukhari, M, (1993). Sahih al-Bukhari, Dar Ibn Katheer.
- Dessouki, M, (DT). Dasouki's sermon on the great commentary, Dar al-Fikr, Beirut.
- Fayoumi, A, (1987). The Lighthouse Lamp, Lebanon Library, Beirut.
- Fayrouz Abadi, M,(2005). The Surrounding Dictionary, Mission Foundation, Beirut.

- Gout, A, (2009). Suspension of shares and instruments, submitted to the nineteenth session of the Islamic Fiqh Academy.
- Ibn Abdeen, M, (1966). Commentary on the response of the hypocrite to the chosen dir, Dar al-Fikr, Beirut.
- Ibn al-Hamam, M, (2003). Explanation of Fatah al - Qadeer on guidance, scientific books.
- Ibn Fares, A, (2001). Dictionary of Language Standards, Dar Al-Harith Al-Arabi, Beirut.
- Ibn Hajar, A, (1959). Fath al-Bari Sharh Sahih al-Bukhari, Dar al-Maarifah, Beirut.
- Ibn Khuzaymah, M, (2003). Saheeh Ibn Khuzaymah, Islamic Bureau, Beirut.
- Ibn Manzoor, M, (1993). Arabic language, Dar Sader, Beirut.
- Ibn Najim, Z, (1997). The beautiful sea Explain treasure minutes, scientific book house.
- Ibn Qudaamah, A, (1984). Singer in the jurisprudence of Imam Ahmad bin Hanbal al-Shaibani, Dar al-Fikr, Beirut.
- Kahf, M, (2000). Islamic Waqf Development, Management, Development, Dar Al-Fikr, Damascus.
- Kahf, M, (2009). Suspension of Shares, Instruments and Moral Rights, Research Presented to the Nineteenth Session of the International Islamic Fiqh Academy
- Kamal, T, (1996). Commercial Law, University House, Alexandria.
- Kharshi, M, (1901). Explanation of a brief Khalil Kharashi, printing press Amiri, Egypt
- Kurdish, H, (2011). Waqf Insurance Fund, Publications of the General Secretariat of Endowments in Kuwait.
- Qara Daghi, A, (2005). Ruling on investing in stocks, Doha Modern Printing Press, Doha.

- Ramli, M, (1984). The end of the need to explain the curriculum, Dar al-Fikr, Beirut.
- Shalabi, M, (1982). Rulings of Waqfs and Endowments, University House.
- Sharaf, L (2008). afaq aleamal alkhayri.
- Shawkani, M, (2006). Neil Al-Awtar is the secrets of the news picker, Dar Al-Jawzi.
- Shirazi, I, (1982). The polite in the jurisprudence of Imam Shafei, Dar al-Fikr, Damascus.
- Sultan, M, (2017). Waqf Health Makassedah Vision, Publications of the Department of Islamic Affairs and Charitable Activities, Dubai
- Sultan, S, (2002). Rulings of the Commons in Islamic Jurisprudence, Ministry of Higher Education, Riyadh.
- Younis, A, (1973). Commercial Companies, Dar El Fikr El Araby For Printing & Publishing.
- Zarqa, M, (2004). The General Juristic Entrance, Damascus, Dar Al Qalam.
- Zaylai, O, (DT). Explanation of facts Explanation treasure minutes, the Great Press Amiri - Boulak, Cairo.

أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة مهارة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم

ابتهاال محمد الخوالدة*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، عينة الدراسة اختيرت عشوائياً وتكونت من (12) لاعباً من لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم، جمعت بيانات الدراسة بالتصوير الفيديوي كما استخدم برنامج Kinovea لاستخراج البيانات الميكانيكية الخام للدراسة، إحصائياً استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T اختبار Z لبيان فروق العلاقات، وأظهرت نتائج الدراسة تأثير التعب العضلي سلبياً على كل من المتغيرات الميكانيكية ودقة مهارة التصويب بالرأس ماعدا متغير زاوية الجذع لحظة التصويب. كما تبين أن المتغيرات الميكانيكية ذات علاقة توافقية مع مهارة دقة التصويب بالرأس حيث لم يؤثر التعب تأثيراً إحصائياً على هذه العلاقة.

وأوصى الباحث بضرورة الارتفاع بالأحمال التدريبية لإحداث تأثير إيجابي على المتغيرات الميكانيكية مع وضع برامج تدريبية لتحسين الحالة البدنية العامة وعنصري التحمل والتوافق العضلي بصورة خاصة لتجنب انخفاض دقة مهارة التصويب بالرأس في ظل التعب العضلي.

الكلمات الدالة: كرة القدم، دقة التصويب بالرأس، المتغيرات الميكانيكية، والتعب العضلي.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 2019/7/10م.

تاريخ تقديم البحث: 2019/1/13م.

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

The Effect of Muscle Fatigue on Some of Mechanical Variables and Its Relationship With Head Shoot Accuracy for Football Players

Ibtehal Mohammed ALKhawaldeh

Abstract

The study aimed to identify the effect of muscle fatigue on some of mechanical variables and its relationship with head shoot accuracy for football players. The researcher used the descriptive method, study sample was chosen randomly and consisted of 12 players from Mutah University football team. The study data were collected through videotaping and analyzed by Kinovea program. Statistically, the researcher used SMA, standard deviation, T test and Z test. The results of the study showed a negative effect of muscle fatigue on both mechanical variables and the accuracy of head shoot skill, except the variable of trunk angle shooting moment. The study also showed that the mechanical variables have a consensual relationship with head shoot accuracy for football players where fatigue did not affect statistically on this relationship. The researcher recommended increasing the training loads to make a positive impact on the mechanical variables and development of training programs to improve the general physical condition and the elements of endurance and muscle compatibility to avoid the low of head shoot accuracy skill for football players in light of muscle fatigue..

KeyWords: Football, Accuracy of head shooting, Mechanical variables, Muscle fatigue

المقدمة:

يشير دايم (Daim, 2012) أن لظاهرة التعب مفاهيم متعددة كما يراها عدد من العلماء وهي تصب في مفهوم واحد أساسي هو عدم القدرة على أداء الواجب العقلي أو البدني المطلوب. ويعرف التعب بأنه الهبوط الوظيفي في المقدرة على الاستمرار في أداء العمل، ويمكن قياسه من مظاهر الخارجية عن طريق قلة كمية العمل الميكانيكي المؤدي. وكذلك عرف بأنه محصلة التغيرات التي تحدث في مختلف الأعضاء والأنظمة خلال فترة أداء العمل البدني والتي تقود في النهاية إلى استحالة استمرارها، انتشرت نظرية تراكم حامض اللبنيك كمعوق للأداء منذ سنة 1940 وظلت هذه الفكرة سائدة لعدة أسباب أهمها أنه يصاحب العمل العنيف سرعة تراكم حامض اللبنيك والبايروفيك في العضلات العاملة ويرتبط ذلك بقوة الانقباض .

ويؤثر التعب العضلي على الجوانب المهارية المختلفة للاعب كرة القدم سواء كان في استقبال الكرات أو التمرير أو التصويب أو حتى التمرکز حيث يجري اللاعبون في بعض المباريات مسافات تزيد عن 12 كم حيث تبلغ مستويات اللاكتيك في الدم ما يقارب 8 ملي مول/ليتر، مما يوجب دراسة الأثر الفعلي للتعب على كل المهارات الكروية لدى لاعبي كرة القدم (Lee, 2018).

ويؤكد جو (Gu, 2016) أنه لا يمكن أن تخلو مباراة لكرة القدم من ضرب الكرة بالرأس حيث تأخذ المهارة عدة أشكال يستخدمها اللاعب حسب الموقف التكتيكي فمن الممكن أن تضرب الكرة بالرأس من الثبات أو من الحركة أو من وضعية الغوص أو القفز .

ويستطيع اللاعب عبر الرأس السيطرة على الكرة والتمرير وقطع الكرات والتصويب، والفريق الذي يمتلك لاعبين يجيدون الكرات الرأسية عادة ما يشكل ذلك له أفضلية سواء في الهجوم أو الدفاع أو حتى في السيطرة على مناطق وسط الملعب لذا تعتبر مهارات الرأس سواء التمرير أو التصويب أو قطع الكرات من أهم المهارات في لعبة كرة القدم والأداء المهاري لضربة الرأس لا يختلف في حالتي الدفاع والهجوم حيث لا بد من أن يتصف أداء المهارة بالدقة سواء عند التصويب في الهجوم أو التشيت في الحالات الدفاعية غير أن الحالات الدفاعية تتطلب غالباً التشيت للأعلى لتجنب ارتطام الكرة بأحد الزملاء أو المنافسين وارتدادها للمرمى أو أن تبقى في منطقة الخطر محمود (Mahmoud, 2011) .

يُعتبر التحليل الحركي بحسب الفضلي (Al-Fadhli, 2010) مدخلاً حديثاً في التدريب الرياضي وذلك وفق قواعد وأسس علمية، حيث يوجد لكل المهارات الحركية أداء ميكانيكي يعبر عن الطريقة المثلى لأداء هذه المهارات، تعتبر النتائج الخاصة بالأداء الحركي سواء كانت كمية أو فنية أو نوعية من الضروريات المختلفة التي تمهد الطريق لبناء برامج تدريبية أو تعليمية بالاعتماد على ما يتم قياسه من خلال التحليل الحركي والقيم الميكانيكية المستخلصة من الملاحظة العلمية ونتائج استخدام قوانين التحليل الحركي .

ولكي يتمكن المدرب من جني فوائد التحليل الحركي لا بُدَّ أن يكون المدرب مُلمّاً بكل ما يتعلق بمهارات رياضته التي يدرّبها، من حيث تكتيكها وتوظيفها في الجوانب الخطئية، وما تحتاجه المهارة من قدرات بدنية تركز عليها وما ترتبط به من جوانب فسيولوجية، كما يلزم المدرب أن يكون قادراً ومطلعاً على طرق التحليل الحركي، والوسائل والبرمجيات العلمية التي يقوم عليها مما يزيد قيمة التحليل العلمية (Peter, 2013)

ولقد كان للتحليل الكينماتيكي دور كبير في تحسين الأداء المهاري للاعبي كرة القدم حيث ساهم في تطوير ورفع مستوى اللاعبين وذلك كون مهارات كرة القدم تمتاز بالسرعة الحركية لذا يصعب الحكم عليها بالنظر ولذا وحتى تمتاز عملية التدريب بالموضوعية كان لابد من استخدام التطبيقات الميكانيكية للحكم على جودة الأداء المهاري لدى لاعبي كرة القدم (Mohamed, 2012)

مشكلة الدراسة:

إن معرفة النواحي الميكانيكية المرتبطة بحركة الجسم البشري ودراستها في ضوء قوانين الميكانيكا الحركية بتطبيقاتها الديناميكية تعمل على تزويد المدربين بتفاصيل أداء لاعبيهم المهاري وتساعدهم على وضع أسس علمية تركز عليها برامجهم التدريبية التي تعمل على رفع سوية الأداء المهاري لدى اللاعبين ولكون الباحث من المهتمين في إجراء الدراسات التطبيقية الميكانيكية إضافة لكونه أشرف على تدريب الفرق الجامعية للعبة كرة القدم في جامعة مؤتة، ومن خلال متابعته للبطولات الجامعية لاحظ ضعف مهاري لدى لاعبي فريق جامعة مؤتة في أداء مهارة التصويب بالرأس يزداد في ظل تقدم زمن اللعب وزيادة تعب اللاعبين مما حدا

بالباحث محاولة إيجاد النموذج الميكانيكي المرتبط بأداء هذه المهارة لدى فريق جامعة مؤتة ومقارنته في ظل تعريض لاعبي الفريق لظروف التعب العضلي.

ومما زاد في شعور الباحث بمشكلة دراسته أن مهارة التصويب بالرأس تتم بجزء حساس من الجسم وهو الرأس الذي هو مركز المعلومات الحسية ومقر الدماغ حيث تتخذ القرارات الحركية طوال زمن اللعب مما يعني أن التعب العضلي وبانعكاساته الحسية ينعكس عصبيا وميكانيكيا على أداء هذه المهارة حيث يؤكد ناونهيم وآخرون (Naunheim et al., 2003) أن سرعات أداء الرأس الخطية وزوايا العمل المهاري في الرأس باستمرار الأداء تتأثر، ومن ذلك وفي ظل سعي الباحث لتطبيق الأسس الميكانيكية في الخطط التدريبية وهو الأمر الذي تفتقده البرامج التدريبية للفرق الجامعية في جامعة مؤتة حيث يسعى الباحث بعد إجراء دراسته لتزويد مدرب فريق جامعة مؤتة ببعض البيانات الميكانيكية المرتبطة بأداء لاعبيه، وتأكدت رغبة الباحث وجود العديد من الدراسات النظرية مثل بابس (Babbs, 2001) التي أكدت أهمية تدريب لاعبي كرة القدم على أداء ضربات الرأس وفقا للأسس الميكانيكية لضمان سلامة الأداء المهاري ولضمان سلامة الرأس .

ومما يضاعف من مشكلة الدراسة أنها من الدراسات النادرة إن لم تكن الأولى في البيئة العربية - بحسب اطلاع الباحث - التي سعت لإيجاد أثر التعب العضلي على المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بأداء مهارة التصويب بالرأس حيث إن قلة الدراسات البحثية بحد ذاته يعتبر مشكلة بحثية دفعت الباحث لطرق موضوع دراسته.

أهمية الدراسة:

تتأتى أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1- أهمية المهارة التي تتناولها بالتحليل وهي مهارة التصويب بالرأس التي تعد إحدى المهارات الأساسية في لعبة كرة القدم فالتصويب بالرأس حال إجادته يعد سلاحا فعالا في يد الفريق، حيث إن الكثير من الخطط الدفاعية والهجومية تبنى على أساس وجود لاعبين مميزين بأداء هذه المهارة.

2- مقارنة نموذج التحليل الميكانيكي المرتبط بدقة مهارة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم قبل وبعد حدوث التعب العضلي.

أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة مهارة التصويب بالرأس ...

ابتهاال محمد الخوالدة

3- مقارنة مدى دقة مهارة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم قبل وبعد حدوث التعب العضلي.

4- كونها تسعى لتطبيق النواحي الميكانيكية في المجالات التدريبية الرياضية حيث أشار كل من بيتر (Peter, 2013) وبوركيت (Burket, 2010) إلى أهمية المتغيرات الميكانيكية في تحسين وتطوير الأداء الرياضي للوصول الى أعلى المستويات التنافسية.

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف إلى قيم بعض المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم قبل وبعد التعب العضلي.
- 2- التعرف الى اختلاف قيم بعض المتغيرات الميكانيكية و دقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم قبل وبعد التعب العضلي .
- 3- التعرف الى أثر التعب العضلي على علاقة بعض المتغيرات الميكانيكية بدقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم؟

تساؤلات الدراسة:

- 1- ما قيم بعض المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم قبل وبعد التعب العضلي؟
- 2- هل تختلف قيم بعض المتغيرات الميكانيكية ودقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم اختلاف ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة = 0.05 يعزى لمتغير التعب؟
- 3- هل يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة = 0.05 لعامل (متغير) التعب العضلي على علاقة بعض المتغيرات الميكانيكية بالدقة لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم؟

مجالات الدراسة:

المجال الزمني: تم إجراء اختبارات الدراسة بتاريخ 2018-1-23
المجال المكاني: مختبر الفسيولوجيا/ كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة.
المجال البشري: لاعبو منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم.

الدراسات السابقة:

قام لي (Lee,2018) بدراسة هدفت التعرف الى أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب لدى لاعبي كرة القدم، وتكونت العينة من (6) لاعبين من لاعبي واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتصوير ثنائي الأبعاد وبروتوكول للتعب العضلي وأظهرت النتائج عدم تأثير التعب العضلي بسرعة اقتراب اللاعب للتصويب بينما أثر سلباً بمتغيرات زوايا الطرف السفلي والسرعات الزاوية في القدمين وسرعة الكرة وبالتالي دقة التصويب.

أجرى جو (Gu,2016) دراسة سعت لتحليل الخصائص البيوميكانيكية للتصويب الجانبي بالرأس لدى لاعبي كرة القدم، وتكونت عينة الدراسة من (12) لاعبا من لاعبي فريق جامعة شينغودو للرياضة في الصين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي عبر استخدام التصوير السينمائي، وأظهرت النتائج أن النموذج البيوميكانيكي الأفضل للتصويب يعتمد على دفع الركبتين ونقل الزخم الحركي من القدمين للجذع إضافة لاعتماده على السرعة الزاوية للرأس والرقبة ووجدت أن أفضل سرعة زاوية للرقبة بلغت 189 درجة / ثانية.

أجرى سيمسك (ŞİMŞEK,2012) دراسة هدفت التعرف إلى أثر التعب العضلي على دقة التصويب لدى لاعبي كرة يد، وتكونت عينة الدراسة من (16) لاعبا من لاعبي المنتخب التركي للشباب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدماً اختبار لدقة التصويب بكرة اليد، وبروتوكول للتعب العضلي وأظهرت النتائج أن متغيرات سرعة الكرة وسرعة الرسغ ودقة التصويب عند مستوى 90% من VO2max لم تتغير.

قام اوغور واخرون (Uygur et al., 2010) بدراسة سعت التعرف إلى أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة تصويب الرمية الحرة في كرة السلة، وتكونت عينة الدراسة من (10) لاعبين أترك من لاعبي كرة السلة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي مستخدمين اختبارات للجهد البدني والتصوير بالفيديو، وأظهرت النتائج عدم تأثير المتغيرات الميكانيكية المتمثلة بسرعة الكرة وزاوية التصويب وزوايا المرفق والرسغ بالتعب العضلي.

أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة مهارة التصويب بالرأس ...

إبتهاال محمد الخوالدة

أجرى ابريانتونو وآخرون (Apriantono et al., 2006) دراسة هدفت التعرف الى أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية والميكانيكية المرتبطة بمشط القدم المصوبة لدى لاعبي كرة القدم وتكونت عينة الدراسة من (7) لاعبين كرة قدم ذكور، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وصورت العينة بالتصوير ثلاثي الأبعاد وأظهرت نتائج الدراسة تأثير التعب العضلي على السرعة المحيطية للقدم المصوبة وانخفاض قوة وسرعة الكرة وانخفاض دقة التصويب.

أجرى حسن (HASSAN, 2006) بدراسة هدفت التعرف الى خصائص منحني القوة والزمن وبعض المتغيرات البيوميكانيكية لمهارة التهديف بالرأس، وتكونت عينة الدراسة من (5) مهاجمين من لاعبي المنتخب العراقي، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي باستخدام التصوير الفيدوي، وأظهرت النتائج ارتباط زاوية الوثب والطيران والسرعة المحيطية للرأس والجذع بدقة التهديف بالرأس.

قام ناونهام وآخرون (Naunheim et al., 2003) بدراسة سعت التعرف الى قيم التسارع الزاوي والخطي للمتغيرات الميكانيكية المرتبطة بالتصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم وتكونت عينة الدراسة من (4) ذكور بالغين من الهواة، حيث استخدم الباحثون المنهج التجريبي عبر مقاييس سرعة مثبتة على رؤوس اللاعبين، وأظهرت النتائج أن متوسط التسارع الأفضل للعنق بلغ (158) درجة/ ثانية وبمتوسط سرعة للكرة بلغ (9) م/ث.

أجرت لودفيج (Ludwig, 2001) دراسة هدفت التعرف إلى الخصائص الميكانيكية المرتبطة بمهارة التصويب بالرأس، وتكونت عينة الدراسة من (24) لاعبة من لاعبات فريق كرة القدم في جامعة باري في أمريكا، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لأهداف دراستها، عبر استخدام التصوير الفيدوي وأظهرت النتائج تأثير متغيرات السرعة الزاوية للجذع والتي بلغت 146 درجة/ ثانية والسرعة الزاوية للرقبة وبلغت 186 درجة/ ثانية وسرعة الكرة وبلغت 5.19 م/ث على دقة أداء المهارة .

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت دراسة بعض الدراسات أثر التعب العضلي على الإنجاز في بعض الألعاب الرياضية وذلك كدراسة (ŞİMŞEK, 2012) كما سعت بعض الدراسات لإيجاد مدى تأثير التعب العضلي على المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بأداء بعض المهارات كدراسات كل من (Lee, 2018) و

(HASSAN, 2006) و (Ludwig, 2001) ، حيث اختلفت نتائج هذه الدراسات من حيث وجود أو عدم وجود أثر للتعب العضلي على المهارات التي تمت دراستها حيث أجمعت نتائج دراسات (ŞİMŞEK, 2012) و (Uygun et al., 2010) إلى عدم تأثر المتغيرات الميكانيكية والمهارات بالتعب العضلي بينما أشارت دراسة (Aprianono et al., 2006) إلى تأثر سلبيا تأثر المتغيرات الميكانيكية والمهارات بالتعب العضلي، كما اختلفت الدراسات من حيث عيناتها ومناهج البحث فيها وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة بما يلي:

- 1- تحديد الخطوات الإجرائية للدراسة.
- 2- تحديد المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بمهارة التصويب بالرأس.
- 3- ضبط إجراءات التصوير والتحليل الحركي.
- 4- تدعيم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج وتوصيات الدراسات السابقة.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يلي:

- 1- أنها سعت لإيجاد أثر التعب العضلي على علاقة المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب بالرأس حيث لم تتناول الدراسات السابقة هذا الموضوع بالدراسة.
- 2- سعيها لإيجاد قيم بعض المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب بالرأس قبل وبعد التأثير بالتعب العضلي.
- 3- سعت لإيجاد بعض المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بالتصويب بالرأس بشقيها الكينماتيكية والميكانيكية ولم تقتصر على نوع واحد من التحليل الميكانيكي.
- 4- عينة الدراسة حيث إنها تناولت منتخب جامعة مؤنة لكرة القدم وهو لم يسبق تناوله بالدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بجميع خطواته وإجراءاته كونه يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (18) لاعبا يمثلون منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم المسجلين في سجلات دائرة النشاط الرياضي للعام الدراسي 2019/2018

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (12) لاعبا من لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم المسجلين في سجلات دائرة النشاط الرياضي للعام الدراسي 2019/2018 تم اختيارهم بالقرعة (عشوائيا) بعد استبعاد حارسي المرمى.

تجانس العينة:

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وتجانس أفراد عينة الدراسة في بعض المتغيرات الجسمية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
الطول (سم)	177.25	3.28	1.85
الكتلة (كغم)	70.58	2.64	3.74
طول الطرف العلوي (سم)	81.33	3.77	4.64
ارتفاع مركز الثقل (سم)	102.58	2.35	2.29

يبين الجدول (1) قيم معامل الاختلاف والذي يعكس مدى تقارب قيم أفراد عينة الدراسة في متغير معين من بعضها البعض حيث يعتبر أحد أهم مقاييس التشتت والذي إن عبرت قيمه عن قيم منخفضة أشار بذلك إلى ضعف وانخفاض التشتت بين أفراد عينة الدراسة وبالتالي الاستنتاج بتجانسهم في متغير معين وعليه وبهذه النتيجة يتم الاستنتاج بأن أفراد عينة البحث وهم لاعبو منتخب كرة القدم في جامعة مؤتة متجانسون في المتغيرات الأربعة المبينة في الجدول.

أدوات الدراسة:

- 1- كاميرا عدد (1) تصوير فيديو نوع (Sony HD) وتم تثبيت الكاميرا بشكل متعامد على المحور الجانبي للاعب وعلى بعد 4.25 م وبارتفاع 1.40 م حيث أظهرت المسار الحركي للكرة بشكل كامل.
- 2- شريط لاصق ونقاط فسفورية لوضعها على النقاط التشريحية لمفاصل الجسم.
- 3- متر قياس.
- 4- جهاز Data show.
- 5- برنامج Kinovea يقوم بتقطيع الصورة لعدة مقاطع، كما يقوم بتحديد زوايا المفاصل.
- 6- 20 كرة قدم نوع Molten تم التأكد من ضبط كتلتها قبل أداء اختبار الدراسة.
- 7- كرتونه ببيضاء بأبعاد 1م × 1م استخدمت كمقياس للرسم الذي ساوى 3 سم على الشاشة ب 100 سم على الواقع.

متغيرات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية:

اولا: المتغير المستقل وهو التعب العضلي.

ثانيا: المتغير التابع:

- 1- دقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤنة لكرة القدم.
- 2- علاقة المتغيرات الميكانيكية بدقة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم وهي:
 1. زاوية الحوض: وهي الزاوية المحصورة بين نقطة الركبة والكتف ورأسها نقطة الحوض.
 2. السرعة الزاوية للحوض: وهي مقدار التغير في زاوية الحوض مقسما على زمن هذا التغير.
 3. السرعة الزاوية للعنق: مقدار التغير في زاوية العنق لحظة آخر حركة ثني خلفي للعنق إلى لحظة تصويب الكرة مقسما على زمن هذا التغير.

أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة مهارة التصويب بالرأس ...

ابتهاال محمد الخوالدة

4. سرعة الكرة: المسافة التي قطعتها الكرة من لحظة تصويبها بالرأس لحين وصولها للأرض مقسمه على الزمن الكلي الذي احتاجته الكرة لقطع هذه المسافة.
5. أقصى ارتفاع للكرة: الارتفاع العامودي الأعلى للكرة خلال مسارها الحركي من لحظة تصويبها إلى حين وصولها للأرض.
6. قوة الكرة: تم حسابه باستخدام معادلة قانون نيوتن الثاني حيث إن القوة = الكتلة $\times$ التسارع، حيث كتلة الكرة = 450 غم، أما التسارع فتم حسابه بتقسيم فرق السرعة الابتدائية عن السرعة النهائية مقسما على الزمن.

اختبار الدراسة:

اقتبس الباحث اختبار دراسته من اختبار تصويب الكرة بالرأس نحو دائرة مرسومة على الأرض والوارد في شعلان (Shaalan, 2010) ثم تم حساب صدقه عبر تقييمه من عدد من المختصين والمحكمين الذين أشاروا لصلاحيته بعد أن قاموا بزيادة مسافة الاختبار من (5) م الى (7) م حتى يناسب الفئة العمرية لعينة الدراسة، ثم أجرى الباحث اختبار ثبات للاختبار عبر تجربة استطالعيه طبقت على عينه من (4) لاعبين من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها باستخدام أسلوب التطبيق وإعادة التطبيق حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (0.89).

اسم الاختبار: تصويب الكرة بالرأس نحو دائرة مرسومة على الأرض.
الغرض من الاختبار: قياس دقة التصويب بالرأس لدى لاعبي كرة القدم.
الأدوات: عدد كاف من كرات القدم قانونية.

مكان الإختبار:

- 1- ترسم دائرة للبداية والتي هي دائرة نصف قطرها 75 سم .
- 2- ترسم أمام دائرة البداية دائرة أخرى (دائرة الهدف) على بعد (7) م يكون نصف قطرها 75 سم وترسم داخل هذه الدائرة دائرة أخرى أصغر منها نصف قطرها 50 سم.

مواصفات الأداء:

- 1- يقف اللاعب على مركز الدائرة (دائرة البداية).
- 2- يرمى مساعد الاختبار الذي يقف خلف دائرة الهدف الكرات للاعب في شكل قوس عادي بحيث تسقط أمام اللاعب (تعاد المحاولة حال عدم توافر الشروط).
- 3- يقفز اللاعب المختبر للأعلى مسددا الكرة بجهته ناحية دائرة الهدف.

التسجيل:

- 1- لكل لاعب 5 محاولات.
- 2- إذا لمست الكرة دائرة الهدف الصغرى أو محيطها يحصل اللاعب على 10 درجات.
- 3- إذا لمست الكرة دائرة الهدف الكبرى أو محيطها يحصل اللاعب على 5 درجات.
- 4- إذا لم تلمس الكرة الدوائر لا ينال اللاعب أي درجة.

تجربة التعب العضلي:

لإيصال اللاعب لمرحلة التعب العضلي وبعد مراجعة الباحث للعديد من الدراسات والأجنبية مثل كومار (Kumar, 2016) وبانغسبو ميشالسك (Bangsbo and Michalisk, 2002) أشارت هذه المراجع الى أن كرة القدم وإن كانت نشاطاً بدنياً طويل المدة إلا أن مهاراته المؤداء داخل الظروف التنافسية هي لا هوائية ومن هنا ارتأى الباحث استخدام بروتوكول لاهوائي لإيصال اللاعبين لحالة تعب مشابه لظروف اللعب بحيث تعتمد على تراكم حامض اللاكتيك وبعد مراجعة بعض الدراسات السابقة التي درست التعب اللاهوائي كمتغير مؤثر على النشاط الرياضي مثل كراوشي (Karouchi, 2016) ودايم (Daim, 2012) في البيئة العربية ولوبييرس (Luebbers, 2001) وموراو وآخرون (Murao et al., 2018) في البيئة الأجنبية وجد أن هذه الدراسات استخدمت بروتوكول اختبار السير المتحرك لكوننجهام وفولكنر وبعد مراجعة الباحث لهذا الاختبار وجده بشكله الأمثل في كونينجهام وفولكنر (Cunningham and Faulkner, 1969) كما تناولته الكثير من الأدبيات عربياً مثل عبد الفتاح وحسانين (Abdul Fattah and Hassanein, 1997).

حيث أشارا إلى أن الاختبار حقق معامل ثبات بلغ (0.91) وينص الاختبار على أن يصعد اللاعب على جهاز السير المتحرك بعد أن يؤدي إحماء من 5-10 دقائق ثم يبدأ جهاز السير المتحرك بزيادة السرعة والزاوية الجري تدريجياً وصولاً إلى سرعة 13 كم/ساعة بزاوية 20% حيث يجري اللاعب بصورة مستمرة إلى أن يصبح غير قادر على الجري نهائياً فيتوقف مباشرة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات العملية التالية:

1- تجربة استطلاعية كان هدفها التأكد من سلامة إجراءات الدراسة وإمكانية تطبيقها في مختبر الفسيولوجيا في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة وسلامة الكاميرات والتوصيلات الكهربائية، وعملت أيضاً على حساب ثبات اختبار التصويب بالرأس حيث طبقت التجربة على (4) لاعبين من مجتمع الدراسة وخارج عينتها حيث طبقوا اختبار الدراسة ثم أعادوا تطبيقه بعد 3 أيام.

2- تحديد موعد الاختبار لعينة الدراسة حيث تم شرح الاختبار لهم .

3- تعامل الباحث مع كل لاعب بشكل منفرد حيث تجمع اللاعبون في مكان الاختبار وتم فحصهم واحد تلو الآخر حيث يدخل اللاعب ويؤدي إحماء لمدة 5-6 دقائق يجري اختبار دقة التصويب بالرأس الذي رسمت دوائره داخل المختبر وبجانب جهاز السير المتحرك ثم وبعد إنهاء آخر لاعب للاختبار تمت إراحة جميع اللاعبين لمدة ساعتين ثم عاد اللاعبون للمختبر وتم التعامل معهم واحداً تلو الآخر بحيث يدخل اللاعب ويؤدي إحماء لمدة 10 دقائق ثم يؤدي بعده اختبار السير المتحرك لكوننجهام وفولكنر وبعد أن يتوقف مباشرة ينتقل ويطبق اختبار التصويب بالرأس بجانب جهاز السير المتحرك.

4- راعى الباحث تثبيت النقاط الفسفورية على نقاط مفاصل الجسم حتى لا يتغير مكانها بعد الجري.

5- قام الباحث بتحليل مقاطع الفيديو بشكل كامل وباستخدام برنامج Kinovea للتحليل الحركي.

6- تم تحليل جميع تصويبات اللاعبين قبل وبعد إدخال متغير التعب حيث بلغ عددها 120 تصويبه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- اختبار (ت) للفروق.

3- معامل الاختلاف.

4- اختبار (Z) .

عرض ومناقشة النتائج:

التساؤل الأول: ما قيم بعض المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤنة لكرة القدم؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في حالتي التعب (قبل وبعد) والجدول التالي يبين هذه النتائج

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات الميكانيكية ودقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤنة لكرة القدم في حالتي التعب (قبل وبعده)

بعد التعب		قبل التعب		المتغيرات الميكانيكية
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
6.01	151.95	2.75	151.71	زاوية الجذع لحظة التصويب (°)
6.29	127.82	1.83	148.48	السرعة الزاوية للجذع (درجة / ث)
0.17	5.64	0.10	6.37	سرعة الكرة (م/ث)
24.90	217.71	2.01	197.88	السرعة الزاوية للرقبة (درجة / ث)
0.05	2.16	0.04	2.27	أقصى ارتفاع للكرة (متر)
0.34	6.10	0.35	7.05	قوة الكرة (متر)
0.03	0.26	0.03	0.32	ارتفاع القدمين عن الأرض لحظة ضرب الكرة (سم)
0.45	11.75	0.38	13.97	زاوية خروج الكرة (°)
1.38	.0831	0.95	.0047	الدقة (درجة من 50)

أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة مهارة التصويب بالرأس ...

