ردمد: ٣٦٢٠-١٠١٨

مجلة
جامعة الملك سعود
(دورية علمية محكمة)

المجلد الثاني والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

سبتمبر (٢٠١٠م)
رمضان (١٤٣١هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

هيئة التحرير

أ. د. علي بن سعيد الغامدي	رئيس التحرير
أ. د. صالح بن رميح الرميح	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د. سالم بن سعيد القحطاني	
أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	
أ. د. فيصل بن عبدالعزيز المبارك	
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذييب	
د. سعد بن هادي الحشاش	
د. منصور بن محمد السليمان	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	رئيساً
أ. د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار	عضواً
أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	عضواً
د. حبيب بن علي الربعان	عضواً

© ٢٠١٠م (١٤٣١هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ

هيئة التحرير

أ. د. علي بن سعيد الغامدي	رئيس التحرير
أ. د. صالح بن رميح الرميح	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د. سالم بن سعيد القحطاني	
أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	
أ. د. فيصل بن عبدالعزيز المبارك	
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذييب	
د. سعد بن هادي الحشاش	
د. منصور بن محمد السليمان	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	رئيساً
أ. د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار	عضواً
أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	عضواً
د. حبيب بن علي الربعان	عضواً

© ٢٠١٠م (١٤٣١هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

الإكراه تأصيلاً وتطبيقاً: دراسة أصولية فقهية

عبدالرحيم صالح يعقوب

الأستاذ المشارك بقسم الدارسات الإسلامية، كلية التربية – جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ٤ / ٩/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٣ / ١ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. الهدف من البحث تحديد معنى (الإكراه، وبيان أثره على الأهلية)، وقد استلزم هذا بيان تعريف الأهلية بنوعيها - أهليه الوجوب، وأهلية الأداء - ثم بيان ما قد يعرض لهذه الأهلية من عوارض، ومنها: (الإكره)، وهو: (حمل الغير على ما لا يرضاه)، هذا من الناحية الأصولية.

وأما من الناحية التطبيقية: فقد تم بيان أثر الإكراه في مسائل العقيدة: فإن كان الإكراه على الكفر، فلا إثم على (المكرَه)، وإن كان على الإسلام: فلا يجوز بالنسبة للذمي والمستأمن، ويجوز بالنسبة للمحارب، ويلزم بالنسبة للمرتد، وأما الإكراه في مسائل العبادات: فيتصوَّر في جانب الترك، فيباح (للمكرَه) ترك العبادات الموجبة عليه، وأما الإكراه على النكاح والطلاق: فلا ينعقد نكاح (المكرَه) ولا يقع طلاقه، وأما الإكراه في المعاملات: فالمعاملات المنعقدة بالإكراه باطلة غير صحيحة، وأما الإكراه في الإقرارات: فلا يصح إقرار يحصل بالإكراه، إلا إذا كان المتهم ممن عرف بميله الإجرامي، وشهدت سوابقه بذلك، أو وجدت قرينة قوية تدل على إجرامه، فيجوز إكراهه على الإقرار، فإذا أقر، عُمِل بإقراره، وأما الإكراه في الجنايات، كقتل الغير دون حق، فإن القصاص يجب على المكرَه والمكرِه جميعاً.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فقد كرَّم الله الإنسان، وخصَّه بالعقل، وبهذا العقل جعله أهلا للذمة، وبالذمة جعله مسؤولا عن تصرفاته القلبية والقولية والفعلية، وجعل الرضا أساسا لتلك التصرفات التي لا يستغني عنها الإنسان، ولما كان الإكراه سالبا لرضا المكلف واختياره، وكان سلب الرضا والاختيار عن المكلف مؤثرا في تصرفاته، وفي تغيير كثير من الأحكام الشرعية المتعلقة بالنسبة لمن وقع عليه الإكراه، ونظراً لأهمية هذا الموضوع، ولندرة ما كتب حديثا عن

الإكـراه في الـشريعة الإسـلامية، مـن الناحيـة الأصـولية والفقهية، مـع حاجتنـا الماسـة إلى معرفـة قواعـد الإسـلام وأحكامه في هذا الصدد، فقد عزمت على الكتابة فيه.

وهذه الدراسة في هذا البحث إسهام من الباحث في هذا المجال، لبيان حكم الشريعة في الإكراه من حيث تعلقه بالأصول من جهة، ومن حيث أثره في تصرفات المكلفين من جهة أخرى.

منهج البحث

كان منهج البحث كالتالي:

١ ـ عزو الآيات القرآنية إلى مواضعها بذكر السورة ورقم الآية.

٢ ـ تخريج الأحاديث النبوية، وذكر الحكم عليها إن لم تكن في الصحيحين أو في أحدهما، إن وجدت إلى ذلك سبيلا.

٣ ـ توثيق الأقوال من مصادرها الأصلية.

٤ ـ مراعاة التوسط بين الاختصار المخل والإطالة المملة.

٥ ـ ختم البحث ببيان أهمِّ معالم الموضوع ونتائجه.

٦ـ وضع فهرسٍ للمراجع وفهرسٍ لموضوعات البحث.

التمهيد: في الأهلية وموقع الإكراه منها

يعتبر الإكراه عارضا من عوارض الأهلية عند الأصوليين، فإذن لا بد أن أتعرض ولو بإيجاز للأهلية وعوارضها، ومعرفة موقع الإكراه منها، وذلك في مطلبين:

المطلب الأول ــ في تعريف الأهلية لغة واصطلاحا

الفرع الأول ــ الأهلية في اللغة

الأهلية مشتقة من الأهل، وأهل الرجل: عشيرته، وأهل الأمر ولاته، وفلان أهل لكذا، أي مستوجب له، وصالح للقيام به[1]، والمراد بالأهلية هنا: المعنى الأخير.

الفرع الثاني ــ الأهلية في الاصطلاح

الأهلية في اصطلاح الأصوليين تنقسم إلى قسمين:

١ ـ أهلية الوجوب ـ وهي: صلاحية الإنسان لأن يكون له حقوق، وعليه واجبات[2]. وأساس هذه الأهلية الحياة، ولهذا كانت موجودة منذ بدء ظهور الحياة إلى الممات.

٢ ـ أهلية الأداء ـ وهي: صلاحية المكلف لأنْ تُعْتَبَرَ أقوالُه وأفعالُه شرعاً، بحيث إذا صدر منه عقد أو تصرف، ترتب عليه حكمه، فإذا صلّى أو صام، كان معتبرا شرعا، وسقط عنه الواجب، وبرِئتْ ذمتُه، وإذا جنى على غيره في نفس أو مال، أو عرض، أُخِذ بجنايته، وعوقب على فعله بدنيا أو ماليا[3].

وأساس هذه الأهلية في الإنسان، التمييز بالعقل، لذا لا تثبت للإنسان إلا إذا بلغ سن التمييز، وهو السابعة على الأصح.

المطلب الثاني ــ عوارض الأهلية

العوارض لغة: جمع عارض، والعارض هو: المانع، تقول: عرض لي في الطريق عارض من جبل ونحوه، أي: مانع يمنع من المضي[4].

والعوارض في الاصطلاح، فهي: موانع تمنع أهلية

---

(١) القاموس المحيط، مادة (أهل) (ص/١٢٤٥).

(٢) المراد من الحقوق: ما كان لك على غيرك، والمراد بالواجبات: ما كان لغيرك عليك.

(٣) انظر: تسهيل الوصول (ص/٣٠٦ـ ٣٠٧).

(٤) انظر: المصباح المنير، مادة (عرض)، (ص/١٥٣) ـ مختار الصحاح، مادة (عرض)، (ص/١٧٩).

الإنسان لأن تعمل عملها[٥].

أنواع العوارض إجمالاً

بعد أن أصبح الإنسان كامل الأهلية، قد يعرض لأهليته ما يزيلها أو ينقصها، والعوارض التي تعتري الإنسان خلال مراحل حياته على نوعين:

النوع الأول ـ عوارض سماوية: وهي التي تصيب الإنسان من دون اختيار منه، ولذا نسبت إلى السماء، باعتبار أنها خارجة من إرادته، وهي: الجنون، والعته، والنسيان، والنوم، والإغماء والحيض، والنفاس، والمرض والموت.

النوع الثاني ـ عوارض مكتسبة: وهي آفات كان للعبد مدخل في حصولها وتحققها، وهي قسمان:

القسم الأول: ما كان من نفس الإنسان، أي: من جهته، وهي: الجهل، والسكر، والهزل، والخطأ.

القسم الثاني: ما كان من غيره عليه، من دون اختيار منه، وهو الإكراه، وهذا النوع من عوارض الأهلية هو محل بحثنا.

ولكل من هذه العوارض تأثير على أهلية الوجوب والأداء، وتفصيلها في كتب أصول الفقه، ولا سيما كتب الحنفية[٦].

المبحث الأول: الإكراه تأصيلاً

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الإكراه لغة واصطلاحا

الفرع الأول ــ تعريف الإكراه لغة

الإكراه في اللغة: مصدر الفعل الرباعي (أَكْرَهَ) من باب الإفعال، (أكْرَهَ، يُكْرِهُ إكراها)، وهو الإجبار والحمل على عمل من الأعمال قهرا من قِبَل الغير، قال الرازي: (أكرهه على كذا، حمله عليه كَرْهًا)[٧]، فالإكراه إذا هو: حمل الإنسان على أمر يكرهه.

الفرع الثاني ــ تعريف الإكراه اصطلاحا

عرَّف الأصوليون والفقهاء الإكراه بتعريفات كثيرة، والتعريف الجامع المانع للإكراه هو ما عرَّفه به ابن الهمام بقوله: (هو: حمل الغير على ما لا يرضاه)[٨].

وهذا التعريف:

١ ـ يتناول أركان الإكراه فقط، كما هو الشأن في الحدود، فتجنب كل ما كان سببا لإطالة التعريف من دون حاجة إليه، كالشروط والأوصاف.

٢ ـ لم يحدد التعريف وسيلة معينة للإكراه، بل ترك المجال مفتوحا لشتى أنواع الوسائل، وهذا هو المطلوب، لأن وسائله تتنوع وتختلف من وقت لآخر، ومن مكان لمكان، ومن شخص لشخص.

٣ ـ جعل (المكرَه عليه) شاملا لكل ما لا يرضاه المكرَهُ، سواء كان منعا لشيء أو إيجادا له، ومما تقدم نستطيع القول بأن هذا التعريف جامع مانع، وهو الذي يصلح للتعبير عن واقع الإكراه، لتجنبه الاختصار المخل، والإطالة المملة، والله تعالى أعلم.

---

(٥) انظر: أصول السرخسي (٢/٣٣٢).

(٦) انظر: كشف الأسرار للبخاري، من (٤/٤٣٥ ـ ٤٦٦). شرح التلويح على التوضيح من (٢/١٦٧ ـ ٢٠٠). فتح الغفار، من (٣/٨٣ ـ ١٢٢). شرح ابن ملك للمنار، من (ص/٩٤٣ ـ ٩٩٨).

(٧) مختار الصحاح، مادة (كره)، (ص/٢٣٧).

(٨) التقرير والتحبير (٢/٢٠٦).

المطلب الثاني ــ الفرق بين الإكراه والضرورة

الفرق بين الإكراه والضرورة يكون من حيث البيان بحقيقة كل واحد منهما، وذلك على النحو التالي:

سبق تعريف الإكراه بأنه: (حمل الغير على ما لا يرضاه)[٩].

وأما الضرورة: في عرف الفقهاء فهي: العذر الذي يجوز بسببه إجراء الشيء الممنوع[١٠].

فهما يلتقان في أن وجود كل واحد منهما يبيح فعل المحظور، ويختلفان في أن الضرورة أعم من الإكراه، لأن الإكراه خاص بما إذا كان سببه إنسانا، وأما الضرورة: فتشمل الإكراه الذي يكون السبب فيه إنسانا، كما تشمل إلجاء غير الإنسان، كالحيوان، والعوامل السماوية التي لا يد للإنسان فيه.

المثال الأول: إكراه إنسان شخصا آخر على إتلاف مال الغير.

المثال الثاني: أن يصبح شخص في صحراء منقطعة في حال الهلاك من الجوع، فيطلقون على كلا الحالتين، حالة الضرورة، مع أن الإكراه لا يطلق على الحالة الثانية، لعدم تأثير الإنسان فيها[١١].

ومن هذا يتضح أن الضرورة أعم من الإكراه، فكل إكراه ضرورة، وليس كل ضرورة إكراها، وهذا كقول المناطقة: كل إنسان حيوان، وليس كل حيوان إنساناً.

المطلب الثالث ــ أركان الإكراه وشروطها[١٢]

للإكراه أركان لا يتحقق وجوده إلا بها، وهي على النحو التالي:

أولاً: المكْرِه (اسم فاعل).

ثانياً: المكْرَه (اسم مفعول).

ثالثاً: المكْرَه به (وسيلة الإكراه).

رابعاً: المكْرَه عليه (التصرف المطلوب بالإكراه).

ولا يمكن حصول الإكراه إلا بوجود هذه الأركان مجتمعة، ولكل ركن من هذه الأركان شروط تخصه. وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول ــ المكرِه

المكرِه أو الحامل على الكُره: هو الشخص الذي يستعمل وسائل الإكراه ضد شخص آخر، أو يهدده باستعمال تلك الوسائل لفعل شيء لا يرضى به. لو خلي وسبيله[١٣].

والإكراه عند عامة الفقهاء يتحقق من كل من يقدر على تنفيذ ما هَدَّدَ به، سلطانا كان، أو لصًّا أو غيرهما، وقد ذهب إلى ذلك عامة الحنفية[١٤]، وهو مذهب الشافعية[١٥]، والمشهور عند الحنابلة، والمالكية[١٦]، وذلك

---

(٩) انظر: (ص/ ٣).

(١٠) درر الحكام (١/ ٣٣).

(١١) درر الحكام (ص/ ٣٤).

(١٢) الضمير في (شروطها) راجع إلى الأركان. أي: وشروط الأركان.

(١٣) المراد بفعل الشيء: التصرف فيه، سواء كان بالقول، أو الفعل، أو الترك. مثال القول: الإكراه على طلاق زوجته، ومثال الفعل: الإكراه على إجراء عقد بيع داره، ومثال الترك: إكراه شخص على ترك حقه في الشفعة، انظر: المدخل الفقهي العام (١/ ٣٦٩).

(١٤) حاشية ابن عابدين (٥/ ١٠٩).

(١٥) الأشباه والنظائر للسيوطي (ص/ ٢٠٩). غمز عيون البصائر (٣/ ٢٠٣). المغني (١٠/ ٣٥٣).

(١٦) المغني (١٠/ ٣٥٣).

لأن المطلوب هو خصوص الإكراه، فمن قدر على ذلك يسمى مكرِهاً، سواء كان السلطان أو غيره.

شرط المكرِه: يشترط في المكرِه - وهو الحامل على فعل المكرَه عليه - أن يكون قادرا على إيقاع ما هدَّدَ به، فإن لم يكن قادرا على ذلك، لم يكن للإكراه معنى، ولا اعتبار له شرعا، قال السرخسي: (المعتبر في المكرِه تمكنه من إيقاع ما هدَّده به، فإنه إذا لم يكن متمكنا من ذلك، فإكراهه هذيان)[١٧].

الفرع الثاني ــ المكرَه

والمكرَه هو الشخص الذي يحمله المكرِه على الإتيان بما أراد منه، قولا كان أو فعلا أو تركا، ولكي يعتبر مثل هذا الشخص مكرَهاً شرعا، فإنه يجب أن يتوافر فيه شرطان، هما:

الشرط الأول: أن يتيقن أو يغلب على ظنه إيقاع المكرِه ما هدَّدَ به إذا امتنع من الإتيان بالمكرَه عليه. فأما إذا لم يتيقن، ولم يغلب على ظنه ذلك، بل علم أو غلب على ظنه أن ما هدَّد به مجرد تهديد وتخويف، لا يقدم معه المكرِه على ذلك، فلا يكون إكراها[١٨].

الشرط الثاني: أن يكون المكرَه عاجزا عن دفع المكرِه عن نفسه، بالهرب، أو الاستغاثة، أو الاستعانة بغيره، أو بالمقاومة، أو بتطميعه أو بالمخادعة ونحوها، وعلى هذا فلو استطاع المكرَه التخلص من المكرِه ومما هدَّده به، بطريق من الطرق المذكورة ونحوها، لم يَصْدُقْ عليه الإكراه، ولا يترتب عليه أثره شرعا[١٩].

الفرع الثالث ــ المكرَه به

المراد بالمكرَه به: الوسائل التي يستخدمها المكرِه ضد الشخص المكْرَه، فيحمله على الفعل أو القول الذي طلبه منه، فيضطر إلى التصرف والإتيان بما طلب منه من غير رضائه[٢٠].

وسائل الإكراه: إن وسائل الإكراه متعددة مختلفة، منها:

١ - الوسائل المادية: وهي التي تصيب بدن المكرَه مباشرة، كالقتل، والقطع، والضرب، والتعذيب بشتى أنواعه، والحبس الطويل، وما إلى ذلك من المؤلمات التي تقع على جسم الإنسان، مما لا يستطيع المكرَه صبرا عليها، سواء نالت جسمه فعلا، أو هُدِّدَ بها.

وقد اعتبر جمهور الفقهاء هذه الوسائل جميعا مما يفقد الرضا، ويفسد الاختيار، ويدفع الإنسان نحو طاعة المكرِه وفعل ما يريده، فالإكراه حاصل بها[٢١].

٢ - إتلاف المال: فقد يهدد الإنسان بإتلاف ماله كله أو بعضه أن يتصرف تصرفا لا يريده ولا يرضاه، فذهب عامة الفقهاء إلى أن المال الذي هدَّد المكرِهُ بإتلافه إذا كان قليلا لا يبالي به، فلا يعتبر المهدَّدُ به مكرَها، لعدم الضرر الكامل به، وأما إذا كان كثيرا مضرا بحال المكرَه فالتهديد بإتلافه إكراه[٢٢].

---

(١٧) المبسوط (٢٤/٣٩).

(١٨) بدائع الصنائع (٧/١٧٥).

(١٩) راجع: مختصر الطحاوي (ص/٤٠٥) - الجوهرة (٢/٣٢٥) - نهاية = المحتاج (٦/٤٣٦).

(٢٠) الإكراه وأثره في التصرفات (ص/٥٠).

(٢١) بدائع الصنائع (٧/١٧٥) - المغني (١٠/٣٥٢) - الوجيز (٢/٥٧) - الإنصاف (٨/٤٣٩).

(٢٢) انظر: المغني (١٠/٣٥٣) - حاشية ابن عابدين (٥/١١٠) - مجمع الأنهر (٢/٤٣٢).

والدليل على ذلك أن المال هو أحد الضروريات الخمس، وكما قال ابن عابدين (وهو شقيق الروح)[٢٣]، ومن هنا أجاز النبي ﷺ المقاتلة دون المال[٢٤].

٣ ـ المنع من الحق: اعتبر العلماء منع الإنسان عن حقوقه المشروعة إكراها، قال في الفتاوى الخيرية: (إذا منع الزوجُ زوجتَه من أهلها حتى تهب له المهرَ، تكون مكرهة)[٢٥]، وهو مذهب الشافعية[٢٦] وبعض الحنابلة أيضا[٢٧].

٤ ـ خدش الشرف أو الاعتبار: قد يُهَدَّدُ الشخص بما يسبب له ألما نفسيا بليغا، وذلك كما لو هُدِّدَ بخدش شرفه[٢٨] على أن يجري تصرفا من التصرفات، فهو في هذه الحالة يعتبر مكرَها.

شروط وسائل الإكراه: وبما أن وسائل الإكراه كثيرة متنوعة، وطبائع الناس مختلفة، فما يعتبر مُهِمًّا بالنسبة لشخص، قد يعتبر تافها لشخص آخر، وعليه فمن العسير تحديد وسائل الإكراه ومقدارها تحديدا ماديا ثابتا من حيث الكم والكيف، لذا وضع العلماء شروطا في وسائل الإكراه، وتوافر تلك الشروط، لكفيلة لتحديد تلك الوسائل إلى حد كبير، وهذه الشروط هي:

الشرط الأول ـ كون الوسيلة مما يتضرر بها المكرَه: بأن يكون ما هدَّدَ به المكرَهَ مؤدِّيا إلى قتله، أو قطع عضو من أعضائه، أو ضربه ضربا مبرحا، أو إتلاف ماله، أو إيذاء عزيز عليه، قال السرخسي: (أن يكون متلفا، أو مزمنا، أو متلفا عضوا، أو موجبا غما ينعدم الرضا باعتباره[٢٩]، وقد ذهب عامة الفقهاء إلى اشتراط هذا الشرط.

الشرط الثاني ـ كون الوسيلة غير مشروعة: وهي الوسيلة التي لا يجوز للإنسان أن يستخدمها ضد إنسان آخر، كأن يهدِّدَه بحرق منزله، أو قتله، أو خطف ولده، إذا لم يدفع مبلغا معينا من المال.