إبتهال محمد الخوالدة

يشير الباحث أن تناوله لقيم الأداء ومتوسطاته الحسابية كما يبين الجدول (2) جاء بهدف مقارنة هذه القيم مع القيم التي ظهرت في الدراسات السابقة التي وإن لم تتناول تأثير متغير التعب على القيم الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب بالرأس ولكنها أظهرت قيم هذه المتغيرات وبالعودة لنتائج الجدول نجد أن متغير السرعة الزاوية قبل التعب والذي بلغ 148.48 درجة لكل ثانية تقارب مع نتائج دراسة (Ludwig, 2001) حيث بلغ 146 درجة/ ثانية ويعزو الباحث هذا التقارب لتقارب الفئة العمرية بين اختباري الدراسة وهي فئة الفرق الجامعية وإلى أن كلا النتيجتين كانتا بدون وجود تأثير لمتغير التعب العضلي كما تقاربت نتائج متغير السرعة الزاوية للرقبة في الدراسة الحالية والتي بلغت قبل التعب 197.88 درجة لكل ثانية مع نتائج دراسات كل من (Gu, 2016) حيث بلغت فيها قيمة هذا المتغير 189 درجة/ ثانية ودراسة (Ludwig, 2001) والتي بلغت قيمة متغير سرعة العنق فيها 186 درجة / ثانية وتقريباً مع نتائج دراسة (Naunheim et al., 2003) التي بلغت نتائج دراستهم لهذا المتغير 158 درجة/ ثانية ويعزو الباحث اختلاف القيم بين الدراستين إلى اختلاف طريقتي تسجيل البيانات الخام فبينما استخدمت الدراسة الحالية أسلوب التصوير الفيديوي استخدم الباحثون في دراسة (Naunheim et al., 2003) أقنعه بمجسات على الرأس.

أما متغير سرعة الكرة والذي بلغ في الدراسة الحالية قبل التعب 6.37 م/ث فلم تتقارب مع نتائج الدراسات السابقة حيث بلغت قيمة هذا المتغير عند (Ludwig, 2001) 5.15 م/ث، وعند (Naunheim et al., 2003) 9 م/ث ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف اختبارات الدراسات والمسافات التي تقطعها الكرة فيها وبالتالي اختلاف مسار الكرة والمسافة التي تقطعها مما ينعكس على سرعة الكرة خلال هذا المسار .

أما الدراسات السابقة جميعها التي تناولت التعب العضلي وأثره على المتغيرات الميكانيكية المختلفة مثل (Aprianono et al., 2006) و (Uygur et al., 2010) و (Lee, 2018) أكدت تأثير متغير التعب على متغيرات الأداء الميكانيكية وللتأكد من تقارب نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة جاء تساؤل الدراسة الثاني.

التساؤل الثاني: هل تختلف قيم بعض المتغيرات الميكانيكية والدقة لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم اختلافاً ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة = 0.05 يعزى لمتغير التعب؟

جدول (3) نتائج اختبار t للبحث في فروق متوسطات المتغيرات الميكانيكية ودقة التصويب بالرأس لدى لاعبي منتخب جامعة مؤنة لكرة القدم بين حالتَي التعب (قبل وبعده)

مستوى الدلالة	قيمة t	بعد التعب		قبل التعب		المتغيرات الميكانيكية
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.913	0.11	6.01	151.95	2.75	151.71	زاوية الجذع لحظة التصويب (°)
0.000	11.42	6.29	127.82	1.83	148.48	السرعة الزاوية للجذع (درجة / ث)
0.000	14.22	0.17	5.64	0.10	6.37	سرعة الكرة (م/ث)
0.016	2.83	24.90	217.71	2.01	197.88	السرعة الزاوية للرقبة (درجة / ث)
0.000	5.09	0.05	2.16	0.04	2.27	أقصى ارتفاع للكرة (متر)
0.000	7.64	0.34	6.10	0.35	7.05	قوة الكرة (متر)
0.001	4.25	0.03	0.26	0.03	0.32	ارتفاع القدمين عن الأرض لحظة ضرب الكرة (سم)
0.000	18.59	0.45	11.75	0.38	13.97	زاوية خروج الكرة (°)
0.000	5.11	1.38	.0831	0.95	.0047	الدقة (درجة من 50)

ويرى الباحث أن نتائج الجدول (3) أشارت إلى وجود فروق لصالح القياس قبل التعب حيث عبرت فيه المتغيرات الميكانيكية عن قيم متوسطات أفضل تسببت في دقة أفضل منها بعد التعب ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اختبار كونيجهام وفولكنر أوصل اللاعبين إلى حالة تعب مرتبطة بإنتاج الطاقة اللاهوائي وبالتالي تراكم حمض اللاكتيك داخل النسيج العضلي نظراً لقلة وصول الأكسجين مما يؤدي إلى انخفاض قيمة الـ PH داخل العضلة مما يؤدي إلى ارتفاع الوسط الحامضي وبالتالي تقليل كفاءة العضلة على إنتاج الطاقة مما ينعكس على الأداء المهاري

أثر التعب العضلي على بعض المتغيرات الميكانيكية وعلاقتها بدقة مهارة التصويب بالرأس ...

ابتهاال محمد الخوالدة

سلبيًا فلا يتمكن اللاعب من السيطرة التامة على أدائه فتختلف تبعًا لذلك قيم الأداء الميكانيكية وتبتعد عن القيم المثلى التي تحقق الهدف الإنجازي للمهارة وبالتالي انخفضت دقة التصويب بعد التعب عنها قبل التعب لا سيما أن اختبار الدراسة يتطلب التصويب بالرأس بعد الوثب الأمر الذي يعني حاجة اللاعب لطاقة انفجارية في القدمين تعمل على رفع الجسم للأعلى ولا يخفى أن تراكم اللاكتيك يعد عائقًا فيوجه انتاج الطاقة الانفجارية هذا الأمر الذي أكدته دراسات كل من (Lee, 2018) (ŞİMŞEK, 2012) و (Aprianantonio et al., 2006) حيث أشارت نتائج دراساتهم إلى انخفاض مستوى الدقة بناءً على تغير قيم المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بها، ولكن وبالعودة إلى نتائج الجدول نجد أن المتغير الوحيد الذي لم يتأثر بالتعب العضلي كان متغير زاوية الجذع لحظة التصويب ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقارب متوسطي الأداء قبل وبعد التعب مما أدى لعدم ظهور نتيجة دالة إحصائية حيث أنه وبالرجوع إلى القيم الخام لأداء العينة تبين وجود فروق كبيرة في قيم متغير زاوية الجذع بين أفراد العينة بعد التعب ولكن قبل التعب انتظمت القيم باتجاه يؤكد تأثير المتغير بالتعب العضلي وهذا ما تؤكدته قيم الانحراف المعياري حيث بلغت قيمته قبل التعب (2.75) وبعد التعب (6.01) وهنا يؤكد الباحث أن تشتت القيم بعد التعب مقارنة مع قبل التعب وكما تبين من الانحراف المعياري تظهر وجود تأثير لمتغير التعب العضلي على متغير زاوية الجذع لحظة التصويب وإن لم يظهر إحصائياً نتيجة تقارب المتوسطين لهذا المتغير.

وبعد أن أظهرت النتائج قيم المتغيرات ومدى تأثرها بالتعب العضلي سعى الباحث إلى تحديد مدى استمرارية ارتباط هذه المتغيرات بدقة الأداء قبل وبعد التعب فجاء تساؤل الدراسة الثالث.

التساؤل الثالث: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة = 0.05 لعامل (متغير)

التعب في علاقة المتغيرات الميكانيكية بالدقة لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم؟

جدول (4) الفروق في علاقة المتغيرات الميكانيكية

بالدقة لدى لاعبي منتخب جامعة مؤنة لكرة القدم

الفروق في العلاقة		بعد التعب		قبل التعب		اتجاه العلاقة
مستوى الدلالة	z	مستوى الدلالة	قيمة العلاقة	مستوى الدلالة	قيمة العلاقة	
0.644	1.71 -	0.088	0.720	0.756	0.101	زاوية الجذع لحظة التصويب - الدقة
0.390	0.278	0.060	0.556	*0.025	0.640	السرعة الزاوية للجذع - الدقة
0.468	0.081 -	0.859	0.057	0.953	0.019	سرعة الكرة - الدقة
0.138	1.087	0.665	0.140	0.051	0.574	السرعة الزاوية للرقبة - الدقة
0.241	0.702 -	0.023	0.647	0.182	0.413	أقصى ارتفاع للكرة - الدقة
0.463	0.093 -	0.259	0.354	0.319	0.315	قوة الكرة - الدقة
0.099	1.285 -	0.061	0.555	0.020	0.660	ارتفاع القدمين عن الأرض لحظة ضرب الكرة - الدقة
0.303	0.515 -	0.096	0.503	0.341	-0.301	زاوية خروج الكرة - الدقة

يعزو الباحث نتائج التساؤل الثالث الواردة في الجدول (4) إلى أنه وبالرغم من تأثر القيم الميكانيكية ودقة التصويب بمتغير التعب كما جاء في نتيجة تساؤل الدراسة الثاني إلا أن الارتباط بين القيم الميكانيكية التي تناولتها الدراسة وبين دقة الأداء بقي مستمراً وهذه النتيجة تؤكد أن الانخفاض بالدقة بعد التعب جاء كنتيجة حتمية لتأثير التعب على المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بهذه الدقة حيث يؤكد ذلك أن المتغيرات المتناولة بالدراسة فعليا ذات صلة وثيقة بدقة أداء مهارة التصويب بالرأس حيث أنه ورغم دخول متغير التعب العضلي بقيت العلاقة بين هذه المتغيرات ودقة التصويب موجودة ولم يتح للباحث مقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة لعدم وجود دراسات سعت لإيجاد أثر للتعب على العلاقة بين المتغيرات الميكانيكية ودقة التصويب فجل الدراسات السابقة سعت إما لتحديد المتغيرات الميكانيكية وارتباطها بدقة التصويب بالرأس أو لا يجاد أثر التعب على هذه المتغيرات دون السعي لإيجاد أثر التعب على العلاقة المباشرة بين كل متغير ودقة التصويب الأمر الذي ميز هذه الدراسة.

الاستنتاجات:

- في ضوء ما ورد في نتائج الدراسة يستنتج الباحث ما يلي:
- 1- أثر التعب العضلي سلبياً على المتغيرات الميكانيكية موضوع البحث باستثناء متغير زاوية الجذع لحظة التصويب.
 - 2- أثر التعب العضلي سلبياً على دقة مهارة التصويب بالرأس.
 - 3- تتغير قيم المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بدقة التصويب بالرأس ومن خلال متوسطاتها تحت تأثير متغير التعب العضلي.
 - 4- طبيعة المتغيرات الميكانيكية توافقية ومتناسبة مع طبيعة مهارة التصويب بالرأس بحيث لم يؤثر التعب العضلي على طبيعة هذه العلاقة تأثيراً جوهرياً من الناحية الإحصائية.
- التوصيات: في ضوء استنتاجات الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- 1- ضرورة الارتفاع بالأحمال التدريبية لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم لإحداث تأثير إيجابي على المتغيرات الميكانيكية موضوع البحث.
 - 2- ضرورة وضع برامج تدريبية لتحسين الحالة البدنية العامة وعنصري التحمل والتوافق بصورة خاصة لدى لاعبي منتخب جامعة مؤتة لكرة القدم لتجنب انخفاض دقة مهارة التصويب بالرأس في ظل التعب العضلي.
 - 3- وضع برامج تدريبية خاصة لرفع درجة دقة مهارة التصويب بالرأس.

Reference:

- Abdul Fattah Abu Ela, Hassanein Mohamed (1997). Physiology and Morphology of Athletes and Methods of Measurement and Evaluation, I (1), Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
- Al-Fadhli, Sreh Abdul Karim. (2010). Biomechanics Applications in Sports Training and Motor Performance. (1), Dar Dijla, Amman, Jordan.
- Aprianatono, T., Nunome, H., Ikegami, Y., & Sano, S. (2006). The effect of muscle fatigue on instep kicking kinetics and kinematics in association football. Journal of sports sciences, 24(9), 951-960.
- Babbs, C. F. (2001). Biomechanics of heading a soccer ball: implications for player safety. The Scientific World Journal., 1, 281-322.
- Bangsbo, J., & Michalsik, L. (2002). Assessment of the physiological capacity of elite soccer players. Science and football IV, 53-62.
- Burket , Brenden (2010). Sport Mechanics for Coaches ,Ed(3), Human Kinetics Publishers,USA.
- Cunningham, D. A., & Faulkner, J. A. (1969). The effect of training on aerobic and anaerobic metabolism during a short exhaustive run. Medicine and Science in Sports, 1(2), 65-69.
- Daim, Qais Said (2012) muscular fatigue (topical) and its impact accurately punctuation and neuromuscular compatibility among the handball pioneers of AL-Qadisiyah province, Journal of Physical Education Sciences, 1 (5), Iraq.
- Gu, F. (2016). Biomechanics Analysis of Side Header in Soccer Players.
- Hassan, Uday (2006). Study of the characteristics of the force-time curve and some biomechanical variables of the head scoring skill of the jump, PhD thesis, Basra University, Iraq.
- Karouchi, Youssef (2016). Effect of play centers and their relation to improving anaerobic abilities and cardiac responses in handball players (17-19 years), Master Thesis, University of Messila, Algeria.
- Kumar, V. (2016). Impact of intensity exercise of anaerobic power and skill performance of football players.

- Lee, H. (2018). The Effects of Fatigue on Biomechanics of Soccer Shooting.
- Ludwig, K. (2001). KINEMATIC ANALYSIS OF SOCCER HEADING TECHNIQUE. In ISBS-Conference Proceedings Archive (Vol. 1, No. 1).
- Mahmoud, Ghazi (2011). Football Concepts - Training, Arab Society Library for Publishing and Distribution, Cairo.
- Mohamed, Abdelkrim (2012). Analysis of some Kinematics Characteristics of Hitting the Ball with Head by Football Players, Master Thesis, University of Tripoli, Libya.
- Murao, K. S., Bloedon, T. K., Braithwaite, R., & Kwon, Y. S. (2018). Reliability and Validity of a Modified Anaerobic Treadmill Test to Determine Anaerobic Capacity in Male NCAA Division II Soccer Players in USA. INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN MOVEMENT SCIENCE, 12(1), 85-92.k
- Naunheim, R. S., Bayly, P. V., Standeven, J., Neubauer, J. S., Lewis, L. M., & Genin, G. M. (2003). Linear and angular head accelerations during heading of a soccer ball. Medicine & science in sports & exercise, 35(8), 1406-1412.
- Peter, M (2013). Biomechanics of Sport and Exercise ,ED(3), Human Kinetics.
- Shalan, Ibrahim (2010). Youth Football (9-12) years, (1), Book Center for Publishing, Cairo.
- Şimşek, B. (2012). Effects Of Muscle Fatigue on Shooting Accuracy In Handball Players (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University).
- Uygur, M., Goktepe, A., Ak, E., Karabörk, H., & Korkusuz, F. (2010). The effect of fatigue on the kinematics of free throw shooting in basketball. Journal of human kinetics, 24, 51-56.

استراتيجية مقترحة قائمة على إنموذج جيرلاك وإيلي لتنمية القدرة على حل المسألة الفيزيائية والتطور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

منذر بشاره عواد السويلميين*

ملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على إنموذج جيرلاك وإيلي لتنمية القدرة على حل المسألة الفيزيائية والتطور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، تم تطبيق مقياسين أحدهما للقدرة على حل المسألة الفيزيائية، والآخر للتطور الفيزيائي، على عينة عشوائية حجمها (66) طالباً، في مدارس عمان بالأردن، موزعين على مجموعتين، الأولى تجريبية درست باستخدام إنموذج جيرلاك وإيلي، والثانية ضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05=\alpha)$ بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على حل المسألة الفيزيائية، وكذلك على مقياس التطور الفيزيائي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إنموذج جيرلاك وإيلي، أوصت الدراسة باستخدام إنموذج جيرلاك وإيلي في التدريس، وتدريب المعلمين على كيفية تطبيقه، وإعادة تنظيم منهاج العلوم بما يتناسب مع هذا الإنموذج، وكذلك إجراء دراسات لأثر هذا الإنموذج على متغيرات أخرى.

الكلمات الدالة: نموذج جيرلاك وإيلي، حل المسألة، التطور الفيزيائي.

* جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ قبول البحث: 2019/7/15م.

تاريخ تقديم البحث: 2018/12/17م.

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

Suggested Strategy Based on Gerlack & Ely Model in Developing Ability of Physics Problem Solution and Physics Literacy of Higher Basic Stage Students

Monther Bisharh Alswelmyeen

Abstracte

The study aimed to exploring the effectiveness of suggested strategy based on Gerlack & Ely Model in developing the ability of physics problem solution, and physics literacy for higher basic stage students. The physics problem solution exam, and physics literacy scale, were applied on a random sample consisted of (66) students in Amman's schools in Jordan, divided into two groups. The first group is experimental group taught by Gerlack & Ely Model, the second group is a control group taught by traditionally. The study showed that there were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means scores of the experimental and the control groups students in physics problem solution, and physics literacy in favor of the experimental group students. The study recommended using Gerlack & Ely Model in teaching, and training teachers to use it, and to develop the science curriculua for this model, and to make other studys to explore the effecte of this model on other variables.

Key Words: Gerlack & Ely Model, Problem solution, Physics Literacy.

مقدمة:

في ظل الانفجار المعرفي والسكاني وما واكبه من تقدم علمي، وتطورٍ تكنولوجي، حصلت تغيرات فكرية متلاحقة، تمثلت بسعي المجتمعات بشكلٍ جاد للمشاركة والمساهمة في تشكيل وتكييف هذا التطور، ومحاولة تحديد مساراته وانعكاساته في شتى جوانب الحياة، وكان الجانب التربوي أكثرها تأثراً من منطلق أنه الأكثر تأثيراً، لذلك شهدت المناهج خلال الأعوام الأخيرة الكثير من التعديل والتطوير باعتبارها الأداة الأقوى للتعلم، وإعداد الفرد للحياة، وتحقيق نهوض الأجيال من خلال الرعاية الشاملة والتنمية المتكاملة للفرد ومتابعته في جميع مراحل نموه وتعلمه، حتى تكتمل شخصيته بكل جوانبها الجسمية والعقلية والاجتماعية، فأصبح لازماً على الطلبة الوصول إلى الفهم العميق للقضايا العلمية (Nasrallah, 2010).

ويعتبر التعليم وسيلة التربية وأداتها المهمة لتحقيق أغراضها، من خلال مؤسسات تربوية هدفها المتعلم القادر على التفكير السليم، الذي تدعّمه البيئة المثيرة بما يتوفر فيها من بدائل، تسهل عملية التعلم وتحفز التفكير، فتتشكل لدى المتعلم بنية علمية ومعرفية سليمة ومتناسقة، تهَيِّئ الفرص للمزيد من التفكير والابتكار (Ali & Al-azzawy, 2012).

وهذا التوجه ينطلق من الواجبات الحتمية على التعليم، بأن يلبي احتياجات التربية ومتطلباتها، لذلك عليه أن يتجاوز الكثير من المشكلات والعقبات، ويوفر البيئة المناسبة لتأهيل الأفراد بحيث يصبحون قادرين على مواكبة متطلبات العصر حاضراً ومستقبلاً، والاستفادة من خبرات الماضي وتجاربه، فكان لا بد من الاهتمام ببناء مناهج حديثة ومطورة، وتطبيق طرق وأساليب تتوافق مع متطلبات هذا العصر (Mara'I & Al-helleh, 2002).

لذلك وجب الاهتمام بكيفية اكتساب المفاهيم وتشكيلها، باعتبارها من أهم مكونات المعرفة العلمية، وما القوانين والمبادئ العلمية، إلا تعبير عن ارتباط هذه المفاهيم في علاقات علمية، تتكامل لتشكّل النظريات العلمية، التي تمتاز بالقابلية للتجريب والتحقق، فالمفاهيم أساس المعرفة العلمية ومن الصعب وصول الطالب إلى المعرفة الكاملة والعميقة دون اكتساب المفاهيم الأساسية الخاصة بها، باعتبارها تمثل الجزء الأكبر من بنية العلم وتلقى الاهتمام الكبير في التعلم الصفي (Abo Zainah, 2011).

ويؤكد سلامة (Salamah, 2005) بأن تحديد الأهداف وصياغتها بوضوح، واختيار المقرر الدراسي في ضوءها هو من متطلبات التدريس الناجح، بالإضافة إلى اتباع الطرق والأساليب المناسبة والفعالة لإيصال المحتوى العلمي للطلبة بالشكل الذي يتفق مع طبيعة هذا المحتوى، ويحفزهم على التفكير، لتحقيق فاعلية التعلم، بعيداً عن الإلقاء والحفظ، وهكذا أصبح من الواجب البحث عن طرق فعالة لتدريس العلوم، تركز على كمية المعرفة العلمية وكيفية الوصول إليها وتحصيلها، ليتمكن الفرد من تطوير قدراته في استقصاء المعرفة بنفسه، وهذا يتطلب وضعه في مواقف تعليمية تمكنه من التساؤل والبحث، وتحديد أهدافه بنفسه، ثم العمل على تحقيقها، من أجل تقديم تفسيرات مقبولة ومقنعة للظواهر، وتجنب تقديم المعرفة للطلاب في قوالب جاهزة .

ويشير بيكرت (Beckert, 2007) إلى أن ضعف الطلبة يكمن في ظاهرتين، الأولى تقديم تعلم ليس ذا معنى، حيث غالبية الخبرات الجديدة لا يتم دمجها مع البناء المعرفي السابق لدى المتعلم، وغياب التطبيقات الحياتية، أما الظاهرة الثانية فهي غياب التنور العلمي، وهذا يعني ضعف التفكير وتقاربه وعدم استقلاليته، وتدني قيمة العلم لدى الطلبة، وسلبيه الطالب في تناول المادة المدروسة، وضعف التفاعل معها، حيث إن غالبية المعلمين يستخدمون الطرق الاعتيادية في التدريس، التي تعتمد حفظ المفاهيم نظرياً وكمياً، دون الاهتمام بتماسك واكتمال البنية العلمية والخبرات السابقة، كذلك نتيجة لقلّة الأنشطة التعليمية، وغياب أساليب التدريس التي تتيح فرص أكبر للمشاركة والتفكير، كما أن أساليب التدريس التقليدية، التي كانت قادرة على تلبية احتياجات المجتمع سابقاً، أصبحت غير قادرة على مواكبة المستجدات المتسارعة للمجتمع المتطور والمتقدم علمياً وتكنولوجياً، لذلك صار من الواجب والحتمي استخدام طرق وأساليب تدريس يمكنها رفع قدرات المتعلمين بالمستويات العليا من التفكير، وتفعيل مهارات الاستقصاء العلمي وحل المشكلات، وتطبيق المعرفة العلمية وتوظيفها في شتى مناحي الحياة، بسرعة وكفاءة.

ويورد الطويسات (Al-Twaisat, 2011) أن التنور العلمي أصبح هدفاً أساسياً لمناهج العلوم بكافة مراحل التعليم، بحيث يمكن الأفراد من المشاركة بمعارفهم ومهاراتهم وتفكيرهم بشكل فعال في تنمية البيئة، واستثمار مواردها في تطوير مجتمعاتهم وحل مشكلاتها، وتزداد أهمية التنور العلمي، من حيث ارتباطه بالطموحات الشخصية والظروف الاجتماعية للفرد، فالتقدم السريع والواسع في المعرفة والتكنولوجيا يفرض على كل شخص أن يمتلك قدرًا من المعرفة

والمهارات المتعلقة بالاستقصاء العلمي للمشاركة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين، كما أن التتور الفيزيائي بشكل خاص يعتبر أمراً مهماً لإكساب الفرد الكفايات التي تساعده على مواجهة الحياة المعاصرة ومتطلباتها، والتعامل معها، وحل مشكلاتها، واتخاذ القرارات السليمة في عصر يتطلب المواكبة الواعية للتقدم العلمي والتكنولوجي، لأنه أصبح من الصعب على الفرد أن يعيش دون توظيف المعرفة الفيزيائية الأساسية، من منطلق التأكيد على الإبداع وتوجيه التغيرات الحياتية واستثمارها، كي لا يبقى على هامش الحياة في عصر ريادة الفضاء وامتلاك الطاقة النووية وثورة الاتصالات، والتي تحققت على أيدي علماء في كافة ميادين العلوم، وعلى مراحل متلاحقة.

وقد أشار هينيسي (Hennessy, 2011) إلى أن معظم الطلبة يواجهون مشكلات لدى تعلم العلوم، حيث أظهرت مقابلتهم أنهم يفهمون المادة العلمية، لكنهم لا يتقنون حل المسائل كتطبيقات لهذه المادة، ولا يربطونها بحياتهم اليومية، رغم وجود الرغبة لديهم في التمكن من ذلك، وعليه يجب وضع خطط علاجية لهذا الظاهرة، من خلال اعتماد طرق وإستراتيجيات تدريس تتفق مع التوجهات الحديثة في تدريس العلوم وفلسفة العلم، بشكل يتيح المجال للتفاعل الصفّي، ويدفع بالطلبة نحو الاستقصاء العلمي، وحل المشكلات، والتفكير المنتج، والتنبؤ، والتفسير، وصياغة الفرضيات.

ويورد أبو جابر وسرحان (Abo jabber & Sarhan, 2006) أن التغلب على مشكلات التدريس يكمن في طريقة التدريس، لما لها من أهمية بالغة في تعلم واكتساب المعرفة والاحتفاظ بها، وهذا يستوجب على المدرس الإلمام والتمكن من طرائق التدريس العامة والخاصة، وممارسة أساليب ونماذج تدريسية فعّالة، من شأنها زيادة تعليم الطلبة ومساعدتهم على اكتساب المعرفة والتعمق بها، ويمكن تحقيق ذلك بإتاحة الفرصة أمام الطلبة للاندماج في الموقف التعليمي العلمي، مما يحفزهم على التعلم والتفكير والفهم السليم.

ومن النماذج الفعّالة في التعليم إنموذج جيرلاك وإيلي "Gerlach & Ely model"، الذي ينطلق من أسس نظرية النظم العامة ومرتكزاتها، باعتبار أن المعلم هو المصمم للموقف التعليمي، ويوزع المهام ويحدد آلية تنفيذها، ويحدد الزمن اللازم لكل إستراتيجية، ويستثمر الوقت بشكل أفضل، ويخصص المكان المناسب وينظمه، وكذلك يحدد ويختار مصادر التعلم، ويقوم بعملية

التقويم بشكله التكويني والنهائي، وفي ضوء التقويم وتحليل النتائج والتغذية الراجعة يحدد مدى تحقق الأهداف في الموقف التعليمي.

كما أن إنموذج جيرلاك وإيلي يؤكد على زيادة دور الطالب في الموقف التعليمي بشكل يجعله متفاعلاً ومنتجاً للمعرفة، فتصبح العملية التعليمية التعلمية متمركزة حول الطالب، ودور المعلم أكبر مما كان عليه، فقد أصبح مرشداً ومعرّزاً ومثيراً للدافعية ومهندساً للبيئة الصفية، ومعتمداً على الأنشطة في عملية التدريس، وإجراء والتجارب العلمية في المختبر والبيئة التي تنتج العلم.

وتأتي هذه الدراسة لتحديد فاعلية التدريس وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في تنمية قدرة الطلبة على حل المسألة الفيزيائية والتطور الفيزيائي لديهم باعتباره أسلوب تدريسي يتواءم مع التوجهات الحديثة في التدريس الفعال المتوافق مع خصائص هذا العصر والتطلعات المستقبلية.

مشكلة الدراسة:

من منطلق أن تدريس الفيزياء وفهمها يقوم على حل المسائل الرياضية الفيزيائية، وهو يعتبر أحد أرقى صور النشاط العقلي، ويتطلب إجراءات للحل تشكل مرآة لعملية التفكير المنتج، ويتوجب على الطالب القيام بجمع المعلومات وحفظها، بالإضافة إلى التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى الاستنتاجات واتخاذ القرارات، وممارسة مهارات التفكير المرتبطة بالعمليات العقلية باعتبارها مفتاحاً لفهم الكثير من المعلومات وتحصيلها.

كما أنه في ضوء التوجهات المعاصرة عالمياً وعربياً ومحلياً، نحو التأكيد على تمكين الطلبة من مهارات حل المسألة الفيزيائية، واتباع طرق تدريسية تركز على الدور الفاعل للمعلم والطالب في التدريس، بشكل يتيح الفرصة ليتفاعل الطلبة فيما بينهم، ويساهمون في التخطيط للدرس ويشاركون في تنفيذه وإجراء تطبيقاته على شكل حل مسائل فيزيائية رياضية، ومن منطلق أن طبيعة كتاب الفيزياء يتضمن نسبة كبيرة من المسائل الحسابية، وأغلب المعلمين هم الذين يقومون بحل هذه المسائل، وينحصر دور الطلبة في نقلها وتسجيلها في دفاترهم، مما قد يؤدي إلى ضعف في أدائهم لحل المسألة، والإخفاق في حل المسائل الخارجية (Al-Arbeed, 2010).

وانطلاقاً من مبادئ النظرية البنائية، واستجابة لمتطلبات التقانة والحدثة، وتماشياً مع الأدوار المنشودة والأهداف المعاصرة لتدريس العلوم، بأنه يجب أن يكتسب الطالب القدرة على

حل المسائل بوعي وفهم تامين، وبحقق التتور الفيزيائي الذي يريد، فقد جاءت هذه الدراسة لتقدم مساهمة في تحقيق ذلك، وقد صيغت مشكلة الدراسة في السؤال البحثي التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات القدرة على حل المسألة الفيزيائية والتتور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لطريقة التدريس (إنموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية)؟.

وانبثق عنه السؤالين التاليين:

- ما فاعلية تدريس الفيزياء وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في تنمية قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا في حل المسألة الفيزيائية؟.
- ما فاعلية تدريس الفيزياء وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في تنمية التتور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

إنموذج جيرلاك وإيلي: تصميم تعليمي وضعه جيرلاك وإيلي (Gerlack and Ely,1980)، يتضمن خطوات مترابطة ومتكاملة، تساعد المعلم والطالب في تنظيم العمل داخل الصف، من خلال وضع الأهداف وتحديد المادة الدراسية، وتوزيع مهام العمل، وتحديد الأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية المناسبة، ومعرفة نواتج التعلم المراد تحقيقها بمعيار تقييم محدد، وفي هذه الدراسة تم وضع دليل للتدريس وتقديم درس مصمم وفق نموذج جيرلاك وإيلي.

الطريقة الاعتيادية: وتمثل إجراءات المعلم داخل الصف مثل: الإلقاء والمناقشة وطرح الأسئلة وتمثيل الأدوار وإجراء التجارب، ويكون الدور الأكبر والأساسي في العملية التعليمية للمعلم وليس للطالب.

مهارة حل المسألة: قدرة المتعلم على القيام بتحديد متغيرات المسألة الفيزيائية ومعطياتها، وتحديد المطلوب، وتمثيل ذلك بمخطط، ثم اختيار القانون المناسب والتعويض فيه لحل المسألة، والتدرج في خطوات الحل حتى الوصول إلى القيم المطلوبة، ووضع وحداتها القياسية، وتقاس هذه المهارة لدى الطالب بالدرجة الكلية التي يحصل عليها بعد إجابة فقرات الاختبار المخصص.

التنور الفيزيائي: امتلاك الفرد لقدرة من المعارف والمعلومات الفيزيائية التي يوظفها في حياته اليومية لفهم الظواهر والأحداث وتفسيرها، وإدراك العلاقات القائمة والمتبادلة بين علم الفيزياء والتكنولوجيا والمجتمع، ويتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار التنور الفيزيائي الذي تم إعداده لهذا الغرض (Al-Sheekid, 2009).

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- تحديد فاعلية التدريس وفق أنموذج جيرلاك وإيلي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا مهارة حل المسألة الفيزيائية.
- تحديد فاعلية التدريس وفق أنموذج جيرلاك وإيلي على التنور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة كونها سعت إلى تحديد أثر البيئة التعليمية على تعلم الطلبة، وجعل المعلم مصمماً للتعليم ومهندساً للبيئة التعليمية، وليس ناقلاً للمعلومات، وعلى تفعيل الدور الإيجابي للطلاب في الموقف التعليمي، وتفعيل المناقشة والتعلم التعاوني، واعتماد التقييم التشخيصي لتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها، وتحديد جوانب القوة والعمل على تعزيزها، من منطلق أن طريقة التدريس ذات أهمية بالغة في التعلم والاحتفاظ بالمادة التعليمية، مما استوجب على المدرسين التمكن من طرائق التدريس العامة والخاصة وإتقان الأساليب والنماذج الفعالة، التي من شأنها تطوير تعلم الطلبة والاهتمام بمسألة إشراكهم في الدرس وتحفيزهم لإنتاج المعرفة بعد فهمها وتطبيقها في الحياة اليومية، ومن النماذج التعليمية الفعالة والمثمرة، نموذج جيرلاك وإيلي الذي ينطلق من نظرية النظم العامة ويرتكز عليها Abo jabber (2006).

كما أن هذه الدراسة تكتسب أهمية إضافية كونها تطبق في مجال تدريس الفيزياء حيث إنها تحتاج لعملية تنظيم للأفكار، وتوظيف مواد علمية للتعامل مع مفاهيمها عالية التجريد، مما يتطلب تدريسها وفق طرائق وأساليب فعالة، خاصة في هذه المرحلة كون الطالب ينتقل من المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت هذه الدراسة بموضوعات قوانين نيوتن وقوانين الحركة المتضمنة في كتاب الفيزياء المقرر للصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لتربية لواء الجامعة في عمان بالأردن.

كما تحددت نتائج الدراسة بالأدوات التي تم تطبيقها على عينة الدراسة، وخصائصها السيكمترية من صدق وثبات، وبالإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة.

إنموذج جيرلاك وإيلي:

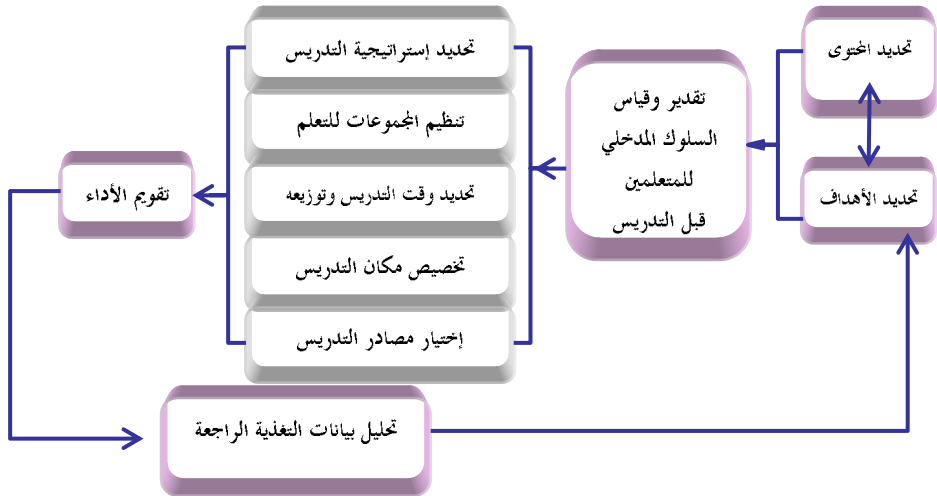
قام فيرنون جيرلاك ودونالد إيلي (Gerlach & Ely) بتصميم هذا الإنموذج التعليمي لتخطيط البرامج التعليمية، انطلاقاً من النظرة التربوية التي تعتبر المعلم يؤدي أدواراً جديدة، فهو المهندس للبيئة الصفية والمنظم والمرشد للطلبة والموجه لهم، وهو أيضاً المقوم والمصمم للموقف التعليمي، أما الطالب فهو المنفذ للمهام التعليمية بإشراف المعلم الذي لم يعد مقبولاً أن يكون مجرد ناقل للمعرفة في عملية التعلم، ويتبنى إنموذج جيرلاك وإيلي المنحى المنظومي في التدريس، بحيث يراعي جميع المكونات اللازمة في عملية التدريس، ويظهر العلاقة بين جميع الأجزاء المكونة لعملية التدريس، ويركز هذا الإنموذج على هدف أساسي وهو توظيف الوسائل التعليمية في عملية التعلم (Al-Rawadih & Bne Doomy & Alomarry, 2012). كما أن لهذا الإنموذج جانباً تطبيقياً يقوم على تمثيل طريقة التدريس النظامية بشكل بياني وترتبط به فقرتان: الأولى تحديد الأهداف ومعرفتها، والثانية أساليب الوصول لكل هدف، وكلتا الفقرتين تشكلان منطلقات للتعلم الفعال، ويتكون الإنموذج من الخطوات العشرة التالية (Zaitoon, 2013) ; (Gerlach & Ely, 1980):

1. تحديد المادة الدراسية: ويعني ذلك تحديد محتوى التعلم المرتكز على الأهداف المعتمدة في بداية التصميم، وتشمل المادة العلمية الحقائق والمفاهيم والمهارات والإتجاهات والأفكار والقيم، والمعلم هو من يقوم باختيار المحتوى.

2. تحديد الأهداف التعليمية: وهذا يساعد المعلم على اختيار الطريقة المناسبة لاحقاً، وعملية تحديد الأهداف مع ضرورة مراعاة قواعد اختيار الأهداف مثل: الصياغة السلوكية، ومناسبة خصائص الطلبة، كما يجب أن تشتق من الأهداف العامة المقررة للمادة، ويجب أن تتكامل مع الأهداف التعليمية المشابهة وذات العلاقة، وتتوافق مع مكونات منظومة

- التدريس الأخرى مثل السلوك المدخلي والطريقة والمضمون والوسائل التعليمية والتقييم)، وأن تشمل جميع مجالات الأهداف: المعرفية، والنفس حركية، والوجدانية.
3. تقويم السلوك المدخلي للمتعلّمين: وتشمل خصائصهم، وقدراتهم، وخبراتهم العلمية السابقة، ويتم ذلك من خلال الإختبار القبلي، بحيث يتم تقييم المعلومات لدى الطلبة والتعرف على قدراتهم في المادة الدراسية وميولهم نحوها.
4. تحديد إستراتيجية التدريس: ويقصد بها إجراءات التدريس التي يقوم بها المعلم، ويستخدمها في التدريس، من أجل تحقيق أهداف الدرس بفاعلية وإتقان .
5. تشكيل مجموعات العمل: توزيع الطلاب في مجموعات العمل والمناقشة داخل الصف لإثجاز الأهداف التعليمية بدرجة عالية.
6. تحديد الوقت: وهذا يتم في ضوء الأهداف، وإستراتيجية التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف، وعنصر الوقت ثابت، ويتم اعتماده بين الإستراتيجيات المطبقة في كل درس على حده.
7. تحديد المكان: إعداد وتجهيز المكان المناسب للتدريس، وهو عادة غرفة الصف أو المختبر، وهذا المكان غير ثابت، بحيث يمكن للطلبة الحصول على الخبرات خارج غرفة الصف أو خارج حدود المدرسة.
8. اختيار مصادر التعليم: تحديد المصادر التعليمية بحيث يمكن الاستفادة منها، وقد يكون المصدر أحد الخبراء في مجال معين من المعرفة، أو قد يكون جهاز تعليمي، وهذه المصادر تكون من البيئة المحيطة، مع الانتباه أن تتماشى مع وقت الدرس، وطبيعة غرفة الصف والطلبة.
9. تقويم الأداء: إصدار حكم على إنجاز الطلبة وتحصيلهم، واتجاهاتهم نحو المادة، وهذه الخطوة مرتبطة بالأهداف السلوكية.
10. التغذية الراجعة التحليلية: ويقصد بها إظهار فاعلية التعليم، ومراجعة الأهداف في ضوء التغذية الراجعة، ومراجعة الإستراتيجيات، واتخاذ القرارات، وتشمل التغذية الراجعة تقييم الطلاب، والمعلم نفسه، وطريقة التدريس.

وبين الشكل (1) خطوات إنموذج جيرلاك وإيلي والعلاقات القائمة بينها.



الشكل (1) خطوات إنموذج جيرلاك وإيلي (Gerlack and Ely, 1980)

حل المسألة: Problem Solution

تلقي دراسة الفيزياء اهتماماً كبيراً في الدول المتقدمة، فهي تسعى لترسيخ هذا العلم في نفوس الطلبة وفي عقولهم، باعتباره يشكل حضارة البشرية ورفاهيتها، وقد بذلت جهود كبيرة لتبني أفضل الطرق والأساليب التدريسية، من أجل إعداد المتعلمين القادرين على تحقيق المزيد من الاكتشافات العلمية المفيدة والثمار في حياة الشعوب، وبالتالي تحقق الكثير من السيطرة والخدمة لهذه المجتمعات، فتتحكم في البيئة وتضبطها وتوظف عناصرها لمنفعتها وتسخرها لتحقيق سعادتها، وقد جرى في الأردن تطوير المناهج بشكل عام وفق مراحل متعددة، كذلك أجريت الدراسات والأبحاث لتطوير مناهج الفيزياء وأساليب وطرائق تدريسها، من أجل رفع مستويات الطلبة في الفيزياء خلال مراحل التعليم المختلفة (Zaitoon, 2013)، كما تغيرت وتطورت أدوار المعلم وكذلك أدوار الطلبة، فأصبح المدرس مهندساً للبيئة الصفية، ومعزراً وموجهاً لتعلم طلابه، أما الطالب فأصبح أكثر مشاركة وأكثر فاعلية في الموقف التدريسي (Alza'aneen & Mohammed, 2002:36)

وقد أظهر أبو رياش وقطيط (Abo Rayash & Quttaet, 2008) مفهوم حل المسألة الفيزيائية مقابلاً لمفهوم حل المشكلة، حيث إن إستراتيجية حل المشكلة تحتاج إلى مستويات مختلفة من العمليات الذهنية، في حين أن إستراتيجية حل المسألة تعتبر نشاط تعليمي يسعى خلاله الطالب إلى إيجاد حل لسؤال أو معضلة تواجهه.

كذلك أشار أبو جادو ومحمد (Abo Jado & mohammad, 2010) إلى أن التعلم من خلال مواجهة الطالب بالمشكلة أو المسألة، يتوافق مع فكرة وجوب تحقيق معايير عالية لدى المتعلمين في مجال التحصيل وتطوير قدراتهم، وهذا يعني تحقيق الفهم العميق للمادة التي يدرسونها، مرتكزين على الدافعية الداخلية عالية المستوى، ومتسلحين بمهارات تفكير استدلالي عالية المستوى أيضاً، وتوليد الحلول الإبداعية والاستقلالية.

وفي هذا المجال يؤكد الباحثون أن الأنظمة التعليمية المتقدمة تقوم دائماً بتطوير مناهج العلوم بجميع فروعها وأهمها الفيزياء، فضلاً عن ضرورة تحقيق أهداف تدريسها، واستخدام النماذج التدريسية المعاصرة وتبني حل المسألة الرياضية، باعتبارها جزءاً أساسياً في تدريس الفيزياء، كونها تنمي التفكير لدى الطلبة، وتدريبهم على ممارسة عمليات العلم، فضلاً عن أنها تعودهم تبني وتفعيل التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس والتعاون مع الآخرين، ومما يعطي حل المسألة أهمية أيضاً، أنها وسيلة ذات معنى في عملية تدريب المتعلمين على مهاراتها، وإكسابهم مفاهيم الفيزياء، والقدرة على تطبيق ما تم تعلمه من قوانين ومبادئ في مواقف جديدة، فضلاً عن تنمية أنماط التفكير لديهم، وزيادة حبهم للإستطلاع العلمي، وإثارة دافعيتهم للتعلم (Salamah, 2005).

ويؤكد عرسان وأبو زينة (Arsan & Abo Zainah, 2005) على أهمية حل المسألة في إكساب المتعلمين الكفاءة الحسابية وتمكينهم من الوصول إلى معارف جديدة وتطوير مهاراتهم في ذلك، كما أنها تعتبر وسيلة لتشكيل الطلبة للمفاهيم الجديدة بشكل يجعلها ذات معنى، وإمكانية تطبيقها في مواقف مشابهة .

وقد تغيرت بيئة التعلم في ضوء الفكر البنائي، كونها تشمل الطالب والمكان والزمان فالمكان يعمل فيه المتعلمون جميعاً، ويكملون أفكاراً وآراء بعضهم ويدعمونها، ويستخدمون أدوات مختلفة ومصادر متعددة من أجل تحقيق أهداف التعلم والأنشطة التي تؤدي وظيفة حل

المشكلة أو المسألة، وهكذا يختلف حل المشكلة في البيئة البنائية عن حلها في البيئة التقليدية، من ناحية دعم استقلالية المتعلم وتقوية نزعه للمشاركة الهادفة في عملية التعلم، ومساعدته على تحمل مسؤولية الوصول إلى الحل، كما يؤكد التدريس في ضوء البنائية على التفاعل والتكامل بين المعرفة السابقة والجديدة وهذا يؤدي إلى تحقيق التعلم ذي المعنى (Al-Najdi, 2008)

وعلى الرغم من تفاوت واختلاف المسائل التي يتم طرحها، من حيث الحجم ودرجة الصعوبة، إلا أنها تشترك في كثير من الخصائص والخطوات التي يجب على المتعلم القيام بها وإتقانها من أجل الوصول إلى الحل ومنها: التدريب على حل مسألة أسهل في الاختبار المدرسي، بحيث يواجه الطالب موقفاً أو مشكلة تكون الاستجابة الصحيحة أو الحل غير حاضر في ذهنه، ويتوجب عليه القيام بالمعالجة وتحويل المعلومات وإعادة تشكيلها حتى تتكون لديه بنية معرفية متكاملة توصله إلى الحل، فضلاً عن استرجاع المعرفة سواء الواقعية أو الإجرائية أو كليهما من الذاكرة طويلة المدى (Alzayat, 2006)

كما تؤكد البنائية على وجوب تشكيل الطلبة لفهمهم الخاص للعلم وإدراكهم للقضايا المطروحة في ضوء تفسيراتهم الخاصة للظواهر والأحداث، ويتطلب من المعلم القيام بإجراءات التعليم الفعال مثل: تقبل آراء الطلبة وتنميتها وتشجيعها، وتبني مجريات التدريس التي تتيح المجال للتفاعل بين الطلبة فيما بينهم ومع معلمهم ومع المادة الدراسية، كما يتوجب القيام بالأنشطة العلمية وتنفيذها من أجل إحداث تغيير في البنية الإدراكية للمتعلم، وفي ضوء البنائية المعرفية نجد أن حل المسألة لا يأتي من فراغ، بل هو كامن ومخزون لدى الطلبة، وكامن في معارفهم وخبراتهم السابقة لكنه غير ظاهر وغير محدد (Alharithi, 2003: 154)

وتعتبر عملية حل المسألة مهارة تحتاج إلى وقت حتى يتم اكتسابها، وتنميتها، وتحتاج ممارسة وتدريب وفق برنامج واضح، وهي عملية دورية وليست خطية، كما أنها تفاعلية تبدأ بفهم المسألة، وتنتهي بمراجعة الحل (Wilson, Fernandez & Hadaway, 2003).

ويورد بعض التربويين أربع خطوات لحل المسألة هي: تحديد المعطيات والمطلوب، ورسم شكل للحالة، ثم التخطيط للحل، وتعني اختيار العلاقات الأساسية لحل المسألة، وتوضيح كيفية تنفيذها، ثم تنفيذ الخطة، وتحتاج إلى القيام بإجراء الحسابات اللازمة، ثم التحقق، واختبار صحة الخطوات السابقة، وصحة الإجابات (Gok, 2010).

ورغم أن بعض التربويين يعتبر حل المسألة هدفاً من أهداف تدريس العلوم، إلا أن التطبيق العملي لهذا الهدف ما زال ضعيفاً، حيث إن غالبية الممارسات التدريسية تقتصر على حفظ المعلومات، وتطوير بعض المهارات العلمية، والتي تستحوذ على إهتمام المعلمين داخل الغرف الصف (Nasrallah, 2010).

كما أن عملية حل المسألة الرياضية في الفيزياء تحتاج مهارات وقدرات عالية لدى المعلم والطالب، حيث إن الطلبة يواجهون صعوبات عند حل المسألة منها: صعوبة توحيد وحدات القياس، وصعوبة تحديد القوانين الفيزيائية المناسبة للحل، وصعوبة إجراء التحويلات الرقمية للكميات الفيزيائية، وصعوبة استخلاص البيانات من الرسم البياني المتعلق بالمسألة، وصعوبة التعبير عن المعنى الفيزيائي بصورة رياضية، وصعوبة كتابة دلالات الصورة ورمزيتها، وصعوبة التطبيق في القانون وإجراء العمليات الحسابية، وصعوبة توظيف نتيجة المطلوب الأول في حل المطلوب اللاحق، وكذلك ضعف الحصيلة اللغوية اللازمة لفهم المسألة واستيعابها وتمييز المعطيات التي تلزم للحل وتلك التي لا تلزم، وتمييز الحقائق والعلاقات الواردة وتفسيرها، وكذلك ضعف في التخمين للوصول إلى الحل بشكل أسرع، وعدم حفظ القوانين بشكل جيد، وضعف استخدام الآلة الحاسبة في إيجاد المطلوب (Al-Shahri, 2009 ; Al-Arbeed, 2010).

وهكذا يتبين ارتباط مضامين نموذج جيرلاك وإيلي بمهارات حل المسألة، كونه يؤكد على التطبيقات العلمية وإيراز الجانبين العملي والوظيفي للعلم، وتطبيق النظريات العلمية والمعارف السابقة في تعلم الموضوعات الجديدة، واستخدام الأسلوب العلمي في معالجة المسائل وحلها، مما يكسب الطلبة مهارات حل المسألة وتحقيق التكامل المعرفي، وجعل التعلم ذا معنى، وإعادة تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم.

كما أن نموذج جيرلاك وإيلي يفتح المجال أمام الطلبة لممارسة عمليات عدة مثل الملاحظة، التصنيف، الاتصال، استخدام الأرقام، العلاقات الزمانية والمكانية، الاستنتاج، التنبؤ، القياس، تفسير البيانات، والتجريب وهي عمليات يقوم بها العلماء لحل المشاكل العلمية، وفي دراسة الفيزياء وفق هذا النموذج فإن الطالب يقوم بهذه العمليات فيسلك سلوك العلماء، مما ينعكس إيجاباً في اكتسابه مهارات حل المسألة.

التنور الفيزيائي: physics Literacy

يعتبر التنور الفيزيائي محوراً وهدفاً أساسياً في دراسة الفيزياء، والذي يجب الاهتمام بعملية تحقيقه وتنميته لإيجاد المجتمع العلمي، واعتبار دراسة الفيزياء من أساسيات المواطنة، وهو ليس مقصوراً على النخبة العلمية لأن أفراد المجتمع أصبحوا يعيشون في عالم متغير مرتبط بالقوانين والمعلومات الفيزيائية، والشخص المتنور فيزيائياً يمتلك القدر الكافي من المعلومات التي تجعله قادراً على اتخاذ القرارات العلمية السليمة فيما يتعلق بحياته اليومية (Abdalsalam, 2000).

وتعتبر تنمية التنور الفيزيائي مهمة كونها تساهم في توظيف المفاهيم الفيزيائية في حل المشكلات اليومية واتخاذ القرارات السليمة في مواجهتها من خلال الأبعاد التي لخصها الشيخ عيد (Al-Sheekid, 2009) في التالي: طبيعة علم الفيزياء، والمعرفة الفيزيائية، والعلاقات المتبادلة بين الفيزياء والمجتمع، والعلاقات بين الفيزياء والتكنولوجيا، والمشكلات البيئية الناجمة عن التكنولوجيا.

وبين خطائية (Khatabih, 2005:93) صفات الفرد المتنور فيزيائياً وعلمياً، وهي: القدرة على توظيف عمليات العلم بحيث يكون فعالاً في عمله ومجتمعه، ويفهم أن المجتمع قادر على التحكم بالعلم والتكنولوجيا، ويقدر العلم والتكنولوجيا بسبب ما تقدمه من حافز للإبداع، ويفهم كيف يؤثر المجتمع في العلم والتكنولوجيا ويتأثر بهما، ويمتلك خلفية علمية قوية في المفاهيم والنظريات والحقائق العلمية، ويستطيع اتخاذ القرارات الصائبة تجاه الموضوعات المتعلقة بالمجتمع.

ويؤكد نموذج جيرلاك وإيلي على كثير من المجرىات التدريسية من شأنها تحقيق التنور الفيزيائي من منطلق أن هذا النموذج يعد أحد الاتجاهات التي اهتمت بتطوير التربية العملية بشكل عملي، من خلال إبراز التطبيقات العلمية والتكنولوجية والدور الوظيفي لها في المجتمع، مما يساعد الطلاب على توظيف المفاهيم العلمية والتكنولوجية في حل المشكلات اليومية واتخاذ القرارات في مواجهة متطلبات الحياة اليومية.

كما أن هذا النموذج يدرّب الطالب على مظاهر السعي الانساني في المجتمع من خلال تبادل الخبرات مع الآخرين وتوظيف خبراته السابقة، ويوضح الأدوار الفعالة للعلم في مختلف مجالات الحياة، بادراك أن التكنولوجيا منطلق لتمكين الإنسان من التكيف مع البيئة، مع مراعاة إمكانية

حصول أضرار ومخاطر يجب على الفرد أن يراعي إمكانية وقف آثارها السلبية والحد منها قدر الإمكان.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت النماذج التدريسية بشكل عام، وإنموذج جيرلاك وإيلي بشكل خاص، فقد أجرت المالك (Al-Malik, 2007) دراسة في جامعة أم القرى بالعودية هدفت إلى تحديد أثر إستراتيجية مقترحة لحل المسألة الفيزيائية في تنمية قدرات طالبات الصف الأول الثانوي على حل المسائل الفيزيائية وتعديل اتجاهاتهن نحو حل المسائل، طبقت الدراسة على عينة حجمها (132) طالبة توزع بالتساوي في مجموعتين تجريبية درست بالإستراتيجية المقترحة (إستراتيجية بوليا) وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، أظهرت نتائجها وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة في تنمية مهارات حل المسألة وفي الإتجاه نحو حل المسألة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما أجرى قامزي (Gamze, 2008) في جامعة دوكيوز / تركيا دراسة هدفت إلى تحديد أثر تدريب طلبة قسم الفيزياء على إستراتيجية حل المسألة الفيزيائية في تحصيلهم لمادة الفيزياء ومهارات حلها، طبقت الدراسة على عينتها حجمها (74) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين متساويتين: تجريبية درست وفق إستراتيجية (بوليا) لحل المسألة الفيزيائية، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، أشارت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك في حل المسألة الفيزيائية ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما أجرى العليايوي (Al-Iliyawi, 2010) دراسة هدفت إلى تحديد أثر إنموذج المنحى المنظومي لحيرلاك وإيلي في جودة التحصيل لدى طالبات إعداد المعلمات في مادة التاريخ، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات في العراق، توزعن بالتساوي على مجموعتين الأولى تجريبية فيها (30) طالبة، والثانية ضابطة (30)، وطبق عليهن الاختبار التحصيلي بعد دراسة المادة المقررة والمتعلقة بمفاهيم الزمن في التاريخ، أظهرت الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في دراسة مفهوم الزمن في مادة التاريخ.

كما أجرى عرجان (Orjan, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في التحصيل والاحتفاظ في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الخليل بفلسطين، طبقت الدراسة على عينة حجمها (58) طالباً توزعوا على مجموعتين الأولى تجريبية فيها (29) طالباً درسوا وفقاً لإنموذج جيرلاك وإيلي، والثانية ضابطة فيها (29) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعتين في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إنموذج جيرلاك وإيلي .

وأجرى الطائي والسليفاني (Al-Taie & Al-Solyfane, 2014) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية تصميم تدريسي قائم على إنموذج جيرلاك وإيلي في تعلم مفاهيم الزمن لطلاب الصف الحادي عشر وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، طبقت الدراسة على عينة حجمها (51) طالباً في محافظة دهوك بالعراق، توزعوا على مجموعتين، الأولى تجريبية فيها (25) طالباً درسوا وفق إنموذج جيرلاك وإيلي، والثانية ضابطة فيها (26) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، أظهرت الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إنموذج جيرلاك وإيلي على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

كذلك دراسة الطائي والجميل (Al-Taie & Al-Jomielly, 2014) التي هدفت إلى إستقصاء فاعلية إنموذج (جيرلاك وإيلي) في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها، لدى طالبات الصف الثامن في العراق، طبقت الدراسة على عينة حجمها (60) طالبة، توزعن في مجموعتين متساويتين في كل مجموعة (30) طالبة، الأولى تجريبية درست وفق إنموذج (جيرلاك وإيلي) والثانية ضابطة درست بالاعتيادية، أظهرت نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام إنموذج (جيرلاك وإيلي).

كذلك دراسة محمد وخاجي (Mohammad & Khajee, 2015) التي هدفت إلى تحديد مستوى التنور الفيزيائي لدى معلمي الرياضيات والعلوم في الكلية التربوية المفتوحة في ديالى بالعراق وعلاقته بفاعلية الذات، ودافع الإنجاز، طبق مقياس التنور الفيزيائي على عينة حجمها (=26) فرداً، أظهرت النتائج تدني مستوى التنور الفيزيائي لديهم، ووجود علاقة بين مستوى التنور الفيزيائي وكل من فاعلية الذات ودافع الإنجاز .

تعليق على الدراسات السابقة:

يتبين مما سبق، ندرة الدراسات التي تناولت إنموذج جيرلاك وإيلي في الفيزياء بشكل خاص، حيث أن غالبيتها أجريت في مجالات الدراسات الاجتماعية والرياضيات، فيما لم تجر دراسات تتعلق باستخدام إنموذج جيرلاك وإيلي في حل المسألة الفيزيائية أو التتور الفيزيائي بشكل محدد، لذا تأخذ هذه الدراسة نوعاً من التميز في تناولها إنموذج جيرلاك وإيلي في تدريس الفيزياء وإكساب الطلبة مهارات حل المسألة الفيزيائية، والتتور الفيزيائي، وقد استفاد الباحث برجوعه إلى الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري في هذه الدراسة، وإجراءاتها، وبناء أدواتها، وتبرير إجراءاتها، بالإضافة إلى المقارنات بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسة السابقة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا الدارسين في العام الدراسي (2018/2019) في مدارس عمان بالأردن، أما عينة الدراسة فتكونت من (66) طالباً في مدراس لواء الجامعة بعمان، تم توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعتين: الأولى تجريبية وفيها (33) طالباً درسوا وفق إنموذج جيرلاك وإيلي، والثانية ضابطة فيها (33) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

دليل المعلم

تم إعداد دليل للمعلم لتدريس قوانين نيوتن وقوانين الحركة المتضمنة في كتاب الفيزياء المقرر للصف التاسع وفقاً لخطوات إنموذج جيرلاك وإيلي، وتكون الدليل من وصف لآلية التدريس، وإرشادات للمعلم، وأنشطة مصممة وفق الإنموذج.

ثم عرضها على مجموعة خبراء ومتخصصين، من معلمين للفيزياء، وأساتذة في أساليب تدريس العلوم ومشرفين لمادة الفيزياء، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، فأصبح الدليل جاهزاً للتطبيق.

تصميم درس وفق إنموذج جيرلاك وإيلي (درس الفعل ورد الفعل للصف التاسع)

الخطوة الأولى: تحديد الأهداف السوكية بعد تحديد الدرس، وتكون الأهداف قابلة للقياس. مثلاً:
أن يعرف الطالب مفهوم القوة تعريفاً صحيحاً دون الرجوع للكتاب.

أن يميز الطالب بين الفعل ورد الفعل بشكل صحيح في شكلٍ معطى أمامه.

الخطوة الثانية: تحديد المحتوى ويقصد بها كتابة الشرح بشكل تفصيلي، مع مراعاة أن يكون في ضوء الأهداف، ويساعد في تحقيقها (تعريف القوة، رسم شكل يتضمن الفعل ورد الفعل)، وكتابة الأمثلة التي تنتمي للمفهوم والأمثلة التي لا تنتمي للمفهوم.

الخطوة الثالثة: التمهيد ويشمل تحديد السلوك المدخلي للطلبة وقياسه، وهذا يتضمن التأكد من الخبرات السابقة لديهم والمتعلقة بموضوع الدرس، وكذلك تحديد المهارات التي يمتلكونها، وهذا يعتبر مهم للمعلم من عدة جوانب هي: من أعلم؟ ماذا أعلم؟ كيف أعلم؟ فيختصر الكثير من الوقت والجهد على المعلم والطالب، ويوظف الطلبة المعلومات التي قد يعرفونها من دروس سابقة أو من مواد دراسية مشابهة.

الخطوة الرابعة: استراتيجية التدريس ويعني ذلك تحديد آلية تنفيذ الدرس (تعلم تعاوني أم فردي، مختبر، رحلة علمية، مناقشة، محاضرة) فعند اتخاذ قراراً باتباع إحدى الإستراتيجيات، فإنه يتم كتابة تفصيلاتها، فمثلاً إذا قرر اتباع طريقة المناقشة فإنه يحدد الأسئلة، من حيث عددها ونوعها (تباعدية أم تقاربية) وإجاباتها المحتملة، ويحدد وقت الانتظار بعد طرح السؤال، وكذلك بعد سماع الإجابة (وقت الانتظار يكون بضعة ثوان).

الخطوة الخامسة: توزيع المجموعات إذا كانت المناقشة للمجموعات، فيحدد عدد أفراد كل مجموعة، ويوزع الأدوار (قائد المجموعة، الكاتب، المقيم، المعزز) مع مراعاة تغيير هذه الأدوار، وأن يكون المعلم عضواً في كل مجموعة.

الخطوة السادسة: تخصيص وقت التدريس، ويشمل وقت حصة الدرس، ومدتها، وهذا يساعد في تحديد عدد الأهداف التي يمكن تحقيقها، وفقاً لوقت الحصة، هل هي صباحية أم متأخرة.

الخطوة السابعة: تحديد مكان تقديم الدرس، هل هو في حديقة المدرسة أم في مختبرها أم في الصف نفسه.

استراتيجية مقترحة قائمة على إنموذج جيرلاك وإيلي لتنمية القدرة على حل المسألة الفيزيائية ...

منذر بشاره عواد السويلمين

الخطوة الثامنة: اختيار مصادر التعلم ويقصد بها الوسائل التعليمية (برمجية أم لوحة أم مجسم، أم رسم بياني).

الخطوة التاسعة: تقويم الأداء وهو تقويم تكويني يتم أثناء الشرح، وذلك بوضع سؤال حول كل هدف، وتتم بعد الإنتهاء من تقديم الهدف وقبل الانتقال إلى الهدف اللاحق، أما التقويم النهائي فيتم بعد الإنتهاء من الدرس كاملاً للتأكد من فهم الطلاب، وهناك تقويم نهائي في نهاية المقرر.

الخطوة العاشرة: تحليل البيانات والتغذية الراجعة وهي ملاحظات المعلم حول مستوى تحقق الأهداف، وحول مجريات الدرس (ممل أم ممتع أم مناسب للطلبة أم أعلى من مستواهم، ونوعية الوسائل وتفاعل الطلبة واستيعابهم للدرس)، فهي عملية تشخيص لأداء المعلم والطالب.

اختبار حل المسألة الفيزيائية

تم اعتماد الاختبار المعد من قبل السلامة (Al-Sallamaat, 2017)، وهو اختبار على هيئة أسئلة موضوعية، واعتبر الاختبار محققاً للصدق التلازمي، أما صدق المحكمين فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين من معلمين ومشرفين للفيزياء ومتخصصين بأساليب تدريس العلوم، وفي ضوء اقتراحاتهم وآرائهم أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (25) فقرة، بثبات بلغ (0,87) بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالباً يمتلكون خصائص عينة الدراسة نفسها، حسب معادلة كرونباخ الفا.

مقياس التنور الفيزيائي

تم بناء المقياس بالاستعانة بدراسة الشيخ عيد (Al-Sheekaid, 2009)، واعتبر محققاً للصدق التلازمي، حيث تم اختيار الفقرات جزئياً حسبما يتوافق مع مجتمع الدراسة في عدة مجالات، منها: طبيعة علم الفيزياء، المعرفة الفيزيائية، العلاقة المتبادلة بين الفيزياء والمجتمع والتكنولوجيا، المشكلات الناتجة عن التكنولوجيا الفيزيائية، ومشكلات الحروب والأسلحة، أما صدق المحكمين فتم عرضه على مجموعة من المعلمين والمشرفين لمبحث الفيزياء، وعدد من المختصين بأساليب تدريس العلوم، وجاء المقياس في (27) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد خصصت علامة واحدة لكل فقرة، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (27) وأقل

درجة (صفر)، وقد تم تحويلها إلى خمس فئات لتصبح أعلى درجة (5) وأقل درجة هي (1) على النحو التالي:

$$5.4 = 5/27$$

- الدرجات (0-5.4) تم ترميزها بالرقم (1).
- الدرجات (5.5-10.8) تم ترميزها بالرقم (2).
- الدرجات (10.9-16.2) تم ترميزها بالرقم (3).
- الدرجات (16.3-21.6) تم ترميزها بالرقم (4).
- الدرجات (21.7-27) تم ترميزها بالرقم (5).

أما معامل الثبات للمقياس فقد تم بطريقة الإعادة بتطبيقه مرتين على (32) طالباً فبلغ (0,85)، حسب معادلة كرونباخ الفا.

إجراءات الدراسة

تمت هذه الدراسة وفقاً للإجراءات التالية:

اختيار عينة الدراسة، بعد إعداد أدواتها، كما تم عقد لقاءات مع المعلم المتعاون للتنسيق على آلية التدريس وفق نموذج جيرلاك وإيلي، وجرى التوزيع العشوائي للطلبة على مجموعتي الدراسة، وتطبيق أدوات الدراسة قبلياً، وبعد تدريس المجموعة التجريبية وفق نموذج جيرلاك وإيلي، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية تم تطبيق المقياس بعدياً، وتم إجراء التحليل الإحصائي، واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل وهو طريقة التدريس بمستويين: نموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية.
المتغيرات التابعة: وهما - مهارات حل المسألة الفيزيائية. - مستوى التوتر الفيزيائي.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، بتطبيق أدواتها قبلياً وبعدياً على مجموعتين أحدهما تجريبية درست وفق المتغير المستقل (نموذج جيرلاك وإيلي) والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ويبين المخطط التالي تصميم الدراسة:

EG1: O1O2 X1 O1O2

CG0: O1O2 X0 O1O2

حيث أن

EG1: المجموعة التجريبية.

CG0: المجموعة الضابطة.

X1: إستراتيجية إنموذج جيرلاك وإيلي.

X0: الطريقة الاعتيادية.

O1: اختبار حل المسألة الفيزيائية.

O2: اختبار التتور الفيزيائي.

أما المعالجة الاحصائية فقد تمت بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة مجموعتي الدراسة على أدواتها، ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-way ANCOVA) ، كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول

كان السؤال الأول: ما فاعلية التدريس وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في تنمية قدرة الطلبة على حل المسألة الفيزيائية؟ ولإجابة السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القدرة على حل المسألة الفيزيائية، وتظهر نتائج ذلك في الجدول (1).