وقد ذهب الفقهاء في اشتراط عدم مشروعية الوسيلة إلى مذهبين:

المذهب الأول ـ وهو القائل بأن الوسيلة يشترط فيها أن تكون غير مشروعة، وهو قول عامة الحنفية، قال ابن عابدين: (وإن هددها بطلاق، أو تزوج عليها، أو تسرٍّ، فليس بإكراه)[٣٠]، وهو مذهب الشافعية، قال في الأنوار: (فلو قال: طلِّقْ امرأتك، وإلا اقتصصت منك ـ وقد وجب عليه القصاص ـ فطلَّقَ، وقع)[٣١].

ووجهتهم في ذلك: أن الوسيلة لما كان للمكرِه استخدامها، لا يكون ظالما إذا استخدمها، لأن الحق ثبت له فيها، وبما أن المكرَه استحقت عليه الوسيلة بفعله، فكأنه

---

(٢٣) حاشية ابن عابدين (١١٠/٥).

(٢٤) عن أبي هريرة قال: جاء رجل إلى رسول الله ﷺ فقال: يا رسول الله، أرأيت إن جاء رجل يريد أخذ مالي؟ قال: «فلا تعطه مالك»، قال: أرأيت إن قاتلني؟ قال: «قاتله»، قال: أرأيت إن قتلني؟ قال: «فأنت شهيد»، قال: أرأيت إن قتلته؟ قال: «هو في النار»، أخرجه مسلم، كتاب الإيمان، باب من قصد أخذ مال غيره بغير حق (٣٢٣/١)، رقم [٢٢٥] (١٤٠).

(٢٥) الفتاوى الخيرية (١١٤/٢).

(٢٦) نهاية المحتاج (٣٧٥/٣).

(٢٧) كشاف القناع (٦/٢).

(٢٨) وهذا النوع من التهديد هو لدى ذوي المروءة، أشد على النفس من الضرب والحبس، وحتى من القتل.

(٢٩) انظر: المبسوط (٣٩/٢٤). المهذب (٧٨/٢) ـ الأشباه والنظائر للسيوطي (ص/٢٢٩). المغني لابن قدامة (٣٥٣/١٠). التشريع الجنائي الإسلامي (٥٦٧/١).

(٣٠) رد المحتار على در المختار (٣٢١/٢)؟

(٣١) الأنوار (١١٧/٢).

تسبب في استحداث ضرورته، فلا يكون مكرها حقيقة[٣٢].

المذهب الثاني ـ القائل بعدم اشتراط ذلك، فالمهم عندهم الضرر الذي تحدثه الوسيلة، مشروعة كانت أو غير مشروعة، وبهذا قال الحنابلة، جاء في الإقناع: (قال: أنت طالق إن لم تبرئيني، فأبرأته، ثم ضرها بطلاق أو غيره، فله الرجوع، لا إن تبرعت به من غير مسألة)[٣٣].

وهو مذهب المالكية، جاء في حاشية العدوي: (ولو خَوَّفَ المدينَ المعسرَ .... بالسجن، فهو إكراه)[٣٤].

وهذا الرأي هو الراجح، لأن المعتبر في حصول الإكراه، التضرر الحاصل للمكرَه، وهذا الضرر يحصل ولو كانت الوسيلة مشروعة، فالمرأة التي أبرأت الزوج من الدين، أو وهبته شيئا من مالها، تحت تأثير تهديدها بالطلاق، يدل على أن الطلاق عندها أشد ضررا من إتلاف المال، وما دام قد ثبت أن إتلاف المال نوع من أنواع وسائل الإكراه، فلا اعتبار إذا في أن تكون الوسيلة مشروعة أو غير مشروعة، والله تعالى أعلم.

الشرط الثالث: أن تكون الوسيلة أشد من التصرف: أي أن تكون الوسيلة التي هدَّدها بها، أشدَّ خطرا عليه من التصرف المطلوب، وذلك كمن هُدِّدَ بالقتل على بيع داره، فصيانة النفس أهم وأكثر أهمية من بيع الدار.

وأما إذا كانت الوسيلة أخف ضررا من التصرف المطلوب، وتكون مما يتحمل في الغالب، فلا يكون الشخص مكرها عند ذلك، فلو هُدِّدَ بإتلاف بعض أمواله على حرق منزل غيره، فليس له الإقدام على ذلك، لأن إتلاف بعض الأموال مما يتحمل غالبا، كما أن حرق منزل غيره أكبر ضررا من إتلاف هذا المقدار من المال[٣٥].

الفرع الرابع ــ المكرَه عليه

المكرَه عليه: هو القول أو الفعل، أو الترك الذي أجْبَرَ المكرِهُ المكرَهَ على تحصيله على سبيل القهر والغلبة، فيضطره إلى هذا التصرف بما هدَّدَه به من وسائل الإكراه.

أقسام الفعل المكرَه عليه من حيث تعلق الحكم:

الفعل المكرَه عليه من حيث حكمه ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: أن يكون واجبا في الشرع على المكرَه، كالإكراه على الإسلام، وأداء الصلاة، ودفع الزكاة، فيكرهه على تركه.

القسم الثاني: أن يكون حراما عليه، كالقتل بغير حق، والزنا، وشرب الخمر، فيكرهه على فعله.

القسم الثالث: أن يكون مباحا له، كالزواج، والطلاق، والبيع، فيكرهه على فعله أو تركه، عكس ما هو مشروع في حقه.

شروط المكرَه عليه

يشترط في المكرَه عليه شروط، وهي على النحو التالي:

الشرط الأول ـ أن يكون الإكراه واقعا على نفس التصرف:

فالإكراه على سبب التصرف لا يسمى إكراها، فمن أكره على أداء مبلغ من المال، فيبيع داره لأداء هذا

---

(٣٢) المرجع السابق.

(٣٣) الإقناع (٣/٣٨).

(٣٤) حاشية العدوي على الخرشي (٤/٣٤).

(٣٥) انظر: المبسوط (٢٤/٤٩) ـ رد المحتار على در المختار (٥/١١٠) ـ إعانة الطالبين (٢/٥٧) ـ كشاف القناع (٣/١٤١).

المال. فالإكراه مُنْصَبٌّ على أداء هذا المال، لا على سببه وهو بيع الدار. فالبيع جائز، قال السرخسي: (... البيع جائز. لأنه طائع في البيع، وإنما الإكراه على أداء المال)[٣٦]، وجاء في مغني المحتاج: (يصح بيع المصادر من جهة الظالم، بأن باع ماله لدفع الأذى الذي ناله)[٣٧]، وهو مذهب الحنفية والمالكية والحنابلة، والظاهرية[٣٨].

وتوجيههم في ذلك:

١ ـ أن أداء المال شيء، وبيع داره شيء آخر، والإكراه وقع على الأول لا على الثاني، فأثر الإكراه إنما يكون فيما وقع فيه الإكراه لا في غيره، فبيع داره في هذه الحالة، كمن باع داره لظروف صحية مثلا اضطرته لذلك.

٢ ـ لو بطل بيع المكرَه على سبب البيع، لبطل بيع كل محتاج، لأن المحتاج لا يبيع ملكه، إلا لظروف صعبة اضطرته لذلك، وفي هذا تضييق على المشترين من جهة، ومنافاة لغرض البيع ـ وهو ترتب آثاره عليه ـ من جهة أخرى[٣٩].

الشرط الثاني ـ أن يكون المكرَه به سببا للضرر بالمكرَه: و إلا لا يعتبر إكراها، ويتصورعدم اعتبار الإكراه في المباح والواجب، وفيما لا يعود ضرره عليه[٤٠].

١ ـ مثال الإكراه على المباح: إكراه الشخص على أكل تفاحة، أو بيع داره، فامتنع عن أكل التفاحة وباع داره، فلا يعتبر مكرها في بيع داره، بل يصح بيعه، لأنه كان باستطاعته أكل التفاحة، فلما امتنع عن أكلها ـ مع قدرته على أكلها وعدم تضرره بذلك ـ علم أن بيع داره كان باختياره من دون إكراه.

٢ ـ مثال الإكراه على الواجب: ما لو أكره شخص على أداء كفارة اليمين التي وجبت عليه، لم يضمن المكرِه، لأن المكرَهَ لم يفعل شيئا سوى حمله على أداء ما وجب عليه، ولم يكن على المكرَه ضرر غير ما كان هو سببا فيه، وهو الكفارة.

٣ ـ مثال ما لا يعود ضرره على المكرَه: كمن وكّل آخر على طلاق زوجته، فأبى الوكيل الطلاق، فهَدَّد الموكِّلُ الوكيلَ بالقتل لو لم يطلق زوجتَه، فقال له: (طلّقْ زوجتي وإلا قتلتُك)، فطلّق زوجتَه مكرَها، فلا أثر لهذا الإكراه، وبالتالي فإن الطلاق يقع، لأن الإكراه يدل على الإذن بالتصرف في مال الموكِّلِ من جهة، والضرر الناتج على الإكراه لا يعود على المكرَه بل على المكرِه نفسه من جهة أخرى.

الشرط الثالث: أن يحصل بفعل المكرَه عليه، التخلص من المتوعد به، فلو قال: اقتل نفسك وإلا قتلتك، فليس بإكراه[٤١]، وبالتالي لا يباح له قتل نفسه في هذه الحالة، لأن إقدامه على المكرَه عليه ـ وهو قتل نفسه ـ لم يخلصه من شيء، ثم إنه إذا قتل نفسه بنفسه، كان القتل متحققا، وأما قتله من قِبَلِ المكرِه فليس متيقنا بتلك الدرجة، إذ ربما يعدل عن ذلك، أو يأتي الفرج بأي طريقة أخرى لا يدري.

المطلب الرابع ــ أنواع الإكراه من حيث آثارها

قسم الفقهاء الإكراه بالنظر لما يترتب عليه من أحكام إلى قسمين:

---

(٣٦) المبسوط (٦١/٢٤).

(٣٧) مغني المحتاج (٨/٢).

(٣٨) انظر: المبسوط (٦١/٢٤)، بلغة السالك (٤/٢)، الإقناع (١٥٨/٢)، المحلى (٢٢/٩).

(٣٩) انظر: المراجع السابقة.

(٤٠) انظر: بلغة السالك (٢/ ٤ ـ ٥)

(٤١) الأشباه والنظائر للسيوطي (٣١٢/١-٣١٣).

القسم الأول ـ الإكراه الملجئ أو التام: وهو الذي يعدم الرضا ويفسد الاختيار، ويحمل الفاعل (المكرَه) على مباشرة التصرف المطلوب، خوفا من فوات نفسه. أو عضو من أعضائه، وهذا النوع هو أشد أنواع الإكراه، حيث يبلغ الإنسان معه حدَّ الضرورة.

القسم الثاني ـ الإكراه غير الملجئ، أو الناقص: وهو الذي يعدم الرضا، ولا يفسد الاختيار، فهو أقل تأثيرا على المكرَه من القسم الأول، لإمكان الصبر عليه ولو بشق الأنفس، كالتهديد بالضرب غير المهلك، وإتلاف بعض المال، والقيد، والحبس المؤقتين، ونحوها[٤٢].

ومنهم من جعل القسمة ثلاثية، فأضاف إلى هذين القسمين، قسما ثالثا، وهو الإكراه الذي لا يكون أثره على الجسم مباشرة، بل على النفس، بحيث لا يعدم الرضا ولا يفسد الاختيار، ولكنه يوجب غما للشخص، وذلك كما لو هُدِّدَ بإلحاق الضرر بمن يهمه أمرهم، كقتل الوالد، أو الولد، أو قطع عضو من أعضائهما، أو حبسهما، أو ضربهما ونحو ذلك[٤٣].

والواقع أن هذا النوع من الإكراه لا يخرج عن دائرة التقسيم الثنائي، لأن هذا الإكراه قد يكون ملجئا، وقد يكون غير ملجئ كما في التقسيم الأول، فالتهديد بقتل الولد، وانتهاك العرض، يلجئ المكرَه على العمل المطلوب، كما كان هذا التهديد بالنسبة له شخصا، فلا فرق، والله تعالى أعلم.

المبحث الثاني: الإكراه تطبيقاً

تحدثنا في المبحث الأول عن (الإكراه تأصيلا) أي عن الإكراه في جانبه الأصولي، وسوف نتكلم في هذا المبحث عن (الإكراه تطبيقا)، أي: عن الإكراه في جانبه التطبيقي، وذلك على النحو التالي:

المطلب الأول ــ الإكراه في مسائل العقيدة

الفرع الأول ــ الإكراه على الكفر

لا شك أن الأصل في المسلم هو البقاء على الإسلام، والثبات عليه، وهذا الذي يسمى عند الأصوليين بالعزيمة[٤٤]، ولكن أجازت الشريعة الإسلامية إظهار الكفر قولا وعملا عند الإكراه عليه، ويسمى ذلك رخصة[٤٥].

وقد أجمع أهل العلم على أن من أُكْرِهَ على الكفر، حتى خشي على نفسه القتل، أنه لا إثم عليه إن كَفَرَ وقلبه مطمئن بالإيمان، ولا تبين منه زوجته، ولا يحكم عليه بحكم الكفر[٤٦].

ودليلهم في ذلك قوله تعالى: ﴿إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُۥ مُطْمَئِنٌّۢ بِٱلْإِيمَٰنِ﴾[٤٧]. وقد نزلت في عمار بن ياسر، عندما أخذه المشركون، فضربوه حتى تكلم بما طلبوا منه، ثم أتى النبي ﷺ وهو يبكي، فأخبره، فقال له النبي ﷺ: «إن عادوا فعُدْ»[٤٨].

---

(٤٢) بدائع الصنائع (١٧٥/٧) ـ كشف الأسرار (٣٨٢/٤).

(٤٣) شرح المنار لابن ملك (ص/٩٩٢) ـ كشف الأسرار (١٥٠/٤).

(٤٤) العزيمة في اصطلاح الأصوليين هي: (ما شرع الله من الأحكام ابتداء)، أصول السرخسي (١١٧/١).

(٤٥) الرخصة عند الأصوليين هي: (ما شرع من الأحكام لعذر، تخفيفا عن المكلفين)، شرح تنقيح الفصول (ص/٨٥).

(٤٦) الجامع لأحكام القرآن (١٨٢/١٠) ــ بدائع الصنائع (١٧٦/٧ـ١٧٧) ـ أحكام القرآن للجصاص (٢٤٩/٣) ـ المغني (٢٩٢/١٢،٢٩٣).

(٤٧) (النحل: ١٠٦).

(٤٨) عن ابن عباس رضي الله عنهما أن عمار بن ياسر أخذه المشركون، ...

الفرع الثاني: الإكراه على الإسلام

الإكراه على الإسلام يتصور وقوعه على ثلاثة أصناف من الكفار:

الصنف الأول ــ إكراه الذمي على الإسلام:

اختلف العلماء في صحة إسلام الذمي (وفي حكمه المستأمن) إذا أكره على الإسلام على مذهبين:

المذهب الأول ـ لأكثر الحنفية: فذهبوا إلى أن إسلام الذمي صحيح إذا صدر منه عن إكراه، قال السرخسي: (لو أُكْرِهَ نصراني على الإسلام، فأسلم، كان مسلما، لوجود حقيقة الإسلام مع الإكراه)[٤٩].

ووجهتهم في ذلك على ما قاله السرخسي: (أن الإسلام هو التصديق بالقلب، والإقرار باللسان، وقد سمعنا إقراره بلسانه، ... وقال عليه الصلاة والسلام: «أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله»[٥٠]، وقد قبل من المنافقين ما أظهروا من الإسلام مع علمه أنهم أظهروا ذلك خوفا من السيف)[٥١].

وذهب جمهور الفقهاء، وبعض الحنفية: إلى عدم صحة إسلام الذمي، إذا صدر عن إكراه، قال ابن قدامة: (وإذا أكره على الإسلام من لا يجوز إكراهه، كالذمي والمستأمن، فأسلم، لم يثبت له حكم الإسلام، حتى يوجد منه ما يدل على إسلامه طوعا)[٥٢].

ودليلهم في ذلك: أنه أُكْرِهَ على ما لا يجوز إكراهُه عليه، فلم يثبت حكمه في حقه، كالمسلم إذا أُكْرِهَ على الكفر، والدليل على تحريم الإكراه، قوله تعالى: ﴿لا إكراه في الدين﴾[٥٣].

والراجح في هذه المسألة ـ والله تعالى أعلم ـ ما ذهب إليه جمهور العلماء من أن إكراه الذمي على الإسلام لا يجوز، ولا يحكم بإسلام من أسلم بالإكراه، وذلك للأدلة التالية:

١ ـ قوله تعالى: ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِ﴾[٥٤]، ودلالة الآية صريحة في عدم جواز الإكراه في الإسلام.

٢ ـ جاء في كتاب الرسول ﷺ إلى أهل اليمن: (من كره الإسلام من يهودي، أو نصراني، فإنه لا يحول عن دينه، وعليه الجزية)[٥٥].

٣ ـ لم يُرْوَ أن النبي ﷺ أكره أحدا على الإسلام بعد العهد معه، كما لم ينقل لنا التاريخ حادثة أُكْرِهَ فيها ذمي أو مستأمن في عهد الخلفاء الراشدين ولا بعدهم، وإنما حصل إسلام الناس عن اختيار وطواعية فقط.

وأما حديث: (أمرت أن أقاتل الناس، حتى يقولوا لا إله إلا الله)[٥٦]، الذي استدل به أصحاب المذهب

وإنه أعطاهم ما أرادوا بلسانه مكرها، فأُخْبِرَ النبيُّ ﷺ بأن عمارا كفر، فقال: «كلا، إن عمارا ملئ إيمانا من قرنه إلى قدمه، واختلط الإيمان بلحمه ودمه»، فأتى عمَّارٌ رسولَ الله ﷺ وهو يبكي، فجعل رسولُ الله ﷺ يمسح عينيه وقال: «إن عادوا لك فعد لما قلت»، فأنزل الله تعالى هذه الآية، انظر: أسباب النزول (ص/٢٣٦) ـ الجامع لأحكام القرآن (١٠/١٨٠).

(٤٩) المبسوط (٢٤/٨٤).

(٥٠) أخرجه البخاري، كتاب الاعتصام، باب الاقتداء بسنن رسول الله ﷺ (١٣/٢٦٤)، رقم (٧٢٨٤).

(٥١) المبسوط (٢٤/٨٤).

(٥٢) المغني (١٢/٢٩١)، وانظر أيضا: المجموع (٩/١٥٩).

(٥٣) المرجع السابق، والآية من سورة (البقرة: ٢٥٦).

(٥٤) (البقرة: ٢٥٦).

(٥٥) المحلى (٧/٣٤٩)

(٥٦) تقدم تخريجه.

الأول، فالذي يفهم منه: أننا أمرنا أن نقاتل العدوَّ، فإذا أسلم وجب الكف عنه، والدليل على ذلك أن الرسول ﷺ لم يكره اليهود على الإسلام بعد فتح خيبر، وإنما قبل منهم الجزية مع بقائهم على دينهم ومعتقداتهم.

وأما الاحتجاج بقبول إسلام المنافقين، فنقول: إن من أظهر الإسلام من المنافقين، كان عن اختيار سليم، من دون أي إكراه، ونحن نعامل الناس بما يظهر منهم من إسلام وكفر.

الصنف الثاني ـــ إكراه الحربي على الإسلام: إذا أُكْرِهَ الحربي على الإسلام، ونطق بالشهادتين تحت تأثير الإكراه، فهل يحكم بصحة إسلامه أم لا؟ اختلف الفقهاء في ذلك:

١ - ذهب أكثر الفقهاء إلى صحة إسلامه في هذه الحالة، فمتى أسلم حكم بإسلامه ظاهرا، وإن مات قبل زوال الإكراه عنه، فحكمه حكم المسلمين، لأنه إكراه بحق[٥٧].

ومن أظهر أدلتهم على ذلك:

أ) قوله ﷺ: «أُمِرْتُ أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله، فإذا قالوها منعوا مني دماءهم وأموالهم إلا بحقها، وحسابهم على الله»[٥٨].

فالحديث صريح بلزوم القتال حتى يسلم العدو، فإذا أسلم، كف عنه القتال، وهذا هو الإكراه الحقيقي.

ب) قوله ﷺ: «عجب ربك من قوم يقادون إلى الجنة بالسلاسل»[٥٩]، والمراد بهم الذين أسلموا في السلاسل مكرهين، فيدخلون الجنة في هذه الحالة، يشهد له قوله ﷺ في حديث آخر: «رأيت ناسا من أمتي يساقون إلى الجنة في السلاسل كرها». قال الراوي قلت: يا رسول الله، من هم؟ قال: «قوم من العجم، يسبيهم المهاجرون، فيدخلونهم في الإسلام مكرهين»[٦٠].

٢ - ذهب بعض الفقهاء إلى أن الحربي لا يكره على الإسلام، ولو أسلم تحت تأثير الإكراه، لا يعتبر مسلما ما لم يتبين منه ما يدل على إسلامه اختيارا، يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (لا نكره أحدا على الدين، والقتال لمن حاربنا، فإن أسلم، عصم ماله ودمه، وإذا لم يكن من أهل القتال، لم نقتله، ولا يقدر أحد قط أن ينقل أن رسول الله ﷺ أكره أحدا على الإسلام، لا ممتنعا ولا مقدورا عليه، ولا فائدة في إسلام مثل هذا، لكن من أسلم، قبل منه ظاهر الإسلام)[٦١].