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القدرة على حل المسألة الفيزيائية

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	33	11.88	1.93	17.03	3.23
الضابطة	33	9.70	1.76	12.58	1.80
الكلية	66	10.79	2.14	14.80	3.43

يظهر الجدول (1) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على المقياس البعدي لحل المسألة الفيزيائية، وفقاً لطريقة التدريس، وقد بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية (17,03)، وهو أعلى من متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (12,58)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق دالة احصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ طبق تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-way ANCOVA) - حيث تم اعتبار نتائج الطلبة على التطبيق القبلي متغيراً مصاحباً والنتائج يظهرها الجدول (2).

الجدول (2) نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-way ANCOVA)

لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الفيزيائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي للمقياس (المصاحب)	29.14	1	29.14	15.89	0.000
الطريقة	132.39	1	132.39	72.20	0.000
الخطأ	100.85	55	1.83		
المعدل الكلي	766.44	65			

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في أداء الطلاب على التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الفيزيائية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة

استراتيجية مقترحة قائمة على إنموذج جيرلاك وإيلي لتنمية القدرة على حل المسألة الفيزيائية ...
منذر بشاره عواد السويلميين

(72,20) لمتغير طريقة التدريس، وبمستوى دلالة مقداره (0,000)، ولتحديد إتجاه الفروق في أداء طلاب العينة على مقياس حل المسألة الفيزيائية البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، والنتائج كما في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية
لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي
لاختبار حل المسألة الفيزيائية

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	16.62	0.28
الضابطة	13.02	0.27

يظهر الجدول (3) أن الفرق في المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجات، كان لصالح الطلاب في المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجاتهم (16,62)، وهو أعلى منه لطلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ (13,02).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني

كان السؤال الثاني: ما فاعلية التدريس وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في تنمية التنور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟ ولإجابة السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مجموعتي الدراسة على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنور الفيزيائي، والنتائج يظهرها الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب
مجموعتي الدراسة على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنور الفيزيائي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	33	3.28	0.42	4.08	0.39
الضابطة	33	3.3	0.44	3.59	0.42
الكلي	66	3.29	0.43	3.835	0.405

يظهر الجدول (4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (4.08)، وهو أعلى منه لطلبة المجموعة الضابطة الذي بلغ (3.59) .

ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، طبق تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-way ANCOVA)، حيث اعتمدت نتائج الطلاب على التطبيق القبلي متغيراً مصاحباً فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (5).

الجدول (5) تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-way ANCOVA)

لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة على التطبيق

البعدي لمقياس التنور الفيزيائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي للمقياس (المصاحب)	3.60	1	3.60	49.86	0.000
الطريقة	3.56	1	3.56	49.24	0.000
الخطأ	3.97	55	0.07		
المعدل الكلي	12.82	65			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في أداء الطلاب على التطبيق البعدي لمقياس التنور الفيزيائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس، حيث بلغت (ف) المحسوبة (49,24)، بمستوى دلالة مقداره (0,000)، ولتحديد اتجاه الفروق حسب متغير طريقة التدريس، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، كما يظهر في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية

لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لمقياس التنور الفيزيائي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	4.10	0.05
الضابطة	3.61	0.05

استراتيجية مقترحة قائمة على إنموذج جيرلاك وإيلي لتنمية القدرة على حل المسألة الفيزيائية ...

منذر بشاره عواد السولميين

يظهر الجدول (6) أن الفرق في المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجات كان لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجاتهم (4,10)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب المجموعة الضابطة حيث بلغ (3,61).

وهكذا نلاحظ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإنموذج جيرلاك وإيلي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وذلك في مجال حل المسألة الفيزيائية، وفي مجال التنور الفيزيائي.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: ما فاعلية تدريس الفيزياء وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في تنمية قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا في حل المسألة الفيزيائية؟ وقد أظهرت الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإنموذج جيرلاك وإيلي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وذلك في مجال حل المسألة الفيزيائية.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأن نموذج جيرلاك وإيلي أتاح الفرصة للطلاب للعمل على حل المسائل بانفسهم واتخاذ القرار فيما يتعلق بطريقة الحل أو القانون المطبق والتحقق من معقولية الاجابة، ثم التعبير عن أفكارهم، مما ساعد على تحسين عاداتهم الدراسية، وتنظيم افكارهم وتحقيق الإدراك وتفعيل عملياتهم العقلية، مما انعكس على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وتعزيز الثقة بالنفس.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أن نموذج جيرلاك وإيلي يتبنى التقويم التكويني، حيث يؤكد على التغذية الراجعة الفورية، مما يرفع مستوى فهم الطلاب للمفاهيم العلمية، وبذلك يتعرفون على صحة إجاباتهم أو عدم صحتها بشكل مباشر وفوري، وهذا يولد الدافعية لديهم، ويزيد الفضول الفكري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نموذج جيرلاك وإيلي يؤكد على تنظيم المادة الدراسية والوسائل التعليمية الخاصة بها، من خلال تحديد الاهداف السلوكية، مما يعزز التعلم الذاتي وتنظيم المادة وتكاملها في البنية المعرفية لدى الطلاب، ويتناولون المادة على شكل مجموعات صغيرة تفتح المجال واسعاً لتبادل الخبرات والمشاركة وتقييم أعمال بعضهم بالنقد والتصحيح والاضافة والتعديل وتكامل الحاجات وتوظيف الخبرات السابقة، والتعرف على العلاقات بينها وبين الخبرات الجديدة، مما يعني وضوح في سير خطة الدرس وتحقيق النتائج المطلوبة.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة بأن نموذج جيرلاك وإيلي يتبنى التفكير الجماعي، وهذا يؤثر إيجاباً على التفكير العلمي من حيث الدقة والموضوعية ونسبية الحقائق العلمية وإمكانية وجود أكثر من حل للمسألة الواحدة، وهذا يحقق التفكير التباعدي وطرح الأسئلة التباعدية، مع اليقين بوجود الأسباب بخطوات حل واضحة ومنهجية علمية واضحة بعيداً عن الخرافات، وبذلك تتحقق معقولة أو منطقية الجواب.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة وهي تفوق الطلاب الذين درسوا وفق نموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب مهارات حل المسألة الفيزيائية على الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية مع دراسات كل من (Al-Malik, 2007) و (Gamze, 2008)، حيث أشارت نتائجها إلى اكتساب مهارات حل المسألة الفيزيائية من خلال الاستراتيجيات التدريسية التي تم تجربتها، وأوصت بأهمية البحث عن نماذج تدريسية من شأنها تحقيق ذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: ما فاعلية تدريس الفيزياء وفق إنموذج جيرلاك وإيلي في تنمية التنور الفيزيائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟ وقد أظهرت الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإنموذج جيرلاك وإيلي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وذلك في مجال تنمية التنور الفيزيائي.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأن إنموذج جيرلاك وإيلي جعل الطلاب أكثر تفاعلاً وأكثر ممارسةً للعمليات العقلية المختلفة، وذلك أثناء الإجابة عن الأسئلة الواردة خلال تنفيذ الدرس، حيث يتوجب على الطالب هنا أن يبذل الجهد الكافي في اكتساب الخبرات التعليمية، وتوظيف العمليات العقلية تحت إشراف وتوجيه المعلم، وهذا مكنهم من تركيز قواهم العقلية في إدراك المعنى لما يقومون به، حيث لا يتحقق التعلم الفعال إلا إذا إنهمك الطالب عقلياً في اكتساب المعلومات واندماج في الموقف التعليمي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذا الإنموذج التعليمي أتاح الفرصة للطلبة للعمل بانفسهم واتخاذ القرارات بحرية تامة، وتحمل مسؤولية ذلك، مع إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم، ومحاسمتها فوراً مما أثر في زيادة فهمهم للمادة العلمية بشكل حر وعميق.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن عمليتي التقويم والتغذية الراجعة جعلتا الطلبة أكثر وعياً بما يقومون به من عمليات عقلية، وكذلك المادة الدراسية أصبحت أكثر وضوحاً في أذهانهم وأكثر ترابطاً، مما يعني أن الطالب مميز ومدرك لما يقوم به من خطوات ويعلم إلى أين يريد الوصول في عملية البحث عن المعرفة واكتشافها في الموقف التعليمي التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إنموذج جيرلاك وإيلي يدعم التفكير بحرية، والموازنة بين الآراء، وهذا يؤدي إلى تنمية التفكير والوعي لدى الطلبة، كما أن تنوع الإستراتيجيات المستخدمة في الإنموذج من مجموعات عمل، ومناقشات، وطرح أسئلة، وتساؤل ذاتي وغيرها، أدى إلى التفاعل الإيجابي بين الطلبة واستثارة تفكيرهم مما زاد من دافعيتهم للتعلم.

كما أن أسلوب العمل بمجموعات صغيرة، والتحاور، وما تخلله من تغذية راجعة من طلاب كل مجموعة فيما بينهم، وتقويم بنائي، أدى إلى تبادل الخبرات ومنحهم ثقة أكبر بالمشاركة، والنقد والتعلم، إذ إن تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة حققت عدة فوائد لدى الطلبة، مثل زيادة خبرة الطالب وفهمه للأشياء، وتعاونه مع أفراد المجموعة، والتعلم من بعضهم البعض، وتبادلهم لوجهات النظر، وتناقل الأفكار فيما بينهم وكذلك تقليل المركزية لدى الطلبة، بالإضافة إلى ما ساد عمل المجموعات من روح التعاون، والألفة، والتقبل، والدعم، والتشجيع، والذي أثر بشكل واضح في تنمية التوتر الفيزيائي.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن إنموذج جيرلاك وإيلي سمح بإظهار التفكير على السطح وجعله مرئياً، حيث يصبح تفكير المعلم والطالب واضحاً سواءً بسواء، مما جعل الطالب يمارس مهمات التعلم ضمن سياقات تجعل التعلم ذا معنى، وهذا أدى إلى تنمية التوتر الفيزيائي لديه، بالإضافة إلى تركيز الطالب على التفكير والاعتماد على النفس واتخاذ القرار، مما سمح لهم بأن يصبحوا أكثر وعياً لتصرفاتهم وأكثر عقلانية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساليب التقويم والتغذية الراجعة أثرت في تنمية التوتر الفيزيائي، حيث تعرف الطلاب خلالها إلى جوانب القوة والضعف في أدائهم، بهدف تحسينه، وتطويره، بعد تحديد مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المحددة، واحتياجاتهم من أجل التغلب على المعوقات والصعوبات، ويتفق ذلك مع ما جاء به العلياوي (Al-Iliyaw, 2010) بأن المراهقين حساسين للتغذية الراجعة التي يتلقونها من الآخرين حول ذواتهم، لصعوبة تجميع تلك المعلومات بأنفسهم.

تتفق نتيجة هذه الدراسة، وهي تفوق الطلبة الذين درسوا وفقاً لإنموذج جيرلاك وإيلي في التوتر الفيزيائي مقارنة بالتقليدية مع نتائج الدراسات السابقة ولكن على متغيرات مختلفة، حيث أشارت دراسات كل من (Orjan, 2012) و (Al-Taie and Al-Solyfane, 2014) التي أظهرت نتائجها تفوق استراتيجية إنموذج جيرلاك وإيلي على الطريقة التقليدية في التحصيل والفهم واكتساب المفاهيم وتنمية عادات العقل، وهذه من شأنها تحقيق التوتر الفيزيائي.

كما اتفقت مع دراسة (Mohammad & Khajee, 2015)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين التتور الفيزيائي وفاعلية الذات ودافع الانجاز من منطلق أن نموذج جيرلاك وإيلي يؤدي ضمناً إلى رفع الدافعية، وتعزيز مفهوم الذات، ورفع دافع الانجاز، وتحقيق التكامل المعرفي.

التوصيات والاقتراحات:

أوصت الدراسة بإستخدام إنموذج جيرلاك وإيلي في التدريس، وتدريب المعلمين على كيفية تطبيقه، وإعادة تنظيم منهاج العلوم بما يتناسب مع هذا الإنموذج، كما تقترح الدراسة إجراء دراسات لأثر نموذج جيرلاك وإيلي على متغيرات أخرى.

References:

- Abdalsalam, M. (2000). Developing physics teaching for high school students, *Journal of Scientific Education*, 3 (2), 81-178.
- Abo jaber, M. & Sarhan, O. (2006). *Education Technology principles and concepts*, Dar Zaid for Publication and Distribution, Amman, Jordan.
- Abo Jado, M. & Mohammad, B. (2010). *Thinking Teaching, Theory and practice*, E3, Dar Almaesarah, Amman, Jordan.
- Abo Rayash, H. & Quttaet, G. (2008). *Problems Solving*, Dar Wael for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Abo Zainah, F. (2011). *School Mathematics Curriculum and Teaching*, E3, Al Falah Bookshop Distribution & Publishing, Kuwait.
- Al-Arbeed, M. (2010). *The impact of a multimedia program on the development of concepts and the skills of solving the physical Problems among 11ht grade Students*, Master Thesis, Education faculty, Islamic University, Gaza- Palestine.
- Alharithi, I. (2003). *Teaching science in problem solving (Theory and practice)* E2, Ashaqri office, Riyadh, Saudi Arabia.
- Ali, S. & Al-azzawy, A. (2012). *The effect of the System Approach Model of Gerlack and Ely in the acquisition of geographical concepts among sixth grade Students*, *College of Basic, Education Researches Journal*, University of Mosul, 1-24.

- Al-Iliyawi, A. (2010). The Effect of the System Approach Model of Gerlack and Ely on the Quality of Achievement among Female Students in Teacher Training Institutes in History, Unpublished Master Thesis, Mustansiriyah and Bagdad Universities, Iraq.
- Al-Malik, F. (2007). The effectiveness of a proposed strategy to address the difficulties of solving the physics problems of students in the first grade secondary in Riyadh, Umm Al Qura University, Faculty of Education (Unpublished PhD Thesis)
- Al-Najdi, A. (2008). Modern trends in science learning in the light of international standards and the development of thinking and structural theory, Dar Elfikr Elarabi, Cairo, Egypt.
- Al-Rawadih, S., Banydomey, H., & Alomary, O. (2012). Technology and teaching design, Amman, Dar Zamzam.
- Al-Sallamaat, M. (2017). The empact of using Gerlach & Ely model in developing scientific proplem-solving ability and cognitive autonomy of the 3rd grade intermediate students of different learning styles. Risalat Ul-Khaleej Al-Arabi, (145), 49- 67.
- Al-Shahri, D. (2009). The beliefs of mathematics teachers towards solving mathematical problems and its relation to some variables, Mathematics Education Journal, 12 (3): 13-30.
- Al-Sheekaid, J. (2009). The dimensions of the physical enlightenment included in the eleventh curriculum and the extent to which students acquire it, Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza & Palestine.

Al- Taiee, F. & Al-Solyfanee, S. (2014). The Effectiveness of Educational Learning Design According to the Girlak and Elli Model in the Acquisition of Time Concepts in the 11th Grade Student in History and the Development of their Historical Habits and Empathy, International Specialized Journal, 3(4): 122-143.

Al- Taiee, I. & Al-Jomielly, H. (2014). The effect of the using the Gerlack and Ely model on the acquisition and retention of mathematical concepts among second grade Female students, University of Babylon Journal, 22(5): 1190-1209.

Al-Twaisat, N. (2011). Analytical study of the content of physics books in the secondary stage in light of the requirements of scientific enlightenment, Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Jordan.

Alza'aneen, J. & Mohammed, M. (2002). Development of physics curricula in the secondary stage in Palestine for the 21st century, Islamic University Journal, 10 (1): (33-68).

Alzayat, F. (2006). Knowledge fundamentals for Mental formation and information processing, E2, university publishing house, Cairo, Egypt.

Arsan, H. & Abo Zainah, F. (2005). The impact of a training program for strategies to solve the mathematical problem in developing the ability to solve the mathematical problem and achievement in

mathematics among the students of the basic stage in Jordan, Mu'tah
journal for Research and Studies, 20 (7): 61-83.

Beckert, T. (2007). Fostering autonomy: A model of cognitive autonomy
and self-evaluation, Paper presented at the American Association of
behavioral and social science. February 16, Las Vegas, Nevada.

Gamze, S. Erol, M. (2008). the effect of problem solving in structional on
physics achievement, problem solving performance and strategy use,
Journal of theory and practice in education, 2 (3): 151-166.

Gerlack, V. & Ely, D. (1980). Teaching & Media: A Systematic Approach,
2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Incorporated.

Gok, T. (2010). The general assessment of problem solving processes and
metacognition in physics education, Eurasian Journal Physics and
Chemistry Education, 2(2): 110-122.

Hennessy, D. (2011). Learning style, teaching style, and high school student
retention, Trident University International Doctoral Dissertaion
Cypress, California.

Khatabih, A. (2005). Science Education for All, E1, Dar Al Massira for
Publishing, Printing & Distribution, Amman.

Mara'I, T. & Al-helleh, M. (2002). General teaching methods, E1, Dar Al
Massira For Publishing, Printing & Distribution, Amman, Jordan.

Mohammad, A. & Khajee, Th. (2015). The level of physical enlightenment in the students of the open educational college and its relation to their self-efficacy and achievement motivation, Alustath Journal, (225), 391-418.

Nasrallah, O. (2010). Low level of school achievement its causes and Management, E2, Dar Wael for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Orjan, A. (2012). The effectiveness of a program designed According to Gerlack and Elie Model on the achievement and retention in mathematics among students of the eighth in Hebron, Unpublished Master Thesis, Al-Quds University, Jerusalem- Palestine.

(2005). Development of concepts and scientific skills and methods of teaching, Dar Al Fiker Publishers & Distributors, Amman, Jordan.

Willson, J. W.; Fernandez, M. L. & Hadaway, N. (2003). Mathematical problem solving: Wilson, P. S. (Ed) (2003). Research ideas for the classroom: High school Mathematics. New York. MacMillan. Retrieved on 13/02/2017 from:

<http://jwilson.coe.uga.edu/emt725/Pssyn/Pssyn.html>.

Zaiton, A. (2013). Methods of Teaching Sciences, Amman, Dar Alshrok.

الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبة الكرك

ربيع غالب أحمد البياضه*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف على الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي (2018/2019) في لواء قصبة الكرك، تكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من الفرع العلمي والأدبي تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس حل المشكلات، ومقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي)، ومقياس الأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض)، وقد تم التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء متوسطاً وغير دال إحصائياً، وتبين من تحليل النتائج إحصائياً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) لصالح الطلبة الذين ينتمون للأسلوب المعرفي تحمل الغموض، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) لصالح الطلبة الذين ينتمون للأسلوب المعرفي التروي، وخرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها استخدام أساليب تدريس تتلائم مع الأسلوب المعرفي لدى الطلبة.

الكلمات الدالة: الأساليب المعرفية، حل المشكلات، طلبة الثانوية العامة.

* وزارة التربية والتعليم.

تاريخ قبول البحث: 2019/7/15م.

تاريخ تقديم البحث: 2018/12/4م.

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

Cognitive Styles and Their Relation to Problem Solving For High School Students in Al-Karak Region

Rabea Ghaleb Ahmad Albayaydah

Abstract

This study aimed at identifying the cognitive styles and their relation to problem solving within high school students in Al-karak region. The study sample consisted of (285) students during the academic year (2018/2019), from the scientific and literary branch. A descriptive method and random stratified sample have been used. To achieve the objectives of this study, three measurement were used: A Problem Solving Scale, (Tolerance-Intolerance for Ambiguity) Scale and (Reflective – Impulsivity) Scale were used to collect the needed data. The reliability and validity for these scales have been verified. The study ended with some results. First: the level of problem solving within high school students was average. Second: there are statistical significant differences in the level of problem solving in favor of cognitive style the tolerance for ambiguity. Third: there are statistical significant differences in the level of problem solving in favor of reflective cognitive style. The study recommended that teaching methods should be based on the student's favorite cognitive styles.

Key Words: Cognitive styles, Problem solving, High school students.

مقدمة:

تعد الأساليب المعرفية من المواضيع المهمة التي تحظى باهتمام المختصين في مجال علم النفس المعرفي؛ لأنها تعتبر وسيلة للكشف عن تفضيل الأفراد في التعامل مع المعلومات، ومعالجتها واسترجاعها في المواقف التي يتعرض لها، ومن جانب آخر يمكن اعتبار الأساليب المعرفية سمة ثابتة نسبياً في شخصية الفرد، فمن خلالها يمكن الحكم على الفرد ووصفه بنمط معين من هذه الأساليب ومثال ذلك يمكن الحكم على الفرد بأنه مندفع أو متروّ أو قادر على تحمل الغموض وغيرها من هذه الأحكام.

ومن الجدير بالذكر وجود عدة تصنيفات للأساليب المعرفية التي تناولها علماء النفس والمختصون بهذا الشأن، ويعتبر تصنيف ميسك أكثر التصنيفات شيوعاً وأشهرها، ومن أشهر هذه الأساليب أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، وأسلوب الاندفاع المعرفي مقابل التروي المعرفي Impulsivity versus Reflectivity والذي يطلق عليه أحياناً اسم الإيقاع المعرفي.

خلفية الدراسة وإطارها النظري:

يمثل اتجاه دراسة الأسلوب المعرفي Cognitive Style الآن أحد مظاهر الاهتمام المتزايد بالاتجاه المعرفي، كمجال هام من مجالات علم النفس، والأسلوب المعرفي هو طريقة الفرد المميزة في الإدراك والتفكير والتخيل، وبوجه عام يمكن القول إنه طريقة الفرد المميزة في التعامل مع المعلومات، ولعل أحد الخصائص الهامة لهذه الأساليب هو: أنها تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي من خلاله يتم استقبال المعلومات دون أن تتعلق بمحتوى هذا النشاط (Alfaramawe, 2009, p.133).

وبلاحظ وجود مسميات عدة لمفهوم الأساليب المعرفية؛ مثل أساليب التحكم المعرفية، أو الأبنية المعرفية، أو الاستراتيجيات المعرفية، بالرغم من أن جميع الباحثين يرون أنها مكونات نفسية تدخل في العمليات المعرفية، وترتبط نوعاً ما بالجوانب الشخصية، التي على أساسها تبرز الفروق بين الأفراد في تناول المعلومات ومعالجتها (Alzgol & Alzgol, 2008, p.85).

وتعرف الأساليب المعرفية: أنها الاستدلال الذي يستخدمه الأفراد لمعالجة المعلومات المتعلقة ببيئتهم، حيث يمكن تحديد هذا الاستدلال على مستويات متعددة من معالجة المعلومات،

من الإدراك الحسي إلى ما وراء المعرفي، ويمكن تجميعها وفقاً لنوع الوظيفة التنظيمية التي يتم ممارستها على عمليات تتراوح من ترميز البيانات التلقائية إلى التخصيص التنفيذي الواعي للموارد المعرفية (Kozhevnikov, 2007, p.464).

وتعرف أيضاً أنها: العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكه للبيئة المحيطة به وتنظيمها، والطرق التي يستجيب فيها للمثيرات والنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها والتعامل معها وتوجيهها (Abd elhade, 2010, p.125).

وهناك العديد من التصنيفات التي عرضت أشكالاً متعددة من الأساليب المعرفية، التي يحاول الأفراد من خلالها التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وفي تفسير مكونات الشخصية والتعرف على الأساليب التي تساعد الفرد على فهم أشكال السلوك الإنساني، ويعود تعدد هذه الأصناف من الأساليب المعرفية، إلى تعدد التصورات النظرية التي تعرضت لمفهوم الأساليب المعرفية، وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة؛ كالاستراتيجيات المعرفية والتفضيلات المعرفية والتحكم المعرفي.

وعلى الرغم من تعدد الأساليب المعرفية إلا أن هناك خصائص عامة تتميز بها؛ فالأسلوب المعرفي يهتم بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر من اهتمامه بالمحتوى الذي يتضمنه النشاط المعرفي، كما أن الأسلوب المعرفي يعتبر ذو أبعاد مستعرضة يمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية، فلا يقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط، بل هو أساس تحدد به جميع جوانب الشخصية الأخرى، ويعتبر الأسلوب المعرفي ثابتاً نسبياً مع مرور الزمن ويمكن تعديله من خلال برامج مصممة لهذه الغاية (Alasde, 2013, p.280).

وقد نالت بعض الأساليب المعرفية قدراً كبيراً من البحث والدراسة، إلا أن هناك أساليب أخرى لم تنل قدراً كافياً من الدراسة والبحث خاصة في المرحلة الثانوية في البيئة العربية، ومنها أسلوب الاندفاع والتروي وأسلوب تحمل الغموض وفيما يلي التعريف بكلاهما:

الأسلوب المعرفي الاندفاع التروي

بدأ التنظير لهذا الأسلوب المعرفي على يد كاجان وزملاؤه عام (1963) من خلال دراستهم التي هدفت إلى الكشف عن الأسس المرجعية لتصنيف مجموعة من الأطفال في إطار دراسة أسلوب تفضيل الصور الذهنية، وكان أهم ما توصلت إليه تلك الدراسة من نتائج هو: ميل الأطفال

أثناء الأداء على الاختبارات الإدراكية إلى تأجيل استجاباتهم أو تأخيرها، وكانت هذه النتائج بداية سلسلة من الأبحاث، حيث كانت نتائج هذه الأبحاث بمثابة المحددات لأبعاد أسلوب الاندفاع-التروي، الذي يشير إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الاتجاه التحليلي يتميزون بأداء يتصف بالتروي، في حين أن الأفراد الذين يميلون إلى الاتجاه الشمولي أو الكلي فإنهم يتميزون بأداء يتصف دائماً بالتسرع والاندفاع (Alfaramawe, 2009, p.90).

فالمندفعون يتجاهلون العديد من البدائل أكثر من المتروين، فالمترون يخصصون وقتاً أطول للنظر إلى معظم البدائل ثم يختارون البديل في النهاية، أما المندفعون فإنهم يحددون بديلاً واحداً ثم يأخذون وقتاً طويلاً في التفكير بهذا البديل على اعتبار أنه هو البديل الصحيح دون الاهتمام بالبدائل الأخرى، وبالتالي فهم يستجيبون قبل أن تكون لديهم معلومات كافية لإيجاد الحل الصحيح، ولذلك فهم يقعون في الأخطاء (Ebrahim, 2010, p.621).

ويرى كاجان وكوجان أن الميل للاندفاع أو التروي يكون مستقراً عبر الزمن والمواقف، ويكون قابلاً للتعديل إلى حد ما، كما يمكن اعتبار الحافز الذي يحث الفرد أو يدفعه للوصول إلى استنتاج سريع بمهارة ودقة عالية، أحد العوامل الذاتية التي تكون سبباً في ميل الفرد للتروي أو الاندفاع (Kagan & Kogan, 1970, p.1314).

وهناك العديد من السمات والخصائص التي تتميز بها الشخصية المتروية منها: الإدراك العالي للواقع المحيط، والميل إلى التأني في مواجهة المشكلة، وعدم التسرع في حل المشكلات، والخوف من الفشل وقلة الوقوع في الأخطاء، والسعي إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بالمشكلة أو الموقف (Ayash, 2009, p.61).

في حين تنعكس خصائص الشخصية المندفعة على السلوك العام للفرد، حيث ينظر الشخص المندفع إلى الآخرين على أنهم إما سيئون أو طيبون، ولديه رغبة قوية في الإرضاء الفوري وإشباع حاجاته، كما أنه يتسم بعدم الراحة والقلق وعدم تقبل النقد، ولديه ضعف في القدرة على التخطيط ويتسم بالسطحية في إدراكه للأمور (Deyong, 2011, p.489).

كما تؤثر الاندفاعية في عدم تحقيق الفرد لوظائفه الأساسية في الحياة؛ فهي ترتبط بضعف القدرة على ضبط السلوك والنشاط الزائد، وعدم الهدوء وعدم التفكير بالنتائج قبل القيام بالسلوك، والنقص في ضبط الذات والتحصيل الدراسي المنخفض (Fite & Staples, 2009, p.116).

الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض)

التنظير لهذا الأسلوب كان على يد العالم فرينك الذي عدّه متغيراً هاماً في شخصية الفرد، حيث إن هذا المتغير يمتلك علاقة قوية للتنبؤ في السمات الشخصية للفرد، ومنذ ذلك الوقت تم استخدامه في العديد من حقول علم النفس، منها علم النفس السريري، وعلم النفس السلوكي، وغيرها من الحقول (Marks & Furnham, 2013, p.717).

وفي ذات السياق يؤكد فورنهام إلى أن تحمل الغموض المعرفي متغير شخصي يعود إلى طريقة فهم الفرد وتعامله مع المعرفة، أو المواقف الغامضة عندما تواجههم عدد من الأسباب الغير المعتادة أو المعقدة التي لا يمكن فهمها، والشخص الذي يتحمل الغموض المعرفي يتعامل مع المعلومات والمواقف الغامضة، على أنه شيء مرغوب فيه ويحب التحدي ويثير اهتمامه (Furnham, 1993, p.403).

ومن الجدير بالذكر أن تفاوت الأفراد في تحملهم للغموض، ينعكس على مجموعة واسعة من ردود الأفعال مثل تجنب الوظيفة، وتأخير اتخاذ القرار، والاختيارات غير الدقيقة، والأخطاء في تحديد الأسباب، والعديد من ردود الأفعال الأخرى والسمات، التي تتراوح بأهميتها من العام إلى الخاص (McLian, Kefallonitis, & Armani, 2015, p.3).

وأشار العديد من الباحثين أن من خصائص الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) التأثير المباشر على توافق الأفراد مع العالم الخارجي، وتغيير سلوكهم ووعيهم بالإنجاز، كما أنه يرتبط مباشرة بالصحة النفسية للأفراد، بناءً على ذلك فإن هذا الأسلوب لا يؤثر بجانب واحد فقط من جوانب شخصية الإنسان، حيث إنه يؤثر بجوانب عديدة منها: السلوكية، والعقلية، والانفعالية، والتربوية (David, 1993, p.185).

وهناك العديد من الخصائص التي يتميز بها الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي تحمل الغموض منها: التعاون وتقبل العمل في بيئات مختلفة، وتحمل المخاطر والتحكم في الذات، وعدم التوقف في حال الوصول إلى حل والمحاولة للوصول إلى حلول أخرى (Qadore & Benzahe, 2017, p.229).

كما يمكن وصف الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) بقدرتهم على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات، وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة غير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عليهم، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون في تعاملهم ما هو مألوف وواقعي (Alsharqawe, 1992, p.200).

من خلال ما تم ذكره سابقاً من خصائص عامة للأساليب المعرفية، وخصائص الأفراد المندفعين والمتأملين، وخصائص الأفراد ممن لديهم القدرة على تحمل الغموض أو عدمه، بات واضحاً أن الأساليب المعرفية تعتبر من المتغيرات التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد، وتسعى الدراسة الراهنة للكشف عن الفروق بين الأفراد في حل المشكلات بناءً على الأسلوب المعرفي الذي ينتمون إليه، وفيما يلي عرض موجز لمفهوم حل المشكلات:

حل المشكلات:

تعتبر مهارة حل المشكلات أحد أهم النشاطات المعرفية التي يمارسها الأفراد في سياق حياتهم المهنية والشخصية، وبناءً على ذلك فإن الأفراد الذين يتميزون بقدرتهم على حل المشكلات تتم مكافئتهم في معظم الأحيان (Jonassen, 2000, p.63).

ووضع النشواتي (Alnashwate, 2003, p.452) نموذجاً بين فيه خطوات حل المشكلة وهي كما يلي:

1- مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها

يواجه المتعلم في وضع حل المشكلة مهمة تتطلب حلاً، ولأداء هذا الحل، يجب عليه الاعتراف بوجودها، ويتجلى هذا الاعتراف من خلال شعور المتعلم بنوع من التحدي لدى مواجه الوضع المشكل.

2- مرحلة توليد الأفكار وتوليد الفرضيات

يقوم المتعلم في هذه المرحلة بتوليد الأفكار العلائقية وغير العلائقية، بحثاً عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة، وتتطلب هذه المرحلة نوعاً من التفكير الابتكاري، بحيث يكون تفكير المتعلم منفتحاً على العديد من الأفكار.

3- مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة

يستخدم المتعلم في هذه المرحلة عدداً من الاستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت لديه من المرحلة السابقة، لاتخاذ القرار بالفرضية المناسبة للحل، فهو يقوم بعمليات المقارنة بين الفرضيات، وتناول علاقة كل منها بالحل المنشود.

4- مرحلة اختبار الفرضية وتقويمها

يقوم المتعلم في هذه المرحلة، باختيار صحة الفرضيات المنتقاة؛ للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق أو إنجاز الحل المرغوب فيه، وفي ضوء ما ينتج من عملية التطبيق، يمارس المتعلم عمليات تقويمية مختلفة، تمكنه من تغيير أو تعديل أو تطوير الفرضية موضع التجريب.

ويمكن وصف عملية حل المشكلة من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة، ويتم ذلك عن طريق ثلاث حالات وهي: الحالة الابتدائية (Initial State) وتتضمن اكتشاف المشكلة وتحديد شكل واضح، والحالة المتوسطة (Intermediate State) وتتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل المتوفرة، وحالة الهدف (Goal State) وتتضمن الوصول إلى الهدف المنشود والتخلص من المشكلة (Anderson, 2016, p.338).

ومن جانبه يشير تاجي إلى أبرز الطرق التي يمكن استخدامها لحل المشكلات، وهي من خلال التجربة والخطأ خاصة إذا لم يكن الفرد على دراية تامة بالقواعد أو المبادئ، التي يمكن استخدامها لحل المشكلة، ومن خلال الاستبصار والحدس حيث يتم الوصول لحل المشكلة فجأة، وتحليل عناصرها وتحديد العلاقات فيما بينها لحظة طرح المشكلة المراد حلها، ومن خلال تحليل المشكلة إلى عناصرها والمضي في حلها خطوة بخطوة، حيث تتطلب هذه الطريقة فهم كل مرحلة من مراحل حل المشكلة لوحدها، ويتطلب هذا الأسلوب مزيجاً من التفكير المنطقي والتخيل ويعتبر ملائماً للمشاكل الهندسية (Taghi, 2013, p.2260).