ومما استدل به لهذا الرأي:

أ) قوله تعالى: ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِ﴾[٦٢]، فالآية صريحة في عدم جواز الإكراه على الدخول في الدين، ومادامت الآية عامة، فإنها تشمل كل كافر على السواء، فلا يكره أحد على الإسلام.

---

(٥٧) المبسوط (٢٤/٨٤). المغني (١٢/٢٩٢). المحلى (٧/٤٠٤).

(٥٨) تقدم تخريجه.

(٥٩) أخرجه البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب الأسارى في السلاسل (٦/١٦٨)، رقم (٣٠١٠).

(٦٠) فتح الباري (٦/١٦٩).

(٦١) نقلا عن آثار الحرب في الفقه الإسلامي (ص/٦٧).

(٦٢) (النحل: ١٠٦).

ب) قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا۟ مُؤْمِنِينَ ﴿٩٩﴾﴾[٦٣]، والاستفهام هنا للإنكار، أي ليس لك أن تكره الناس على الإيمان، فليس للأمة إكراه أحد على الإيمان[٦٤].

ومع وجاهة هذا الرأي بحسب الظاهر، فإن قول الجمهور بصحة إسلام المكرَه، هو الذي تؤيده الأدلة وقد سبق ذكر بعضها.

أضف إلى ذلك أن رسول الله ﷺ قرَّر إسلام من أسلم مكرَها، عن أسامة بن زيد قال: بعثنا رسول الله ﷺ إلى الحُرَقَة من جُهَيْنَة، فصبَّحْنَا القومَ، فهزمناهم، ولحِقْتُ أنا ورجل من الأنصار رجلا منهم، فلما غَشِيْنَاه قال: (لا إله إلا الله)، فكَفَّ عنه الأنصاري، وطعنته برمحي حتى قتلتُه، قال: فلما قَدِمْنَا، بلغ ذلك النبيَّ ﷺ فقال لي: «يا أسامةَ، أقتلتَه بعد ما قال: لا إله إلا الله»؟ قال: قلت: يا رسولَ الله، إنما كان متعوِّذا، قال: فقال: «أقتلتَه بعد ما قال لا إله إلا الله»؟ قال: فما زال يكرِّرُها عليَّ حتى تمَنَّيْتُ أنِّي لم أكن أسلمتُ قبل ذلك اليوم[٦٥]، وقال النووي في شرحه لهذا الحديث: (فيه دليل للقاعدة المعروفة في الفقه والأصول: أن الأحكام يعمل فيها بالظواهر، والله يتولى السرائر)[٦٦].

الصنف الثالث ــ إكراه المرتد على الإسلام:

أجمع العلماء على أن المسلم إذا ارتد عن الإسلام ـ أعاذنا الله ـ فإنه يعرض عليه الإسلام ويستتاب، فإن أسلم، قُبل منه الإسلام، وإن أبى الإسلام، قُتل.

قال الكاساني: (لا يقبل من المرتد إلا الإسلام، أو السيف)[٦٧]، وقال النووي: (المرتد والحربي إذا أكرها على الإسلام، صحَّ إسلامهما، لأنه بحق)[٦٨].

ومن أدلتهم على ذلك:

١ ـ قوله تعالى: ﴿قُل لِّلْمُخَلَّفِينَ مِنَ ٱلْأَعْرَابِ سَتُدْعَوْنَ إِلَىٰ قَوْمٍ أُو۟لِى بَأْسٍ شَدِيدٍ تُقَٰتِلُونَهُمْ أَوْ يُسْلِمُونَ﴾[٦٩]، حيث روي أن هذه الآية نزلت في بني حنيفة حين ارتدوا عن الإسلام[٧٠]، فهي صريحة على وجوب قتالهم حتى يتوبوا ويسلموا، وهذا إكراه لهم على الإسلام.

٢ ـ قوله ﷺ: «من بدَّلَ دينه فاقتلوه»[٧١]، فالحديث صريح على وجوب قتل المرتد إذا أصرَّ على ردته، أما إذا تاب وأسلم، فإنه يؤخذ بإسلامه[٧٢].

٣ ـ ما روي عن جابر ﷺ أن امرأة يقال لها أم رومان، ارتدت، فأمر النبي ﷺ أن يعرض عليها الإسلام، فإن تابت وإلا قتلت[٧٣].

---

(٦٣) (يونس: ٩٩).

(٦٤) انظر: روح المعاني (١٨١/٦)، تفسير القرآن العظيم (٢٥٩/٤).

(٦٥) صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب تحريم قتل الكافر بعد ما قوله: لا إله إلا الله (٢٧٦/١)، رقم [١٥٩] (٩٦).

(٦٦) شرح النووي على صحيح مسلم (٢٨١/١).

(٦٧) بدائع الصنائع (١١١/٧).

(٦٨) المجموع (١٥٩/٩)، وانظر أيضا: المغني (٢٨٧/١٢) ــ الكافي (٣٧٦/٢).

(٦٩) (الفتح: ١٦).

(٧٠) انظر: تفسير القرآن العظيم (٣١٤/٧) ـ الجامع لأحكام القرآن (٢٧٢/١٦).

(٧١) أخرجه البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب لا يعذب بعذاب الله (١٦٣/٦)، رقم (٣٠١٧).

(٧٢) انظر: فتح الباري (٢٨٤/١٢).

(٧٣) قال الشوكاني: (أخرجه الدارقطني، والبيهقي من طريقين، وزاد في إحداهما: (فأبت أن تسلم، فقتلت)، قال الحافظ: (وإسنادهما= = ضعيفان)، نيل الأوطار (٢٢٦/٧).

المطلب الثاني ــ الإكراه في مسائل العبادات

العبادات حق من حقوق الله تعالى على عباده، كما أن الإيمان به تعالى حق من حقوق الله تعالى على عباده، فكما يرخص حالة الإكراه التام في إجراء كلمة الكفر على اللسان مع اطمئنان القلب، فكذلك إذا أكره إنسان إكراها تاما حقيقيا على إفساد الصلاة، أو تركها، أو ترك الجماعة، أو ترك الصوم، أو الحج، له أن يترخص بما أكره عليه، لأنها من حقوق الله تعالى التي رخَّصَ الشرع فيها لعذر الإكراه، مع بقاء الحرمة أصلا في عدم الإقدام على تركها، وهذا محل اتفاق بين العلماء[٧٤].

المطلب الثالث: الإكراه على النكاح والطلاق[٧٥]

النكاح والطلاق من التصرفات الملزمة بعد انعقادها، فهي لا تقبل الرفع، ولا الفسخ، ولا الإقالة بعد انعقادها، ولا يجوز الرد فيها، ولا الرجوع عنها، ومثل ذلك الرجعة، والعتاق، والنذر، فهذه التصرفات تصح مع الهزل على ما ورد في النص، قال النبي ﷺ: «ثلاث جِدُّهُنَّ جِدٌّ، وهزلهن جِدٌّ. النكاح، والطلاق، والرجعة»[٧٦].

والفقهاء أمام وقوع هذه التصرفات من المكره على مذهبين:

المذهب الأول ـ للحنفية: فذهبوا إلى صحة هذه التصرفات مع الإكراه، ولا أثر عندهم للإكراه عليها، لأنها لا تعتمد تمام الرضا، وإنما يكفي الاختيار لوقوعها، والذي يزيله الإكراه هو الرضا لا الاختيار.

وعلى هذا لو أُكْرِه الرجل على عقد النكاح، أو الطلاق، أو الرجعة، صح نكاحه، ووقع طلاقه، وصحت رجعته، فكما أن هذه التصرفات جائزة وواقعة مع الهزل، فهي جائزة وواقعة مع الإكراه أيضا، بجامع عدم الرضا ووجود الاختيار، قال في الهداية: (وإن أكرهه على طلاق امرأته، أو عتق عبده، ففعل، وقع ما أكره عليه عندنا)[٧٧].

وقد استدلوا لمذهبهم بما يلي:

---

(٧٤) انظر: شرح التلويح على التوضيح (٢٠١/٢) ـ أصول البزدوي مع الكشف (٣٩٩/٤-٤٠٠) ـ حاشية ابن عابدين (١١٥/٥).

(٧٥) سوف نتحدث في هذا المطلب عن (الإكراه في النكاح والطلاق). لا عن الإجبار في النكاح، وبين المفهومين فرق كبير، فالإجبار الذي تحدث عنه العلماء في باب النكاح، يختلف عن الإكراه في هذا الباب، في أمور:

الأمر الأول: أن الإجبار في النكاح ـ عند القائلين به ـ حق أثبته الشرع للولي على موليته، وأما الإكراه فهو باطل وليس بحق بوجه من الوجوه.

الأمر الثاني: أن الإجبار في النكاح يشترط فيه شروط متعددة تختلف عن شروط الإكراه، فمن شروط الإجبار في النكاح، أن يكون المجبِرُ مسلما، عاقلا، بالغا، حرا، ذكرا، عدلاً، وإنهم اختلفوا في هذا الأخير، فاشترطه الشافعية، والحنابلة في المشهور عنهم، ولم يشترطه الحنفية والمالكية، والحنابلة في رواية أخرى، انظر: الإنصاف (٨٣/٨) الشرح الصغير (٣٦١/٢) ـ فتح القدير (٢٨٥/٣)، وليس شيء من ذلك بشرط في الإكراه، وإنما يشترط في الإكراه شروط أخرى غير ذلك سبق بيانها.

الأمر الثالث: أن الإجبار يخص أصنافا معدودين من الأقارب، = = وهم: الأب، والجد، ووصي الأب، العصبات، والسيد المالك انظر: فتح القدير (٢٧٧/٣) ـ نهاية المحتاج (٢٢٩/٦) ـ الشرح الكبير (٣٥١/٢).

أما الإكراه: فيتصور من كل شخص تحققت فيه شروط الإكراه، سواء كان من الأقارب أم من غير الأقارب.

وبذلك تبين أن الإجبار في النكاح، يختلف اختلافا جوهريا عن الإكراه في النكاح، فالإجبار في النكاح خارج عن موضوع بحثنا.

(٧٦) تقدم تخريجه.

(٧٧) الهداية (٢٧٨/٣).

١ ـ عموم الآيات المفيدة للنكاح والطلاق، كما في قوله تعالى: ﴿فانكحوا ما طاب لكم من النساء﴾[٧٨]، وقوله تعالى: ﴿فإن طلقها فلا تحل له من بعد حتى تنكح زوجا غيره﴾[٧٩].

وجه الدلالة: هو إفادة الآيتين العموم ولا مخصص لهما، فيعمل بعمومهما.

٢ ـ ما روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله ﷺ: «ثلاث جدهن جد، وهزلهن جد، النكاح، والطلاق، والرجعة»[٨٠].

٣ ـ ما روي عن عمر رضي الله عنه أنه قال: (أربع جائزات إذا تكلم بهنّ: الطلاق، والنكاح، والعتاق، والنذر)[٨١].

٤ ـ ما روي عن الحسن البصري قال: قال رسول الله ﷺ: «من نكح لاعبا، أو طلّق لاعبا، أو أعتق لاعبا جاز»[٨٢].

وجه الدلالة من هذه الروايات: أن الهزل لم يمنع وقوع التصرف، فكان الإكراه مثله، بجامع عدم القصد، وذلك أن الهزل ضد الجد، ومع ذلك صحت هذه التصرفات معه، فأن تصح مع الإكراه الذي فيه وجه من الجد أولى[٨٣].

المذهب الثاني ـ لجمهور العلماء من الشافعية، والمالكية، والحنابلة وغيرهم، فقد ذهبوا إلى عدم التفرقة بين تصرفات المكرَه فيما يقبل الفسخ وفيما لا يقبله، فلا ينعقد عندهم نكاح المكره، ولا يقع طلاقه وعتقه. كما لا يصح بيعه وشراؤه، وتوكيله وسائر تصرفاته مع الإكراه[٨٤].

وقد استدلوا لمذهبهم بما يلي:

١ - قال تعالى: ﴿إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُۥ مُطْمَئِنٌّ بِٱلْإِيمَٰنِ﴾[٨٥]، قال الإمام الشافعي في هذه الآية: (إن الله تعالى أسقط عن المكرَه حكم الكفر إذا نطق بكلمة الكفر، وللكفر أحكام كفراق الزوجة، وأن يقتل الكافر ويغنم ماله، فلما وضع الله عنه ذلك، سقطت عنه أحكام الإكراه على القول كله، لأن الأعظم إذا سقط عن الناس، سقط ما هو أصغر منه)[٨٦].

٢ - عن ابن عباس عن النبي ﷺ قال: «إن الله وضع عن أمتي الخطأ، والنسيان، وما استكرهوا عليه»[٨٧]، والمرفوع هو: حكم الدنيوي والأخروي، إلا ما خصه دليل، كوجوب الدية وضمان المتلفات.

٣ - عن عائشة رضي الله عنها قالت: سمعت

---

(٧٨) (النساء: ٣).

(٧٩) (البقرة: ٢٣٠).

(٨٠) تقدم تخريجه.

(٨١) أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، كتاب الخلع والطلاق، باب صريح ألفاظ الطلاق (٣٤١/٧).

(٨٢) أخرجه عبد الرزاق في المصنف، كتاب النكاح، باب ما يجوز من اللعب في النكاح والطلاق (١٣٥/٦).

(٨٣) انظر: المبسوط (٤٢/٢٤).

(٨٤) انظر: إعانة الطالبين (٨٨/٤) ـ الكافي (٦٤٨/٢) ـ الانصاف (٤٣٩/٨) ـ شرح الخرشي (٣٣/٤) ـ المحلى (٣٢٢/٨).

(٨٥) (النحل: ١٠٦).

(٨٦) الأم (٢٠٩/٣).

(٨٧) أخرجه ابن ماجه، كتاب الطلاق، باب طلاق المكره والناسي، (٦٥٩/١)، رقم (٢٠٤٥)، وقال معلقه محمد فؤاد عبد الباقي: (في الزوائد: إسناده صحيح إن سلم من الانقطاع، والظاهر أنه منقطع، بدليل زيادة عبيد بن نمير في الطريق الثاني، ... وليس ببعيد أن يكون السقط من جهة الوليد بن مسلم، فإنه كان يدلّس).

رسول الله ﷺ يقول: «لا طلاق ولا عتاق في إغلاق»[٨٨]، وقد فسروا الإغلاق بالإكراه[٨٩].

هذا وبعد عرض أدلة الطرفين، يظهر بجلاء قوّة ما ذهب إليه جمهور الفقهاء من تأثير الإكراه على التصرفات التي لا تقبل الفسخ، كتأثيره على التصرفات التي يقبله، وبالتالي فلا ينعقد نكاح المكرَه ولا يقع طلاقه، وذلك لما يلي:

أولاً: قوة ما احتج به الجمهور.

ثانياً: ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أن جارية أتت النبي ﷺ فذكرت أن أباها زوَّجَهَا وهي كارهة، فخيرها النبي ﷺ[٩٠].

فالرسول ﷺ لم يقرَّ نكاحا كان من قِبَلِ الأب لابنته، فكيف يقر نكاحا أو طلاقا يحصل من عابث ظالم يريد استحلال الأبضاع من دون حق، أو إيقاع الطلاق الذي رسمت له الشريعة حدودا بشكل دقيق، وجعلته خلال فترات متباعدة، وما ذلك إلا وأن يكون وقوع الطلاق من الزوج عند تمام الرضا وكامل الاختيار.

ثالثاً: أن الحنفية يقولون بنهي الولي عن تزويج موليته إلا برضاها، وإذا كان الرضا شرطا في تزويج الولي لموليته وهو يراعي مصلحتها في الأغلب الأعم، فكيف لا يعتبر الرضا شرطا، إذا تم النكاح أو الطلاق بدون الرضا من ظالم تسلط على المكرَه.

رابعاً: أن الرضا شرط بالاتفاق في البيع والهبة والإجارة، فأن يكون شرطا في النكاح والطلاق أولى، لأنهما أشد خطرا، وأكثر احتراما لدى الشارع من كل عقد آخر.

خامساً: أن الطلاق على ما جاء في الحديث: «أبغض الحلال عند الله»[٩١]، حتى لا يقدم الإنسان عليه، إلا عند الضرورة القصوى، أو الحاجة الشديدة إليه، فكيف يصح شرعا وقوع مثل هذا الأمر الهام بمجرد إكراه حصل من ظالم عابث.

سادساً: لو وقع التصرف المكرَه عليه، لحصل المكرِه الظالم على مقصوده بغير حق، ووقع الظلم على المكرَه المظلوم بغير حق كذلك، وبما أن الشريعة الإسلامية جاءت لمنع الظلم، ورفعه عن المظلومين، والحيلولة بين الظالم وبين مقصوده، فإن هذا الأمر ليتحتم علينا القول بأن تصرفات المكرَه غير ملزمة، وليس لما أراده المكرِه الظالم أي اعتبار شرعي، والله تعالى أعلم.

المطلب الرابع: الإكراه في المعاملات

يقصد بالمعاملات هنا: التصرفات التي تقبل الرفع بعد انعقادها، وتجوز فيها الإقالة[٩٢]، وكلامنا في هذا المطلب، أن مثل تلك التصرفات من المكْرَهِ هل تلزم وتقع صحيحة، أم تكون فاسدة غير ملزمة؟

---

(٨٨) أخرجه أبو داود، كتاب الطلاق، باب في الطلاق على غلط (٢/٦٤٢-٦٤٣)، رقم (٢١٩٣) - وابن ماجه، كتاب الطلاق، باب طلاق المكره والناسي (١/٦٦٠) رقم (٢٠٤٦).

(٨٩) المغني (١٠/٣٥١).

(٩٠) أخرجه أبو داود، كتاب النكاح، باب في البكر يزوجها أبوها ولا يستأمرها (٢/٥٧٦)، رقم (٢٠٩٦) - وابن ماجه. كتاب النكاح، باب من زوّج ابنته وهي كارهة (١/٦٠٣)، رقم (١٨٧٥).

(٩١) أخرجه أبو داود، كتاب الطلاق. باب في كراهية الطلاق (٢/٦٣٢)، رقم (٢١٧٨) - وابن ماجه، كتاب الطلاق، باب حدثنا سويد بن سعيد (١/٦٥٠)، رقم (٢٠١٨).

(٩٢) الإقالة في اللغة: الرفع مطلقا، من القَيْلِ لا من القول، انظر: المصباح المنير، مادة (قيل) (ص/١٩٩)، وشرعا: (رفع عقد البيع غير السلم)، مجمع الأنهر (٢/٧١).

اختلف الفقهاء في ذلك:

أولاً: ذهب الحنفية والمالكية إلى انعقاد تصرف المكرَه من حيث الأصل في هذه المعاملات، وذلك لتحقق ركنه، وهو الإيجاب والقبول، كما صدر هذا العقد ممن هو أهله، وهو البالغ العاقل، وكان في محله، وهو المال المملوك، فلم يتأخر فيه سوى الرضا، وهو شرط لصحة التصرف، فكان البيع فاسدا لا باطلا، فالمكره بعد زوال الإكراه بالخيار، إن شاء أمضى البيع، وإن شاء منع عنه، جاء في شرح الهداية: (وإذا أكره الرجل على بيع ماله، أو على شراء سلعة، فأكره على ذلك بالقتل أو بالضرب الشديد، أو بالحبس، فباع أو اشترى، فهو بالخيار، إن شاء أمضى البيع، وإن شاء فسخه، ورجع بالمبيع)[٩٣].

ومن أدلتهم لانعقاد تصرف المكرَه ما يلي:

١ ـ إطلاق نصوص البيع، قال تعالى: ﴿وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰا﴾[٩٤]، فدل ذلك على انعقاد البيع مطلقا من غير قيد، ولكن لما كان طيب النفس شرطا لصحة البيع بنص آخر وهو قوله تعالى: ﴿إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ﴾[٩٥]، ولما لم يتحقق هنا، كان التصرف فاسداً، وصح أصل العقد لوجود ركنه، فإذا زال سبب فساد العقد، وهو عدم الرضا، عاد التصرف صحيحا، فكانت صحة العقد موقوفة على إجازة المكرَه بعد زوال الإكراه، فإذا أمضى العقدَ كان مختارا له، فيصح، وإن رده كان مردوداً، لعدم رضاه أصلا بالعقد الذي أُكْرِهَ على إبرامه[٩٦].

ثانياً: ذهب الشافعية والحنابلة إلى أن الرضا شرط في صحة عقد البيع، فعقد البيع من (المكرَه عليه) باطل، غير صحيح، واستدلوا لذلك بما يلي:

١ - قوله تعالى: ﴿إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ﴾[٩٧]، فالآية الكريمة اشترطت الرضا من الجانبين في صحة العقد، فإذا خلا العقد من الرضا من الجانبين أو من أحدهما، كان باطلاً، قال ابن كثير في تفسير الآية: (لا تتعاطوا الأسباب المحرمة في اكتساب الأموال، ولكن المتاجر المشروعة التي تكون عن تراض من البائع والمشتري، فافعلوها وتسببوا بها في تحصيل الأموال)[٩٨].