ويأتي هنا دور الخبرة في حل المشكلات، حيث يتصف الفرد الخبير بأنه يمتلك مخططات قوية تحتوي على معلومات ضخمة عن مجال تخصصه، ولديه وحدات معرفية على درجة عالية من التنظيم والترابط، ويطور مفهوماً شاملاً للمشكلة، بالاعتماد على أوجه التشابه العميقة بينها وبين مشكلات أخرى، ويحل المشكلات بطريقة فعالة إذا لم يكن مقيداً بوقت محدد، ويتنبأ بدقة

الصعوبات التي يمكن أن تواجهه أثناء حل مشكلة معينة (Sternberg & Sternberg, 2012, p.475).

وعلى الرغم مما سبق ذكره عن أهمية الخبرة في حل المشكلات، يحذر ديرك من أن الخبرة والألفة للمشكلات يمكن أن تشكل عائقاً، وهو أشبه في محاولة التعرف على اتجاه جديد خلال سيرك في طريق معروف لك مسبقاً، حيث أطلق على هذه الحالة مسمى التثبيت Fixation، بمعنى أن الفرد يمكن أن يتبع نمطاً معيناً خلال حله للمشكلات بحكم خبرته، مما يجعله أسيراً لهذا النمط (Dirk, 2013, p.14).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

يعرف أسلوب الاندفاع-التروي: أنه طريقة الفرد المميّزة والمفضلة في تناول المعلومات، سواء في استقبالها أو الأداء بها ومعالجتها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية المختلفة بصفة عامة (Alfaramawe, 1994, p.147).

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (الاندفاع/التروي) المستخدم في هذه الدراسة.

الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض)

يعرف تحمل الغموض المعرفي: أنه استعداد الفرد لقبول مدركات أو أفكار مختلفة عن الخبرات التقليدية التي مر بها، وهو أحد الأنماط المعرفية التي يتميز بها الفرد في تقبل المواقف الغامضة، والسعي إلى حالة من التوازن، والاختيار الصحيح والمحافظة على حل واحد في وضع غامض (Liu, 2015, p.1874).

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (تحمل/عدم تحمل الغموض) المستخدم في هذه الدراسة.

حل المشكلات

ويعرف حل المشكلة: أنه عملية معرفية يقوم بها الفرد باكتشاف طرق ووسائل إستراتيجية فعالة تساعد على التعامل مع المشكلات التي تواجهه (Cassidy & Long, 1996, P.265).

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات المستخدم في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه الطلبة بشكل عام ومنهم طلبة المرحلة الثانوية العديد من المشاكل، أهمها كيفية تعامل الطالب مع المنهاج المقرر للمادة، خاصة وإن كانت هذه المادة تتطلب من الطالب استخدام العديد من المهارات والقدرات العقلية، وهنا يأتي دور الأساليب المعرفية خاصة أسلوب (الاندفاع/التروي) و(تحمل/عدم تحمل الغموض) التي تساعد في الكشف عن الفروق الفردية للمتعلمين في مجالات مختلفة، ومن المعلوم أن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين في طريقة استقبال المعلومات، ومعالجتها والتعامل معها نظراً لاختلاف الأساليب المعرفية لديهم، وبالتالي فإن اعتبار جميع المتعلمين متساويين في التعامل مع المعلومات من قبل المدرسين يعدّ أمراً خاطئاً، خاصة في طريقة تعاملهم مع المشكلات التي يوجهونها وطريقة حلها، ولذلك فإن التعرف على الأسلوب المعرفي للمتعلم يساعد المدرسين في تنويع أساليب عرضهم للمادة بما يلائم حاجات المتعلمين المعرفية، الأمر الذي يسهل على المتعلمين اكتساب المعرفة وتحقيق التعلم المنشود.

وتبرز هنا مشكلة الدراسة لأن طلبة المرحلة الثانوية يواجهون العديد من المواقف التي قد تشكل لديهم مشكلة، وتتطلب منهم اتخاذ قرار بشأنها وحلها، والتي من شأنها أن تؤثر عليهم سلباً أو إيجاباً خلال المرحلة الثانوية والمرحلة التي تليها، وكما هو معلوم فإن طبيعة المرحلة الثانوية وما يرافقها من ضغط نفسي، وزخم في المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب في هذه المرحلة، تستلزم من الطالب امتلاك القدرة على حل المشكلات التي تواجهه في المواقف التعليمية وغيرها من المواقف.

وستحاول هذه الدراسة التعرف على مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) والأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) وحل المشكلات، وتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي)؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من حيث متغيراتها حيث إنها تدرس علاقة الأسلوب المعرفي بحل المشكلات عند طلبة المرحلة الثانوية، خاصة أن معظم الدراسات ركزت على الأطفال وطلبة الجامعة، كما تكمن أهمية الدراسة بتعريف الطلبة بأسلوبهم المعرفي ومعرفة تأثيره على مهارات حل المشكلات لديهم، هذا من جانب ومن جانب آخر فإن معرفة الطلبة بخصائص أسلوبهم المعرفي يساعدهم في اختيار الوسائل والاستراتيجيات الملائمة لدراسة المنهاج المقرر، وبذلك فإن قيمتها النظرية تكمن في: زيادة المعرفة حول هذا الموضوع، مما يثري المكتبة العربية ولاسيما في المملكة الأردنية الهاشمية حول هذا الموضوع، أما على الصعيد العملي فإن أهمية الدراسة تكمن في: أن نتائجها قد توجه أنظار التربويين والمدرسين، لأهمية معرفة الأسلوب المعرفي المفضل لدى الطلبة، وتشجيع المدرسين على استخدام أساليب وطرق تدريس بما يتلاءم مع الأسلوب المعرفي الذي ينتمون إليه، ومن جانب آخر يمكن أن توجه نتائج هذه الدراسة، التربويين والمختصين بهذا الشأن إلى ضرورة تصميم برامج، من شأنها أن تعدل الأسلوب المعرفي للطلاب؛ لتحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، كما هدفت إلى الكشف ما إذا كان هناك اختلاف بمستوى حل المشكلات باختلاف كل من الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) والأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض).

دراسات سابقة:

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالأساليب المعرفية، وسيستعرض الباحث الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) والأسلوب المعرفي (تحمل

الغموض/عدم تحمل الغموض) التي تتعلق بموضوع حل المشكلات، وفي ما يلي عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة حسب التسلسل من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى شافرر وإيجل (Shafir & Eagle, 1995) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الإخفاق عند الاندفاعيين والمترويين في حل المشكلات، تألفت عينة الدراسة من (88) طالباً من طلبة الصف الخامس والسادس، حيث تم استخدام اختبار مطابقة الأشكال المألوفة واختبار الاستجابة للفشل، أظهرت نتائج الدراسة أن المترويين كانوا أفضل في حل المشكلات من الاندفاعيين، كما أظهر المترويين جدية أكثر من الاندفاعيين عند وقوعهم في الأخطاء.

كما قام البهادلي (Albahadle, 1997) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي تحمل الغموض والذكاء والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة جامعة بغداد، تألفت عينة الدراسة من (673) طالباً وطالبة من كلا التخصصات العلمية والأدبية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تم استخدام مقياس تحمل الغموض لميكلان واختبار للتحصيل الدراسي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتفوقين أكثر تحملاً للغموض مقارنة بأقرانهم غير المتفوقين وأن طلبة الكليات الإنسانية أكثر تحملاً للغموض من طلبة الكليات العلمية، كما أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر تحملاً للغموض من الإناث.

ومن جانبه أجرى غنيم (Gnem, 2002) دراسة هدف فيها التعرف إلى أبرز الاستراتيجيات التي يوظفها الطلبة المندفعين والمترويين في مجال مهارات حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً بالمستوى الثالث من كلية المعلمين بمحافظة بيشة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، (34) طالباً من ذوي الأسلوب المعرفي الاندفاع و(32) طالباً من ذوي الأسلوب المعرفي المتروي، حيث تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى الذكاء، أعد الباحث مقياساً لفظياً لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/المتروي) ومجموعة من المهام لحل المشكلات، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدقة والوقت اللازم لحل المشكلة ولصالح الطلبة المترويين.

أما الشقيرات والزعبي (Alshqerat & Alzoabe, 2003) هدفت دراستهما تعرف أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، تكونت عينة الدراسة من (59) اندفاعيا (28) ذكور

و 31 إناث)، و(60) تأملياً (35 ذكور و 25 إناث)، تم استخدام اختبار مطابقة الأشكال المألوفة لتصنيف أفراد العينة إلى اندفاعيين وتأمليين، حيث أشارت نتائج الدراسة أن المتأملين كانوا أفضل في الدقة وسرعة الاستجابة والتأزر الحركي البصري وفي التخطيط وتغيير الاستراتيجيات في حل المشكلات.

كما قام محيسن (Mhesen, 2005) بإجراء دراسة استهدفت مقارنة الطلاب من ذوي التحصيل المتدني مع أقرانهم من ذوي التحصيل العادي في مهارات حل المشكلات، تألفت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة الصف الثامن، بواقع (30) طالباً من ذوي التحصيل المتدني و(30) طالباً من ذوي التحصيل العادي، حيث أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين في التحصيل لديهم قدرة على تحمل الغموض مقارنة بالطلبة من ذوي التحصيل المتدني في مهارات حل المشكلات.

ومن جانبه قام نوري (Nore, 2007) بدراسة استهدفت التعرف على مستوى تحمل الغموض المعرفي لدى الطلبة المتميزين والطلبات المتميزات من الصف الثالث والرابع، بلغت عينة البحث (240) طالباً وطالبة تم اختياريهم بشكل عشوائي، حيث تم بناء أداة لتحقيق هذا الهدف تكونت بصيغتها النهائية من (20) فقرة لقياس تحمل الغموض، تم تطبيقها بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات الخاصة بها، حيث أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة المتميزين كان بشكل عام لديهم تحمل غموض معرفي عال، كما أشارت نتائج الدراسة أن الإناث تفوقن على الذكور في درجة تحمل الغموض.

في حين قام لورين (Laruen, 2014) بإجراء دراسة كان الهدف منها التعرف على أثر تحمل الغموض والانفتاح على التجربة (الخبرة) في حل المشكلات، تألفت عينة الدراسة من (365) طالباً جامعياً حيث طلب منهم إنشاء حلول لثلاث مشاكل مختلفة تراوحت هذه المشاكل بين مشاكل غامضة ومشاكل عادية ومشاكل غير تقليدية، وبعد إجراء سلسلة من المقاييس التي قيمت تحمل الغموض والانفتاح على التجربة (الخبرة)، وصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها وجود علاقة قوية بين القدرة على تحمل الغموض والخبرة في حل المشكلات.

أما دراسة عسكر والشمري (Askar&Alshmare, 2016) تناولت الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) لدى طلاب المدارس الثانوية للمتميزين، تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الذكور (150) في حين بلغ عدد الإناث (150)، كما تم إعداد مقياس

للأسلوب المعرفي من قبل الباحث، أظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها: أن الأسلوب المعرفي (التروي) هو السائد لدى الطلبة المتميزين، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي).

في حين هدفت دراسة النجار (Alnajjar, 2018) التعرف على فاعلية استخدام الفصل المعكوس وفقاً للأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) في تنمية مهارات حل المشكلات في مقرر الرياضيات، حيث شملت العينة (50) طالباً من طلبة الصف الثاني ثانوي، استخدم فيها الباحث مقياس بودنر لتحمل الغموض وقائمة لمهارات حل المشكلات في مقرر الرياضيات، أظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للطلبة المنتمين للأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) على اختبار الجوانب المعرفية لمهارات حل المشكلات في مقرر الرياضيات، ولصالح الطلبة المنتمين للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) في التطبيق البعدي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين مدى اهتمام الباحثين في هذا الموضوع فقلد امتدت الدراسات التي اطلع عليها الباحث من عام(1995) إلى عام (2016)، كما استهدفت الدراسات السابقة الذكور والإناث في عيناتها، في حين استهدفت دراسة كل من (Shafrir & Eagle, 1995)، (Gnem, 2002)، (Mhesen, 2005)، (Alnajjar, 2018) الذكور فقط. كما يلاحظ اختلاف عدد العينات في كل دراسة، حيث سجلت دراسة (Alnajjar, 2018) أقل عدد حيث بلغت عينة الدراسة (50) طالباً، في حين كان أكبر عدد في دراسة (Albahadle,1997) البالغ (673) طالباً وطالبة.

وفي نفس السياق يلاحظ اختلاف الفئات العمرية التي استهدفتها الدراسات السابقة، حيث تم استهداف المرحلة الثانوية في دراسة (Askar & Alshmare, 2016)، ودراسة (Alnajjar, 2018) كما تم استهداف المرحلة الأساسية والإعدادية في دراسة كل من (Nore, 2007)، (Shafrir & Eagle, 1995)، (Mhesen, 2005) في حين استهدفت باقي الدراسات المرحلة الجامعية، ومن الجدير بالذكر أن هذه الدراسات تناولت مختلف المستويات الدراسية، ومنها السنة الدراسية الأولى التي تعدّ امتداداً للمرحلة الثانوية، كما يلاحظ تعدد المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة، ومن جانب نتائج الدراسات السابقة يتبين أنها اتفقت على وجود علاقة دالة إحصائية بين الأساليب المعرفية قيد الدراسة وحل المشكلات

لصالح الأسلوب المعرفي تحمل الغموض والأسلوب المعرفي التروي، كما يتبين اختلاف نتائجها بما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في الأساليب المعرفية.

من خلال ما تم ذكره، تتضح علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الراهنة، من حيث المتغيرات التي تم الطرق لها في الدراسات السابقة، المتمثلة بالأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) وحل المشكلات، حيث استطاع الباحث أن يحدد أهداف الدراسة الحالية وتحديد متغيراتها، كما استطاع تحديد العينة المستهدفة وعددها، وتحديد منهجية الدراسة واختيار المقاييس المناسبة للدراسة، والطرق الملائمة لجمع البيانات وتحليلها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية من كلا الجنسين للفرع العلمي والأدبي المسجلين في المدارس الحكومية التابعة للواء قسبة الكرك الموزعين على (25) مدرسة، وذلك خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2018-2019)، البالغ عددهم (2663) طالباً وطالبة والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والفرع الأكاديمي

المتغير	فئة المتغير	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	1077
	انثى	1586
	المجموع	2663
الفرع الأكاديمي	علمي	1212
	ادبي	1451
	المجموع	2663

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية على أساس الجنس (ذكور، الإناث)، بواقع (151) طالب من الفرعين الأدبي والعلمي، و(134) طالبة من الفرعين الأدبي والعلمي، حيث بلغ عدد طلبة الفرع العلمي (147) من كلا الجنسين، في حين بلغ عدد طلبة الفرع الادبي (138) من كلا الجنسين، والجدول (2) يوضح التوزيع النسبي لعينة الدراسة حسب الفرع والنوع الإحصائي.

جدول (2) التوزيع النسبي لعينة الدراسة باختلاف

متغير النوع الاجتماعي والفرع الأكاديمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة (%)
النوع الاجتماعي	ذكر	151	52.98
	إناث	134	47.02
	المجموع	285	100
الفرع الأكاديمي	علمي	147	51.58
	أدبي	138	48.42
	المجموع	285	100

ويجب الإشارة هنا أنه لم يكن باستطاعة الباحث ضبط توزيع العينة بحسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص بحسب ما هو في المجتمع فعلاً، لأن الشعب التي تم اختيارها في مدارس الذكور والإناث يختلف عدد الطلبة فيها حسب النوع الاجتماعي والتخصص، حيث كان عدد الذكور في الشعب أكثر من الإناث، في حين كان عدد طلبة الفرع العلمي في الشعب أكثر من عدد طلبة الفرع الأدبي.

حدود الدراسة:

1. اقتصرَت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية التابعين للمدارس الحكومية في لواء

قصبة الكرك للعام الدراسي 2018./2019

2. تتحدد الدراسة باستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات المقاييس المستخدمة لأغراض هذه الدراسة.

3. اقتصرت الدراسة على البحث في علاقة حل المشكلات بأسلوبين معرفيين فقط هما (الاندفاع/التروي) و (تحمل/عدم تحمل الغموض).

إجراءات الدراسة:

- 1- حصر أعداد طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبة الكرك.
- 2- اعتماد المقاييس التي تم استخدامها في الدراسة، بعد التحقق من مدى مناسبتها للتطبيق والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.
- 3- اختيار العينة بطريقة عشوائية.
- 4- الحصول على الموافقات اللازمة وكتب تسهيل المهمة، لتطبيق المقاييس على الطلبة خلال أوقات الدوام الرسمي.
- 5- جمع البيانات وتحليلها للخروج بالنتائج ومناقشتها.

أدوات الدراسة:

لجمع البيانات المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي): استخدم الباحث مقياس (Sarhed, 2013) الذي يتألف من مجموعة من المواقف (20) موقفاً صيغت في صورة اختيار من متعدد، بحيث يتكون كل موقف من مقدمة بها موقف يمكن أن يواجهه الطالب في حياته اليومية والمدرسية، يلي ذلك أربع استجابات (أ، ب، ج، د) والتي تعكس اندفاع أو تروي المفحوص.

صدق مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وغيرها من الجامعات والبالغ عددهم (10)، وتم التعديل على المقياس في ضوء

مقترحاتهم وآرائهم، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع على ضرورة تعديلها (80%) من المحكمين، حيث كانت أغلب التعديلات تتعلق باعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ومنها مايلي:

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
عندما أكون داخل الحجرة الصفية ويقوم المدرس بتوجيه سؤال لي عندها أقوم ب:	عندما يطلب مني المدرس الإجابة على أحد الأسئلة فإنني:
في اللحظة التي يقوم فيها أحد ما بتكليفي بعمل ما فإنني	إذا كلفت بعمل ما فإنني:

أما الطريقة الثانية من خلال التحقق من مؤشرات صدق البناء الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، وحساب معامل ارتباط التوافق Person Correlation بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة للمقياس، ويوضح الجدول(3) النتائج المتعلقة بمعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(3) معاملات الارتباط بين

الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط
1	0.346**	6	0.514**	11	0.407**	16	0.412**
2	0.485**	7	0.443**	12	0.445**	17	0.345**
3	0.554**	8	0.408**	13	0.587**	18	0.449**
4	0.603**	9	0.385**	14	0.532**	19	0.513**
5	0.419**	10	0.397**	15	0.417**	20	0.354**

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

يتضح من الجدول (3) أن فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) جاءت معاملات الارتباط له مع الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير بشكل عام إلى التجانس الداخلي لفقرات المقياس وتحقيق الصدق البنائي له.

ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

تم التحقق من ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبالاعتماد على نتائج تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً وطالبة التي تم اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، وتم حساب معاملات الارتباط Person لإجابات الطلبة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغ معامل الارتباط للمقياس ككل (0.881)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

تصحيح مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

تكون مقياس (الاندفاع/التروي) من (20) فقرة وكل فقرة لها أربع بدائل (أ، ب، ج، د) ويطلب من الطالب أن يقرأ كل موقف من مواقف المقياس ويحجب عليه باختيار أحد البدائل الأربعة التي تلي كل موقف، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي (1، 2، 3، 4) على الترتيب، حيث تتراوح درجة المقياس من (20) وهي أدنى درجة يمكن أن يحصلها الطالب على المقياس، إلى (80) وهي أعلى درجة يمكن أن يحصلها الطالب على المقياس، وتدل الدرجة التي تتراوح بين (20-50) على المقياس أن الطالب مندفع، بينما تدل الدرجة التي تتراوح بين (51-80) على التروي.

ثانياً: مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض)

تم استخدام مقياس (Nore,2007) حيث تألف المقياس من (20) عبارة، (10) منها تمثل تحمل الغموض و(10) تمثل عدم تحمل الغموض، ووضع لها مقياس رباعي (دائماً، أحياناً، نادراً، لا).

صدق مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض)

تم التأكد من صدق مقياس (تحمل/عدم تحمل الغموض) بطريقتين الأولى صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وغيرها من الجامعات والبالغ عددهم (10)، وذلك للتحقق من مدى صلاحيته في قياس الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) ومدى مناسبه لأغراض الدراسة، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تم اعتماد الفقرات التي أجمع على ضرورة تعديلها (80%) من المحكمين، حيث كانت أغلب التعديلات تتعلق باعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ومنها مايلي:

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
عند تكلفني بواجب ولا أجد له حلاً سريعاً فإنني أقوم بإهماله.	أهمل الواجبات التي لا أجد لها حلاً سريعاً.
يسعدني ويريجني التعامل مع المشكلات البسيطة غير المعقدة.	يسعدني حل المشكلات البسيطة غير المعقدة.

أما الطريقة الثانية من خلال التحقق من مؤشرات صدق البناء الداخلي لمقياس الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، وحساب معامل ارتباط التوافق Person Correlation بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (4) النتائج المتعلقة بمعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس (تحمل/عدم تحمل الغموض)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.598**	6	0.635**	11	0.527**	16	0.680**
2	0.451**	7	0.521**	12	0.551**	17	0.501**
3	0.601**	8	0.527**	13	0.531**	18	0.442**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
4	0.485**	9	0.470**	14	0.603**	19	0.503**
5	0.449**	10	0.487**	15	0.511**	20	0.440**

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

يتضح من الجدول (4) أن فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) جاءت معاملات الارتباط لها مع الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير بشكل عام إلى التجانس الداخلي لفقرات المقياس وتحقيق الصدق البنائي له.

ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض)

تم التحقق من ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبالاعتماد على نتائج تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً وطالبة التي تم اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، حيث تم حساب معاملات الارتباط Person لإجابات الطلبة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبلغ معامل الارتباط للمقياس ككل (0.912)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

تصحيح مقياس (تحمل/عدم تحمل الغموض)

تكون مقياس (تحمل/عدم تحمل الغموض) من (20) عبارة وكل عبارة لها أربعة بدائل (دائماً، أحياناً، نادراً، لا) ويطلب من الطالب أن يقرأ كل عبارة من عبارات المقياس ويجب عليها باختيار أحد البدائل الأربعة التي تلي كل عبارة، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي (4، 3، 2، 1) على الترتيب، حيث تتراوح درجة المقياس من (20) وهي أدنى درجة يمكن أن يحصلها الطالب على المقياس، إلى (80) وهي أعلى درجة يمكن أن يحصلها الطالب على المقياس، وتدل الدرجة التي تتراوح بين (20-50) على المقياس على عدم تحمل الغموض، بينما تدل الدرجة التي تتراوح بين (51-80) على تحمل الغموض.

ثالثاً: مقياس حل المشكلات

قام الباحث بإعداد مقياس حل المشكلات وفيما يلي خطوات إعداد المقياس:

- 1- مراجعة الإطار النظري المتعلق بحل المشكلات.
- 2- اعتماد تعريف لحل المشكلات وتعريفه إجرائياً.
- 3- الاطلاع على العديد من المقاييس التي تناولت حل المشكلات.
- 4- تحديد الأبعاد التي تالف منها المقياس حيث بلغت (4) أبعاد.
- 5- تحديد الفقرات الخاصة بكل بعد حيث بلغت (5) فقرات لكل بعد.
- 6- تحديد البدائل لكل فقرة حيث بلغت (4) بدائل.
- 7- وضع مفتاح التصحيح وتفسير الدرجات.
- 8- عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين.
- 9- إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها (80%) من السادة المحكمين.
- 10- التأكد من دلالات الصدق والثبات.
- 10- اعتماد المقياس بصورته النهائية.

وصف المقياس

يتضمن المقياس (20) موقفاً تم توزيعها على أربعة أبعاد (تحديد المشكلة وفهمها، توليد الأفكار، اتخاذ القرار بالفرضية، اختبار الفروض وتقييمها) ويتضمن كل موقف (4) بدائل حيث يطلب من الطالب اختيار إجابة واحدة فقط لكل موقف والتي تمثل الإجابة الصحيحة.

تقدير الدرجات

يحصل الطالب على درجة واحدة في حال كانت إجابته صحيحة، وعلى صفر إن كانت إجابته خاطئة، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على هذا المقياس بين (0-20)، ويتم تفسير الدرجة التي حصل عليها الطالب وفق الجدول التالي:

جدول (5) تفسير درجات مقياس حل المشكلات

الدرجة	التفسير
0-7	مستوى منخفض في حل المشكلات
8-14	مستوى متوسط في حل المشكلات
15-20	مستوى مرتفع في حل المشكلات

صدق مقياس حل المشكلات

قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق الاختبار باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والمقياس والتقويم في جامعة مؤتة وغيرها من الجامعات البالغ عددهم (10)، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، وتم تعديل الفقرات التي أجمع على ضرورة تعديلها (80%) من المحكمين، حيث أقرح المحكمون ضرورة عرض الفقرات مرتبة حسب الأبعاد ابتداءً من تحديد المشكلة وفهمها وصولاً إلى اختبار الفروض وتقييمها، كما تم إعادة صياغة تعليمات المقياس لتكون أكثر وضوحاً، كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً.

كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء الداخلي لمقياس حل المشكلات، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، وحساب معامل ارتباط التوافق Perso Correlation بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة للمقياس، ويوضح الجدول (6) النتائج المتعلقة بمعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.544**	6	0.462**	11	0.387**	16	0.465**
2	0.432**	7	0.401**	12	0.602**	17	0.436**
3	0.496**	8	0.614**	13	0.539**	18	0.549**
4	0.430**	9	0.403**	14	0.557**	19	0.470**

الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبة الكرك

ربيع غالب أحمد البياضه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
5	0.514**	10	0.484**	15	0.403**	20	0.627**

يتضح من الجدول (6) أن فقرات مقياس حل المشكلات جاءت معاملات الارتباط له مع الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير بشكل عام إلى التجانس الداخلي لفقرات المقياس وتحقيق الصدق البنائي له.

ثبات مقياس حل المشكلات

تم التحقق من ثبات مقياس حل المشكلات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وباعتماد على نتائج تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً وطالبة التي تم اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، حيث تم حساب معاملات الارتباط Person لإجابات الطلبة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبلغ معامل الارتباط للمقياس ككل (0.741) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى حل المشكلات لدى طلبة الثانوية العامة في لواء قصبة الكرك؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الطلبة على مقياس حل المشكلات، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

والمستوى لدرجات الطلبة على مقياس حل المشكلات

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
حل المشكلات	10.37	2.99	متوسط

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس حل المشكلات بلغت قيمته (10.37) بانحراف معياري (2.99)، حيث تدل هذه القيمة على أن مستوى الطلبة جاء متوسطاً في حل المشكلات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي)؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين: (متروي) و(مندفع) على مقياس حل المشكلات، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول (8) نتائج اختبار ت للكشف عن الفروق في مستوى حل المشكلات لدى الطلبة باختلاف الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لديهم

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
حل المشكلات	متروي	12.88	2.47	*17.62	0.00
	مندفع	6.75	2.98		

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسط درجات الطلاب على مقياس حل المشكلات في المجموعتين: (متروي) و(مندفع) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (17.62)، وتشير نتائج المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في المجموعتين أن الفرق لصالح الطلاب في المجموعة (متروي) حيث حصلوا على درجات أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب في المجموعة (مندفع) وقد بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (6.13).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (تحمّل / عدم تحمّل الغموض)؟

الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبه الكرك

ربيع غالب أحمد البياضه

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة" وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين: (متحمل الغموض) (غير متحمل للغموض) على مقياس حل المشكلات، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار ت للكشف عن الفروق في مستوى

حل المشكلات لدى الطلبة باختلاف الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) لديهم

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدالة الإحصائية
حل المشكلات	متحمل للغموض	13.77	1.85	*29.02	0.00
	غير متحمل للغموض	6.65	1.93		

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسط درجات الطلاب على مقياس حل المشكلات في المجموعتين: (متحمل الغموض) (غير متحمل للغموض) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (29.02)، وتشير نتائج المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في المجموعتين أن الفرق لصالح الطلاب في المجموعة (متحمل الغموض) حيث حصلوا على درجات أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب في المجموعة (غير متحمل للغموض) وقد بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (7.12).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة

الثانوية في محافظة الكرك؟

جاء مستوى طلبة المرحلة الثانوية لمهارات حل المشكلات متوسطاً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لم يكتسبوا المهارات اللازمة لحل المواقف المشكلة التي تواجههم بالشكل الملائم، لأنهم اعتادوا على حل مشاكلهم بأسهل طريقة وبأول حل يجدونه دون محاولة البحث عن حلول أخرى، ومن جانب آخر إن طريقة التنشئة الاجتماعية ومعاملة أولياء الأمور التي جعلت من الطلاب يعيشون في عالم محصور يقتصر على المدرسة والمنزل بحيث

تكون مهمة الطالب مقصورة فقط بالدراسة نظراً لأهمية هذه المرحلة في حياة الطالب مما جعل طلبة المرحلة الثانوية على قدر من الضعف أو عدم الخبرة في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها بالشكل الصحيح في محيطهم الخارجي.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج التي يتلقاها طلاب المرحلة الثانوية حيث لا تعالج هذه المناهج المشاكل الواقعية التي يتعرض لها الطلاب في حياتهم الاعتيادية بل اقتصرت على جملة من المشاكل العلمية المتعلقة بالمناهج التعليمية وأغفلت جانب المواقف المشكلة التي يتعرض لها الطالب خارج إطار المدرسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي)؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي) ولصالح الطلبة المتروين، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ظل خصائص الطلبة المتروين من حيث قدرتهم على التعامل مع المشكلات والتخطيط لحلها، انطلاقاً من تحديد المشكلة والتأمل في البدائل المطروحة لحلها والتفكير فيها ملياً قبل اختيار البديل المناسب لحل هذه المشكلة، إضافة إلى أن الطلبة المتروين يتميزون في وضع الفروض الخاصة بحل المشكلة واستخدام استراتيجيات ناضجة في حل المشكلة والتخطيط السليم في محاولة حل المشكلة، والتأني قبل اتخاذ القرار اللازم لحل المشكلة.

كما أن خصائص الطلبة المندفعين التي تتمثل باستخدام استراتيجيات غير ناضجة للتعامل مع المشكلة، واعتمادهم على السرعة في النظر للبدائل المطروحة لحل المشكلة والسرعة في اتخاذ القرار واعتماد أول حل للمشكلة يجدونه دون التفكير في حلول أخرى، ساهمت في تدني علاماتهم على مقياس حل المشكلات مقارنة بأقرانهم المتروين.

كما أن الطلبة المتروين يتعاملون مع بدائل المشكلة على دفعات وبقدر من التركيز، بحيث يقومون بالمفاضلة بين كل البدائل واختيار البديل المناسب مما يعكس نتائج ايجابية في أدائهم على مقياس حل المشكلات، على عكس الطلبة المندفعين الذين يشعرون بأن الموقف الاختباري هو موقف ضاغط وللتخلص من هذا الموقف فهم يختارون البديل لحل المشكلة بسرعة وبغض النظر

عن دقة الاختيار، وعليه فهم يوزعون انتباههم على بدائل المشكلة دفعة واحدة، ولا يقومون بالمفاضلة بين البدائل مما ينعكس سلباً في أدائهم على مقياس حل المشكلات.

وعلى الرغم من اختلاف الفئات العمرية المستهدفة في الدراسات السابقة والدراسة الحالية، اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Shafrir & Eagle 1995) ودراسة (Gnem 2002) ودراسة (Alshqerat & Alzoabe 2003)، ويبدو هذا الاتفاق منطقياً في ضل خصائص الأفراد المنتمين للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)، حيث تتسم هذه الخصائص بالثبات النسبي، كما أنها تعد وسيلة للكشف عن السمات الشخصية للأفراد بمختلف أعمارهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض)؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حل المشكلات تعزى للأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) ولصالح متحملي الغموض، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ظل ما أشار إليه فورنهام، حيث أكد إلى أن تحمل الغموض المعرفي متغير شخصي يعود إلى طريقة فهم الفرد وتعامله مع المعرفة أو المواقف الغامضة عندما تواجهه عدد من الأسباب الغير المعتادة أو المعقدة التي لا يمكن فهمها، والشخص الذي يتحمل الغموض المعرفي يتعامل مع المعلومات والمواقف الغامضة على أنه شيء مرغوب فيه ويحب التحدي ويثير اهتمامه (Furnham, 1993, p.403)، وبما أن المشكلة تعد موقفاً غامضاً يتطلب من الفرد التعامل معه والوصول إلى حل مما يجعل الفرد يشعر بحالة من الرضا، فمن المنطق أن يتفوق الطلبة المتحمليين للغموض في أدائهم على مقياس حل المشكلات على أقرانهم من الطلبة الغير المتحمليين للغموض.