٢ - عن أبي سعيد الخدري يقول: قال رسول الله ﷺ: «إنما البيع عن تراض»[٩٩]، فالبيع الذي يترتب عليه أثره هو ما كان عن تراض من المتبايعين، فإذا لم يكن كذلك، لم يكن صحيحاً بل باطلاً.

٣ - قياس المكرَه على البيع، بالمكرَه على التلفظ بكلمة الكفر، بجامع أن كلا منهما أجبر على قول بغير حق، فكما لا يثبت حكم الكفر على المكرَه عليه، لا يثبت حكم البيع[١٠٠].

والذي يظهر رجحانه هو القول باشتراط الرضا في صحة العقد، فالعقد الخالي عن الرضا عقد باطل غير

(٩٣) الهداية (٢/٢٧٥)، وانظر أيضا: تبيين الحقائق (٥/١٨٢) ـ البحر الرائق (٨/٧١).

(٩٤) (البقرة: ٢٧٥).

(٩٥) (النساء: ٢٩).

(٩٦) انظر: بدائع الصنائع (٧/١٨٦) ـ حاشية ابن عابدين (٤/٥٠٣) ـ الشرح الصغير (٣/١٨) ـ مواهب الجليل (٤/٢٤٤).

(٩٧) (النساء: ٢٩).

(٩٨) تفسير القرآن العظيم (٢/٢٣٥).

(٩٩) أخرجه ابن ماجه، كتاب التجارات، باب بيع الخيار (٢/٧٣٧)، رقم (٢١٨٥).

(١٠٠) انظر: نهاية المحتاج (٣/٣٨٧) ـ المجموع (٩/١٤٥).

صحيح، فالرضا الذي جاءت الآية المباركة باعتبارها في المبايعات، هو الفارق الأساسي بين اكتساب المال المشروع، وأكله بالباطل المحرم.

وما استدل به الحنفية والمالكية من أن صدور العقد مستوفيا لأركانه يفيد الملك - ولو فقد شرطه - لا ينطبق في واقع الأمر على عقد المكره، (حيث إن الاتفاق حاصل على أن من أركان البيع، الصيغة الدالة على الرضا، ولا اعتبار لدلالة الصيغة على الرضا، مع قيام قرينة الإكراه القادح في الرضا الدال على انتفائه وعدم تحققه)[١٠١]، والله تعالى أعلم.

المطلب الخامس ــ الإكراه في الإقرارات

اتفق العلماء على أن الإنسان لو أُكْرِهَ ليقر بحق من الحقوق، كأن يكره ليقر بمبلغ من المال لآخر، أو يقر بصلح، أو طلاق، أو توكيل، أو نحو ذلك، فهو باطل، قال ابن عابدين: ولا يصح إقراره بطلاق، وعتاق مكرها)[١٠٢]، وقال ابن قدامة: (ولا يصح الإقرار من المكرَه، فلو ضُرِب الرجل ليقر بالزنى، لم يجب الحد عليه... فإن العاقل لا يُتَّهَم بقصد الإضرار بنفسه، ومع الإكراه يغلب على الظنّ أنه قصد بإقراره دفع ضرر الإكراه، فانتفى ظنُّ الصدق عنه، فلم يقبل)[١٠٣].

هذا بالنسبة لمن أكره بغير حق وبغير أن يكون متهما في جريمة، أما المتهم في جريمة من الجرائم، فلو أكره على الاعتراف، فقد اختلف الفقهاء في مدى التعويل على اعترافه وإقراره على مذهبين:

المذهب الأول - للقائلين ببطلان إقرار المكره، حتى ولو قامت الدلائل على صحته، كأن يرشد المتهم بالسرقة عن المسروقات، أو يدل المتهم بالقتل على الجثة، وقد ذهب إلى ذلك معظم الحنفية، وبعض الشافعية، وبعض المالكية، قال السرخسي: (ولم ينقل عن أحد من أصحابنا صحة الإقرار مع التهديد بالضرب والحبس)[١٠٤]، وقال الخرشي من المالكية: (إن إقراره لا يسري عليه ولو عيَّنَ السرقة، أو أخرج القتيل من مكانه الذي هو فيه في حال التهديد، فلا يقتل ولا يقطع)[١٠٥].

ومن أدلتهم على ذلك:

١ - عن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- أنه قال: (ليس الرجل أمينا على نفسه إذا أجَعْتَه، أو ضَرَبْتَه، أو أوْثَقْتَه)[١٠٦].

٢ - ما روي أن قوما سُرِقَ لهم متاع، فاتهموا أناسا من الحاكة، فأتوا النعمان بن بشير صاحب رسول الله، فحبسهم (أي المتهمين) أياما، ثم خلّى سبيلهم، فأتوه فقالوا: خلَّيْتَ سبيلهم بغير ضرب ولا امتحان؟ فقال: ما شئتم، إن شئتم أن أضربهم، فإن خرج متاعكم فذاك، وإلا أخذْتُ من ظهوركم مثل الذي أخذتُ من ظهورهم، فقالوا: هذا حكمك؟ فقال: حكم الله ورسوله[١٠٧].

فالنعمان بن بشير رضي الله عنه امتنع عن ضرب

---

(١٠١) الإكراه وأثره في التصرفات (ص/١٧٦).

(١٠٢) رد المحتار (٤/٤٤٨).

(١٠٣) المغني (١٢/٣٦٠).

(١٠٤) المبسوط (٢٤/٧٠).

(١٠٥) شرح الخرشي (٥/٣٤٤).

(١٠٦) زاد المعاد (٤/٣٩).

(١٠٧) أخرجه أبو داود، كتاب الحدود، باب في الامتحان بالضرب (٥/٥٤٤-٥٤٥)، رقم (٤٣٨٢). والنسائي، كتاب الحدود، باب امتحان السارق بالضرب والحبس (٨/٦٦)، رقم (٤٨٧٤).

هـؤلاء المـتهمين، لأنـه لم توجـد الأسـباب المبيحـة لهـذا الضرب والتعذيب، وهي الحدود والتعازير، فلما لم توجد هذه الأسباب، فلا يجوز ضرب الإنسان وتعذيبه.

المذهب الثاني ـ للقائلين بصحة إقرار المتهم المعروف بالفجور مع الإكراه إذا دلت القرائن والأحوال على صدقه فيما أقر به بالإكراه، وقد ذهب إلى ذلك بعض الحنفية، قال ابن نجيم: (إذا أقر السارق مكرَهاً، فقد أفتى بعض المتـأخرين بـصحته)[١٠٨]، وهـو قـول لـبعض الـشافعية، والمالكية، وابن القيم من الحنابلة[١٠٩].

ومن أظهر أدلة هؤلاء:

١ ـ مـا روي أن النبي ﷺ لما صالح أهل خيبر على الصفراء والبيضاء[١١٠]، سأل زيد بن سعيد عم حيي بن أخطب، فقال: «أين كنز حيي»؟ فقال: يا محمد أَذْهَبَتْهُ النفقاتُ: فقال للزبير: «دونك هذا»، فمسه الزبير بشيء من العذاب، فدلهم عليه في خربة، وكان حليا في مسك ثور[١١١].

٢ ـ مـا روي أن عليـا –رضـي الله عنـه– لـما سـأل الظعينـة الـتي حملـت كتـاب حاطـب بـن أبـي بلتعـة إلى المـشركين فأنكرتـه، فقـال: (لَتُخْـرِجَنَّ الكتـابَ أو لنلقِـيَنَّ الثيابَ)، [فلما رأت الجدَّ]، أخرجته من عقاصها[١١٢].

فإخراج الكتاب كـان بـالإكراه، وهـذا دليـل علـى العمـل بـإقرار المكـرَه، لإقـرار الـنبي ﷺ عليـا –رضـي الله عنه– على فعله.

وبعـد عـرض أدلـة الطـرفين، فالـذي يبـدو أن الأمـر ليس على إطلاقه في اعتبار إقرار المكرَه أوعدم اعتباره، بـل هـو راجـع إلى رأي الحـاكم والقـرائن المحيطـة بـالمتهم، فـإذا انعدمت لدى الحاكم طرق الإثبات الشرعية، ليحصل على إقرار المتهم، وكان المتهم ممـن عـرف بميلـه الإجرامي، وقـد شـهدت سـوابقه بـذلك، فمثـل هـذا يجـوز إكراهـه علـى الإقرار، فإذا أقَرَّ، عُمل بإقراره.

جـاء في الفتـاوى الهنديـة: (إذا أنكـر الـسرقة ... إن الإمام يعمل فيه بأكبر رأيه، فإن كان أكبر رأيه أنه سارق، وأن المال عنده، عَذَّبَه، ويجوز له ذلك، وعامة المشايخ أن للإمام أن يُعَزِّرَه، كما لو رآه يمشي مع السراق)[١١٣].

ففـي هـذه الحالـة لم يكـن إقـرار المكـرَه بذاتـه إقـرار معتبرا شرعا، فالذي دل على اعتبار إقراره، القـرائن الـتي أشـارت إلى صـحة إقـراره، ومـن تلـك القـرائن في العـصر الحاضر، وجـود بـصمة إبهامـه في جسم القتيـل، أو وجـود فصيلة دم القتيل على ملابسه، أو العثور على طلقـات في حوزته هي من نفس النوع الموجود في جسم القتيـل، فعنـد ذلك يعمل بإقراره، لأن المتهم في الأعـم الأغلـب يلجأ إلى الكذب ليخلص نفسه من العقاب، فلا يقر مختارا بمجرد السؤال، والله تعالى أعلم.

المطلب السادس: الإكراه في الجنايات

والمراد بالجناية في عرف الشرع: (كل فعل محظور يتضمن ضررا)[١١٤].

---

(١٠٨) الأشباه والنظائر (ص/٢٥٢)؟

(١٠٩) انظر: نهايـة المحتـاج (٧١/٥) ـ حاشـية العـدوي علـى الخرشـي (٣٤٢/٥)ـ الطرق الحكمية (ص/١٠٤ ـ ١٠٥).

(١١٠) الصفراء والبيضاء: كناية عن الذهب والفضة.

(١١١) الطرق الحكمية (ص/٨).

(١١٢) أخرجه البخاري، كتاب الجهاد، باب الجاسوس (١٦٦/٦)، رقم (٣٠٠٧)ـ ومسلم، كتاب فضائل الصحابة، باب فضائل حاطب وأهل بدر (٤٥/٦)، رقم [١٦١] (٢٤٩٤).

(١١٣) الفتاوى الهندية (١٧٢/٢).

(١١٤) الاختيار (٢٢/٥).

والجرائم على ثلاثة أنواع:

١ - جرائم الحدود.

٢ - جرائم القصاص.

٣ - جرائم التعزير.

وبما أن الجناية على النفس أشد أنواع الجنايات وأخطرها باتفاق، فسوف أتناول أثر الإكراه في ارتكاب هذه الجريمة الخطيرة في جميع الأديان وفي جميع القوانين.

ومن حرص الإسلام على حماية النفوس أنه هدَّدَ من يستحلها بأشد العقوبة، قال تعالى: ﴿وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴿٩٣﴾﴾[١١٥].

وقد أجمع العلماء على حرمة قتل معصوم الدم، سواء كان مسلما، أو ذميا، أو مستأمنا، أو معاهدا، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ﴾[١١٦].

كما أجمع العلماء على أن الشريعة الإسلامية جعلت القصاص عقوبة للقتل العمد، ومعنى القصاص: أن يعاقب المجرم بمثل فعله، فيُقْتَلَ كما قتل، ويُجْرَحَ كما جرح[١١٧].

ولكن لو قتل إنسان آخر بغير حق مكرَها، فهل القصاص حينئذ على المكرِه المتسبب؟ أم على المكرَه المباشر؟ أم على كليهما، اختلف العلماء في ذلك على ثلاثة مذاهب:

المذهب الأول: لجمهور العلماء من الشافعية، والمالكية، والحنابلة، فذهبوا إلى إيجاب القصاص على المكرِه والمكرَه جميعا، أما المكرِه: فلأنه تسبب في القتل بما يفضي إلى القتل، وأما المكرَه: فلأنه قتل من أُكْرِه على قتله عمدا، وظلما وعدوانا لاستبقاء نفسه، فأشبه ما لو قتله في مخمصة ليأكله بجامع الضرورة في كلتا الحالتين[١١٨].

المذهب الثاني: ذهب أبو حنيفة ومحمد: إلى إيجاب القصاص على المكرِه المتسبب فقط، لا على المكرَه المباشر، فليس على المكرَه المباشر قصاص، وذلك لأن المكرَه ملجأ مضطر، فكان كما لو رمي به على إنسان فقتله[١١٩].

المذهب الثالث: ذهب أبو يوسف من الحنفية إلى أنه لا قصاص على أي واحد منهما، لا على المكرِه المتسبب، ولا على المكرَه المباشر، وذلك لأن المكرِهَ المتسبب لم يباشر القتل، فهو كحافر بئر في الطريق، سقط فيه مارٌّ فمات، وأما المكرَه المباشر، فهو مضطر لا حيلة له إلا فعل ما أكره عليه[١٢٠].

والذي أراه راجحا هو إيجاب القصاص على كل من المكرِه المتسبب، والمكرَه المباشر، لأنهما في الحقيقة اشتركا في القتل، المكرِه بتسببه، والمكرَه بمباشرته، والاشتراك في القتل يوجب القصاص على المشتركين، فأما المكرِه: فلا شك أنه بظلمه استطاع أن يضطر المكرَه على القتل، فكان كمن ألقى إنسانا في المأسدة لتفترسه الأسود، فيكون مستوجبا للقصاص بالاتفاق، وأما المكرَه: فإنه قتل معصوم الدم إيثارا لسلامة نفسه، فكان كما لو قتله عند الجوع الشديد المهلك لسَدِّ رمقه.

---

(١١٥) (النساء: ٩٣).

(١١٦) (الإسراء: ٣٣).

(١١٧) التشريع الجنائي الإسلامي (١/٦٦٣).

(١١٨) انظر: نهاية المحتاج (٧/٢٥٨).

(١١٩) انظر: بدائع الصنائع (٧/١٧٩).

(١٢٠) انظر: بدائع الصنائع (٧/١٧٩).

أضف إلى ذلك أن إيجاب القصاص على المكرَه المباشر، قد يؤدي إلى عدم إقدامه على القتل، لأنه إذا علم أنه سيُقْتَلُ ارتدع، فأحيا نفسه من جهة، وأحيا من كان يريد قتله من جهة أخرى، والله تعالى أعلم وأحكم.

الخاتمة

في بيان أهم معالم البحث ونتائجه

هذا ما يسر الله لي كتابته في هذا الموضوع. وأرى أن أسجل هنا أهم ما وقفت عليه من نتائج أثناء بحثي لهذا الموضوع، وذلك من خلال النقاط التالية:

أولاً: إن الأهلية تنقسم إلى قسمين

أهلية الوجوب - وهي: صلاحية الإنسان لأن يكون له حقوق وعليه واجبات.

أهلية الإداء - وهي: صلاحية المكلف لأن تعتبر أقواله وأفعاله شرعا.

ثانياً: العوارض التي تعتري الأهلية نوعان

عوارض سماوية - وهي: التي تصيب الإنسان من غير اختيار منه، كالجنون والسفه.

عوارض مكتسبة - وهي: التي كان للإنسان دخل في حصولها، وهذا النوع من العوارض:

قد يكون من قِبَل الشخص نفسه، كالجهل، والخطأ.

وقد يكون من قِبَل غيره عليه، وهو الإكراه، وهذا النوع هو محل بحثنا.

ثالثاً: الإكراه على التعريف المختار هو: (حمل الغير على ما لا يرضاه)، والإكراه يختلف عن الضرورة، فهي أعم منه، إذ كل إكراه ضرورة، وليس العكس.

رابعاً: للإكراه أركان أربعة هي

١ - المكرِه: (بصيغة اسم الفاعل).

٢ - المكرَه: (بصيغة اسم المفعول).

٣ - المكرَه به (وسيلة الإكراه).

٤ - المكرَه عليه: (التصرف المطلوب بالإكراه).

خامساً: الإكراه على نوعين

١ - إكراه ملجئ (تام).

٢ - إكراه غير ملجئ (ناقص).

سادساً: أثر الإكراه في التصرفات تفصيلا

١ - الإكراه في العقيدة:

أ) الإكراه على الكفر: لا إثم على المكرَه إن كفر. ولكن إن صبر كان مأجورا.

ب) الإكراه على الإسلام:

- إكراه الذمي والمستأمن على الإسلام: لا يجوز فيما رجح لدي.
- إكراه الحربي على الإسلام: لا يجوز على الراجح من الأقوال.
- إكراه المرتد على الإسلام: يجوز بالاتفاق.

٢ - الإكراه على إفساد العبادات: حكمه حكم الإكراه على الكفر، وهو: أنه لا إثم على المكرَه، فإن صبر، أُجر.

٣ - الإكراه على النكاح والطلاق: لا ينعقد نكاح المكرَه ولا يقع طلاقه على الأصح.

٤ - الإكراه في المعاملات: المعاملات الصادرة بالإكراه باطلة على الأرجح.

٥ ـ الإكراه في الإقرارات:

أ) إقرار المكرَه البرئ من غير حق، باطل.

ب) إقرار المتهم ذوي السوابق على الجريمة صحيح إن دلت على صحته القرائن، وإلا فلا.

٦ ـ الإكراه في الجنايات: فلو قتل إنسان آخر بغير حق مكرَها، وجب القصاص على المكرِه المتسبب، والمكرَه المباشر كليهما، على الراجح من أقوال العلماء.

وبهذا يتم بحث الإكراه، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

المراجع

الجصاص، أبي بكر أحمد بن علي الرازي. *أحكام القرآن*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى (١٤١٥ هـ/١٩٩٤) م.

ابن العربي، أبي بكر محمد بن عبدالله المعروف. *أحكام القرآن*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (١٤١٦هـ/١٩٩٦) م.

ابن عمر، أبي الفداء إسماعيل، المعروف بابن كثير الدمشقي، *تفسير القرآن العظيم*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤١٩ هـ/١٩٩٨)م.

القرطبي، أبي عبدالله محمد بن أحمد الانصاري. *الجامع لأحكام القرآن*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (١٤٠٥ هـ/١٩٨٥)م.

البغدادي، أبي الفضل، السيد محمود الألوسي، *روح المعاني*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى (١٤١٥ هـ/١٩٩٤) م.

النيسابوري، أبي الحسن علي بن أحمد الواحدي. *أسباب النزول*، تحقيق: أيمن صالح شعبان.

البخاري، الإمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري مع فتح الباري*، دار الريان للتراث، القاهرة، الطبعة الأولى (١٤٠ هـ/١٩٨٦)م

النيسابوري، الإمام مسلم بن الحجاج القشيري. *صحيح مسلم*. دار الخير، دمشق ـ بيروت، الطبعة الأولى (١٤١٤ هـ/١٩٩٤)م.

البيهقي، الإمام أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى*، طبع حيدر آباد الدكن، الهند، الطبعة الأولى، (١٣٥٤) هـ.

الباز، مصطفى أحمد. ت. *سنن الترمذي*، للإمام أبي عيسى محمد بن عيسى الترمذي، المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز، مكة المكرمة.

السجستاني، الإمام أبي داود سليمان بن أشعث. *سنن أبي داود*. مع شرح الخطابي، دار الحديث، حمص، سورية.

النسائي، الإمام أبي عبدالرحمن احمد بن شعيب. *سنن النسائي*. بشرح الحافظ السيوطي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة ١٤٠٩هـ.

عبدالباقي، محمد فؤاد. ت. *سنن ابن ماجه*، للإمام أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، دار الحديث، القاهرة، (١٤١٤ هـ/١٩٩٤)م

ابن أنس، مالك. إمام دار الهجـــرة. *الموطأ* ، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، (١٤١٨) هـ.

النوري، الإمام أبي زركيا، يحيى بن شرف النـــووي، *شرح صحيح مسلم*، دار الخير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى (١٤١٤/١٩٩٤)م

العسقلاني، الإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري* ، دار الريان للتراث، القاهرة، الطبعة الأولى (١٤٠/١٩٨٦)م

السخاوي، محمد عبـــدالرحمن. *المقاصد الحسنة* ، دار الكتـــاب العربـــي، بـــيروت، الطبعـــة الثانيـــة، (١٤١٤هـ/١٩٩٤)م

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، *نيل الأوطار* ، دار الحـــــديث، القـــــاهرة، الطبعـــــة الأولى، (١٤١٣/١٩٩٣)م

الحنفي، عبدالله بن محمود بن مودود الموصلي. *الاختيار شرح المختار* ، در الكتاب العلمية، بيروت، لبنان.

نجيم، الإمام زين العابـــدين بـــن إبـــراهيم. *الأشباه والنظائر*، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤١٨/١٩٩٨)م

السيوطي، إمام جلال الـــدين عبـــدالرحمن. *الأشباه والنظائر*، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، السعودية، الطبعة الأولى، (١٤١٦هـ/١٩٩٦)م.

البزدوي، فخر الإسلام علـــي بـــن محمـــد. *أصول البزدوي*، مطبعة جاويد بريس، كراتشي.

السرخسي، إمام أبي بكر محمد بن أحمد بـــن ســـهل. *أصول السرخسي* ، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت لبنان، (١٣٩٣/١٩٧٣) م.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. *أصول مذهب الإمام أحمـــد* ، مؤســـسة الرســـالة، بـــيروت، لبنـــان، (١٤١٦) هـ، (١٩٩٦)م.

الدمياطي، السيد البكر، *إعانة الطالبين على حَلِّ ألفاظ فتح المبين*: للعلامة السيد أبي بكر، مطبعة دار إحياء الكتب العربية، بيروت، لبنان.

الشاطبي، أبي إسحاق إبراهيم بن موسى، *الاعتصام* ، دار الكتـــاب العربـــي، بـــيروت، لبنـــان، الطبعـــة الأولى، (١٤١٧) هـ، (١٩٩٦)م

أبي بكر، أبي عبدالله. *إعلام الموقعين عن رب العالمين*: المعـــروف بـــابن القـــيم الجوزيـــة، مطـــابع فـــاروق الحديثـــة، القـــاهرة، الطبعـــة الأولى، (١٤١٧) هـــ، (١٩٩٦)م.

الشافعي، محمد بن إبـــريس، *الأم* ، مطبة دار الشعب، (١٣٨٨) هـ.

المرداوي، علاء الدين بن الحسن. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل* ، مطبعـــة الســـنة المحمديـــة، القـــاهرة، الطبعـــة الأولى، (١٣٧٥).

الأردبيلي، يوســـف، *الأنوار لأعمال الأبرار* ، مطبعة مصطفى محمد وأولاده، القاهرة.

إبراهيم، زين الدين، *البحر الرائق شرح كنز الدقائق*: المعروف بـان نجيم الحنفي، دار الكتـاب العلميـة، بيروت لبنان، الطبعةالأولى (١٤١٨) هـ.

الكاساني، علاء الدين أبي بكر، *بدائع الصنائع في ترتيب*

الشرائع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية (١٤٠٢) هـ.

المالكي، أحمد الصاوي، *بلغة السالك لأقرب المسالك لمذهب مالك*، على الشرح الصغير للدردير، مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، (١٣٤٠) هـ.

عودة، عبدالقادر، *التشريع الجنائي الإسلامي*، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة عشر، (١٤١٥هـ/١٩٩٤)م.

المالكي، ابن فرحون، *تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام*، مطبوع على هامش (فتح العلي المالك)، مطبعة الحلبي بالقاهرة، مصر، (١٣٥٥ هـ).

الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي، *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*، مطبعة بولاق، القاهرة، مصر العربية، الطبعة الأولى، (١٣١٥) هـ.

الحنفي، محمد عبدالرحمن عيد المحلاوي، *تسهيل الوصول إلى علم الأصول*، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر العربية.

الحاج، ابن أمير، *التقرير والتحبير*، مطبعة بولاق، القاهرة، (١٣١٦) هـ.

أمين، محمد، *تيسير التحرير على كتاب التحرير*: المعروف بأمير بادشاه الحسيني الحنفي، مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، مصر العربية، (١٣٥٠هـ).

يعقوب، عبدالرحيم صالح، *تيسير الوصول إلى علم الأصول*، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣) م.

الحدادي، أبي بكر بن علي، *الجوهرة النيرة*، دار الطباعة العامرة (١٣١٦) هـ.

المالكي، علي الصعيدي العدوي، *حاشية العدوي على شرح الرسالة*، مطبعة مصطفى محمد وأولاده، القاهرة، مصر، (١٣٥٦).

حيدر، علي، *درر الحكام شرح مجلة الأحكام*، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان.

عابدين، محمد أمين، *رد المحتار على الدر المختار*، دار الفكر، بيروت، لبنان، (١٤١٢هـ/١٩٩٢)م.

ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبي عبدالله محمد، *زاد المعاد لهدي خير العباد*، مطبعة الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر العربية، الطبعة الثانية، (١٣٦٩هـ/١٩٥٠) م.

التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر، *شرح التلويح على التوضيح*، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده، القاهرة، مصر العربية.

المالكي، أبي عبدالله محمد الخرشي، *شرح الخرشي على مختصر خليل*، مطبعة بولاق، القاهرة، مصر العربية، الطبعة الثانية، (١٣١٧) هـ.

الدردير، أحمد، *الشرح الصغير*، على مختصره المسمى: أقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك، مطبعة المدني، الطبعة الأولى، (١٣٨٢) هـ، (١٩٦٢)م.

الحنبلي، محمد بن أمد الفتوحي، *شرح الكوكب المنير*، المعروف بابن النجار، مكتبة العبيكان، (١٤١٨) هـ، (١٩٩٧) م.

ابن المَلَك ، عزالدين عبداللطيف بن عبدالعزيز، *شرح المنار* ، مطبعة عثمانية، تركية، (١٣١٥) هـ.

الحنبلي، منصور بن يونس البهوتي، *شرح منتهى الإرادات* ، مطبوع بهامش كشاف القناع، المطبعة الشرفية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، (١٣١٩هـ).

أبي بكر، عبدالله بن محمد، *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية* ، المعروف بابن قيم الجوزية، دار الوطن، الرياض، السعودية.

الجبوري، حسين بن خلف، *عوارض الأهلية عند الأصوليين* ، الطبعة الأولى (١٤٠٨هـ/١٩٨٨) م.

الحنفي، السيد أحمد بن محمد، *غمز عيون البصائر شرح كتاب الأشباه والنظائر* ، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م).

الفتاوى الخيرية لنفع البرية على مذهب الإمام أبي حنيفة: طبع بولاق، (١٢٧٣) هـ.

الشيخ نظام، وجماعة من العلماء، *الفتاوى الهندية في مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان* : المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، (١٣١٠) هـ.

الحنفي، زين الدين بن إبراهيم ، *فتح الغفار بشرح المنار*، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، وأولاده بمصر، (١٣٥٥هـ/١٩٣٦ م).

ابن الهمام، كمال الدين بن محمد بن عبدالواحد، *فتح القدير* ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

عبدالسلام، محمد عز الدين، *قواعد الأحكام في مصالح الأنام* ، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

المقدسي، أبو موفق الدين عبدالله بن قدامة، *الكافي في فقه الإمام أحمد بن حنبل*، منشورات المكتب الإسلامي، دمشق، سورية، الطبعة الأولى.

الحنبلي، منصور بن إدريس، *كشاف القناع عن متن الإقناع* ، المطبعة الشرفية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، (١٣١٩).

البخاري، الإمام عبدالعزيز بن أحمد، *كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي* ، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (١٣٩٤هـ/١٩٧٤) م.

السرخسي، أبي بكر محمد بن أحمد أبي سهل، المبسوط، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (١٤٠٩هـ/١٩٨٩)م.

سليمان، عبدالله بن الشيخ محمد، المعروف بداماد أفندي، *مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر* ، دار إحياء التراث العربي، (١٣١٩) هـ.

البغدادي، محمد بن غانم بن محمد، *مجمع الضمانات في مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان* ، المطبعة الخيرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، (١٣٠٩) هـ.

النووي، أبي زكريا محي الدين شرف، *المجموع شرح المهذب* ، مطبعة التضامن، (١٣٤٨) هـ.

ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد، *مجموعة فتاوى ابن تيمية* ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، السعودية، (١٤١٥) هـ، (١٩٩٥)م

الظاهري، ابن حزم، محمد علي بن أحمد، *المحلى* ، دار الطباعة المنيرية، (١٣٥٠هـ/١٩٥٢)م.

الطحاوي، أبي جعفر أحمد بن محمد بن سلامة، *مختصر الطحاوي*، مطبعة دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (١٣٧٠) هـ.

مدكور، محمد سلام، *المدخل للفقه الإسلامي*. الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، (١٣٨٦هـ/١٩٦٦) م

الزرقاء، مصطفى أحمد، *المدخل الفقهي العام*، مطبعة طربين، دمشق، سورية، (١٣٨٧هـ/١٩٦٨)م.

المقدسي، موفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة، *المغني*، هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، (١٤١٢هـ/١٩٩٢)م.

المقدسي، موفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة، *المقنع في فقه الإمام أحمد بن حنبل*، المطبعة السلفية.

الشيرازي، أبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف، *المهذب في فقه الإمام الشافعي*، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطاب، أبي عبدالله محمد بن محمد، *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*، دار الكتاب، بيروت، لبنان.

الرملي، شمس الدين محمد بن أبي العباس، *نهاية المحتاج*، الشهير بالشافعي الصغير، مطبعة الحلبي، (١٣٥٧هـ/١٩٣٨م).

المرغيناني، شيخ الإسلام برهان الدين أبي الحسن علي بن عبدالجليل، *الهداية شرح بداية المبتدي*، مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، مصر، (١٣٨٤هـ/١٩٦٥م).

الغزالي، محمد بن محمد بن محمد، *الوجيز في فقه الإمام الشافعي*، مطبيعة محمد مصطفى، القاهرة، جمهورة مصر العربية، (١٣١٨).

الجرجاني، علي بن محمد بن علي، *التعريفات*، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، (١٤١٣هـ/١٩٩٢)م.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، (١٤٠٧هـ).

ابن منظور، *لسان العرب*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، *المصباح المنير*، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، (١٩٨٧م).

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر، *مختار الصحاح*، مكتبة لبنان، (١٩٨٦)م.

The Coercion in Mainstreaming and Application

Abdulrahim S. M. Yaqub
Associate Professor. Islamic Culture Section. College of Education
King Saud University. Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia

(Received 4/9/1428H; accepted for publication 13/1/1429H.)

Abstracts. The goal of research to identify the meaning of coercion, and its impact on the statement of eligibility, has necessitated statement the eligibility in its two types on the civil-both civil God, and the eligibility of performance, And what happens to eligibility, including: (coercion), which: (Forcing one of people to do something), this is Theoretically fundamentalism.

The terms Applied: been clarified coercion in matters of belief: If the coercion disbelief, no sin on (Forced), but if it is to Islam : it is impermissible for (Thmmee) and (Musta'man), it is permissible for (Muhareb), and needed for the apostate of Islam, The coercion in matters of Worship : It is on the side of dissuasion, may for (Forced) left Worships, The coercion in marriage and divorce : it is not held marriage or divorce of (Forced), The coercion in the transactions : the impact of coercion, is where transactions sitting forced void incorrect, The coercion in admissions : it is not true admission under coercion, but if the defendant knew who the criminal attitude, and thus witnessed predecessors, or any strong presumption show his criminally, may be forced to admission, if approved, The coercion in the crimes : killing others without right , the retaliation must be to forced and forcer all.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٧-٥٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال

موفق سليم بشارة

أستاذ مساعد، رئيس قسم التربية الخاصة

جامعة الحسين بن طلال، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٨/١١/٤هـ ؛ قُبل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

الكلمات المفتاحية: التدرب، الكتابة، التأمل، التفكير.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة، والموزعات عشوائياً على المجموعة الضابطة (٥٣) طالبة، والمجموعة التجريبية (٥٩) طالبة. وتم التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي. كما طُبقت الجلسات التدريبية التي قام الباحث بإعدادها للتدرب على الكتابة التأملية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعددها عشرة مواقف (جلسات) تدريبية مدة كل منها (٥٠) دقيقة. أظهرت نتائج الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لصالح الطالبات اللواتي تعلمن الكتابة التأملية. وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقدمت التوصيات والاستنتاجات المناسبة.

المقدمة

تُعد عملية الكتابة من الموضوعات المهمة التي نالت اهتمام العديد من علماء اللغة وعلماء النفس المعرفيين، باعتبارها عملية ذهنية (Cognitive process)

تسهم في إكساب الطلبة مهارات ذهنية متنوعة وأنماط مختلفة من التفكير كالناقد والإبداعي والتأملي. كما تُعد أحد المداخل التي تسهم في تنمية مهارات لغوية متنوعة، ولعل هذا يفسر استمرارية التركيز على النشاط الكتابي لدى الطلبة كمعلم من معالم غرفة التدريس (Cho, 2003; Bosher, 1992).

ويعتقد العديد من الباحثين والمهتمين في مجال اللغة أنه عند قيام الأطفال بكتابة جملة ما، فهنالك العديد من الاحتمالات المتوقعة للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يستدعي تعليمهم اعتماداً على طرق مختلفة من الأداء. كما يعتبر تعليم الكتابة أحد المداخل المتبعة للتغلب على صعوبات التعلم التي يظهرها الطلبة في مواقف التعلم والتعليم، إضافة إلى التقليل من ظاهرة الضعف اللغوي السائدة لدى الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة. وعليه فإن تحسين الكتابة يتوقع أن يؤدي إلى تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تنمية التفكير بأنماطه المختلفة (Hall, 1990).

وتشير العديد من الأبحاث والدراسات النفسية واللغوية في ميدان الكتابة إلى أن هنالك تحولاً ملحوظاً بخصوص اهتمام الباحثين من النظر إلى الكتابة كنتاج تعليمي يُراد تحقيقه بعد مرور الطلبة بخبرات تعليمية محددة إلى النظر إليها كعملية ذهنية (Stotsky, 1982). وينظر هوجان (Hogan, 1980) إلى الكتابة على أنها العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الطلبة بهدف إنتاج مادة كتابية تخص موضوعات وقضايا معينة. وتشمل هذه العملية الذهنية : تحديد الأهداف، توليد الأفكار وتنظيمها، بناء النصوص، عمل مسودات، والمراجعة لما تم إنجازه. ويؤكد هذه الفكرة فلور وهايز (Flower & Hayes, 1981) باعتبار اللغة عملية معرفية مركبة من ثلاث عمليات، وهي:

١- التخطيط(Planning): ويتم فيها توليد الأفكار وتنظيمها.

٢- التدوين (Transcribing): ويعمل الكاتب على تدوين الأفكار بصورة لغة مكتوبة.

٣- المراجعة (Revising): ويعمل الكاتب على مراجعة النص أو الفكرة بهدف التخلص من التناقض.

ويفسر كيلوج (Kellogg, 1996) عملية الكتابة باعتبارها نموذج تفاعلي يستند إلى ثلاثة أنظمة معالجة، وهي :

١- التشكيل (Formulation) : ويشمل عمليتي التخطيط والترجمة، وهنا تحدد الأفكار واللغة.

٢- التنفيذ (Execution) : ويعتمد على البرمجة والتنفيذ، حيث يقرر الكاتب كيفية التنفيذ.

٣- المراقبة (Monitoring) : وتتكون من عمليتي القراءة والتحرير.

وظهرت العديد من الدعوات التربوية التي تشير إلى استخدام أسلوب الكتابة في تعزيز التفكير التأملي، والتي منها الكتابة التأملية باعتبارها فرصة لإتاحة وخلق جو تأملي، فالمعلم يقرأ كل ما يكتبه الطلبة

ويعلق عليه بإمعان (Fiona & Iain, 2003; Kirk, 2000; Stickel & Trimmer, 1994; Moon, 1990; Ross, 1990).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة يعد التفكير التأملي من النتاجات التعليمية التي يراد تحقيقها لدى الطلبة، لما لهذا النمط من التفكير من دور هام في زيادة فهمهم للعالم من حولهم، غير أن المؤشرات في الميدان الجامعي لا تفصح عن مستوى مقبول من القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات. وفي الوقت الحاضر يلاحظ ظاهرة ضعف استخدام التفكير التأملي عند معظم الطلبة، فالكل يفكر بطريقة نمطية كلاسيكية، بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج من هذا النمط التقليدي من التفكير. وعلى الرغم من أن موضوع تطوير التعلم، وتعليم التفكير لدى الطلبة أصبح مثار اهتمام لدى الكثير من الباحثين التربويين، إلا أن الأمر لا يزال في طور المهد. فالتجارب العربية والمحلية تعتبر محدودة في إدخال وسائل تنمية هذا النمط من التفكير إلى الجامعات.

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإحساس أن هناك تدنياً في قدرة الطلبة على التفكير التأملي، كما أن استراتيجيات التدريس التقليدية لا تسهم في تطوير هذا النمط من التفكير لدى الطلبة. كما أشارت الدراسات إلى تذمر وشكوى من الطلبة وأولياء أمورهم من الطرق التقليدية المتبعة في تعليم الكتابة، مما ينعكس سلباً على نمط تفكيرهم.

لذا فان الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. كما تعد الدراسة الحالية اختباراً لوجهة نظر العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، والتي تشير إلى أن كتابة المقالات التأملية من الإستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي (Milner, 2003; Kirk, 2000; Stickel, 1994). وبناء على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي بين مجموعتي الدراسة قبل التعرض للمعالجة (التدرب على الكتابة التأملية) ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذا الدراسة في حداثة موضوعها، كما تُعد الدراسة الحالية بمثابة خطوة نحو توفير إطار نظري للتفكير التأملي والكتابة التأملية، حيث يُلاحظ افتقار دراسات علم النفس التربوي إلى هذا الإطار محلياً وعربياً، مما يعكس حاجة شديدة لدى الباحثين والمهتمين بهذا المجال إليه.

ولعل ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية أنه لم توجد دراسة أردنية أو عربية (وفي حدود علم الباحث) تناولت بناء مواقف تدريبية تستند إلى الكتابة التأملية يتوقع أن تسهم في تنمية التفكير التأملي ، أي أن تتيح الفرصة للطالب بأن يتجه بنظرة جديدة من الأفكار لما يواجهه من مواقف وقضايا. لذلك قد تؤدي هذه الدراسة إلى نتائج ذات أهمية بالغة في لفت انتباه القائمين على عمليات تعلم الكتابة بضرورة الاهتمام بتعليم الكتابة التأملية لما لها من دور هام في تحسين أنماط التفكير المتقدمة لدى الطلبة.

حدود الدراسة

تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية :

١- تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة في الدراسة ، فعينة الدراسة مقتصرة على طالبات رياض الأطفال في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.

٢- تتحدد النتائج في الأبعاد (الأجزاء) المشمولة بالأدوات التي قام الباحث بتطبيقها.

٣- تتحدد النتائج بمدى تمتع أداتي الدراسة بدلالات الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

١- **التدرب على الكتابة التأملية** : وهو مجموعة من الأنشطة والمواقف التدريبية لتعليم الكتابة التأملية في ضوء نصوص (فقرات) تدريبية صممها الباحث ، بحيث تضم (١٠) جلسات تدريبية في الكتابة التأملية. تحتوي كل جلسة على فقرات تدريبية (عرض المشكلة) وأوراق الطالبات وبطاقات العمل.

٢- **التفكير التأملي**: هو مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل : الانفتاح الذهني ، التوجيه الذاتي ، والمسؤولية الفكرية. ويقاس لأغراض هذه الدراسة بدرجات الطالبات على اختبار التفكير التأملي الذي أعده خريسات (٢٠٠٥).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعرّف الكتابة التأملية بأنها ليست تقرير لغوي بخصوص المعلومات والبيانات الحقيقية التي نواجهها ، بقدر ما هي تعبير عن التوقعات والآراء والمشاعر مدعمة بالأدلة التي تدعمها تجاه الخبرة أو التجربة التي تُعرض ، بحيث تشمل الكتابة التأملية التي يستخدمها الطلبة ثلاث صيغ ، وهي:
(htpp://www.services.ex.ac.uk/cas/employ : ability/students/reflective.htm)

١-رد الفعل (البعد الشعوري /الانفعالي) Reaction : فالمتأمل عندما يعيد اختبار وصياغة الحدث ، فما الشعور الذي يتولد لديه تجاه الخبرة أو الحدث؟

٢-الارتباط بالموضوع (البعد المعرفي / التفكير) Relevance : يتساءل المتأمل الذي يعيش الحدث أو الخبرة ويفهمه ، ما النقاط (الآراء) البديلة المتوافرة

لديه ؟ ما التغيرات (التحسينات) أو الحلول التي يمكن طرحها اعتماداً على الخبرات التي حصل عليها.

٣- المسؤولية (البعد الحركي / العمل) Responsibility : فالمتأمل للخبرة أو الحدث يحصل على المعرفة، فكيف يمكن الاستفادة منها في الحياة المهنية (العملية).

وينظر إلى الكتابة التأملية على أنها تعبير مكتوب على الورق أو الشاشة اعتماداً على العمليات الذهنية التي تتطلبها العملية التأملية، فهي ليست انعكاس لما يحدث داخل الرأس بقدر ما هي تقديم أو تمثيل لعملية ذهنية داخلية، والتي تتطلب تشكيل ونمذجة محتوى تأملاتنا تجاه تأثيرات ومتغيرات مسؤولة عن تأملاتنا. وعليه فإن هذا النمط من الكتابة هو تمثيل داخلي تتم ترجمته على الورق، ويقوم الفرد بالكتابة التأملية لأسباب شخصية أو أكاديمية. كما أن هنالك دوراً هاماً للحالة الانفعالية حول ماذا تكتب حدث مزعج لا تريد التفكير به، شيء ما عملته بشكل جيد وترغب الاستمتاع به من خلال إعادة عملية التفكير به (Moon, 1990).