كما أن تفاوت الأفراد في تحملهم للغموض ينعكس على مجموعة واسعة من ردود الأفعال مثل تجنب الوظيفة، وتأخير اتخاذ القرار، والاختيارات غير الدقيقة، والأخطاء في تحديد الأسباب (Mclian, Kefallonitis, & Armani, 2015, p.3)، وتعتبر ردود الأفعال هذه عاملاً مهماً في الأداء على المشكلات وبما أن الطلبة المتحمليين للغموض يتفوقون على أقرانهم في ردود الأفعال هذه جاء أداءهم على المشكلات بشكل أفضل من أقرانهم الغير متحمليين للغموض.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخصائص التي يتميز بها الطلبة المتحمّلين للغموض، التي تتمثل في التحكم في الذات وعدم التوقف في حال الوصول إلى حل والمحاولة للوصول إلى حلول أخرى، وقدرتهم على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة غير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عليهم، مما انعكس على أدائهم في حل المشكلات بشكل ايجابي مقارنة بأقرانهم الغير متحمّلين للغموض، الذين يتسمون بعدم قدرتهم على تحمل الغموض والتوقف في حال الاعتقاد بالوصول للحل وعدم تقبل المواقف الغامضة واستخدام استراتيجيات غير ملائمة في حال التعامل معها مما انعكس سلباً في أدائهم على مقياس حل المشكلات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Mhesen (2005) ودراسة Laruen (2014) ودراسة Alnajjar (2018)، ويعزو الباحث هذا الاتفاق إلى طبيعة المتغيرات التي تمت دراستها في هذه الدراسات المتمثلة بالأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) وحل المشكلات؛ حيث إن خصائص الأساليب المعرفية للأفراد تتسم بالثبات النسبي، خاصة التي تتعلق بسلوك الأفراد في مواجهة حل المشكلات.

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

- 1- إجراء دراسات مشابهة بحيث تكشف عن مستوى حل المشكلات، لدى مستويات دراسية أخرى.
- 2- البحث عن العلاقة بين حل المشكلات وأساليب معرفية أخرى.
- 3- بناء برامج تدريبية من شأنها تعديل الأسلوب المعرفي للطلبة وخاصة أسلوب الاندفاع وعدم تحمل الغموض
- 4- استخدام استراتيجيات تدريس من قبل المعلمين بحيث تتناسب مع الأسلوب المعرفي للطلبة.

References:

- Abd elhade, F. (2010). Cognitive Psychology. Jordan, Amman: Dar Osamah.
- Askar, S. & Alshmare, M. (2016). Cognitive Style Reflective-Impulsive with High schools for excellence students, Journal of Education University of Mustansiriya, 49(1), 249-280.
- Alasde, A. (2013). Cognitive Psychology. Iraq, Bagdad: Aladalh.
- Albahadle, A. (1997). Ambiguity Tolerance and its Relationship with Superiority Among University Students. Unpublished Master Thesis, Bagdad University, Bagdad: Iraq.
- Alfaramawe, H. (1994). Cognitive Methods between Theory and Research .Ejypt, Cairo: Angelo Library.
- Alfaramawe, H. (2009). Cognitive Methods between Theory and Practice .Jordan, Amman: Dar Safa.
- Alnajar, A. (2018). Effect of using reverse segregation according to the cognitive style (tolerance-intolerance of ambiguity) in developing problem solving skills in mathematics course for Azhar secondary students, Journal of Educational Technology, 34 (1), 163-235.
- Alnashwate, A. (2003). Educational Psychology. Jordan, Amman: Dar Alforqan.
- Alsharqawe, A. (1992). Contemporary Cognitive Psychology. Ejypt, Cairo: Angelo Library.
- Alshqerat, M., & Alzoabe, A. (2003). The effect of the Cognitive Style Reflective-Impulsive on Performance on some Memory Tests and Problem Solving in the Students of the Faculty of Educational Sciences at Mu'tah University, University of Damascus Journal, 19(1), 57-93.
- Alzgol, R., & Alzgol, E. (2008). Cognitive Psychology. Jordan, Amman: Dar Alshoroq.

- Anderson, J. (2016). Cognitive Psychology and its Applications.(Translet: Mofed Hawshen, Fadel Kashwe & Mohamed Slet).Jordan,Amman: Dar Alfekr.(Original Publishing Year 2010).
- Ayash, L. (2009). Cognitive Style and its Relation to Creativity.Jordan, Amman: Dar Safa.
- Cassidy, T., &Long, C. (1996). Problem Solving Style Stress and Psychological Illness: Development of Multi Factorial Measure.British Journal of Clinical Psychology, 35(2), 265-277).
- David, L. (1993). Anew Measurement of an Individuals Tolerance for Ambiguity, Educational and Psychological Measurement, 53(1), 175-190.
- Deyong, G. (2011). Impulsivity as a personality trait :Handbook of self regulation research,theory and application. New York:The Guilford Press.
- Dirk, H. (2013). Cognitive Psychology and Cognitive Neuroscience. Wikibooks. org.
- Ebrahim, S. (2010). Cognitive Neuropsychology.Ejypt, Cairo: Etrik.
- Fite, E., & Staples, D. (2009). Behavior Regulation as a Product of Temperament and Environment: Biopsychosocials Regulatory Processes in the Development of Childhood Behavioral Problems New York: Cambridge University Press.
- Furnham, A. (1993) .Content Correlation and Factor Analytic Study of Four Tolernce of Ambiguity Questionnaires.Personnel and Individual Differences,16(3), 403-410.
- Gnem, M. (2002). Performance Strategies of Problem Solving Tasks Among Cognitive Style Students Reflective-Impulsive, Journal of Educational Sciences,1(15), 159-264.

- Jonassen, D. (2000). Toward a Design Theory of Problem Solving. Journal of [Educational Technology Research and Development](#), 48(4), 63-85.
- Kagan, J., & Kogan, N. (1970). Individual Variation in Cognitive Process in P.Mussen (Ed): Carmichaels Manual of Child Psychology, New York: Wiley Sons.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psycholgy: Toward an integrated framework of cognitive style. Psychological Bulletin, 133(3), 464-481.
- Laruen, D. (2014). The Impact of Goals and Constraints in Problem Construction and Creative Problem Solving. Student Research and Creative Activity Fair, University of Nebraska:usa.
- Liu, C. (2015). Relevant Researches on Tolerance of Ambiguity. Theory and Practice in Language Studies, 5(9), 1874-1882.
- Marks, J., & Furnham, A. (2013). Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. Journal of Scientific Research, 4(9), 717-728.
- Mclian, L. Kefallonitis, E. & Armani, K. (2015). Ambiguity tolerance in organizations: definitional clarification and perspectives on future research. Frontiers in Psychology, 6 (344), 1-7.
- Mhesen, A. (2005). Cognitive Styles and its Relationship with some Emotional and Cognitive Variables Among Students of Al-Aqsa University in Gaza. Unpublished Master Thesis, Al-Aqsa University, Gaza : Palestine.
- Nore, M. (2007). Tolerance of Cognitive Ambiguity of Distinguished Males and Females Students in Mosul City Center Nineveh Governorate, Journal of Research College of Basic Education, 5(2), 98-115.

- Qadore, A., & Benzahe, M. (2017). The Relationship between Cognitive Style Ambiguity Tolerance and Alienation Within Youth and Sports Directorate in Temnrast, *Journal of Scientific Horizons*, 9(2), 225-249.
- Sarhed, H. (2013). Cognitive Style (Reflection– Impulsivity) and its Relation with Achievement in Physics and the Ability of Problems Solving Skills of Students in the Fourth Grade Scientific, *Journal of Faculty of Education*, 20(11), 354-385.
- Shafir, U. & Eagle, M. (1995). Response to Failure, Strategic Flexibility and Learning. *Journal of Behavioral Development*, 18(14):677-700.
- Sternberg, R., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. USA, Belmont :Wadsworth, Cengage Learning.
- Taghi, A. (2013). Problem-solving Model for Managing Stress and Anxiety, *Journal of Applied Sciences*, 6(12), 2257-2263.

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) دراسة تطبيقية

معن عمر الكفاوين*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى احتساب تكلفة الطالب لكل صف دراسي في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة، وذلك بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة من خلال حالة تطبيقية، وذلك للأهمية المتزايدة التي أصبحت فيها منشآت التعليم بأنواعها وانتشارها في الوقت المعاصر. ومن ثم حاجتها لاتخاذ قرارات إدارية سليمة في عملية استغلال الموارد الاقتصادية المتاحة لتساعدها على القيام بوظائفها الأساسية بما يضمن الكفاءة في الاستخدام للوصول إلى الحدود الدنيا من التكاليف مع المحافظة على جودة منتجها (الطالب المدرسي). وقد تم استخدام بيانات إحدى المدارس التابعة لإحدى الجامعات الرسمية (جامعة مؤتة) غير الهادفة للربح بهدف تطبيق النظام، واحتساب تكلفة الطالب فيها. وقد خلصت الدراسة إلى إمكانية تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة باعتباره بديلاً عن النظام المعمول به، وكونه يؤدي إلى تخصيص أدق للتكاليف غير المباشرة وتحديد تكلفة الطالب بدقة أعلى من النظام التقليدي للتكاليف المطبق. وأوصى الباحث بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة رغم بعض الصعوبات المقترنة بتطبيقه واعتباره نموذجاً لبقية المدارس التعليمية الأخرى.

الكلمات الدالة: نظام التكاليف، الأنشطة (ABC)، المدرسة النموذجية.

* جامعة مؤتة، الأردن.

تاريخ قبول البحث: 2019/8/5م.

تاريخ تقديم البحث: 2019/3/13م.

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

Calculating Mutah University School Student's Cost by Applying the Activities Based on Costing System (ABC) "An Empirical Study at Mutah University School "

Maen Omar Al-Kfawin

Abstract

This study aims to compute the cost of students' education using the activity based on costing system (ABC) in an empirical study at Mutah University school. Applying the ABC system in the university school will have advantages for assisting decision makers for better utilization of limited funds and for improving their role in providing quality educational services. The study is applied on Mutah University school in order to evaluate the role of ABC system in computing the cost of providing educational services to students compared to the cost assessment provided by the traditional costing systems. The results show that applying the ABC system provides more accurate information in computing the cost of education. This is explained mainly because the ABC, compared to the traditional systems, allocates overhead costs with more precision when computing the cost of the study. Based on that, the study recommends applying the ABC system instead of the traditional system since it will provide the decision makers in public universities with more accurate information in order to achieve cost reductions and employ funds to enhance its role in providing quality education services.

Ker words: Costing system, (ABC), Mutah University school,

المقدمة:

أصبح للشركات التمويلية والخدمية دور مهم ومميز في الاقتصاد، حيث لم يعد القطاع الإنتاجي هو المهيمن الأول في القطاع الاقتصادي في الوقت الحاضر، فالتنوع في المنتجات وتعدد العمليات الإنتاجية وزيادة تقنية الإنتاج أصبح له دوراً واضحاً في الاقتصاد. كل ذلك زاد في عدم دقة النتائج المعتمدة على الأسلوب التقليدي في توزيع واسترداد التكاليف غير المباشرة، كما أن التغيير في نسب تكوين هيكل كلفة الوحدة الواحدة حيث ارتفعت نسبة التكاليف غير المباشرة على حساب نسبة كلفة العمل المباشر بسبب ارتفاع تقنية وسائل الإنتاج (Sheikh, 2008).

ويؤكد (Kaplan & Norton, 2006) أن أساليب وطرق واهتمامات الإدارة في الوقت الراهن تغيرت، وذلك نتيجة للتقدم التقني الكبير الحاصل في جميع المجالات، وما يسمى بالثورة المعلوماتية، وبالتالي لم تعد الأساليب التكاليفية التقليدية تفي بحاجة الإدارة للمعلومات بالكم ولا بالوعية ولا من حيث السرعة المطلوبة بغرض اتخاذ قرارات رشيدة في عالم يسوده التغيير الشديد، وتكون المعلومة من أكثر الأصول أهمية وأسرعها عرضة للتقادم.

وقد ذكر (Al-roumi, 2012) عن (Turney, 2002) أن الاستمرار في استخدام الطريقة التقليدية في احتساب التكاليف في ظل التوسع في الاهتمام بالمراكز الخدمية وانخفاض نسبة استخدام التكاليف المباشرة قياساً بإجمالي التكاليف بسبب التطور الكبير في المكننة والتقدم السريع الذي شهده علم الحاسوب الذي دخل كل مجالات الحياة لم يعد يؤمن للإدارة ما تحتاجه من بيانات يمكن استخدامها بفاعلية لاتخاذ قرارات المنافسة نظراً لقصوره في دقة تحميل التكاليف غير المباشرة لاعتمادها كثيراً على التقدير الشخصي، هذا إضافة إلى ازدياد تعقيد تطبيق هذا النظام كلما تنوعت التكاليف غير المباشرة، وأشار كل من Cooper and Kaplan أنه في المنشآت ذات التكاليف الصناعية غير المباشرة العالية والمنتجة لمزيج متنوع من المنتجات أو الخدمات قد يؤدي استخدام معايير التخصيص المعروفة إلى إظهار الكلف المقدرة بشكل مطلق (Alsalm, 2007).

ويعتبر نظام التكاليف على أساس الأنشطة (Activity Based Costing (ABC أحد الأنظمة الإدارية والمحاسبية في آن واحد. حيث ساعد هذا النظام الإدارة كثيراً، وحقق العديد من المنافع في توفير البيانات المالية عن التكلفة ودقتها وملائمتها وفي التخطيط والرقابة واتخاذ القرار للمنشآت التي تطبق هذا النظام. وقد ساهم هذا النظام في حالة تطبيقه في المنشآت الخدمية

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

إلى تعظيم على الأنشطة في احتساب تكلفة الطالب في المدارس التعليمية خاصة إذا علمنا أن جزءاً كبيراً من تكاليف المدارس غير مباشرة وتشكل نسبة عالية من التكاليف الكلية مما يدفع تلك المدارس التعليمية على تبني هذا النظام بدلاً من النظام التقليدي المطبق فيها حالياً .

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث اعتماد النظام التقليدي في احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية التي تتبع جامعة مؤتة مكان عمل الباحث، مما لم يوفر لها إمكانية القياس الصحيحة للكلفة، نظراً لعدم جدوى هذا الأسلوب في خدمة الإدارة لاتخاذ أهم القرارات والتي تساعد على القيام بوظائفها الأساسية من تخطيط ورقابة وتقييم للأداء. حيث تبرز الحاجة الماسة إلى تحديد تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية الفعلية وذلك بتحليل كلفة الخدمة و تحديد عناصرها والرقابة عليها بشكل يضمن الكفاءة في استخدامها للوصول إلى الحدود الدنيا من التكاليف مع المحافظة على جودة تعليم الطالب المدرسي فيها ونوعية الخدمة التعليمية وذلك من خلال تحديد مسببات التكلفة والتي يتم توزيع التكاليف على أساسها على مختلف الأنشطة. أضف إلى ذلك ما تعانيه منشآت التعليم العالي العامة ومنها جامعة مؤتة من عجز مالي والبحث عن حلول لتخفيض نفقات تقديم الخدمات فيها ومنها خدمات المدرسة النموذجية التي تتبع لها. مما دفع الباحث إلى محاولة تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في دراسته لإخضاع عناصر التكاليف بدرجة عالية من الدقة والموضوعية .

وبناء على ما سبق فإنه يمكننا تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- 1- هل يعتبر نظام التكلفة المبني على الأنشطة بديلاً لنظام التكاليف التقليدي المطبق في احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة؟
- 2- هل من الممكن تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة من الناحية العملية في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة؟
- 3- هل تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة على المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة يؤدي إلى تخصيص التكاليف غير المباشرة بشكل دقيق؟

أهمية الدراسة:

قدرتها على الاستخدام الأمثل للموارد الاقتصادية وتحسين اتخاذ قراراتها. ولقد جاءت هذه الدراسة لتؤكد أهمية وضرورة تطبيق نظام التكاليف المبني تواجه العديد من المدارس التعليمية مشكلات وقصوراً في أنظمتها التكاليفية القائمة، والتي لا تعطي دقة في القياس عند احتساب تكلفة منتجها الرئيسي الوحيد وهو الطالب المدرسي، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم صحة اتخاذ الكثير من القرارات الإدارية ومنها مثلاً قرار تسعير رسم الطالب والتي تعتمد كثيراً على التكلفة بالإضافة إلى القرارات الأخرى. مما يفرض عليها إعادة النظر في أنظمتها الإدارية والمحاسبية التقليدية التي اعتمدت عليها في السنوات السابقة والعمل على تحديثها بشكل مستمر، وتستمد هذه الدراسة أهميتها العلمية من كونها تتناول تطبيق أحد أنظمة التكاليف المتطورة في قطاع خدمي هو قطاع منشآت التعليم والتي تتبع لها المدرسة النموذجية في جامعة مؤنة وإمكانية اعتبار هذه المدرسة نموذجاً لبقية المدارس لتسعى إلى تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة. من ناحية أخرى فإن معظم أبحاث التكاليف ركزت في الغالب على دراسة موضوع نظام التكاليف المبني على الأنشطة في المنشآت الصناعية، أما فيما يتعلق بالمنشآت الخدمية خاصة منشآت التعليم غير الهادفة للربح، فلم تتم دراسته بشكل كاف.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية لكل صف دراسي فيها، وهذا الهدف الرئيسي ويمكن أيضاً أن تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:
- بيان أهمية نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) والمفاهيم المرتبطة بالتكاليف غير المباشرة وكيفية تخصيصها.
 - تعزيز قدرة الجامعة التي تتبع لها المدرسة النموذجية على مواكبة الأساليب الحديثة في قياس تكلفة خدماتها التي تقدمها للعاملين فيها والمجتمع المحلي.
 - تطبيق النظام للوصول إلى نتائج يمكن من خلالها تقديم توصيات تحقق الغرض والهدف من إجرائها الدراسة.

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

فرضيات الدراسة:

تعتمد الدراسة على الفرضية التالية:

"يؤدي تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة إلى دقة أعلى في احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة".

اختبار فرضية الدراسة:

لإثبات صحة فرضية الدراسة أو عدم صحتها يتطلب ذلك المقارنة بين نتائج نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) والأسس التي اعتمد عليها ونتائج نظام التكاليف التقليدي المطبق حالياً.

مجتمع الدراسة وعينها:

يتكون مجتمع الدراسة من المدارس التعليمية التابعة لمنشآت التعليم العالي وعينة الدراسة هي المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

1. دراسة

(Bakr, et. al., 2012) "The Possibility of Applying Activity Based Budgeting (ABB) in Jordanian Hospitals Sector".

هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في قطاع المستشفيات الأردني من خلال معرفة مدى توفر مقومات تطبيق هذا النظام لدى منظمات ذلك القطاع حيث تم تحقيق هذا الهدف من خلال معرفة طبيعة عملية إنتاج الخدمة من حيث التعقيد والتطور وشدة المنافسة والقدرة على تفسير ربحية الخدمات المنتجة والتخلص من بعض التكاليف غير المستغلة ومعرفة مدى تعدد الخدمات والأنشطة في المستشفيات الأردنية.

كما هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق الموازنات المبنية على الأنشطة من خلال المعلومات والبيانات التي يوفرها نظام التكاليف المبني على الأنشطة في المستشفيات الأردنية.

واستخدمت الاستبانة كمصدر أساس للحصول على المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أنه تتوفر مقومات تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في داخل بيئة المستشفيات الأردنية وأن نظام الإدارة المبني على الأنشطة يقوم على استخدام المعلومات التي يوفرها نظام التكاليف المبني على الأنشطة عندما تكون معلومات نظام التكاليف المبني على الأنشطة قد حدثت.

اختبار فرضية الدراسة:

لإثبات صحة فرضية الدراسة أو عدم صحتها يتطلب ذلك المقارنة بين نتائج نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) والأسس التي اعتمد عليها ونتائج نظام التكاليف التقليدي المطبق حالياً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من المدارس التعليمية التابعة لمنشآت التعليم العالي وعينة الدراسة هي المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

1- دراسة

(Bakr, et.al., 2012) "The Possibility of Applying Activity Based Budgeting (ABB) in Jordanian Hospitals Sector".

هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في قطاع المستشفيات الأردني من خلال معرفة مدى توفر مقومات تطبيق هذا النظام لدى منظمات ذلك القطاع حيث تم تحقيق هذا الهدف من خلال معرفة طبيعة عملية إنتاج الخدمة من حيث التعقيد والتطور وشدة المنافسة والقدرة على تفسير ربحية الخدمات المنتجة والتخلص من بعض التكاليف غير المستغلة ومعرفة مدى تعدد الخدمات والأنشطة في المستشفيات الأردنية.

كما هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق الموازنات المبنية على الأنشطة من خلال المعلومات والبيانات التي يوفرها نظام التكاليف المبني على الأنشطة في المستشفيات الأردنية. واستخدمت الاستبانة كمصدر أساس للحصول على المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

من أبرزها انه تتوفر مقومات تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في داخل بيئة المستشفيات الأردنية وأن نظام الإدارة المبني على الأنشطة يقوم على استخدام للمعلومات التي يوفرها نظام التكاليف المبني على الأنشطة عندما تكون معلومات نظام التكاليف المبني على الأنشطة قد حدثت.

2- دراسة

(Al-Roumi. 2012). " The Effect of Applying Activity Based Costing to Improve the Methods of Measuring and Allocating System of the Indirect Costs in Kuwaiti Co-operation Societies".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نظام (ABC) في تحسين أساليب قياس وتخصيص التكاليف غير المباشرة في الجمعيات التعاونية في دولة الكويت، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع فروع الجمعيات التعاونية في دولة الكويت والبالغ عددها (60) جمعية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن استخدام نظام (ABC) يحسن من أساليب قياس وتخصيص التكاليف غير المباشرة. وأنه تتوفر لدى الجمعيات التعاونية في دولة الكويت المتطلبات اللازمة لتطبيق نظام (ABC) في قياس وتخصيص التكاليف غير المباشرة. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها التأكيد على الجمعيات التعاونية في دولة الكويت بأهمية استخدام نظام محاسبة التكاليف المبني على الأنشطة في قياس وتخصيص التكاليف غير المباشرة بدلا من الأساليب التقليدية.

3- دراسة

Alkhatib and Suisse. 2013). ("An attempt to apply activity-based costing (ABC) system on the university's service sector the case of 2000- bed dormitory Ouargla"

هدفت الدراسة الى محاولة تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) على قطاع الخدمات الجامعية في الجزائر، معتمدة على إحدى الإقامات التابعة له كعينة، وهذا نظرا لأهمية المتزايدة التي أخذت تحتلها هذه الأخيرة في الوسط الجامعي والمجتمع بنظرة أشمل، وحاجتها لاتخاذ القرارات الإدارية السليمة، التي من شأنها توفير الاستخدام الأمثل لمواردها مع المحافظة في الوقت نفسه على الدور الاجتماعي والخدمي المهم المنوط بها.

وتوصلت الدراسة إلى أنه بإمكان القائمين على هذا القطاع تطبيق نظام (ABC) والاستفادة منه في تسيير المؤسسات العمومية وتسعير منتجاتها، والتعرف على الأنشطة ذات القيمة وعديمة القيمة والأنشطة المستهلكة للتكاليف بصورة غير عادية، وهذا ما يمكنها من تخفيض تكاليفها والابتعاد من عشوائية الإنفاق، دون المساس بجودة الخدمات المقدمة.

4- دراسة

(Al-kfawin, 2015) "Applying the Activities Based Costing System(ABC) In Calculating University Student's Cost" An Empirical Study at M'utah University "

هدفت الدراسة إلى احتساب تكلفة الطالب الجامعي وذلك بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (Activities Based Costing (ABC على الجامعات الأردنية. وقد تم استخدام بيانات إحدى الجامعات الأردنية الرسمية (جامعة مؤتة) بهدف تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة عليها، واحتساب تكلفة الطالب الجامعي فيها، واحتساب تكلفة الساعة الدراسية المعتمدة للطالب في كل كلية من كليات الجامعة الإنسانية والعلمية ومقارنتها بنتائج النظام التقليدي للتكاليف المطبق في جامعة مؤتة. وقد خلصت الدراسة إلى إمكانية تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة باعتباره بديلا عن النظام المعمول به، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق واضحة بين نتائج النظام التقليدي ونظام التكاليف المبني على الأنشطة الذي يعتمد على علاقة السبب والنتيجة في تحميل التكاليف على المنتجات (الطالب، الساعة الدراسية). ومحققا وفورات في التكلفة وتقديم حلول لبعض المشاكل التي تواجه الجامعات الرسمية. وأوصى الباحث بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في جامعة مؤتة لاحتساب تكلفة الطالب والساعة الدراسية فيها.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. دراسة

(Thomas Ross, 2004) " Analyzing Health Care Operations Using ABC"

هدفت الدراسة إلى تشخيص النظم التقليدية في التكاليف من حيث طريقة تخصيص التكاليف غير المباشرة على الخدمات المختلفة المقدمة وقصورها في تزويد المعلومات المتعلقة بتكلفة الخدمات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الداخلية خاصة فيما يتعلق بقرارات تسعير الخدمة

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

كما هدفت إلى بيان دور نظام التكاليف المبني على الأنشطة كنظام بديل بتوفير معلومات أكثر مصداقية وعدالة يمكن من خلالها معرفة التكلفة الحقيقية للخدمة، وبالتالي اتخاذ قرارات التسعير الصائبة وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التطبيقي لتحقيق هذه الأهداف وكان التطبيق على أحد المستشفيات حيث تم تقسيم المرضى إلى ثلاث شرائح مثلت أهداف التكلفة وهي الحالات الطارئة وغير الحالات الطارئة والمراجعين. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هي: أن النظام يمكن المديرين من الوقوف على التكاليف الحقيقية للخدمات المختلفة كذلك الأنشطة، الأمر الذي يؤدي إلى إدارتها بكفاءة ويحفزهم على بذل جهد أكبر لاستغلال الموارد بشكل فاعل.

2. دراسة

(Krishnan.2006) "An Application Of Activity Based Costing In Higher Learning Institution: A Local Case Study"

هدفت الدراسة إلى بيان أن اقتصاد معظم دول العالم في الوقت الحاضر أصبح يعتمد على المنشآت الخدمية والخدمات المالية وخدمات القطاع الصحي والقطاع التعليمي. وأن بعض المنشآت في هذا القطاع قد عانى من الإفلاس بسبب عدم مقدرتها على السيطرة على تكاليفها. وقد وضحت الدراسة أن استخدام نظام (ABC) يؤدي إلى إيجاد مقومات أفضل لاتخاذ القرارات في المنشآت الخدمية وخاصة في مراحل التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات بالإضافة إلى كون النظام أداة فعالة لتتبع تكاليف المنتج و تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة لقياس مدى القيمة المضافة للمستهلك. كما بينت الدراسة بان نظام محاسبة التكاليف يوفر أساساً فرصاً خفض التكاليف واستبعاد أي أنشطة لا تؤدي إلى زيادة القيمة المضافة للسلعة مما يؤدي إلى توفير في الموارد المتاحة، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها: أن تطبيق نظام محاسبة التكاليف المبني على الأنشطة يوفر أساساً دقيقاً لاحتساب الكلفة الحقيقية للمنتج - الطالب - وضرورة إيجاد موظفين مختصين بمحاسبة التكاليف وذلك لتحديد الأنشطة التي لا تؤدي إلى قيمة مضافة وبالتالي استبعادها دون التأثير على المخرجات.

ما يميز الدراسة الحالية

تمتاز هذه الدراسة بانفرادها في احتساب تكلفة الطالب في القطاع التعليمي المتعلق في المدارس التعليمية وذلك لكل صف دراسي بشكل تفصيلي من خلال اعتماد خطوات عملية متتالية يسهل على المعنيين الوصول إلى تحديد تكلفة الطالب في أي منشأة تعليمية. وذلك بمحاولة جادة من الباحث لتطبيق أسلوب حديث في محاسبة التكاليف، ويعتبر تطبيق نظام ABC نقلة نوعية في تطبيق نظم التكاليف في هذا القطاع وستساعد نتائج هذه الدراسة إدارة الجامعة في تطوير المعرفة الكفوية لمخرجاتها بدقة وموضوعية.

الإطار النظري

أولاً: نظام التكاليف المبني على الأنشطة

1. مفهوم وفلسفة النظام:

كنتيجة للتطورات الحديثة في النظم الإنتاجية للمؤسسات من تغير جذري في هيكل تكاليف الإنتاج والمفاهيم الجديدة التي تم إدخالها مثل، نظام المخزون الصفري، نظام التوقيت الحالي، والرقابة الشاملة على الجودة، وبالإضافة إلى الانتقادات التي وجهت إلى نظام التكاليف التقليدي وعدم قدرتها على إنتاج معلومات تفيد في اتخاذ القرارات الإستراتيجية للمنشأة. أدى كل ذلك إلى إحداث فجوة بين النظرية والتطبيق العملي، وكذا غياب الدور الفعال المطلوب من نظام التكاليف التقليدي لمساندة الإدارة في اتخاذ القرارات، ظهرت الحاجة إلى تبني نظام جديد لقياس تكاليف المنتجات بالشكل الذي يعطي تقريراً دقيقاً عن تكلفة الخدمة وحجم الموارد التي استنفدت في إنتاجها، بالإضافة إلى توفير أساليب تقييم الأداء في المراكز المختلفة، والربط بين مجموعة الموارد المخصصة للمركز والمسؤول عن أداء هذا المركز، ولهذا ظهر نظام التكاليف على أساس الأنشطة كتجسيد واضح وتعميق لاستخدام معيار السبب - النتيجة عند تخصيص التكاليف الإضافية وتبيان قاطع لأهمية تخصيص التكاليف وفقاً لمسببات حدوثها، وعلى أساس علاقات سببية ذات معنى مفيد يعتد به، حيث عرف (Horngren, 2011) نظام ABC: بأنه ذلك النظام الذي يصحح أنظمة محاسبة التكاليف الأخرى عن طريق التركيز على الأنشطة الفردية وعدّها موقع الكلفة الأساسية. وعرفه (Jams, 2006) على أنه طريقة لقياس الكلفة، وأداء الأنشطة، وأغراض الكلفة، حيث تخصص الكلف إلى الأنشطة مستندة على مقدار استخدامها من مصادر

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

الكلف، وتخصص الكلف إلى أغراض الكلفة مستندة على مقدار استخدامها من الأنشطة، إذاً فان ABC يوضح العلاقة السببية لموجهات الكلفة إلى الأنشطة. وعدّه (Hilton, 2002) نظاماً لتوزيع التكاليف غير المباشرة على المنتجات، بناء على تحليل الأنشطة إلى أنشطة فردية باعتبارها هدفاً لاحتساب التكلفة الأساسية، والتي تتجم عنها خدمات مشتركة، وتجمع تكاليف كل نشاط على حدة، وتحمل للمنتجات على أساس حجم استهلاكها للخدمة باستخدام محركات التكاليف (Cost Drivers). ويقول (Alarbeed, 2003) إن نظام التكاليف على أساس الأنشطة أسلوباً مطوراً لتحديد وتوزيع التكاليف غير المباشرة على المنتجات وأنه يقدم معلومات عن تكلفة المنتج تفيد في عملية اتخاذ القرارات. إذن فالمبدأ الأساس الذي يستند عليه نظام التكاليف المبني على الأنشطة هو فهم سلوك الكلفة حسب علاقتها بالمنتج أو الخدمة، مع الربط بالحقيقة المحاسبية بأن جميع التكاليف على المدى البعيد هي تكاليف متغيرة كما أن نظام التكاليف المبني على الأنشطة يرى أن المنشأة مكونة من مجموعة أنشطة تتحقق فيها التكاليف، وأن المنتجات أو الخدمات تستنفد الموارد في هذه الأنشطة أثناء تصنيعها. لذا فالعنصر الحاسم في هذا هو كيفية تحديد استنفاد هذه الأنشطة من قبل الوحدات المنتجة (Sheikh, 2008).

ثانياً: نظام التكاليف المبني على الأنشطة في المنشآت الخدمية العامة:

يرى (Cooper and Caplan, 1999) أن الحاجة إلى تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في المنشآت الخدمية نتيجة عاملين أساسيين هما:

- أ. حدوث تغيرات كبيرة جداً خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين في مجال البيئة التنافسية التي واجهت أكثر المنشآت الخدمية مثل: البنوك وشركات المواصلات، والاتصالات والمستشفيات والجامعات وقد أزيلت القيود التنافسية في تلك الصناعات الخدمية، كما منحت هذه المنشآت قدراً كبيراً من الحرية في وضع الأسعار، وتحديد تشكيلة المنتجات والخدمات الموداة.
- ب. حاجة مديري المنشآت الخدمية إلى المعلومات لتحسين جودة وتوقيت وكفاءة الأنشطة التي ينجزونها، وللفهم الدقيق لتكلفة وربحية منتجاتهم.

ويرى (Abu-Tapanjeh, 2008) أنه خلال العقود القليلة المنصرمة وكما هو الحال في أي صناعة أخرى في العالم فإن نمو وأهمية كيانات المنشآت الخدمية بما فيها المنشآت غير الربحية مثل منشآت التعليم العالي لازالت موجودة في بيئة الأعمال، وعلى الرغم من كونها مرتفعة

التكلفة ومنخفضة الجودة، فقد أكدت The Council for Aid to Education, New York أن منشآت التعليم العالي واقعة في حالة من الأزمات المالية، وقد وصلت منشآت التعليم العالي لتضخم مالي مفرط في التكلفة مع انخفاض في جودة المنتج، ويشير البروفسور (David Wastbur, 1997) في (Higher Education Funding Council-(HEFC)) إلى أن معلومات التكلفة الدقيقة لاتخاذ القرار حيوية لمنشآت التعليم العالي خاصة عندما تصبح القيود المالية أكثر شدة. وفي نفس الوقت فإن المنشآت ذات التركيبة المعقدة وتكلفة تشغيلها مرتفعة فإنها تؤدي إلى اضطراب أو توتر مالي، ويتوجب على مدراء تلك المنشآت الأكاديمية أن يفهموا ويعوا كيف يقومون بخلق القيمة والمحافظة عليها أو إنهاؤها عن طريق قراراتهم وأفعالهم. وبين أيضا (Mike Mitchell, 1996) أن هناك مجموعة من القوى المجتمعة تمارس الضغط على منشآت التعليم العالي في إدارتها لتكاليفها مثل قلة وضعف المصادر والمنافسة المتزايدة، واستياء الطلبة وأولياء أمورهم ومشرعي الدولة. لذلك فإن الحاجة الملحة والمباشرة لتخفيض التكلفة فيها مغامرة لتحسين جودة الخدمة الداخلية والخارجية والمعلومات المفيدة للارتكاز عليها في اتخاذ القرارات يتوجب محاولة تطبيقها حتى نتمكن من محاربة هذه المعضلة، وبالتالي فإن إعادة تصميم المفاهيم الأساسية وإعادة تعريف التكاليف وإعادة هندسة العمليات الخاصة بالخطط وأنشطة الإدارة، ومن بين هذه التصاميم والتقنيات الجديدة لإعادة الابتكار هو نظام التكاليف المبني على الأنشطة. والذي تم تبنيه في مجالات واسعة أخرى في السنوات الأخيرة، فإنه يمكن استخدامه لموازنة وتعافي التكلفة وإعادة الحيوية إلى المنشأة، ووجد أن عدداً من المنشآت الخدمية خاصة الربحية تطبق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ولكن في المنشآت غير الربحية كما في منشآت التعليم العالي مازالت بعيدة الخطى في هذا الاتجاه (Abu-Tapanjeh, 2008).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة بتطبيق نظام التكلفة المبني على الأنشطة على خدمات تقدمها جامعة رسمية غير هادفة للربح من خلال مرافقها المتعددة نتيجة لتوصية الدراسات السابقة المتعددة في أهمية تطبيق هذا النظام على جميع المنشآت الربحية وغير الربحية، بهدف تحديد تكلفة خدماتها المتنوعة.

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

الدراسة التطبيقية:

خلفية حول المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة

تأسست مدرسة جامعة مؤتة النموذجية عام 1994م وتقوم فلسفتها على تقديم خدمات تعليمية وتربوية لأبناء العاملين في الجامعة وأبناء المنطقة من خلال برامج تربوية متطورة تستوعب المستجندات التربوية المنسجمة مع التراث العربي والإسلامي وتعتمد في تحقيق ذلك على معلمين مؤهلين يخضعون لأفضل الدورات التدريبية ومناهج استمدت أصولها من تقاليد المجتمع العربي والإسلامي وتوفير البيئة المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وتم نقلها عام 2005 للمبنى الجديد والذي يقع في حرم جامعة مؤتة.

وفي المدرسة مرحلتان: مرحلة للتعليم الأساسي من الصف الأول وحتى الصف العاشر، ومرحلة للتعليم الثانوي للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي العلمي والأدبي. وقد بلغ عدد الطلبة في المدرسة للعام الدراسي 2019/2018 (1003) طالبا وطالبة موزعين على (42) شعبة صفية، كما وبلغ عدد المعلمين للعام الدراسي 2019/2018، (76) معلما ومعلمة وبلغ عدد العاملين من غير المعلمين فيها (22) موظفاً.

خطوات تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة لاحتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة.

أولاً: تحديد وتعريف أنشطة المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة للوصول إلى النتائج المطلوبة من تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة ABC كما في المنشآت الصناعية والمنشآت الخدمية الأخرى، لابد من تحديد الأنشطة التي تقوم بها المدرسة النموذجية وحصرها وفهم جميع الأنشطة التي تساهم في إنتاج منتجها الرئيسي وهو الطالب المدرسي وهي تمثل الخطوة الأولى في تطبيق هذا النظام، وذلك من خلال عمل مجمعات التكلفة (Cost Pools) لمجموعة من الأنشطة المتجانسة ويمكن حصر أنشطة المدرسة النموذجية في الجامعة على النحو التالي:

أ. الأنشطة الصفية: وهو النشاط الرئيسي للمدرسة ويتصف بتعلقه بإنتاج المخرجات (الطالب) بشكل أساسي. ويمكن تصنيف هذا النشاط إلى الأنشطة التالية:

اسم النشاط الصفي	اسم النشاط الصفي	اسم النشاط الصفي	اسم النشاط الصفي
نشاط الصف الأول	نشاط الصف الرابع	نشاط الصف السابع	نشاط الصف العاشر

اسم النشاط الصفي	اسم النشاط الصفي	اسم النشاط الصفي	اسم النشاط الصفي
نشاط الصف الأول الثانوي	نشاط الصف الثامن	نشاط الصف الخامس	نشاط الصف الثاني
نشاط الصف الثاني الثانوي	نشاط الصف التاسع	نشاط الصف السادس	نشاط الصف الثالث

ب. الأنشطة التعليمية: وهي أنشطة رئيسية/ نشاط تدريس لا غنى عنها في المدرسة النموذجية بتحقيق أهدافها وتخدم النشاط الصفي للقيام بمهامه على أكمل وجه وتوفر له كل ما يحتاجه من موارد تعليمية ومناهج ضرورية . ومن الممكن حصر هذه الأنشطة بما يلي:

نشاط (1) التربية الاجتماعية والوطنية	نشاط (2) التربية المهنية	نشاط (3) الرياضيات	نشاط (3) الكيمياء	نشاط (5) اللغة الإنجليزية
نشاط (6) التربية الاجتماعية والوطنية	نشاط (7) التربية المهنية	نشاط (3) الرياضيات	نشاط (8) الكيمياء	نشاط (9) اللغة الانجليزية
نشاط (10) العلوم الحياتية	نشاط (11) الموسيقى	نشاط (12) علوم الأرض والبيئة	نشاط (13) معلم صف	نشاط (14) التربية الرياضية
نشاط (14) التربية الإسلامية	نشاط (15) اللغة العربية	نشاط (16) علوم الحاسوب	نشاط (17) الإرشاد	نشاط (15) علوم الفيزياء

الأنشطة الادارية:

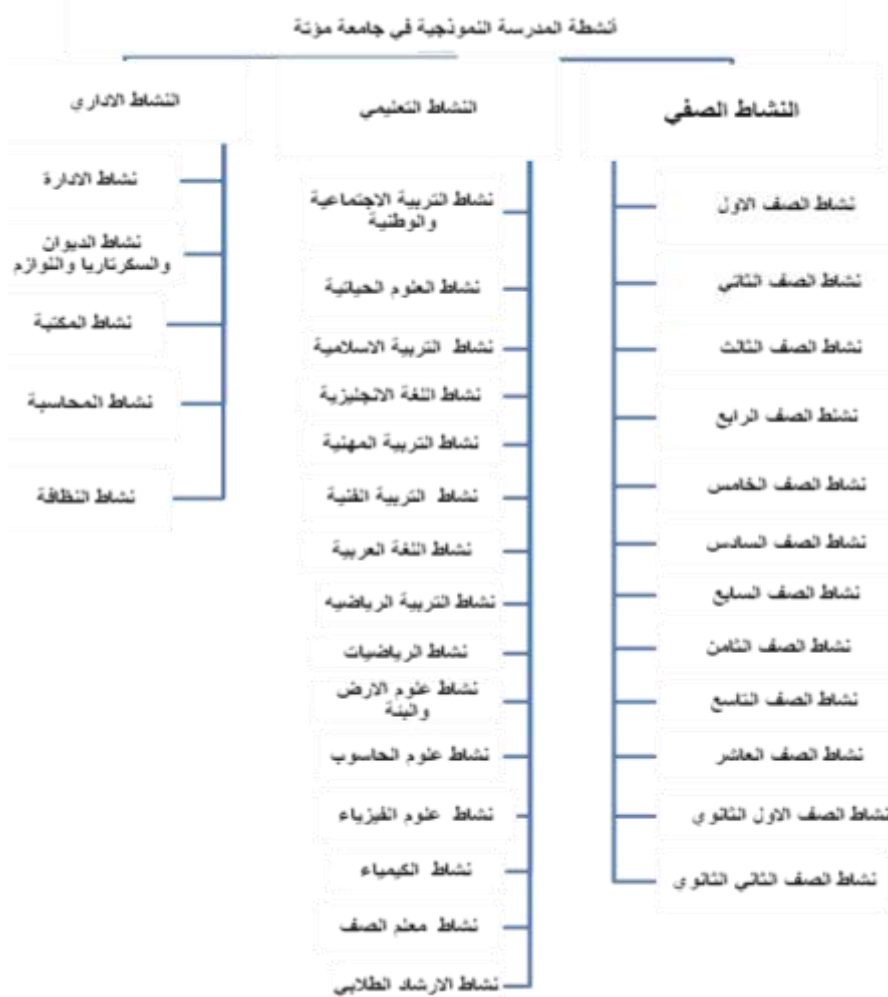
وهي أنشطة تساند المدرسة النموذجية بتحقيق أهدافها وتخدم النشاط الصفي الرئيسي للقيام بمهامه على أكمل وجه وتوفر له كل ما يحتاجه من موارد. ومن الممكن حصر هذه الأنشطة بما يلي؛

ج. :

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

1- نشاط الإدارة	2- نشاط المحاسبة	3- نشاط النظافة
4- نشاط الديوان والسكرتاريا واللوازم	5- نشاط المكتبة	

ويبين الشكل (1) التالي تصنيف أنشطة المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة



الشكل (1) تصنيف أنشطة المدرسة النموذجية

ثانياً: تحديد أوعية (مجمعات) التكلفة للأنشطة المختلفة:

بالرجوع إلى التقارير المالية الصادرة وإلى بنود المصروفات السنوية وترتيبها في جامعة مؤتة، يتبين لنا أنه من الممكن توزيع المصروفات (عناصر التكلفة) إلى البنود التالية في الجدول (1) حيث عناصر التكلفة الإجمالية للمدرسة النموذجية في جامعة مؤتة، قبل تخصيصها للأنشطة التي تم تحديدها سابقاً للعام 2018.

جدول (1) عناصر التكلفة للمدرسة النموذجية

المبلغ بالدينار	عناصر التكلفة للمدرسة النموذجية	البيان
887,440	الرواتب والأجور	الرواتب والأجور والمساهمات والتأمينات الاجتماعية
149,403	المساهمة في مكافأة نهاية الخدمة	
35,890	المساهمة في التأمين الصحي	
18,743	المساهمة الادخار	
94,762	المساهمة في الضمان الاجتماعي	
1,186,238	المجموع	
981	تأمين ممتلكات المدرسة	المصروفات العامة
497	مصروف الملابس ولوازم الرياضة	
5,271	تأمين حياة طلاب المدرسة	
4,037	مصروف القرطاسية	
27,198	مصروف الكهرباء	
864	مصروف مواد النظافة	
502	مصروف الصيانة	
7,700	مصروف التدفئة	
1,522	مصروف المياه	
48,572	المجموع	
19,905	استهلاك مبني المدرسة	مصروف الاستهلاك السنوي للموجودات
10,201	استهلاك الأثاث	
12,040	استهلاك الأجهزة والمعدات	
7,910	استهلاك كتب مكتبة المدرسة	
50,056	المجموع	
1,284,866	مجموع التكاليف	

ثالثاً : تخصيص عناصر التكاليف على الأنشطة للمدرسة النموذجية.

في هذه الخطوة الثالثة يتم تخصيص عناصر التكاليف الإجمالية والبالغة (1,284,866) دينار، على الأنشطة التي تم تحديدها سابقاً.

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

1- تخصيص عناصر تكاليف الرواتب والأجور والعمل الإضافي والمساهمات الاجتماعية:

جدول (2) تخصيص عناصر تكاليف

الرواتب والأجور والعمل الإضافي والمساهمات في المدرسة النموذجية

المجموع	عناصر التكلفة لكل نشاط					اسم النشاط
	المساهمة في الادخار	المساهمة في الضمان الاجتماعي	المساهمة في التأمين الصحي	المساهمة في مكافأة الخدمة	الرواتب والأجور	
67,253	1,067	5,411	1,983	9,244	49,548	نشاط تدريس التربية الاجتماعية والوطنية
30,244	560	2,420	117	5,042	22,105	نشاط تدريس علوم الأحياء
68,554	1,019	5,643	2,914	7,354	51,624	نشاط تدريس التربية الإسلامية
132,053	1,952	10,669	4,662	16,262	98,508	نشاط تدريس اللغة الانجليزية
33,359	506	2,821	582	4,322	25,128	نشاط تدريس التربية المهنية
31,558	575	2,312	815	4,816	23,040	نشاط تدريس التربية الفنية
153,893	2,725	12,095	4,894	19,039	115,140	نشاط تدريس اللغة العربية
14,715	248	1,146	349	2,388	10,584	نشاط تدريس الموسيقى
29,221	437	2,455	1,166	2,867	22,296	نشاط تدريس التربية الرياضية
109,025	1,570	8,959	2,796	11,598	84,102	نشاط تدريس الرياضيات
17,203	257	1,429	466	1,443	13,608	نشاط تدريس علوم الأرض والبيئة
33,318	460	2,959	1,166	3,017	25,716	نشاط تدريس علوم الحاسوب

المجموع	عناصر التكلفة لكل نشاط					اسم النشاط
	المساهمة في الادخار	المساهمة في الضمان الاجتماعي	المساهمة في التامين الصحي	المساهمة في مكافأة الخدمة	الرواتب والأجور	
27,694	276	2,410	699	2,229	22,080	نشاط تدريس الفيزياء
25,253	310	2,029	815	3,151	18,948	نشاط تدريس الكيمياء
71,963	1,094	6,208	932	8,145	55,584	نشاط تدريس معلم صف
28,907	565	1,453	582	4,011	22,296	نشاط الإرشاد المدرسية
51,409	918	4,033	1,632	7,506	37,320	نشاط الإدارة المدرسية
152,783	2,501	11,770	5,710	23,050	109,752	نشاط الديوان والسكرتارية واللوازم
20,609	372	1,581	699	3,293	14,664	نشاط المحاسبة
15,408	284	1,204	349	2,507	11,064	نشاط المكتبة
71,816	1,049	5,761	2,563	8,119	54,324	نشاط النظافة
1,186,238	18,745	94,768	35,891	149,403	887,431	المجموع

يوضح الجدول رقم (2) تخصيص عناصر تكاليف الرواتب والأجور والعمل الإضافي والمساهمات الاجتماعية والبالغة (1,186,238) دينار، على الأنشطة المستفيدة منها وبشكل مباشر.

2- تخصيص تكاليف المصاريف العامة:

بلغ قيمة المصروفات العامة للمدرسة النموذجية كما حدد سابقاً ما مجموعه (48,572) دينار. وتم تخصيص عناصرها حسب الآتي:

أ. تخصيص عناصر تكاليف النفقات العامة التي تحتاج إلى موجه كلفة والبالغة (48,572) دينار. حيث تم توزيع كل عنصر من عناصر التكلفة على الأنشطة المستفيدة وفقاً لمحركات التكلفة المشار عليها في الدراسة أعلاه.

فمثلاً: تم توزيع مصروف الكهرباء كما يلي:

مجموع مصروف الكهرباء 27,198 دينار

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

تكلفة محرك التكلفة = _ = _ = 10,879 دينار/م²

مجموع المساحة لقاعات المدرسة المستفيدة 2500م²

ثم يضرب تكلفة مساحة المتر المربع الواحد في عدد المساحة المربعة لكل نشاط وهكذا
لبقية عناصر التكاليف. ويبين الجدول (3) تخصيص تلك العناصر إلى الأنشطة المستفيدة منها.

جدول (3) تخصيص عناصر التكلفة إلى الأنشطة المستفيدة منها

المصرف	محرك التكلفة	تأمين حياة الطلبة	محرك التكلفة	قرطاسيه	محرك التكلفة	محرك التكلفة	محرك التكلفة	م النظافة	المجموع
النشاط/ الإجمالي	عدد الطلبة	5271	عدد الطلبة والكادر	4037	المساحة	7700	ج. 3	864	17872
نشاط الصف الأول	54	284	54	198	88	271			753
نشاط الصف الثاني	63	331	63	231	100	308			871
نشاط الصف الثالث	80	420	80	294	120	370			1084
نشاط الصف الرابع	70	368	70	257	100	308			933
نشاط الصف الخامس	96	505	96	353	100	308			1165
نشاط الصف السادس	94	494	94	345	160	493			1332
نشاط الصف السابع	100	526	100	367	180	554			1447
نشاط الصف الثامن	95	499	95	349	150	462			1310
نشاط الصف التاسع	97	510	97	356	145	447			1313
نشاط الصف العاشر	88	462	88	323	180	554			1340
نشاط الصف الأول الثانوي	67	352	67	246	140	431			1029
نشاط الصف الثاني ثانوي	99	520	99	364	190	585			1469
نشاط تدريس التربية الاجتماعية	0	0	4	15	10	31			45
نشاط تدريس علوم الأحياء	0	0	2	7	10	31			38
نشاط تدريس التربية الإسلامية	0	0	6	22	10	31			53

مؤنة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس والثلاثون، العدد السادس، 2021.
<http://10.35682/0062-036-006-0010>

المصروف	محرك التكلفة	تأمين حياة الطلبة	محرك التكلفة	قرطاسيه	محرك التكلفة	م التكلفة	محرك التكلفة	م النظافة	مجموع
نشاط تدريس اللغة الانجليزية	0	0	11	40	10	31			71
نشاط التربية المهنية	0	0	3	11	10	31			42
نشاط التربية الفنية	0	0	2	7	10	31			38
نشاط اللغة العربية	0	0	11	40	10	31			71
نشاط الموسيقى	0	0	1	4	10	31			34
نشاط التربية الرياضية	0	0	3	11	10	31			42
نشاط ت الرياضيات	0	0	9	33	10	31			64
نشاط ت علوم الأرض والبيئة	0	0	2	7	10	31			38
نشاط ت الحاسوب	0	0	4	15	149	459			474
نشاط تدريس الفيزياء	0	0	3	11	10	31			42
نشاط تدريس الكيمياء	0	0	2	7	10	31			38
نشاط ت معلم صف	0	0	8	29	10	31			60
نشاط الإرشاد	0	0	2	7	60	185			192
نشاط الإدارة	0	0	3	11	150	462			473
نشاط الديوان والسكرتارية واللوازم	0	0	11	40	139	428			469
نشاط المحاسبة	0	0	1	4	9	28			31
نشاط المكتبة	0	0	1	4	150	462			466
نشاط النظافة	0	0	7	26	50	154	1	864	1044
مجموع	1003	5271	1099	4037	2500	7700	1	864	17872

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

3- تخصيص مصاريف الاستهلاك للموجودات والمباني:

بلغ قيمة استهلاك موجودات ومباني لمدرسة النموذجية كما حدد سابقاً ما مجموعه (50,056) دينار. وتم تخصيص عناصرها حسب الآتي:

- 1- م. استهلاك المباني: تم استخدام محرك تكلفة المساحة المترية للغرف.
 - 2- م. استهلاك الأثاث: تم استخدام محرك تكلفة وهو قيمة موجودات النشاط من الإثاث.
 - 3- م. استهلاك الأجهزة والمعدات: تم استخدام محرك تكلفة وهو قيمة الأجهزة والمعدات لكل نشاط.
 - 4- م. استهلاك كتب المكتبة: تم تحميله مباشرة لنشاط المكتب.
- ويبين الجدول رقم (4) تخصيص مصروف الاستهلاك للموجودات والمباني للأنشطة المتعلقة بالمدرسة.

جدول (4) تخصيص مصروف الاستهلاك للموجودات والمباني للأنشطة المتعلقة بالمدرسة

المجموع	عناصر التكلفة لكل نشاط								اسم النشاط
	م استهلاك الكتب	م استهلاك الأجهزة	م استهلاك الأثاث	م استهلاك المباني	م استهلاك المساحة	م استهلاك الأجهزة	م استهلاك الأثاث	م استهلاك المباني	
	7910	12040	10201	19905	88	قيمة	قيمة	قيمة	النشاط/ الإجمالي
1025	0	0	324	701	88	0	1620	701	نشاط الصف الأول
1174	0	0	378	796	100	0	1890	796	نشاط الصف الثاني
1435	0	0	480	955	120	0	2400	955	نشاط الصف الثالث
1216	0	0	420	796	100	0	2100	796	نشاط الصف الرابع
1372	0	0	576	796	100	0	2880	796	نشاط الصف الخامس
1838	0	0	564	1274	160	0	2820	1274	نشاط الصف السادس

مؤنة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس والثلاثون، العدد السادس، 2021.
<http://10.35682/0062-036-006-0010>

المجموع	عناصر التكلفة لكل نشاط								اسم النشاط
	التكلفة م	التكلفة م	التكلفة م	التكلفة م	التكلفة م	التكلفة م	التكلفة م	التكلفة م	
2033		0	0	0	600	3000	1433	180	نشاط الصف السابع
1764		0	0	0	570	2850	1194	150	نشاط الصف الثامن
1736		0	0	0	582	2910	1154	145	نشاط الصف التاسع
1961		0	0	0	528	2640	1433	180	نشاط الصف العاشر
1517		0	0	0	402	2010	1115	140	نشاط الصف الأول الثانوي
2107		0	0	0	594	2970	1513	190	نشاط الصف الثاني ثانوي
225		0	75	300	70	350	80	10	نشاط التربية الاجتماعية
400		0	250	1,000	70	350	80	10	نشاط تدريس علوم الأحياء
150		0	0	0	70	350	80	10	نشاط التربية الإسلامية
150		0	0	0	70	350	80	10	نشاط اللغة الإنجليزية
150		0	0	0	70	350	80	10	نشاط تدريس التربية المهنية
325		0	175	700	70	350	80	10	نشاط تدريس التربية الفنية
150		0	0	0	70	350	80	10	نشاط تدريس اللغة العربية
600		0	450	1,800	70	350	80	10	نشاط تدريس الموسيقى
325		0	175	700	70	350	80	10	نشاط التربية الرياضية

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...

معن عمر الكفاوين

المجموع	عناصر التكلفة لكل نشاط								اسم النشاط
	مستهلك الكاتب	محرك التكلفة	مستهلك الأجهزة	محرك التكلفة	مستهلك الأثاث	محرك التكلفة	مستهلك المباني	محرك التكلفة	
150		0	0	0	70	350	80	10	نشاط تدريس الرياضيات
150		0	0	0	70	350	80	10	نشاط علوم الأرض والبيئة
6286		0	5000	20,000	100	500	1186	149	نشاط علوم الحاسوب
925		0	775	3,100	70	350	80	10	نشاط تدريس الفيزياء
1150		0	1000	4,000	70	350	80	10	نشاط تدريس الكيمياء
150		0	0	0	70	350	80	10	نشاط تدريس معلم صف
548		0	0	0	70	350	478	60	نشاط الإرشاد المدرسية
2944		0	1150	4,600	600	3,000	1194	150	نشاط الإدارة
4987		0	2840	11,360	1040	5,200	1107	139	نشاط الديوان والسكرتارية واللوازم
158		0	50	200	36	180	72	9	نشاط المحاسبة
10501	7,910	1	100	400	1297	6,485	1194	150	نشاط المكتبة
458	0	0	0	0	60	300	398	50	نشاط النظافة

المجموع	عناصر التكلفة لكل نشاط								اسم النشاط
	التكلفة الاجمالية	التكلفة الاجمالية	التكلفة الاجمالية	التكلفة الاجمالية	التكلفة الاجمالية	التكلفة الاجمالية	التكلفة الاجمالية	التكلفة الاجمالية	
50056	7910	1	12040	48160	10201	51005	19905	2500	مجموع

رابعا: تجميع عناصر التكاليف للأنشطة:

في هذه المرحلة سيتم تجميع عناصر التكاليف للأنشطة وعددها (33) نشاطاً وبكلفة إجمالية (1,284,866) دينار، سيتم تجميع عناصر التكاليف لكل أنشطة المدرسة النموذجية وحسب تصنيفها الذي أعد سابقاً.

أ. النشاط الصفي: وعدد أنشطته (12) نشاط وتبلغ تكلفته الإجمالية (53247) دينار، ويبين الجدول رقم (5) عناصر التكلفة الاجمالية للنشاط الصفي، وتكلفة كل نشاط من عناصر التكاليف وحسب تصنيفها سابقاً.

جدول (5) عناصر التكلفة الاجمالية للنشاط الصفي وتكلفة كل نشاط

المجموع	مصرفات الاستهلاك الموجودات	المصرفات العامة	الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية	عناصر التكاليف
				اسم النشاط
2845	1025	1820		نشاط الصف الأول
3259	1174	2085		نشاط الصف الثاني
3983	1435	2547		نشاط الصف الثالث
3373	1216	2157		نشاط الصف الرابع
3797	1372	2425		نشاط الصف الخامس
5104	1838	3266		نشاط الصف السادس
5648	2033	3615		نشاط الصف السابع
4897	1764	3133		نشاط الصف الثامن

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

عناصر التكاليف	اسم النشاط	الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية	المصروفات العامة	مصروفات الاستهلاك الموجودات	المجموع
نشاط الصف التاسع			3081	1736	4818
نشاط الصف العاشر			3491	1961	5452
نشاط الصف الأول الثانوي			2700	1517	4217
نشاط الصف الثاني ثانوي			3748	2107	5855
المجموع			34068	19179	53247

ب- النشاط التعليمي: وعدد أنشطته (16) نشاطاً وتبلغ تكلفته الإجمالية (891916) دينار، ويبين
الجدول رقم (6) عناصر التكلفة الإجمالية للنشاط التعليمي، وتكلفة كل نشاط من عناصر
التكاليف وحسب تصنيفها سابقاً.

جدول (6) عناصر التكلفة الاجمالية للنشاط التعليمي

عناصر التكاليف	اسم النشاط	الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية	المصروفات العامة	مصروفات الاستهلاك الموجودات	المجموع
نشاط تدريس التربية الاجتماعية		67,253	164	225	67641
نشاط تدريس علوم الأحياء		30,244	154	400	30797
نشاط تدريس التربية الإسلامية		68,554	174	150	68877
نشاط تدريس اللغة الإنجليزية		132,053	199	150	132402
نشاط تدريس التربية المهنية		33,359	159	150	33667
نشاط تدريس التربية الفنية		31,558	154	325	32036
نشاط تدريس اللغة العربية		153,893	199	150	154242
نشاط تدريس الموسيقى		14,715	149	600	15463

مؤنة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس والثلاثون، العدد السادس، 2021.
<http://10.35682/0062-036-006-0010>

المجموع	مصرفات الاستهلاك الموجودات	المصرفات العامة	الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية	عناصر التكاليف
				اسم النشاط
30201	325	656	29,221	نشاط تدريس التربية الرياضية
109364	150	189	109,025	نشاط تدريس الرياضيات
17506	150	154	17,203	نشاط تدريس علوم الأرض والبيئة
41763	6286	2159	33,318	نشاط تدريس علوم الحاسوب
28777	925	159	27,694	نشاط تدريس الفيزياء
26556	1150	154	25,253	نشاط تدريس الكيمياء
72297	150	184	71,963	نشاط تدريس معلم صف
30326	548	871	28,907	نشاط الإرشاد المدرسية
891,916	11,829	5,875	874,213	المجموع

أ- النشاط الإداري: وعدد أنشطته (5) نشاطات وتبلغ تكلفته الإجمالية (339703) دينار،
ويبين الجدول رقم (7) عناصر التكلفة الإجمالية للنشاط الإداري، وتكلفة كل نشاط من
عناصر التكاليف وحسب تصنيفها سابقاً.

جدول رقم (7) عناصر التكلفة الإجمالية للنشاط الإداري

المجموع	مصرفات الاستهلاك الموجودات	المصرفات العامة	الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية	عناصر التكاليف
				اسم النشاط
56521	2944	2168	51,409	نشاط الإدارة
160322	4987	2553	152,783	نشاط الديوان والسكرتارية واللوازم

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

عناصر التكاليف	الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية	المصروفات العامة	مصرفات الاستهلاك الموجودات	المجموع	اسم النشاط
نشاط المحاسبة	20,609	134	158	20901	
نشاط المكتبة	15,408	2158	10501	28067	
نشاط النظافة	71,816	1617	458	73891	
مجموع	312,025	8,629	19,048	339,703	

وفيما يلي خلاصة تكلفة أنشطة المدرسة النموذجية الإجمالية حسب ما تم تصنيفها سابقاً، والنسبة المئوية التي يمثلها كل مجمع أنشطة من الأنشطة الإجمالية، حيث يتبين لنا أن النشاط التعليمي يمثل (69.42%) من عناصر تكاليف المدرسة، بينما النشاط الإداري (26.44%) والنشاط الصفي (4.14%) من إجمالي تكاليف الأنشطة. ومن ناحية أخرى مثلت عناصر تكاليف الرواتب والأجور أعلى نسبة في عناصر التكاليف حيث بلغت (92.32%) من تكاليف العناصر الإجمالية، وعناصر المصروفات العامة حيث مثلت ما نسبته (3.78%) فقط وعناصر مصرف استهلاك الموجودات حيث مثلت ما نسبته (3.9%) من عناصر التكاليف وحسب الجدول رقم (8).

جدول (8) خلاصة تكلفة أنشطة المدرسة النموذجية الإجمالية

مصدر عناصر التكلفة	الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية	المصروفات العامة	مصرفات الاستهلاك الموجودات	المجموع	النسبة المئوية
النشاط الصفي	0	34,068	19,179	53,247	4.14%
النشاط التعليمي	874,213	5,875	11,829	891,916	69.42%
النشاط الإداري	312,025	8,629	19,048	339,703	26.44%
المجموع	1,186,238	48,572	50,056	1,284,866	100 %
النسبة المئوية	92.32%	3.78%	3.90%	100%	

خامسا: تخصيص تكاليف الأنشطة التعليمية والإدارية على أنشطة المدرسة النموذجية

تعتبر المرحلة الخامسة من تطبيق نظام التكلفة المبني على الأنشطة ذات أهمية في تطبيق النظام. حيث سيتم تخصيص (توزيع) تكاليف الأنشطة المساندة (التعليمية والإدارية) وعددها (21 نشاطاً) والبالغ كلفتها (1,231,619) دينار على أنشطة المدرسة ككل (33 نشاطاً) وذلك لمعرفة مدى استفادة كل نشاط من الأنشطة الأخرى وبما فيها ذات النشاط نفسه، وسيتم ذلك من خلال مرحلتين:

المرحلة الأولى:

تتحقق من خلال تحديد موجهات تكلفة (مسببات تكلفة) مناسبة يعتمد عليها في تخصيص تكاليف الأنشطة. وتعتبر هذه الخطوة التي تسبق المرحلة الثانية والتي سيتم فيها تخصيص تكاليف الأنشطة المساندة على المخرجات في النشاط الصفي. وبعد الدراسة تم تحديد موجهات الكلفة التي سيعتمد عليها في توزيع (تخصيص) تكاليف تلك الأنشطة. ويبين الجدول رقم (9) موجهات التكلفة للأنشطة المراد تخصيص تكاليفها (النشاط التعليمي والنشاط الإداري).

جدول (9) موجهات التكلفة للأنشطة المراد تخصيصها

النشاط	محرك (موجه) التكلفة	عدد وحدات الموجه
نشاط تدريس التربية الاجتماعية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	88
نشاط تدريس علوم الأحياء	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	33
نشاط تدريس التربية الإسلامية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	99
نشاط تدريس اللغة الانجليزية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	191
نشاط تدريس التربية المهنية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	52
نشاط تدريس التربية الفنية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	34
نشاط تدريس اللغة العربية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	201
نشاط تدريس الموسيقى	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	11
نشاط تدريس التربية الرياضية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	61
نشاط تدريس الرياضيات	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	168
نشاط تدريس علوم الأرض والبيئة	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	35
نشاط تدريس علوم الحاسوب	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	70
نشاط تدريس الفيزياء	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	52
نشاط تدريس الكيمياء	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	33

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...

معن عمر الكفاوين

النشاط	محرك(موجه) التكلفة	عدد وحدات الموجه
نشاط تدريس معلم صف	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	151
نشاط الإرشاد المدرسية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	48
نشاط الإدارة	عدد الطلبة والعاملين	1099
نشاط الديوان والسكرتارية واللوازم	عدد الطلبة والعاملين	1099
نشاط المحاسبة	عدد الطلبة	1003
نشاط المكتبة	عدد الطلبة	1003
نشاط النظافة	المساحة	2500

1- تخصيص تكاليف النشاط الإداري على الأنشطة المستفيدة بما فيه النشاط نفسه، ويبين الجدول رقم (10) تخصيص تكاليف النشاط الإداري على الأنشطة المستفيدة بما فيه النشاط نفسه.