وتشير العديد من الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن الكتابة التأملية تتكون من ثلاث صيغ، وهي: (htpp://www.services.ex.ac.uk/cas/employ : abilitty/students/reflective.html)

١- **الفقرة التقديمية**: فالمقدمة هي إعادة اختبار لما حدث، كما أنها تصنع المشهد أو الموقف من خلال إعطاء المعلومات الحقيقية والواقعية.

٢- **جسم (جسد الورقة)** : حيث يتم وضع ما هو متوقع من الخبرة أو التجربة التي قدمت، مالذي تشعر به وتلاحظه بشكل واضح ومحدد، استخدام عبارة (أنا) بحيث تتيح للشخص الآخر أن يرى ما تراه أنت بغض النظر عن طبيعة الشيء الذي تتأمل به.

٣- **مقدمة فقرة نهائية** : وما يهمنا هنا كيف أن الخبرة أحدثت تأثيراً في ذاتك، وكيف أنها ستجعلك معلماً أفضل.

كما أن الكتابة التأملية ليست وصفاً متتابعاً ومباشراً لخبرة أو حدث ما، فهي تتطلب وصفاً لما تريد التأمل به، وأن تربط ذلك بالهدف من قيامك بعملية التأمل والتفكير التأملي وتقييم الأداء في التقديم (الاستفسار الذاتي/ التساؤل/ والتحدث مع الذات). أخذاً بعين الاعتبار أن موضوعات التأمل تأخذ صوراً متعددة منها: قضية، حدث، موضوع، خطة، مشروع، ومهمة. فالكتابة التأملية تحدث في مجالات وسياقات متنوعة ومنها : أنشطة وتمارين قرائية، أنشطة تفكيرية، والمجلات (الصحف) المعرفية، حيث تكون على صورة مواضيع تشمل وصفاً لأفكار حول مفاهيم مثل المحبة، الصداقة، التمييز العرقي، والعدالة، كما أنها لا تحتمل الصواب أو الخطأ لما ينجزه الطلبة من كتابات تأملية (Moon, 1990).

ويعتقد مون (Moon, 1990) أن هنالك العديد من الأسئلة التي تسهل الكتابة التأملية حول موضوع ما

ومنها :

١- حدد القضية / القضايا المراد التعبير عنها بالكتابة التأملية ؟

٢- ما الأشياء التي تحتاج لها في ضوء السياق (الحدث) الذي تواجهه ؟

٣- حدد طبيعة (أهمية) الحدث الذي تواجهه، ولماذا ؟

٤- صف شعورك تجاه الحدث أو الخبرة التي تواجهها ؟

٥- استحضر الخبرات المتجمعة لديك حول الحدث، والتي ستمكنك من التفكير بها بشكل مختلف؟

٦- هل لديك وجهات نظر للآخرين ذات العلاقة بموضوع الحدث ؟

٧- ما المعلومات التي تشعر أنك بحاجة لها (أفكار، معارف، آراء، ...) ؟

٨- هل هنالك تأثير لطبيعة وصفك للحدث على الحالة التي تعبر عنها بالكتابة التأملية ؟

٩- هل تستند إلى نظرية محددة في كتابتك التأملية ؟

١٠- ما الدوافع التي تواجهك نحو سياق الكتابة التأملية؟

١١- هل هناك تفسيرات بديلة يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار؟

١٢- هل ترتبط القضية (موضوع التأمل) بسياقات تأملية أخرى ذات أهمية ؟

١٣- تخيل انك خارج موضوع التأمل (القضية) فهل تنظر لها بشكل مختلف ؟

١٤- هل تلاحظ أن مشاعرك تجاه موضوع التأمل تتغيير مع الزمن ؟

١٥- هل هنالك قضايا أخلاقية، اجتماعية، وأدبية تريد اكتشافها ؟

كما أن هناك العديد من الفوائد النفسية والتربوية المترتبة بخصوص تعليم الكتابة التأملية لدى الطلبة ومنها (Ehzabeth & Angene, 2002) :

١- تستخدم كوسيلة هامة في تسجيل الخبرات والأفكار، بحيث تجعلها أكثر وضوحا وتشكل بدورها المعرفة الذاتية.

٢- تؤسس وتقوي العلاقة بين المدرس والطلبة.

٣- تسهم في تنمية الحوار الداخلي (ضبط العملية المعرفية).

٤- تسهل التقدير الذاتي لنمو الطالب.

٥- تستخدم كنوافذ ووسائل لتحسين تفكير الطلبة وتعليمهم.

٦- تستخدم كأدوات تعلم ذات فائدة، أي أننا نتعلم بهدف تعلم شيء ما، ونتعلم كنتيجة لعملية التأمل.

٧- تحقق مهارات انتقال أثر التعلم.

٨- تحسين القدرة على مراقبة الذات، ومواجهة الذات كعمليات فوق المعرفية.

ويمكن تحسين الكتابة التأملية لدى الطلبة من خلال الممارسات الآتية (Ehzabeth & Angene, 2002):

١- قراءة تجارب ونماذج من الكتابات (الصحف) التأملية في الأدبيات ذات العلاقة.

٢- التأمل في الممارسات السلوكية السائدة في الجامعة.

٣- كتابة الصحف في البريد الالكتروني.

٤- الإطلاع على تعليقات المعلم الموضوعة في البريد الالكتروني.

٥- التغذية الراجعة الإبداعية (المقدمة من المعلم للطالب المتأمل).

٦- تعزيز واحترام الأفكار الإبداعية التي يظهرها الطلبة.

ويعد التفكير التأملي نمطاً من أنماط التفكير القصدي أو العلمي الذي يشير إلى التفكير المنظم والمخطط له، يضع فيه الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة ويحتاج إلى كفاءة ذهنية كفهم واستيعاب الخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (Paul, 1987).

وينظر إلى التفكير التأملي على أنه نمط من التفكير وسمة من السمات الأساسية والأصيلة لشخصية الفرد، إذ يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية قد واجهوا مرحلة طويلة من تشكيل مفاهيمهم ومواقفهم لما يواجهونه من قضايا ومشكلات. مما يتوجب عليهم التحدي لهذه الخبرات والمواقف بأنماط تفكير متقدمة، والتي منها نمط التفكير التأملي العميق، والذي يستند على نبذ الأحكام السابقة، والحفاظ على درجة من الشك المنطقي لما يواجهونه (Frances, et. al, 1999). وهذا ما تؤكده أهداف التعليم الجامعي المتمثلة بوصول الطلبة إلى نمط من الشخصية المنفتحة، الناضجة، الناقدة، والمتأملة للأشياء والمفاهيم، وهذا يُعد تطبيقاً للمفاهيم النظرية التي تبناها بياجيه (Piaget) التي تشير إلى أن الأفراد يتمكنوا من أن يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتأمل العميق للأشياء بعد سن السادسة عشرة من العمر (Rohwer, et. al, 1974).

وقدم العديد من الباحثين الدارسين في علم النفس التربوي مجموعة من التوجهات النظرية المفسرة للتفكير التأملي، والتي منها (Ehzabeth & Angene, 2002; Gebhard, 1992; Mezirow, 1991; Clark, 1988; Kagan, 1988; Solomon, 1984; Schon, 1983):

اتجاه شون (Schon): ويفترض أن هنالك ثلاث مراحل أساسية لهذه النمط من التفكير (التأمل من أجل العمل Reflection for action، التأمل أثناء العمل Reflective in action، والتأمل بعد العمل Reflective on action.

اتجاه كاجان (Kagan): ويربط الأسلوب الاندفاعي – التأملي Reflective Impulsive بأسلوب اتخاذ القرار لحل مشكلة ما.

اتجـــاه جبـــهارد (Gebhard): وقدم منحى الاستقصاء التأملي الذاتي Self – Reflective Inquiry المعتمد على الإجراء التجريبي بهدف تنمية التفكير التأملي لكل من المعلم والمتعلم.

اتجاه كلارك وبترسون (Clark & Peterson): ويفترض أن التفكير التأملي يرتبط بمرحلة النضج التي وصل إليها الفرد من حيث خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والعوامل البيئية التي تعززه نحو ممارسة التفكير التأملي.

اتجـــاه ســـولومون (Solomon) : ويرى أن التصور الإدراكي يمكن تنميته لدى الأطفال بالتعلم والتدريب، وأن المستوى الأخير من هذا التصور هو المستوى التأملي التجريدي Abstract-Imagery Level.

اتجاه ديوي (Dewey) : ويفترض أن التفكير التأملي يتطلب وجود معتقد أو شكل من أشكال المعرفة تواجه بنظرة ايجابية وثابتة وحذرة من قبل الفرد اعتماداً على معايير تدعم هذا المعتقد أو المعرفة أو النتيجة المترتبة عليها. فهذا النمط من التفكير يبدأ بحالة من الشك والتردد، ويتحرك الفرد من خلال البحث لإيجاد مادة توضح هذا الشك اعتماداً على الخبرة السابقة.

ويشير رودجرز (Rodgers, 2002) إلى أن هنالك صعوبات تواجه الباحثون بخصوص تعريف واضح للتفكير التأملي، وهي :

١- عدم وضوح كيفية اختلاف التفكير التأملي عن أنماط التفكير الأخرى .

٢- صعوبة تتمثل في تقييم المهارة الذهنية (التفكيرية)، أي المعيار المستخدم لحدوث عملية التأمل.

٣- لا توجد صورة واضحة حول كيفية حدوث عملية التأمل (شكل التأمل).

٤- يصعب دراسة وبحث التفكير التأملي دون تعريف واضح لما يقصد بعملية التأمل.

وقد ظهرت تعريفات متعددة للتفكير التأملي، ومنها ما أورده (الشيخلي، ٢٠٠١) : من أن التفكير التأملي هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النمط من التفكير يتطلب توجيه الذهن صوب التجارب والمفاهيم والمدركات والأفكار والتركيز عليها.

ويرى شون (Schon, 1983) أن التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه لكي يمكنه من حل مشكلاته وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، وهذا المعنى يؤهله إلى اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية، والتي ستقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يريد تحقيقها في المستقبل.

وهناك من ينظر إلى التفكير التأملي على أنه السلوك الداخلي الذي يتضمن التفكير الحذر والنشط المستمر في أية ممارسة أو اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة، اعتماداً على الأسس التي تدعمه والنتائج التي يتوقع أن تصدر عنه. فالتأمل أسلوب لمواجهة المشكلات والاستجابة لها (Carl, et. al, 1984). ويؤكد هذه الفكرة ميزرو (Mezirow, 1991) فهو يفهم التفكير التأملي على أنه نمط تفكيري يتضمن انتقاد لمقدمات منطقية ذات صلة بمحتوى ما أو افتراضات محددة ذات الصلة بطريقة عرض المشكلة لا حلها.

ويعرف جرفث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) التفكير التأملي بأنه الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الشخص بحيث تسهم في تعزيز وتدعيم ما لديه من آراء وأفكار.

ويشمل التفكير التأملي أربع مهارات رئيسة، وهي (Norton, 1997)

١- الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وإدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات.

٢- الإخلاص، أي توافر التسامح والفضول والحماس، ويشار إليها بالعقلانية المنفردة.

٣- التوجيه الذاتي المتمثل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية، وعدم الخوف والقلق حول الذات.

٤- المسؤولية الفكرية وتتمثل في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها، والاستعداد للشك في النتائج المترتبة على أي موقف يتم اتخاذه.

ويرى كيش وشيهان (Kish & Sheehan, 1997) أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير التأملي يحقق الأهداف الآتية:

١- مساعدة الطلبة على التفكير العميق بمسألة (محتوى) ما.

٢- تحليل الأحداث والمواقف، والتأمل بالموضوع اعتماداً على أفكار متعددة.

٣- يمكن الطلبة من تنفيذ المهام التي تساعدهم في تثبيت التعلم لديهم.

٤- تنمية الإبداع لدى الطلبة (الاصالة والمرونة).

٥- التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بكفاءة عالية.

كما تعد كتابة المقالات التأملية من الاستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي، حيث يقوم الطلبة بكتابة مقالات تعبيرية، توضح من خلالها مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه المشكلة المطروحة، ويقوم المعلم بالإطلاع على كتابات الطلبة بهدف تعزيز وتقييم فهمهم وأفكارهم ذات الصلة بالقضية المطروحة (Milner, 2003).

وتتطلب جلسات الكتابة التأملية تحديد إجراءات كتابة الموضوع من قبل المدرس، بحيث تتم مراعاة خصائص البيئة الصفية المناسبة لذلك ومنها الشعور بالحرية، إحساس الطالب بالثقة والارتياح، والتأمل بالموضوع حسب ما يراه.

وأشار العديد من الباحثين إلى أن هناك مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يتوجب تحقيقها إذا ما أردنا تحسين التفكير التأملي لدى الطلبة، ومنها : صياغة الأسئلة بطريقة جيدة، الثقة المتبادلة بين المعلم والطلبة (الجو التأملي)، ربط التعليم بالحياة الواقعية، تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تقصي، استخدام أسلوب المناقشة وتبادل الآراء، والكتابة التأملية (ليبمان، ١٩٩٨ ؛ Lipman, 1991).

كما أن هناك إمكانية لتطوير التفكير التأملي ومهاراته، فهو يسير وفق عملية تدريجية من عدة مراحل يتدرب عليها الطالب وتبدأ من مرحلة ما قبل التفكير التأملي، ثم مرحلة شبه التفكير التأملي، وأخيراً مرحلة التفكير التأملي (الحقيقي). وبالممارسة الفعلية المنتظمة يصبح المفكر تأملياً. ومن أجل تهيئة البيئة الصفية التي تسهل التفكير التأملي، فلا بد من استخدام الإستراتيجيات الآتية : التفكير السقراطي، كتابة المقالات التأملية، الحوار الشخصي والجلسات الحوارية على صورة الفرق التأملية (Milner, 2003; Kirk, 2000; Griffith & Frieden, 2000; Kish & Sheehan, 1997).

وأكدت العديد من الدراسات على استخدام إستراتيجية الكتابة في تنمية وتعزيز التفكير التأملي، والتي منها دراسة فريبرغ وواكسمان (Freiberg &Waxman, 1990)، والتي أشارت إلى أن كتابة المقالات تعمل على تطوير التفكير التأملي وتنميته.

وتجدر الإشارة إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي أو على متغيرات أخرى، وتوفر عدد قليل من الدراسات الأجنبية أيضاً. وفيما يلي عرضاً لبعض الدراسات التي أجريت على استخدام الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

أجرى وينزلاف (Wenzlaff, 1994) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي يستند إلى المقالات الصحفية في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٥) طلاب أثناء إعدادهم ليصبحوا معلمين، حيث طُلب منهم كتابة موضوعات صحفية استناداً إلى الأسئلة المعدة. أظهرت النتائج أن هنالك أربعة من اصل خمسة طلاب بدأوا الكتابة الصحفية عند المستوى التأملي (التقني). وبدأ طالب واحد الكتابة الصحفية عند المستوى التأملي (العملي)، وقد تحول جميع الطلبة بعد الأسبوع الثاني إلى المستوى التأملي (العملي)، وبعد الأسبوع السابع دخل ثلاثة طلاب إلى المستوى الثالث (النقدي)، حيث استمروا في نفس المستوى حتى نهاية التدريب، مما يشير إلى أن الكتابة الصحفية تسهم في تنمية مهارة التأمل.

وقام ستامبير (Stamper, 1996) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي (استخدام الصحافة التأملية الالكترونية) في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٦) طلاب مسجلين في مساق الاستراتيجيات التربوية الخاصة ببرنامج إعداد المعلمين.

أشارت النتائج إلى أن الكتابة التأملية باستخدام الحاسوب يمكن أن تسهم في تعزيز التفكير التأملي.

واستهدفت الدراسة التي أجراها كمبر وأخرون (Kember, et. al, 1999) الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحديد مستوى التفكير التأملي من خلال كتابات الطلبة. تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة في تخصصات التمريض والمعالجة المهنية والفيزيائية والعلاج بالأشعة. وطُلب منهم الكتابة حول موضوعات معينة. أشارت النتائج إلى أن هنالك أثر ذو دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة حول القضايا في تحسين التفكير التأملي.

كما أجرى روسين (Rosen, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مشاركاً. وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (التعليم التقليدي، التعليم عن طريق الكتابة، والتعليم عن طريق وسائل الإعلام). أشارت النتائج إلى أن التفكير التأملي عند الطلبة الذين تم تعليمهم بطريقة وسائل الإعلام كان متفوقاً قياساً بالطلبة الذين تم تعليمهم بالطريقة التقليدية أو عن طريق الكتابة.

وفي دراسة أخرى أجراها ستودارت (Stoddardt, 2002) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي (المقالات التأملية الجماعية، وأشرطة الحوار التأملي) في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب من المرحلة الابتدائية، حيث طُلب منهم خلال الخمسة أسابيع الأولى بكتابة صفحتين عن كل تجربة فنية قاموا بها. أظهرت النتائج أن هنالك أثراً للتدرب على المقالات التأملية في تحسين التفكير التأملي لديهم.

كما أجرى أوستورجا (Ostorga, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب في السنة الدراسية الأخيرة.وتم إشراكهم في دورات تدريبية استندت إلى الكتابات التأملية والمقابلات الفردية والاستبانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدم الكتابات التأملية يطور التفكير التأملي.

وقام ريس وويتنكنس وموريس (Rees, Watkins & Morris, 2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال تطوير الممارسة التأملية. تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة في تخصص الصيدلة في جامعة مانشتز. وتم تطوير كتاب في الممارسة التأملية يشمل توضيح مفهوم التأمل، الحاجة إلى المهارات التأملية وتطبيقات تأملية، تم تعبئتها من قبل الطلبة حول أدائهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التأملية تسهم في تنمية التفكير التأملي.

وأجرى المنصوري (٢٠٠٤) دراسة بعنوان: "التدريب التأملي والتعلم عن طريق التأمل"، وهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من طالبات تخصص اللغة الإنجليزية في كلية التربية، وتم تعريضهن لتدريبات في

الممارسة التأملية. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التفكير التأملي.

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة توفر عدد لا بأس به من الدراسات الأجنبية وندرة الدراسات العربية التي بحثت في أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات. كما تبين أن هنالك أثراً ايجابياً لطريقة الكتابة للمقالات التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة.

وفي البيئة الأردنية فإن الميدان يبدو خالياً من أية دراسة تحاول تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات من خلال اعتماد برامج تدريبية في الكتابة التأملية، لذا فإن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي، وذلك باستخدام مواقف تدريبية قام الباحث بتطويرها، ومقياس التفكير التأملي من إعداد خريسات (٢٠٠٥).

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة من طالبات بكالوريوس رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، والمسجلات للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. وذلك لتيسر هذه العينة، وتم اختيار شعبتين من طالبات رياض الأطفال بالطريقة العشوائية لتكونا عينة الدراسة فكانتا الشعبة (١) و (٢). بعدها تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون مجموعة ضابطة، والشعبة الأخرى مجموعة تجريبية، وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (٥٣) طالبة، وعدد طالبات المجموعة التجريبية (٥٩) طالبة.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدام الباحث أداتي الدراسة الآتيتين:

أولاً التدرب على الكتابة التأملية: وهو برنامج لتعليم الكتابة التأملية، ويتكون من مجموعة النشاطات والتدريبات التعليمية التي صممها الباحث، بحيث يتيح للطالبات فرصة اكتساب الكتابة التأملية موضع الدراسة، وتم تعليمها في ضوء نصوص تدريبية مختارة، بحيث تعكس قضايا ومشكلات تمس الواقع المعاش، ويشتمل على (١٠) جلسات تدريبية.

ولأعداد هذا البرنامج قام الباحث بالخطوات والإجراءات الآتية:

١- الإطلاع على البرامج التدريبية والتعليمية التي اهتمت بموضوع الكتابة التأملية وتعليمها، ومنها برنامج ريتشارد برومان (Richard 1. Browman) بهدف التمكن من فهم العناصر الرئيسة للتدريب كالأهداف وإجراءات التدريب وتصميم المشكلة (موضع التدريب)، والفترات الزمنية المخصصة للأنشطة والمواقف التي يراد التدرب عليها (Richard, 2004).

٢- اعتماد المواقف والمشكلات التي صيغت للتدرب على الكتابة التأملية على خبرات معرفية متنوعة، سواء أكانت من الخبرات المعرفية السابقة، أو

الخبرات الجامعية التي يُعايشها طالبات الجامعة.

٣- تصميم عشرة مواقف تدريبية، يتضمن كل موقف منها مشكلة افتراضية بحيث تم تدريب الطالبات من خلالها على الكتابة التأملية.

٤- التحقق من صدق الجلسات التدريبية (مواقف التدريب).

٥- تجريب الجلسات التدريبية (مواقف التدريب).

وفي ضوء البرامج التدريبية والتعليمية المتوفرة في مجال تعليم الكتابة التي تم الإطلاع عليها، والمعطيات النظرية في مجال الكتابة التأملية، قام الباحث ببناء مواقف التدريب في صورتها الأولية والمكونة من (١٠) جلسات تدريبية.

آلية دروس التدرب على الكتابة التأملية

فقرات التدريب : تكون كل درس من فقرة تدريبية، تم اختيار فقرات التدريب بحيث تعكس مشكلات تمس واقعهم اليومي، كما روعي في تصميمها التنوع في المشكلات المقترحة ضمن فقرات التدريب.

إجابات الطالبات: قامت الطالبات بتقديم أفكارهن، ويمثلن الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وتم تشجيعهن على طرح المزيد من الإجابات والأفكار. وتغيرت الطريقة المتبعة لجمع ما توصلت إليه الطالبات من درس إلى أخر، ففي بعض الأحيان تقدم عينات مختارة من الإجابات، وفي حالات أخرى أسهمت كل طالبة بنقطة (فكرة) لم تذكر من زميلاتها.

وتخلل الدروس تقديم التغذية الراجعة التي تطلبت حسن التركيز والإصغاء، لذا تم تشجيعهن على ذلك، بالإضافة إلى تلخيص أو إعادة بعض الإجابات مثل الانتقال إلى الفكرة التالية. وبعد الانتهاء من خطوات التدريب، تم تكليف الطالبات بكتابة مقالة تأملية تلخص فيها الطالبة رؤيتها للموقف (المشكلة) الافتراضية.

إجراءات صدق الجلسات التدريبية: تم التحقق من صدق المحتوى للمواقف التدريبية في هذه الدراسة بعرض الصورة الأولية قبل التطبيق على لجنة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وأساليب التدريس في جامعتي الحسين بن طلال واليرموك. وطُلب منهم تحديد مدى تمثيل كل موقف تدريبي للمهارة التي يُراد التدرب عليها (الكتابة التأملية)، ومدى صحة الصياغة اللغوية للعبارات التي تتضمنها الفقرات التدريبية ووضوحها، وكذلك عدد الأنشطة التدريبية والزمن المخصص لكل جلسة تدريبية، والأسئلة التي تلي النص التدريبي، ودرجة إبراز الموقف لدور الطالبة، كما طُلب إبداء أية تعديلات أخرى مناسبة، يرون ضرورة إجرائها على فقرات التدريب، حيث اعتبر إجماع (٨٠٪) من المحكمين كافيا لقبول الفقرة التدريبية، وان قدمت

ملاحظات من أكثر من (٢٠٪) اعتبر ذلك كافياً لتعديل الفقرة أو حذفها، أو إضافة فقرات جديدة. حيث أجمع المحكمون على قبول الفقرات التدريبية دون أية تعديلات.

إجراءات تطبيق الجلسة التدريبية

١- يقدم الباحث في بداية كل جلسة تدريبية تمهيداً قبل قراءة كل موقف (خبرة) تُعرض للمتدربين، بهدف توضيح الأهداف المتوخاة من تطبيق النص التدريبي، (٥) دقائق.

٢- يقوم الباحث بعرض النص التدريبي (الموقف) المراد التدرب عليه في الجلسة الواحدة على شفافية، ويتم توزيعه مصوراً على ورقة خاصة (مرفقة بملحق إجابة الطالبة) لكل طالبة في المجموعة التي تتعرض للتدريب. بعدها يقوم الباحث بقراءة النص التدريبي على مسامع الطلبة، (٥) دقائق.

٣- يقوم الباحث بطرح الأسئلة التي تتضمنها خطوات التدرب على الكتابة التأملية، أي أن تتاح الفرصة للطالبة بأن تلخص رؤيتها للموضوع المطروح في المشكلة التي يكشف عنها النص التدريبي. بحيث تتاح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للإجابة عن كل سؤال شفوياً وفقاً للخطوات التدريبية، أو التعليق على الإجابات الواردة من بقية الطالبات، (٣٠ دقيقة).

٤- يقوم الباحث بتكليف كل طالبة بكتابة مقالة تأملية حول الموقف التدريبي بهدف إتاحة الفرصة للأفكار بالانطلاق على طبيعتها، (١٠) دقائق.

ولتنفيذ النشاط التدريبي، اتبعت الخطوات الآتية :

١- إقرأ النص التدريبي السابق قراءة واعية وناقدة بهدف الوصول إلى استيعاب دقيق للمشكلة المطروحة.

٢- انظر إلى المشكلة المطروحة في النص، وما يتعلق بها من نقاط مثيرة للاهتمام، وعندما تشعر بأنك استوعبت المادة المكتوبة انتقل إلى الخطوات الآتية :

٣- حدد الموضوع (المشكلة) الرئيسة الذي يتحدث عنه النص التدريبي بكلماتك ومفرداتك الخاصة

٤- استحضر الخبرات المتحققة السابقة لديك حول موضوع النص .

٥- حدد الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص القرائي، بهدف استيعاب المادة المكتوبة بشكل أفضل : سجلها، دوّنها، واستوعبها.

٦- تحدث مع ذاتك عما قرأته في النص من أفكار هامة ولعدة مرات، وقم بصياغة محتوى النص على صورة جديدة (المشكلة المطروحة).

٧- انظر إلى مضمون المشكلة من زوايا مختلفة محاولاً كتابة جملتين تتحدث فيهما عن المشكلة المطروحة.

٨- مارس العمليات الذهنية الآتية، على اعتبار أنها أسئلة توجه لذاتك.

أ) اسأل نفسك مالذي تتأمل فيه ؟

ب) اسأل نفسك مالذي تريد الوصول إليه ؟

ج) اسأل نفسك ما البيانات والمعلومات الموجودة لديك ؟

٩- ركز في إجاباتك الواردة في البند (٨) محاولاً إعادة النظر في صياغتها إن لزم.

١٠- أعط وقتاً للتأمل والقراءة الواعية للخطوات والبنود السابقة، حتى تعتقد أنك تقدمت في تأملك حول الموضوع.

١١- حاول صياغة الافتراضات (البدائل) الأولية مستعيناً بالخبرات التي يتضمنها النص (ولا تتسرع في صياغتها).

١٢- لاحظ أنه لا يوجد رقم صحيح لعدد الافتراضات المراد صياغتها. وكن على استعداد لشرح الافتراضات التي تمت صياغتها في البند السابق.

١٣- أعد تنظيم افتراضاتك (البدائل والحلول المقترحة للمشكلة)، واكتبها بصيغتها النهائية.

١٤- حدد ايجابيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

١٥- حدد سلبيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

١٦- فكر بالطرق التي يتوجب إتباعها مستقبلا لتفادي ظهور المشكلة المطروحة في النص.

١٧- حدد البديل (الحل) الأنسب للمشكلة المطروحة في النص.

١٨- حاول البدء بكتابة مقالة تأملية تلخص فيها رؤيتك للموضوع (المشكلة) المطروحة في النص التدريبي.

ثانياً: اختبار التفكير التأملي : وهو اختبار طوره خريسات (٢٠٠٥)، ويتكون من (٣٠) فقرة، بواقع (١٠) فقرات تقيس الانفتاح الذهني، و(١٣) فقرة تقيس التوجيه الذاتي، و(٧) فقرات تقيس المسؤولية الفكرية.

أما الأبعاد الفرعية التي يتضمنها اختبار التفكير التأملي فهي :

١- **الانفتاح الذهني** : ويقيس الرغبة النشطة للاستماع لأكثر من جانب، وإعطاء انتباه اكبر للاحتمالات البديلة وإدراك إمكانية الخطأ حتى في الاعتقادات. ويقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام (١، ٣، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٩).

٢- **التوجيه الذاتي**: ويتمثل في الثقة بالذات، ونقص الانهماك بالشؤون الذاتية، والى غياب القلق حول الذات، ومراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية. ويقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام (٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨).

٣- **المسؤولية الفكرية**: ويقيس قدرة الفرد على التفكير الحذر في نتائج الخطوة المنوي عملها، والاستعداد للشك في النتائج التي تصدر عن أي موقف يتم اتخاذه. ويقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام : (٢، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٣٠).

صدق الاختبار : يتوافر لهذا الاختبار دلالات

صدق في البيئة الأردنية (خريسات، ٢٠٠٥). ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات رياض الأطفال، ومن خارج عينة الدراسة اللواتي يتشابهن مع أفراد الدراسة الحالية في المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتم حساب معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار مع العلامة الكلية (٠.٨٨، ٠.٧٨، ٠.٨٨) على التوالي.

ثبات الاختبار : رغم توفر دلالات ثبات الاختبار في البيئة الأردنية (خريسات، ٢٠٠٥)، تم تأكيد ثبات هذا الاختبار، حيث قام الباحث باستخدام نفس عينة الصدق، وحسب ثبات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ الفا. ويبين الجدول رقم (١) قيم كرونباخ الفا المحسوبة لكل من الأبعاد الخمسة، والاختبار ككل، والتي تشير إلى دلالات مقبولة من الثبات.

الجدول رقم (١). معاملات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير التأملي باستخدام طريقة كرونباخ الفا.

الأبعاد	كرونباخ الفا
الانفتاح الذهني	٠.٧٧
التوجيه الذاتي	٠.٧٢
المسؤولية الفكرية	٠.٥٤
الكلي	٠.٨٥

إجراءات الدراسة

اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات الآتية :

١- حدد الباحث عينة الدراسة والتي اشتملت على شعبتين من تخصص رياض الأطفال، قسمتا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية (تعرضت للتدريب)، ومجموعة ضابطة (لا يطبق عليهن أي تدريب، ويبقن في المحاضرة العادية).

٢- تم الحصول على الموافقة من رئاسة الجامعة بخصوص تقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة من حيث تخصيص الوقت اللازم لتطبيق جلسات التدريب، بحيث لا يتعارض مع سير الدراسة العادية في المحاضرات. وبناء عليه تم وضع برنامج أسبوعي تضمن إعطاء الطالبات جلستين أسبوعيا كل جلسة مدتها (٥٠) دقيقة.

٣- تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي على عينة الدراسة .

٤- تم الاجتماع من قبل الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية، بهدف الاتفاق على بعض الشروط اللازمة مثل الالتزام بحضور الجلسات، وتنفيذ ما يطلب من مهمات، ثم بدأ تدريب الطالبات في المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم يطبق عليها التدريب، واستمر تطبيق البرنامج لمدة خمسة أسابيع، وبواقع عشر جلسات تدريبية، وذلك اعتباراً من ٢٠٠٧/٤/٩م. ولغاية ٢٠٠٧/٥/١٤م.

٥- تم إخضاع أفراد الدراسة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار البعدي (التفكير التأملي) بعد أسبوع من انتهاء التدريب، ثم بدئ

بتفريغ البيانات البعدية، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة على سؤالي الدراسة.

تصميم الدراسة ومتغيراتها

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي اعتمدت على تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين، حيث طُبق التدريب على المجموعة التجريبية، وبقيت المجموعة الضابطة بدون تدريب. وكانت المتغيرات القبلية والبعدية هي استجابة الطالبات على اختبار التفكير التأملي.

نتائج الدراسة

قبل الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية، تم اختبار التكافؤ لأداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الأداء القبلي لاختبار التفكير التأملي، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات (ت) للأداء الكلي والأبعاد الفرعية لاختبار التفكير التأملي حسب مجموعات الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين أداء المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على أبعاد التفكير التأملي والاختبار الكلي القبلي.

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانفتاح الذهني	التجريبية	٤٠.٢٥	٤.٤٧	٠.٣٠	٠.٧٧
	الضابطة	٤٠.٥٠	٤.٦٨		
التوجيه الذاتي	التجريبية	٥٥.٠٥	٦.٣١	٠.١١	٠.٩٢
	الضابطة	٥٥.١٧	٥.٥٧		
المسؤولية الفكرية	التجريبية	٢٦.٠٣	٣.٦٤	٠.٣٠	٠.٧٧
	الضابطة	٢٥.٨٣	٣.٦٠		
الكلي	التجريبية	١٢١.٣٤	١٢.٥٧	٠.٠٨	٠.٩٤
	الضابطة	١٢١.٥١	١١.٢٩		

يلاحظ من الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية محدودة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة. إلا أن نتائج اختبارات (ت) تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في القدرة على التفكير التأملي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يعني تكافؤ المجموعتين في الأداء الكلي والأبعاد على الاختبار القبلي للتفكير التأملي قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

وللإجابة على السؤال الرئيس في هذه الدراسة الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية؟ " فقد تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية :

١- **النتائج المتعلقة بأثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي (العلامة الكلية):** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على الاختبار الكلي البعدي للتفكير التأملي، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير التأملي البعدي المعدل حسب المجموعة.

المجموعة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانفتاح الذهني	٤٣.٠٥	٢.٦٢	٤٠.٦٠	٥.٠٦
التوجيه الذاتي	٥٦.٢٧	٢.٥٣	٥٥.٨٧	٥.٦٠
المسؤولية الفكرية	٣١.٣٤	١.٦٠	٢٦.٧٥	٤.١٩
الكلي	١٣٠.٦٦	٤.٦٤	١٢٣.٢٣	١٣.١١

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي البعدي (١٣٠.٦٦)، و بانحراف معياري (٤.٦٤)، كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأداء المجموعة الضابطة (١٢٣.٢٣) وبانحراف معياري (١٣.١١).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة

إحصائية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One – Way Ancova) وذلك لتحييد أثر الفروق المحدودة في الاختبار القبلي للتفكير التأملي، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير التأملي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المصاحب (القبلي)	٤١٣٣.١٨	١	٤١٣٣.١٨	٧٤.٤	٠,٠٠٠
المجموعة	١٥٤٣.٢١	١	١٥٤٣.٢٢	٢٧.٧٨	٠,٠٠٠
الخطأ	٦٠٥٥.٣٢	١٠٩	٥٥.٥٥		
المجموع	١٨٢٢٢٤٦.٠	١١٢			

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠١) في قدرة الطالبات على التفكير التأملي البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات المعدلة لأفراد عينة الدراسة الموضحة في الجدول رقم (٣) تبين أن متوسط أداء المجموعة التجريبية (١٣٠.٦٦) كان أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة (١٢٣.٢٣)، أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب على الكتابة التأملية.

٢- النتائج المتعلقة بأثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية أبعاد التفكير التأملي: تم حساب المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد عينة الدراسة على أبعاد اختبار التفكير التأملي البعدي والانحراف المعياري لهذه العلامات. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي البعدي كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة الضابطة.

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (One-Way Manova)، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة لأبعاد اختبار التفكير التأملي البعدي حسب متغير المجموعة.

المتغير المستقل	الأبعاد	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة	الانفتاح الذهني	١٦٧,١٩	١٦٧,١٩	١٠,٦٣	٠,٠٠١
	التوجيه الذاتي	٤,٥٤	٤,٥٤	٠,٢٥	٠,٦٢
	المسؤولية الفكرية	٥٨٦,٧٥	٥٨٦,٧٥	٦٠,٨٣	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على أبعاد التفكير التأملي البعدي (الانفتاح الذهني ، والمسؤولية الفكرية) ، في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية على بعد التوجيه الذاتي. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣) يتضح أن الفروق الدالة إحصائياً كانت جميعها لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية التفكير التأملي ، وكل بعد من أبعاد التفكير التأملي (الانفتاح الذهني ، والمسؤولية الفكرية) الذاتي باستثناء بعد التوجيه الذاتي ، لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تدربن على الجلسات التدريبية لتعليم الكتابة التأملية.

لقد أيدت نتائج هذه الدراسة الأفكار النظرية التي تبناها العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي من أن كتابة المقالات التأملية من الإستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي لدى الطلبة (Milner, 2003; Kirk, 2000; Stickel, 1994; Ross, 1990).

ويمكن تفسير أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي في ضوء ما تتضمنه الخطوات التدريبية وإجراءات إعداد وتصميم الأنشطة والمواقف التدريبية المعتمدة على مشكلات افتراضية في هذه الدراسة ، بحيث اتيح الوقت اللازم للطالبات للتأمل والقراءة الناقدة والمرنة للنصوص التدريبية. وعليه فإن المحاكاة بين إجراءات تصميم المواقف والأنشطة التدريبية ، والتي تطرح مشكلات ومواقف من الحياة الواقعية ، ومهارات التفكير التأملي المستخدمة في هذه الدراسة ،

شجع على تنمية وتطوير هذا النمط من التفكير لدى الطالبات. لذا كان تحسن التفكير لدى طالبات المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على طالبات المجموعة الضابطة، التي لم يحدث لديها مثل هذه المحاكاة، فهن نتاج مجتمع لم يعتد على تعليم هذا النمط من الكتابة بشكل كاف سواء داخل الجامعة أو خارجها.

وأوضحت نتائج الدراسة الحالية فعالية التدريب المقترح في إكساب الطالبات التفكير التأملي. ويعزى ذلك إلى الأثر الايجابي في تعليم الكتابة التأملية. وقد ترجع فعالية التدريب المقترح في تنمية التفكير التأملي لعدة عوامل من بينها :

١- تضمين التدريب مجموعة من الأنشطة التدريبية والتأملية المتمثلة في تدريب الطالبات على استخدام الكتابة التأملية، والتي اعتمدت على استخدام مهارة الانفتاح الذهني لديهن، وذلك بتقبل لأفكار بعضهن بعضا وإعطائهن اهتماماً للإجابات البديلة، وإدراكهن لإمكانية الخطأ في الفروض والاعتقادات، كما أظهر التدريب تحسناً ملحوظاً في تنمية المسؤولية الفكرية لدى الطالبات، والمتمثل بالتفكير الحذر في النتائج قبل اتخاذها، والشك في النتائج التي تم التوصل إليها.

٢- الدور الايجابي لطالبات المجموعة التجريبية في العمل على المادة التدريبية، حيث أظهرن مشاركة فاعلة في عملية التعلم أثناء توزيع المادة التدريبية. كما أن إجراءات التدريب كانت مثيرة لدافعية الطالبات وتطوير قدراتهن الذهنية، أي وجدن المتعة أثناء التدريب لكونه أسلوباً جديداً في التعلم.

٣- إن استخدام الخطوات التفكيرية المقصودة في التدريب كأداة تعليمية يدفع الطالبات للتفكير بتأمل وبطريقة ذات معنى، كما ساعدت على التنوع في إجاباتهن وتقديمها بصورة مثيرة للاهتمام والدهشة. أي أنها أتاحت الفرصة أمام الطالبات لاستغلال ما لديهن من معارف وخبرات (البناء المعرفي) وربطها مع المعرفة الجديدة التي تعرضن لهن ضمن الموقف التدريبي، مما ساعد على تنمية التفكير التأملي.

٤- المناخ التعليمي السائد أثناء جلسات التدريب على الكتابة التأملية، والذي وفره الباحث، وامتاز بتقبل وجهات النظر المختلفة بصورة موضوعية بغض النظر عن الاعتقادات الشخصية، وبناء الثقة بين الباحث والطالبات المتدربات المتمثلة ببناء الأفكار الصحيحة منها والخاطئة، ومواقف الحوار والنقاش التي تمثلت بإصغاء الطالبات باحترام أثناء تقديم الأفكار، والسعي نحو تحديد افتراضات بعضهن بعضاً عن طريق الحوار الذي يتوافق مع المنطق.

٥- المادة التدريبية الزاخرة بالنصوص المعرفية ذات مشكلات افتراضية تمس العالم الواقعي، مما أثار اهتمام الطالبات وانتباههن ودافعيتهن نحو العمل على

المهمات التدريبية، حتى أن الطالبات طبقن مهارة الكتابة التأملية في قضايا خارجة عن مادة التدريب. كما أنهن لم يظهرن مشاعر الملل والضجر داخل الموقف التدريبي فقد لاحظ الباحث مرور الوقت المخصص لحصة التدريب دون شعور بالملل من قبل الطالبات.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة كل من وينزلاف (Wenzlaff, 1994)، ستامبير (Stamper, 1996)، كمبر وأخرون (Kember, et. al, 1999)، روسين (Rosen, 2000)، ريس ويتكنس وموريس (Rees, Watkins & Morris, 2003)، ستودارت (Stoddart, 2002)، أوستورجا (Ostorga, 2002)، والتي أشارت بياناتها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

أمّا فيما يتعلق ببعد التوجيه الذاتي، باعتباره من أبعاد التفكير التأملي. فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) في تنمية هذا البعد بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى التدريب (المعالجة). أي أن المادة التدريبية لم تحدث أثراً ذا دلالة إحصائية في تنمية الخصائص الدالة على هذا البعد (المكون) من التفكير التأملي : الثقة بالذات، ونقص الانهماك بالشؤون الذاتية، وغياب القلق حول الذات، ومراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية لدى الطالبات. وقد يفسر ذلك لكون هذه المهارة التفكيرية غير مرتبطة ومتداخلة مع الخطوات التفكيرية التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي، كما أنه إذا ما أريد تنمية مهارة التفكير التأملي (التوجيه الذاتي) فلا بُدَّ من تصميم النشاطات والمواقف التدريبية وإثارة الأسئلة التي ترتبط بمستوى التوجيه الذاتي أثناء جلسات التدريب بشكل كاف. وهذا ما افتقرت إليه الفقرات التدريبية المتضمنة في البرنامج التدريبي.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومناقشة تلك النتائج، فإن الباحث يقدم الاستنتاجات والتوصيات الآتية :

١- يوجد أثر للكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. وهذا يقودنا إلى توصيات منها :

أ) التوصية بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية مهارات أنماط تفكير أخرى متقدمة كالناقد والإبداعي وما وراء المعرفي.