اسم النشاط	محرك التكلفة	نشاط الإدارة	محرك التكلفة	نشاط الديون والسكرتارية والتزام	محرك التكلفة	نشاط المحاسبة	محرك التكلفة	نشاط المكتبة	محرك التكلفة	نشاط الطاقة	المجموع
نشاط التربية الرياضية	3	154	3	438	0	0	0	0	10	296	887
نشاط الرياضيات	9	463	9	1313	0	0	0	0	10	296	2071
نشاط علوم الأرض	2	103	2	292	0	0	0	0	10	296	690
نشاط علوم الحاسوب	4	206	4	584	0	0	0	0	149	4404	5193
نشاط تدريس الفيزياء	3	154	3	438	0	0	0	0	10	296	887
نشاط تدريس الكيمياء	2	103	2	292	0	0	0	0	10	296	690
نشاط تدريس معط صف	8	411	8	1167	0	0	0	0	10	296	1874
نشاط الإرشاد	2	103	2	292	0	0	0	0	60	1773	2168
نشاط الإدارة	3	154	3	438	0	0	0	0	150	4433	5025
نشاط الديون والسكرتارية	11	566	11	1605	0	0	0	0	139	4108	6279
نشاط المحاسبة	1	51	1	146	0	0	0	0	9	266	463
نشاط المكتبة	1	51	1	146	0	0	0	0	150	4433	4631
نشاط الطاقة	7	360	7	1021	0	0	0	0	50	1478	2859
المجموع	1099	56521	1099	160372	1003	20901	1003	28067	2500	73891	339702

2- تخصيص تكاليف النشاط التعليمي، والبالغ مجموعه (891915) دينار، حيث إن هذا النشاط لا يقدم الخدمة سوى للطلبة في النشاط الصفي فسيتم تخصيصه على النشاط الصفي وحسب محركات التكلفة (حصص التخصص الأسبوعي للنشاط التعليمي)، حيث لا يقدم أي استفادة

احساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

لالنشاط الإداري أو النشاط نفسه، ولذلك سيكون تخصيصه على النشاط الصفّي مباشرة فقط.
وكما يوضحه جدول رقم (11).

تخصيص (توزيع) النشاط التعليمي على الأنشطة المستفيدة (النشاط المبني فقط) حسب مركز عدد المحصل أسبوعياً كونه النشاط المستفيدة الوحيد													
اسم النشاط	البيان	اجملي	شغل الصف الأول	شغل الصف الثاني	شغل الصف الثالث	شغل الصف الرابع	شغل الصف الخامس	شغل الصف السادس	شغل الصف السابع	شغل الصف الثامن	شغل الصف التاسع	شغل الصف العاشر	شغل الصف الأول ثانوي
نشاط التربية الاجتماعية	تكلفة نشاط	67641	0	0	0	4612	4612	6918	11530	9224	9224	9224	4612
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	88	0	0	0	6	6	9	15	12	12	12	6
نشاط علوم الأحياء	تكلفة نشاط	30797	0	0	0	0	0	0	7466	11199	1866	3733	2800
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	33							8	12	2	4	3
نشاط التربية الإسلامية	تكلفة نشاط	68877	0	0	0	6262	6262	6262	10436	8349	7653	8349	6262
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	99				9	9	9	15	12	11	12	9
نشاط اللغة الإنجليزية	تكلفة نشاط	132402	5546	8318	8318	8318	10398	10398	17330	13864	13864	13864	8318
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	191	8	12	12	12	15	15	25	20	20	20	12
نشاط التربية المهنية	تكلفة نشاط	33667	0	0	0	3885	3885	3885	6474	5180	5180	5180	0
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	52	0	0	0	6	6	6	10	8	8	8	0
نشاط تربية التربية الفنية	تكلفة نشاط	32036	1884	2827	2827	2827	2827	2827	4711	3769	3769	3769	0
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	34	2	3	3	3	3	3	5	4	4	4	0
نشاط تربية اللغة العربية	تكلفة نشاط	154242	0	0	0	16115	16115	16115	23021	18417	18417	18417	9208
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	201	0	0	0	21	21	21	30	24	24	24	12
نشاط تربية الموسيقى	تكلفة نشاط	15463	2811	4217	4217	4217	0	0	0	0	0	0	0
مركز ثقافة	عدد المحصل أسبوعياً	11	2	3	3	3							
نشاط التربية الرياضية	تكلفة نشاط	30201	0	0	0	2971	2971	2971	6931	1980	3961	1980	2971

مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	61	0	0	0	6	6	6	6	14	4	8	4	6	7
نشاط تدريسي إداري	تكلفة النشاط	109364	0	0	0	9765	9765	9765	9765	16274	13020	13020	13020	9765	14972
مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	168	0	0	0	15	15	15	15	25	20	20	20	15	23
نشاط تدريسي علوم الأرض	تكلفة النشاط	17506	0	0	0	4502	0	3001	0	0	2001	2001	1501	4502	0
مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	35	0	0	0	9	0	6	0	0	4	4	3	9	0
نشاط علوم الحاسوب	تكلفة النشاط	41763	1193	1790	1790	1790	1790	1790	5966	4773	4773	4773	4773	5370	5966
مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	70	2	3	3	3	3	3	10	8	8	8	8	9	10
نشاط تدريسي الفيزياء	تكلفة النشاط	28777	0	0	0	4981	0	1660	0	0	4427	4427	4427	6641	6641
مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	52	0	0	0	9	0	3	0	0	8	8	8	12	12
نشاط تدريسي الكيمياء	تكلفة النشاط	26556	0	0	0	0	0	0	6438	0	3219	3219	3219	7243	6438
مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	33	0	0	0	0	0	0	8	0	4	4	4	9	8
نشاط تدريسي معلم صف	تكلفة النشاط	72297	17715	36388	18194	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	151	37	76	38										
نشاط إرشاد تدريسي	تكلفة النشاط	30326	2527	2527	2527	2527	2527	2527	2527	2527	2527	2527	2527	2527	2527
مركز التكلفة	عدد الحصص أسبوعيا	48	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
مجموع عدد الحصص / نشاط صف		1327	55	101	63	97	97	100	169	132	137	135	106		135
مجموع لتكلفة الصف من كل نشاط		891915	31677	56067	37873	67789	66131	68117	119105	94302	93900	93982	70217		92755

وبعد تخصيص تكاليف الأنشطة الإدارية والتعليمية على أنشطة المدرسة، فإنه بالإمكان بيان تكلفة أنشطة المدرسة النموذجية المختلفة والمخصصة عليها حسب المراحل السابقة، ويجب أن يكون مجموع التكاليف الكلي يبلغ (1,284,866) دينار حتى يتبين صحة تطبيق النظام.

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

ويوضح الجدول رقم(12) تكاليف الأنشطة المباشرة والتكاليف غير المباشرة (المخصصة) والتكاليف الإجمالية لأنشطة المدرسة النموذجية بشكل عام للمرحلة الأولى من التخصيص، حيث بلغ مجموعها (1,284,866) دينار، وبالتالي يتأكد لنا أن عملية التخصيص (التوزيع) للأنشطة في المرحلة الأولى كان مطابقاً.

جدول (12) تكاليف الأنشطة المباشرة وغير المباشرة (المخصصة)

والتكاليف الإجمالية لأنشطة المدرسة النموذجية بشكل عام للمرحلة الأولى من التخصيص

المجموع	اسم النشاط	تكاليف النشاط المباشرة	تكاليف مخصصة من المرحلة الأولى (النشاط التعليمي)	تكاليف مخصصة من المرحلة الأولى (النشاط الإداري)	إجمالي التكاليف
النشاط الصفّي	نشاط الصف الأول	2845	31677	15892	50414
	نشاط الصف الثاني	3259	56067	18462	77788
	نشاط الصف الثالث	3983	37873	23237	65093
	نشاط الصف الرابع	3373	67789	20185	91347
	نشاط الصف الخامس	3797	66132	26584	96514
	نشاط الصف السادس	5104	68117	27865	101086
	نشاط الصف السابع	5648	119105	29933	154686
	نشاط الصف الثامن	4897	94302	27816	127015
	نشاط الصف التاسع	4818	93900	28160	126878
	نشاط الصف العاشر	5452	93982	26980	126414
	نشاط الصف الأول الثانوي	4217	70218	20629	95064
	نشاط الصف الثاني ثانوي	5855	92755	29983	128592
	نشاط التربية الاجتماعية	تم تخصيصه		1085	1085
	نشاط تدريس علوم الأحياء	تم تخصيصه		690	690
	نشاط التربية الإسلامية	تم تخصيصه		1479	1479
	نشاط اللغة الانجليزية	تم تخصيصه		2466	2466
	نشاط التربية المهنية	تم تخصيصه		887	887
	نشاط التربية الفنية	تم تخصيصه		690	690
	نشاط تدريس اللغة العربية	تم تخصيصه		2466	2466

المجمع	اسم النشاط	تكاليف النشاط المباشرة	تكاليف مخصصة من المرحلة الأولى (النشاط التعليمي)	تكاليف مخصصة من المرحلة الأولى (النشاط الإداري)	إجمالي التكاليف
	نشاط تدريس الموسيقى	تم تخصيصه		493	493
	نشاط التربية الرياضية	تم تخصيصه		887	887
	نشاط تدريس الرياضيات	تم تخصيصه		2071	2071
	نشاط علوم الأرض والبيئة	تم تخصيصه		690	690
	نشاط علوم الحاسوب	تم تخصيصه		5193	5193
	نشاط تدريس الفيزياء	تم تخصيصه		887	887
	نشاط تدريس الكيمياء	تم تخصيصه		690	690
	نشاط تدريس معلم صف	تم تخصيصه		1874	1874
	نشاط الإرشاد المدرسية	تم تخصيصه		2168	2168
	نشاط الإدارة	تم تخصيصه		5025	5025
	نشاط الديوان والسكرتارية واللوازم	تم تخصيصه		6279	6279
	نشاط المحاسبة	تم تخصيصه		463	463
	نشاط المكتبة	تم تخصيصه		4631	4631
	نشاط النظافة	تم تخصيصه		2859	2859

المرحلة الثانية :

ويتم تطبيق المرحلة الثانية من تخصيص تكاليف الأنشطة المراد تخصيصها على الأنشطة الصفية للمدرسة النموذجية والبالغة (43,976) دينار، فإننا بحاجة لموجهات (محركات) تكلفة جديدة لتخصيصها على النشاط الصفّي لربطه في هدف التكلفة وهو الطالب في كل صف دراسي.

ويرى الباحث اعتماد موجهات الكلفة في الجدول (13) في تخصيص تكاليف الأنشطة التعليمية والإدارية للمرحلة الثانية على النشاط الصفّي الرئيسي

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

جدول رقم (13) موجهات الكلفة للمرحلة الثانية

النشاط	محرك(موجه) التكلفة	عدد وحدات الموجه
نشاط تدريس التربية الاجتماعية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	88
نشاط تدريس علوم الأحياء	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	33
نشاط تدريس التربية الإسلامية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	99
نشاط تدريس اللغة الانجليزية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	191
نشاط تدريس التربية المهنية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	52
نشاط تدريس التربية الفنية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	34
نشاط تدريس اللغة العربية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	201
نشاط تدريس الموسيقى	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	11
نشاط تدريس التربية الرياضية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	61
نشاط تدريس الرياضيات	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	168
نشاط تدريس علوم الأرض والبيئة	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	35
نشاط تدريس علوم الحاسوب	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	70
نشاط تدريس الفيزياء	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	52
نشاط تدريس الكيمياء	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	33
نشاط تدريس معلم صف	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	151
نشاط الإرشاد المدرسية	عدد الحصص الأسبوعية للتخصص	48
نشاط الادارة	عدد الطلبة في كل صف	1003

النشاط	محرك (موجه) التكلفة	عدد وحدات الموجه
نشاط الديوان والسكرتارية واللوازم	عدد الطلبة في كل صف	1003
نشاط المحاسبة	عدد الطلبة في كل صف	1003
نشاط المكتبة	عدد الطلبة في كل صف	1003
نشاط النظافة	مساحة الصفوف الدراسية فقط	1653

1- تخصيص النشاط الإداري للمرحلة الثانية وحسب موجهات التكلفة المحددة من قبل الباحث:
ويبين الجدول رقم (14) تخصيص النشاط الإداري على النشاط الصفي في المرحلة الثانية
للتخصيص

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبنى على الأنشطة (ABC) ...

معن عمر الكفاوين

جدول رقم (14) تخصيص (توزيع) النشاط الإداري للمرحلة الثانية على النشاط الصلي													
المسوح رقم	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني	نشاط المسوح رقم تقني
5025	406	336	441	486	476	501	471	481	351	401	316	271	5025
1003	99	67	88	97	95	100	94	96	70	80	63	54	1003
6279	620	419	551	607	505	636	588	601	438	501	394	338	6279
1003	99	67	88	97	95	100	94	96	70	80	63	54	1003
463	46	31	41	45	44	46	43	44	32	37	29	25	463
1003	99	67	88	97	95	100	94	96	70	80	63	54	1003
4631	457	308	406	448	439	462	434	443	323	369	291	249	4631
1003	99	67	88	97	95	100	94	96	70	80	63	54	1003
2859	329	242	311	251	259	311	277	273	173	208	173	152	2859
1653	190	149	180	145	150	180	160	109	109	120	100	88	1653
19257	1947	1338	1750	1837	1813	1946	1814	1742	1317	1515	1265	1035	19257

1- تخصيص النشاط التعليمي في المرحلة الثانية على النشاط الصفى (الرئيسى). ويبين الجدول

رقم (15) تخصيص النشاط التعليمي على النشاط الصفي وحسب محركات التكلفة المذكورة

سابقاً

[illegible]

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...

معن عمر الكفاوين

اسم الصف	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العشر	أول ثان	ثاني ثان
مجموع استاذة الصف من كل نشاط	1022	1697	1225	1771	1652	1705	3141	2506	2560	2539	2264	2634
مجموع عدد الحصص / نشاط صف	55	101	63	97	97	100	169	132	137	135	106	135
مركز التكلفة	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
نشاط الإشراف التدريسية	181	181	181	181	181	181	181	181	181	181	181	181
مركز التكلفة	37	76	38									
مركز التكلفة	151	151	151	151	151	151	151	151	151	151	151	151
نشاط تدريس معلم صف	459	943	472	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مركز التكلفة	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
نشاط تدريس الكيمياء	0	0	0	0	0	0	167	0	84	84	188	167
مركز التكلفة	0	0	0	0	0	0	8	0	4	4	9	8
نشاط تدريس الفيزياء	0	0	0	0	0	51	0	0	136	136	205	205
مركز التكلفة	0	0	0	0	0	3	0	0	8	8	12	12
نشاط علوم الحاسوب	148	223	223	223	223	223	742	593	593	593	668	742
مركز التكلفة	2	3	3	3	3	3	10	8	8	8	9	10
مركز التكلفة	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

وبين الجدول (16) خلاصة تخصيص تكاليف الأنشطة التعليمية والإدارية على النشاط الصف في المرحلة الثانية من التخصيص وحسي محركات التكلفة التي اعتمدها الباحث في دراسته، وللتأكد من مطابقة ما تم من تخصيصه في المرحلة الثانية وعلى سلامة التخصيص

بحيث يطابق الرقم المخصص للتوزيع في المرحلة الثانية والبالغ (43976) دينار وحسب ما هو مبين في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16) مطابقة ما تم من تخصيصه في المرحلة الثانية وعلى سلامة التخصيص

اسم النشاط	تكاليف مخصصة من المرحلة الثانية (النشاط التعليمي)	تكاليف مخصصة من المرحلة الثانية (النشاط الإداري)	إجمالي التكاليف
نشاط الصف الأول	1022	1035	2057
نشاط الصف الثاني	1698	1203	2901
نشاط الصف الثالث	1225	1515	2740
نشاط الصف الرابع	1771	1317	3088
نشاط الصف الخامس	1652	1742	3394
نشاط الصف السادس	1705	1814	3519
نشاط الصف السابع	3141	1946	5087
نشاط الصف الثامن	2506	1813	4319
نشاط الصف التاسع	2560	1838	4398
نشاط الصف العاشر	2539	1750	4289
نشاط الصف الأول الثانوي	2264	1338	3602
نشاط الصف الثاني ثانوي	2635	1947	4582
المجموع	24718	19258	43976

وعلى ذلك وفي نهاية تخصيص تكاليف الأنشطة في المرحلة الأولى والمرحلة الثانية وحسب التسلسل أعلاه وبالترتيب العلمي والعملية المذكور من قبل الباحث، يمكننا أن نستخلص التكاليف الإجمالية المباشرة وغير المباشرة (المخصصة من الأنشطة التعليمية والإدارية) للنشاط الصفّي الرئيسي والذي يمكننا معرفة تكلفته الإجمالية، ليتسنى لنا في المرحلة التالية تحديد تكلفة هدف التكلفة في هذه الدراسة وهو تكلفة الطالب المدرسي حسب الصف الدراسي في المدرسة النموذجية.

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

ويبين الجدول رقم (17) خلاصة تكاليف النشاط الصفي من التكاليف المباشرة له والتكاليف غير المباشرة والتي تم تخصيصها من المرحلة الأولى والمرحلة الثانية .

جدول رقم (17) خلاصة تكاليف النشاط الصفي

اسم النشاط	تكاليف النشاط المرحلة الأولى	تكاليف مخصصة من المرحلة الثانية (النشاط التعليمي)	تكاليف مخصصة من المرحلة الثانية (النشاط الإداري)	إجمالي التكاليف
نشاط الصف الأول	50414	1022	1035	52471
نشاط الصف الثاني	77788	1698	1203	80689
نشاط الصف الثالث	65093	1225	1515	67833
نشاط الصف الرابع	91347	1771	1317	94435
نشاط الصف الخامس	96514	1652	1742	99908
نشاط الصف السادس	101086	1705	1814	104605
نشاط الصف السابع	154686	3141	1946	159773
نشاط الصف الثامن	127015	2506	1813	131334
نشاط الصف التاسع	126878	2560	1838	131276
نشاط الصف العاشر	126414	2539	1750	130703
نشاط الصف الأول الثانوي	95064	2264	1338	98666
نشاط الصف الثاني ثانوي	128592	2635	1947	133174
المجموع	1240890	24718	19258	1284866

سادسا: تخصيص التكاليف على هدف التكلفة

في هذه المرحلة سيتم تخصيص تكاليف الأنشطة الصفية وبالاغتماد على الجدول رقم (17) في تحديد تكلفة الطالب في كل صف دراسي (هدف التكلفة)، وذلك بقسمة مجموع تكلفة كل نشاط صفي على عدد الطلبة في ذلك الصف، ويبين الجدول رقم (18) تكلفة الطالب في كل صف دراسي.

جدول (18) تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية في كل صف دراسي فيها

اسم النشاط (الصف الدراسي)	إجمالي تكاليف الصف الدراسي بالدينار	عدد الطلبة	تكلفة الطالب في كل صف بالدينار
الصف الأول	52471	54	972
الصف الثاني	80689	63	1281
الصف الثالث	67833	80	848
الصف الرابع	94435	70	1349
الصف الخامس	99908	96	1041
الصف السادس	104605	94	1113
الصف السابع	159773	100	1598
الصف الثامن	131334	95	1382
الصف التاسع	131276	97	1353
الصف العاشر	130703	88	1485
الصف الأول الثانوي	98665	67	1473
الصف الثاني ثانوي	133174	99	1345
المجموع	1284866	1003	

وفي حال ترتيب التكلفة تصاعديا فيتيب لنا معرفة النشاط الصفى الأعلى تكلفة وهو نشاط الصف السابع في المدرسة النموذجية، بينما يتيب لنا تكلفة نشاط الصف الثالث أدنى تكلفة فيها وحسب الجدول (19).

جدول رقم (19) ترتيب التكلفة للصفوف الدراسية تصاعديا

اسم النشاط (الصف الدراسي)	إجمالي تكاليف الصف الدراسي بالدينار	عدد الطلبة	تكلفة الطالب في كل صف بالدينار
الصف الثالث	67833	80	848
الصف الاول	52471	54	972
الصف الخامس	99908	96	1041
الصف السادس	104605	94	1113
الصف الثاني	80689	63	1281
الصف الثاني ثانوي	133174	99	1345
الصف الرابع	94435	70	1349

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفلوين

اسم النشاط (الصف الدراسي)	إجمالي تكاليف الصف الدراسي بالدينار	عدد الطلبة	تكلفة الطالب في كل صف بالدينار
الصف التاسع	131276	97	1353
الصف الثامن	131334	95	1382
الصف الأول الثانوي	98666	67	1473
الصف العاشر	130703	88	1485
الصف السابع	159773	100	1598
المجموع	1284867	1003	

اختبار فرضية البحث:

يتطلب مقارنة نتائج احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية حسب النظام التقليدي المطبق مع تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية حسب نظام (ABC). لیتم اختبار صحة فرضية البحث أو نفيها والتي مفادها (يؤدي تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة إلى دقة أعلى في احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة) ولتتم هذه المقارنة لا بد من بيان كيفية احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية حسب النظام التقليدي المطبق حالياً في احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية:

خطوات احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية حسب النظام التقليدي الحالي:

1- يتم تحديد جميع عناصر التكلفة المتعلقة بالمدرسة النموذجية من خلال المعلومات والبيانات المالية وغير المالية من سجلات الجامعة المختلفة من خلال مرافق الجامعة المختلفة ويتم جمعها من خلال وحدة الشؤون المالية.

2- يتم توزيع عناصر التكلفة فيما يخص الرواتب والأجور والمصروفات العامة ومصروفات الاستهلاك للموجودات والمباني من خلال وحدة الشؤون المالية شعبة التكاليف

3- يتم تبويب التكاليف بشكل منظم فيما يخص تكاليف المدرسة النموذجية وحسب نوعها وحسب عنصرها.

4- يتم احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة وذلك بقسمة جميع

التكاليف المتكبدة من جميع عناصر التكلفة المباشرة وغير المباشرة على عدد الطلبة فيها

وبشكل عام، وينتج تكلفة الطالب الإجمالية في المدرسة النموذجية (هدف التكلفة) بغض

النظر عن صف الطالب الذي يحويه. وحسب الآتي:

5- تكاليف الرواتب والأجور والمساهمات الاجتماعية 1,186,238 دينار.

6- تكاليف اللوازم والمصروفات العامة 48,572 دينار.

7- مصروف استهلاك الموجودات 50,056 دينار.

8- إجمالي التكاليف 1,284,866 دينار.

بالقسمة على عدد الطلبة الإجمالي 1003 طالب

يصبح تكلفة الطالب 1281 دينار.

ويبين الجدول رقم (20) مقارنة بين النظامين، التقليدي، ونظام التكاليف المبني على الأنشطة.

جدول رقم (20) مقارنة بين النظامين التقليدي وABC

في احتساب التكلفة للطالب المدرسي في المدرسة النموذجية

اسم النشاط(الصف)	تكلفة الطالب حسب نظام ABC	تكلفة الطالب حسب النظام التقليدي لجميع الصفوف
الصف الأول	972	1281
الصف الثاني	1281	
الصف الثالث	848	
الصف الرابع	1349	

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

	1041	الصف الخامس
	1113	الصف السادس
	1598	الصف السابع
	1382	الصف الثامن
	1353	الصف التاسع
	1485	الصف العاشر
	1473	الصف الأول الثانوي
	1345	الصف الثاني ثانوي

ونتيجة لما تم الوصول إليه الباحث من نتائج المقارنة، يتضح أن النظام التقليدي كان يُحمّل الطالب بالنفقات الإجمالية المباشرة وغير المباشرة وبقسمتها على إجمالي عدد الطلبة بغض النظر عن صف الطالب فيها أو مجموع الحصص الدراسية التي يتلقاها الطالب مما ترتب على ذلك أن تكلفة الطالب في جميع الصفوف متساوية وليست متفاوتة، فتكلفة الصف الأول الابتدائي هي نفسها تكلفة الطالب في الصف الأول الثانوي أو الثاني ثانوي وهي 1281 دينار، مما يجعلنا نرى أن النظام التقليدي لم تتمثل فيه الموضوعية والدقة في توزيع التكاليف المباشرة وغير المباشرة. بينما نظام التكاليف المبني على الأنشطة قد بين وبشكل واضح تكلفة الطالب في كل صف دراسي وتوزيعه للنفقات المباشرة وغير المباشرة وحسب محركات التكلفة ومسبباتها وأعطى نتائج عن التكلفة حسب كل صف دراسي في المدرسة.

من هذا نستنتج أن نظام التكاليف المبني على الأنشطة ABC يعد أكثر دقة في توزيع التكاليف، وبالتالي الأكثر دقة في احتساب تكلفة الطالب وهذا يثبت صحة ما ذهبنا إليه فرضية البحث والتي مفادها (يؤدي تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة إلى دقة أعلى في احتساب تكلفة الطالب في المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة).

- مقارنة بين التكلفة الطالب حسب نظام (ABC) ورسوم الطالب في كل صف وبيان الفائض (العجز) في قيمة الرسوم المدفوعة من كل طالب في كل صف دراسي.

جدول (21) مقارنة بين تكلفة كل صف دراسي

والرسوم المدفوعة لكل صف دراسي والفائض (العجز) فيها

الصف الدراسي	تكلفة الطالب في كل صف حسب نظام (ABC) بالدينار	الرسوم لأبناء العاملين في الجامعة بالدينار	الرسوم لأبناء المجتمع المحلي بالدينار	الفائض (العجز) في رسوم المجتمع المحلي بالدينار	الفائض (العجز) في
الصف الأول	972	275	700	(697)	(272)
الصف الثاني	1281	275	700	(1006)	(581)
الصف الثالث	848	275	700	(573)	(148)
الصف الرابع	1349	275	700	(1074)	(649)
الصف الخامس	1041	275	700	(766)	(341)
الصف السادس	1113	275	700	(838)	(413)

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

الصف الدراسي)	تكلفة الطالب في كل صف حسب نظام (ABC) بالدينار	الرسوم لأبناء العاملين في الجامعة بالدينار	الرسوم لأبناء المجتمع المحلي بالدينار	الفائض (العجز) في رسوم المجتمع المحلي بالدينار	الفائض (العجز) في رسوم المجتمع المحلي بالدينار
الصف السابع	1598	300	750	(1298)	(848)
الصف الثامن	1382	300	750	(1082)	(632)
الصف التاسع	1353	300	750	(1053)	(603)
الصف العاشر	1485	300	750	(1185)	(735)
الصف الأول الثانوي	1473	350	850	(1123)	(623)
الصف الثاني ثانوي	1345	350	850	(995)	(495)

نتائج الدراسة:

نستطيع ان نستنتج من الدراسة التي قمنا بها ومن خلال التحليلات لعناصر التكلفة المباشرة وغير المباشرة والأنشطة الرئيسية التي استفادت منها وباحتساب تكلفة الطالب المدرسي على نظام التكاليف المبني على الأنشطة وآلية احتسابها على النظام التقليدي المطبق فانه من الممكن استنتاج ما يلي:

1- تماثل تكلفة الطالب في جميع الصفوف المدرسية في النظام التقليدي دون تمييز بين الصفوف الدراسية في المدرسة النموذجية مما أدى إلى عدم الدقة والموضوعية في

تخصيص التكاليف غير المباشرة وبالتالي عدم الدقة في احتساب التكلفة للطالب المدرسي

فيها

2- يحتاج تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة يحتاج إلى دراية ومعرفة تامة بتصميم

النظام وآلية عمله واختيار الموجهات والمسببات للتكلفة بشكل دقيق.

3- يحتاج تطبيق النظام الى جهود متنوعة بشرية وإدارية لتطبيقه ليؤدي الى نتائج دقيقة

وبالتالي تكلفة تطبيقه ستكون عالية في المدى القريب ولكن في المدى البعيد ستكون اقل.

وفي حال تطبيقه فان نظام التكاليف المبني على الأنشطة يمكن ان يقدم او يساهم بما يلي:

أ. يساعد ادارة الجامعة التي تتبع لها المدرسة النموذجية وهي جامعة مؤتة في تخفيض

التكاليف التشغيلية التي تتعلق بالمدرسة النموذجية محل التطبيق.

ب. تمكين إدارية الجامعة من معرفة الأنشطة التي ممكن تحقق منها وفورات أو تخفيض في

تكلفتها وتقديم حلول لحل بعض مشاكلها المالية التي تواجهها.

ج. دفع إدارة الجامعة إلى تحسين أنظمتها المالية وخاصة الكفوية إلى أنظمة إدارية ومحاسبية

جديدة تطور فيها معرفتها وطرق احتسابها للتكلفة.

التوصيات:

نتيجة لما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. ضرورة اعتماد تطبيق نظام (ABC) في احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في

جامعة مؤتة، لما له من تأثير واضح في دقة احتساب تكلفة الطالب ومن ثم تسعير رسوم

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

الطالب فيها بما يتناسب مع تكلفته ومع تحقيق أهداف المدرسة النموذجية والتي تتلاقى مع أهداف الجامعة ككل.

2. ضرورة قيام ادارة ورئاسة الجامعة بالأخذ بالدراسة والوقوف عليها، وإيجاد الحلول المناسبة لارتفاع تكلفة الطالب في المدرسة عن مثيلاتها من المدارس والتي رسومها تقارب رسوم الجامعة مع العلم ان هذه المدارس ربحية وتحقق وفورات.

3. ضرورة قيام ادراه المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة، بالأخذ بالدراسة لمعرفة الانشطة التي ممكن تخفيض تكلفتها وإيجاد الحلول المناسبة التي تمكنها من تحقيق وفورات وطرح افكار مناسبة لإدارة الجامعة التي تتبعها لتحقيق خفض النفقات فيها.

4. عقد الدورات التدريبية للعاملين في الأقسام المالية في الجامعة والمدرسة النموذجية لرفع كفاءتهم في تطبيق نظام (ABC) واعتماده كأساس في حساب تكلفة الطالب من قبل المختصين فيها.

Reference:

- Abu Tapanjeh, (2008). "Activity-Based Costing Approach to Handle the Uncertainty Costing of Higher Educational Institutions: Perspective from an Academic College". JKAU:
Econ.&AdmVol.22,NO.2,PP:297
- Al-arbeed, Essam, (2003), "Administrative Accounting", Amman, First Edition, Dar Al-Maaishah Publishing and Distribution, Jordan
- Al-kfawin, maen, (2015). "Applying the Activities Based Costing System (ABC) In Calculating University Student's Cost " An Empirical Study at M'utah University " Master Thesis unpublished University of Isra. Jordan.
- Al-khatib and Suisse, (2013). "An attempt to apply activity-based costing (ABC) system on the university's service sector The case of 2000-bed dormitory Ouargla". Algeria, Journal of the Performance of Algerian Institutions, No. 4
- A-lroumi, Abdul Aziz, (2012). " The Effect of Applying Activity Based Costing to Improv e the Methods of Measuring and Allocating System of the Indirect Costs in Kuwaiti Co-operation Societies", Master Thesis published, Middle East University, Jordan
- Al-salim, Faisal, (2007). "Costs on the basis of activities and their application in small health institutions-aproposed model for popular medical clinics". Journal of Management and Economics. Issue 67, p.p25-46.
- Bakr, Abd al-Rahman, et. al, (2012). "The Possibility of Applying Activity Based Budgeting (ABB) in Jordanian Hospitals Sector". The International Journal of Accounting, Issue 3, p.p.3-18.
- Cooper, R., Kaplan, R, (1999). The Design of Cost Management Systems, Text and Cases, Second Ed., Prentice Hall.
- Ghalb, drwish, (2007). "The role of modern administrative accounting methods in the development of financial performance an applied study on the preparation of the budget of the Islamic University, according to ABC", Master Thesis published, Islamic University of Gaza.

احتساب تكلفة طالب المدرسة النموذجية في جامعة مؤتة بتطبيق نظام التكاليف المبنى على الأنشطة (ABC) ...
معن عمر الكفاوين

- Horngren, Charles T. Datar, Srikant M, & Foster George, (2011). "Cost Accounting : A Managerial Emphasis", 14 Edition Prentice-Hall .
- Sheikh, Emad, (2008). "Cost Accounting", Amman, Ithraa Publishing and Distribution, Jordan.
- James D. Tarr, MBA, (2006). "Activity Based Costing in the Information Age", www.ofm.wa.gov
- Kaplan, Robert, Norton, David, (2006). "Translating Strategy into Action: The Balanced Scorecard, Boston, Massachusetts": Harvard Business School Press.
- Krishnan, An balagan, (2006). "An Application of Activity Based Costing In Higher Learning Institution: A Local Case Study", Contemporary Management Research, P75-90, Vol.2, No.2.
- Thomas K. Ross, (2004). Analyzing Health Care Operations Using ABC, Health Care Finance, Aspen Publishers, Vol.30, Issue 3, p.p.1–20.

Contents

*	Islamic Position on Drinking Luwak Coffee Abed Alluh Ali Al-Saifi, Abed Arhman Haj Emran	13-44
*	Connotations of the Term of Injustice and Its Derivatives in the Language, and Their Uses in the Quran Ali Youssef Al-Rawashdeh	45-70
*	The Effect of Persuasion and Intimidation on Strengthening Social Motives: An Islamic Educational Study Sabah MAhmod Fraihat, Haifa Fayyad Fawares	71-98
*	The Impact of Implementation of Instructional Aid Based on The Blended Learning on Immediate and Postponed Achievement of the Tenth Primary Grade Students in English Language Textbooks Youssef Ahmed Jaraydeh, Ahmed Mohammed Rabea'	99-128
*	The Level of Cognitive Achievement in Football Law Among The Students of Sports Sciences Faculty At Mutah University According To The Variables of Academic Level And Information Resource Bilal Awad Al-Domour	129-148
*	Waqf Money and Financial Papers-Experience of the Hashemite Kingdom of Jordan as a Model Musa Mustafa Al-Qudah	149-182
*	The Effect of Muscle Fatigue on Some of Mechanical Variables and Its Relationship With Head Shoot Accuracy for Football Players Ibtehal Mohmmmed ALKhawaldeh	183-204
*	Suggested Strategy Based on Gerlack & Ely Model in Developing Ability of Physics Problem Solution and Physics Literacy of Higher Basic Stage Students Monther Bisharh Alswelmyeen	205-238
*	Cognitive Styles and Their Relation to Problem Solving For High School Students in Al-Karak Region Rabea Ghaleb Ahmad Albayaydah	239-272
*	Calculating Mutah University School Student's Cost by Applying the Activities Based on Costing System (ABC) "An Empirical Study at Mutah University School " Maen Omar Al-Kfawin	273-324

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

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 (6) 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 (6) 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