ب) التوصية بإجراء دراسات تجريبية تشمل أنماط (اشكال) أخرى للتدريب (المقالات الصحفية، الصحافة التأملية الإلكترونية، التعليم عن طريق وسائل الإعلام) وأثرها في تنمية التفكير التأملي. بهدف التأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج مثل هذه الدراسات

المقترحة في البيئة الأردنية.

ج) ضرورة العمل على بناء وتصميم أداة تقيس مستوى الكتابة التأملية تناسب البيئة الأردنية لضمان فعالية هذا التدريب.

٢- إن تصميم مواقف تدريبية لتعليم الكتابة التأملية من خلال مادة تدريبية مستقلة ينمي التفكير التأملي. لذا يوصي الباحث بإجراء دراسات تتضمن التدريب على الكتابة التأملية ضمن مناهج دراسية، للتأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج هذه الدراسات المقترحة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

خريسات، محمد. "*أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي*". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد : جامعة اليرموك، ٢٠٠٥م.

الشيخلي، عبد القادر. *تنمية التفكير الإبداعي*، عمان : وزارة الشباب، ٢٠٠١م.

ليبمان، ماثيو. *المدرسة وتربية الفكر*. ترجمة : ابراهيم الشهابي. دمشق : وزارة الثقافة، ١٩٩٨م.

المنصوري، خلود. " التدريب التأملي والتعليم عن طريق التأمل ". *مؤتمر التدريب التأملي التاسع والعشرين لتدريب اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها*، روما، إيطاليا، ٢٠٠٤م. تم تحميله بتاريخ ٢٠٠٧/٤/١٧م، من الموقع
.http://www.ittihad.ac.ae/aevents.htm

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bosher, S. " The Composing processes of three Southeast Asian writers at the post – secondary level : an exploratory study ". *Journal of Second language writing*, 72, pp. 205 - 241, 1999.

Carl, A; Grant; knneth, M & Zeichner. *Preparing for Reflective Teaching*. Allyn and Bacon, Inc, 1984.

Cho, Y. " Examining a process – oriented writing assessment in alarg-scale Esl testing context ". *Unpublised. Doctoral Dissertion*, champagn : university of illinois at urban, 2003.

Clark, C. M & Peterson, P. *Teachers Thought Processes*. 3ed, New York : Macmillan, 1988.

Ehzabeth, S; Angene, W. "Demystifying Reflection : A study of Pedagogical Strategies that Encourge Reflective Journal Writing ". *Teachers College Record*, vol.104, 7 (1393-1421) , 2002.

Fiona & Iain. " Barriers to reflective writing at Masters' level ". *Napier University Business School*, 2003. Reflectived 29/01/2007 from the world wide web :
http://www.business.heacademy,ac.uk/resources/reflect/conf/2003/oldham/index. html.

Flower, L. & Hayes, J. " The dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constrain ". In Gregg, L. & sternberg, E. (eds), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum , Hillsdale, NJ (1981), pp. 31950, 1981.

Frances, A. Conray, M & Forbis, W. " An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers ", *Action in Teacher Education*, 21, (3) 38 - 44, 1999.

Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. san Francisco : Jossey - Bass , 1991.

Milner, H. " Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts : History, Meanings and Methods in Teaching ". *Theory into practice*, 42 (3) 173, EBSCOHOST, 2003.

Moon, J. *Reflection in learning and professional development*, London : kogan page, 1990.

Norton, J. " Locus of Control And Reflective Thinking in Preservice Teachers ". *Education*, 117 (3) 401, EBSCOHOST, 1997.

Ostorga, Alcion Negrao. " Relationships Between epistemology and reflective thinking of instructional paraprofessionals in an elementary teacher education program ". *Dissertation Abstracts*, 63 (6) 2205, 2002.

Paul, R. W. *Critical Thinking and the Critical Person*. New Jersey : Hillsdale, 1987.

- Rees, J; Watkins, C & Morris, M. Developing reflective practice for use in continuing professional development", 2003. Retrieved August. 9, 2004 From the world wide web: http://www.hsrpp.org.uk/abstarct/2003_29. html.

Richard. L. " Reflective Thinking and Writing ". Retrieved 29/01/2007 From the world wide web , 2004. http://www. bridgewater.edu/rbowman/ pdp150/ppp150Reflection-for. Html.

Rodgers, C. "Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking ". *Teachers College Record*, 104 (4), 842, EBSCOHOST, 2002.

Rohwer, W. Ennis, R & Roos, D. *Understanding Intellectual Development*. U.S.A : The Dryden Press, 1974.

Rosen, Dina B. "Media and the development of student teachers reflective thinking ". *Dissertation Abstracts*, 61 (4) 1365, 2000.

Ross, D. "Programmatic structures for the preparation of reflective teacher ". in R. T. Clift W. R. Houston & M. C. Pugach (Eds), *Encouraging reflective practice in education : An analysis of issues and programs*. New York : Teachers College Press, 1990.

Schon , D. *The Reflective practitioner : How Professional Think in Action*. London : Temple Smith, 1983.

Freiberg, H & Waxman, H. Reflections and the acquisition of technical teaching skills. In R. Clif, W. Houston, & M. Pugach (Eds), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs*. New York : Teacher College Press, 1990.

Gebhard, J. G. Awareness of teaching : Approaches benefits, tasks. *Forum*, 40 (4) 2 - 8, 1992.

Griffith, B & Frieden, G. "Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education and Supervision ", 40 (2), 82, *EBSCOHOST*, 2000.

Hall, C. Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quartely*. 24, 1, pp. 43 - 66, 1990.

Hogan, T. " Students interests in writing activities ". *Research in the teaching of English*, 14 (2) pp .119 - 126, 1980.

http://www.services.ex.ac.uk/cas/employability/students/reflective.html.

Kagan, J. M. " Teaching as clinical problem solving " : A critical examination of the analogy and its implications. *Teaching & Teacher Education*, 6(4) 337 - 354, 1988.

Kellogg, R. A. model of working memory in writing. In: Levy, C, & Ransdell, S. (Eds) *The science of writing : Theories, Methods Individual Differences and application*, pp.57-72. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1996.

Kember, D, Jones A, Loke, A, McKay, J; Sinclair, K, Tse, H; Webb, c. Wong; F, Wong, M, & Yeung, E. Determining the level of reflective thinking from students written journals using a coding scheme based on the work of mezirow. *International Journal of lifelong Education*, 18 (1) 18, EBSCOHOST, 1999.

Kirk, R. " A study of the use of private chatroom to increase Reflective Thinking in pre-service teachers ". *College Student Journal*, 34 (1) 115, EBSCOHOST, 2000.

Kish, Chery, K & Sheehan, Janet. K. Portfolios in the classroom : " A Vehicle for Developing Reflective Thinking". *High School Journal*, 80 (4) 254. EBSCOHOST, 1997.

Lipman, M. *Thinking in Education*. U.S.A : Cambridge University Press, 1991.

Solomon, G. " The analysis of concept to abstract classroom instructional ". *Journal of Research & Development in Education*,8.261-278, 1984.

Stickel, Sue A. & Trimmer, Kimberlee, J. knowing in Action : A first – year counselor's process of reflection ". *Elementary School Guidance and Counseling*, 29 (2), 102, EBSCOHOST, 1994.

Stamper, Carol Elizabeth. " Fostering Reflective Thinking Through Computer – Mediated Journaling ". *Dissertation Abstracts*, 57 (3) 1006, 1996.

Stoddardt, Shari .S. "Reflective Thinking Within an Art Methods For Preservice Elementary Teachers ", 2002. Retrieved August. 9. 2004. From the world wide web :

http://www.hiceducation.org/eduproceedings/shari%20s%20stoddard2.pdf.

Stotsky, S. The role of writing in developmental reading. *Journal of Reading*, 25, pp.330-339, 1982.

Wenzlaff, Terri. " Training the Student to Be A reflective Practitioner ". *Education*, 115 (2) 278, EBSCOHOST, 1994.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس التفكير التأملي

أختي الطالبة :

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التفكير التأملي لدى طالبات الجامعة. لذا يرجى التكرم بقراءة الفقرات التي يتضمنها المقياس الحالي لتجيب عليها بالطريقة التي يوضحها المثال الآتي :

الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أشك في أفكار الآخرين واسأل عن مدى صحتها		√			

فإن كانت إجابتك (غالباً) ما عليك إلا أن تضعي (√) في المربع المناسب. ليس هنالك إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة هي التي تمثل تفكيرك التأملي فعلاً.

شكراً على تعاونك

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١-	أحاول تفحص وجهات النظر المطروحة قبل اتخاذ القرار.					
٢-	أبدو مهتماً بتعلم طريقة التفكير الموصلة إلى الحقائق بدلاً من تعلم الحقائق نفسها.					
٣-	اتفهم طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها من وجهات نظر مختلفة.					
٤-	استخدم خبراتي السابقة في سبيل الحصول على خبرات جديدة.					
٥-	أتبنى وجهات نظر متوازنة حول المشكلة.					
٦-	أفكر بأي عمل أثناء قيامي به.					
٧-	استخدم الأسلوب العلمي أثناء دراستي لأية مشكلة بدلاً من التركيز على النتائج.					
٨-	أفكر بعمق لحل مشكلة ما معتمداً على خبراتي السابقة.					
٩-	أتوصل إلى المعلومة الجديدة من خلال ربط وجهات النظر المطروحة حول المشكلة.					
١٠-	لدي رغبة قوية باحترام ذاتي وتطويرها.					
١١-	أميل إلى دراسة الموضوعات التي تستثير تفكيري.					
١٢-	أشعر بالأمن تجاه ذاتي.					
١٣-	أضع حلولاً متعددة للمشكلة النطروحة لاختيار أفضلها.					
١٤-	أعمل على الربط بين ما أتعلمه وما هو في واقع الحياة.					
١٥-	أبحث عن طريق جديدة لتنفيذ أية مهمة توكل إلي.					
١٦-	أشعر بالحرية أثناء معالجتي لأية مشكلة.					
١٧-	أتعاون مع زملائي لحل أية مشكلة بروح الفريق.					
١٨-	أستطيع ترتيب أفكاري لحل أية مشكلة.					
١٩-	لدي الاستعداد لمواجهة الكثير من المشكلات.					
٢٠-	أفكر في نتائج الخطوة التي أنوي القيام بها.					
٢١-	اتفحص الاقتراحات المتعلقة بحل المشكلة وانقدها.					
٢٢-	اتخذ القرار بعد دراسة وافية للموضوع وبكل ثقة.					

٢٣-	أستطيع تغيير طريقة أدائي الاعتيادية وأسلوبي في العمل.					
٢٤-	أعمل على تحديد المشكلة بشكل جيد لأتمكن من حلها.					
٢٥-	اتبع أساليب متميزة في معالجة المشكلات بدلاً من إتباع الأساليب التقليدية.					
٢٦-	أعطي نفسي الوقت الكافي للتفكير قبل البدء بالإجابة عن أية مسألة.					
٢٧-	استمع لأفكار الآخرين، الصحيحة منها والخاطئة.					
٢٨-	يهمني تعلم المهارات التي يستمر تعلمها مدى الحياة.					
٢٩-	أتعامل مع الآخرين بأسلوب دمقراطي.					
٣٠-	أشك في أفكاري واسأل نفسي عن مدى صحتها					

The Effect of Reflective Writing Training On Developing Reflective Thinking Among A sample of Early Childhood Education Program Students at Al-Hussien Bin Talal University

Muwafaq Saleem Bsharah
Assistant professor
Department of Special Education
College of Educational Science
Al-Hussein Bin Talal University, Jordan

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 16/2/1429H.)

Key words : Training, Writing, Reflective, Thinking.

Abstract. This study aimed at investigating the effect of reflective writing training on developing reflective thinking among a sample of childhood students at Al-Hussein Bin Talal University. The sample of the study consisted of (112) students assigned in two groups , an experimental (59) students , and a control group (53) students. pre and post test of reflective thinking was used. Results of the study showed a significant effect of training (reflective writing) on developing reflective thinking favor of the students who already taught reflective writing .The results of this study were discussed in light of pervious and theoretical literature. The suitable recommendations and conclusions were given.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٧-٨٤، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق

* إبراهيم أحمد الزعبي ** خديجة خير الله العظامات

* أستاذ مناهج التربية الإسلامية المساعد، جامعة آل البيت – كلية العلوم التربوية

** معلمة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وزارة التربية والتعليم – قصبة المفرق

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٦/١١هـ ؛ قُبل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

الكلمات المفتاحية: (درجة ممارسة، المبادئ الديمقراطية، المرحلة الثانوية، معلمو التربية الإسلامية).

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في قصبة المفرق والبالغ عددهم (٤٩) معلماً ومعلمة.

وتضمنت الدراسة قياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في أربعة مجالات ،وذلك من خلال استبانة قام الباحثان بتطويرها، والتأكد من ثباتها وصدقها، وقد تم التحقق من صدق الأداة (الاستبانة) من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وللتأكد من ثبات الأداة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات (٠,٨٤)، وقد استخدم الحاسوب لتحليل نتائج الدراسة وطبق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجابة أسئلة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها:

١- أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي كانت متوسطة بشكل عام، وقد حصل مبدأ العدل على الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بينما حصل مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد على الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة.

٢- كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي تعزى لمتغيري(المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)

المقدمة

لقد سبق الإسلام كل النظريات والممارسات البشرية الأخرى في ممارسة الديمقراطية تحت اسم الشورى، قال تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ ٱسْتَجَابُوا۟ لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣٨﴾ ﴾ : (سورة الشورى: ٣٨). أي لايبرمون أمرا حتى يتشاوروا فيه ليتساعدوا بآرائهمَ (ابن كثير، ١٩٩٤م).وهو التزام المسؤول بالقوانين والأنظمة التي تحدد أهداف الجماعة وتبين حدود المسؤولية، ووجوب تعاون العاملين مع المسؤول، وطاعتهم لأوامره، وهي التقيد بالمبادئ الإسلامية وتوجيه طاقة وإمكانات هؤلاء العاملين نحو تحقيق الأهداف المتوخاة، وتنظيم الأعمال واتخاذ القرارات، ويوجه الإسلام المسؤولين إلى تنفيذ المهام بعد المشاورة، قال تعالى: ﴿ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ﴾ (سورة آل عمران: ١٥٩)، وَلِذَلِكَ كَانَ رَسُول اللَّه صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُشَاوِر أَصْحَابه فِي الْأَمْر إِذَا حَدَثَ تَطْيِيبًا لِقُلُوبِهِمْ لِيَكُونَ أَنْشَط لَهُمْ فِيمَا يَفْعَلُونَهُ كَمَا شَاوَرَهُمْ يَوْم بَدْر فِي الذَّهَاب إِلَى الْعِير. (ابن كثير، ١٩٩٤م)

وتفويض الصلاحيات من أهم المبادئ الديمقراطية الإدارية في الإسلام، وهو اصطلاح إسلامي قديم يعد من أهم المسؤوليات الإدارية الحديثة، وفي كتب الفقه والأحكام الإسلامية تفاصيل كثيرة عن هذا العنصر الهام من عناصر الإدارة الديمقراطية. (أبو الهيجاء، ٢٠٠٤).

ومن صور الشورى في الإسلام واقعة بدر عندما أتى الرسول صلى الله عليه وسلم خبر مسير قريش إلى المسلمين، فاستشار من معه من أصحابه حول ماذا سيفعلون تجاه جيش قريش الذي أتى للقضاء على المسلمين، فتكلم المهاجرون كلاماً حسناً، وكان منهم المقداد بن عمرو، فقد قال: يا رسول الله امض لما أمرك الله فنحن معك... ولكن النبي صلى الله عليه وسلم ظل ينظر إلى القوم ، فقال عليه السلام: (أشيروا عليَّ أيها الناس) وإنما يريد الأنصار، فقال سعد بن معاذ: والله لكأنك تريدنا يا رسول الله، قال: (أجل). فقال سعد: لعلك تخشى أن تكون الأنصار ترى حقًا عليها أن لا تنصرك إلا في ديارهم، وإني أقول عن الأنصار وأجيب عنهم: فاظعن حيث شئت، وصل حبل من شئت، واقطع حبل من شئت، وخذ من أموالنا ما شئت، وأعطنا ما شئت، وما أخذت منا كان أحب إلينا مما تركت، وما أمرت فيه من أمر فأمرنا تبع لأمرك، فوالله لئن سرت حتى تبلغ البرك من غمدان لنسيرن معك، ووالله لئن استعرضت بنا هذا

البحر فخضته لخضناه معك. (ابن هشام، ١٩٩٦م).

وكذلك واقعة أحد عندما سمع الرسول عليه السلام بالخبر فاستشار أصحابه وخيّرهم بين الخروج لملاقاتهم وقتالهم، والبقاء في المدينة، فإن دخلوا عليهم فيها قاتلوهم، فكان رأي بعض شيوخ من المسلمين عدم الخروج من المدينة، غير أن كثيراً من الصحابة ممن لم يكن لهم شرف القتال في بدر رغبوا في الخروج، وقالوا: يا رسول الله أخرج بنا إلى أعدائنا، لا يرون أنا جبنّا عنهم وضعفنا... لوم يزل أصحاب هذا الرأي برسول الله صلى الله عليه وسلم حتى وافقهم على ما أرادوا، فدخل بيته فلبس درعه وأخذ سلاحه وظن الذين ألحوا على رسول الله صلى الله عليه وسلم بالخروج أنهم قد استكرهوه على ما لا يريد فندموا على ما كان منهم، ولما خرج عليهم قالوا: استكرهناك يا رسول الله، ولم يكن لنا ذلك، فإن شئت فاقعد، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ما ينبغي لنبي إذا لبس لأمته (أي درعه) أن يضعها حتى يقاتل (ابن هشام، ١٩٩٦م).

وتقوم الأمة الإسلامية في نهضتها الحضارية والعلمية على دعامات أساسية، قوامها الإيمان بالله تعالى، والتوكل عليه في كل أمور الدنيا والآخرة، وتنفيذ شرع الله في كل شؤون الحياة صغيرة وكبيرة، وقد لجأت الأمة الإسلامية عبر عصور التاريخ إلى تنشئة مجتمعاتها على حب الله ورسوله والإيمان بهما، وتطبيق شريعة الإسلام، فعمدت إلى تربية هذه المجتمعات تربية إيمانية واجتماعية ونفسية وخلقية...، لتضمن لها النجاح في الدنيا، والفلاح في الآخرة.

والفكر التربوي الإسلامي يعكس نظام الإسلام في تربية الإنسان بشكل متوازن ومتكامل، فكان منهجاً متوازناً بين الروح والجسد، ونظاماً اجتماعياً متكاملاً، يهدف إلى سعادة الفرد والمجتمع ومعالجة القضايا الاجتماعية المتطورة بصورة واقعية ومتوازنة (صبرة، ١٩٨٩م).

وتعود كلمة الديمقراطية من أكثر الكلمات السياسية سحراً وألفة وتواتراً في المجتمعات الإنسانية. وتعرف الديمقراطية في القواميس التقليدية بوصفها مفهوماً سياسياً يرمز إلى حكم الشعب لنفسه بنفسه، وهو المعنى الذي يعلنه ابراهام لنكولن (Abraham Lincoln) في تعريفه للديمقراطية بأنها: حكومة الشعب من قبل الشعب ومن أجل الشعب. فالديمقراطية في الأصل كلمة تشير إلى نظام تتخذ فيه القرارات السياسية بالأكثرية، وذلك دون احتقار لحقوق وآراء الأقلية السياسية، وفي ظل هذا التطور تؤكد الديمقراطية لمواطنيها إمكانية المشاركة مباشرة في اتخاذ القرار، وتلك هي الديمقراطية التي تسمى ديمقراطية مباشرة(وطفة، ٢٠٠٣م).

وقد غلب على مفهوم الديمقراطية في بداية نشأتها وتطبيقاتها الطابع السياسي كما ذكرنا آنفاً. وهي مأخوذة من اللفظ اليوناني (Demo kratia) بشقيه (Demos) بمعنى الشعب و(kratos) ويعني السيادة. وعليه، فإن الديمقراطية تعني سيادة الشعب، وبالتالي ليست لفرد واحد كما هو

الحال في الدكتاتورية، فهي شكل من أشكال الحكم تكون نتيجة تطورات عاشها الإنسان بعد أن ذاق مرارة الدكتاتورية والتسلط، وذلك في رحلة بحثه عن النظام الأفضل، ولهذا يتشكل في النظام الديمقراطي تلقائياً أغلبية تحكم وأقلية تعارض، كل ذلك عبر مؤسسات المجتمع المدني (العموش، ٢٠٠٣م).

ومفهوم الديمقراطية مفهوم بنائي لا ينفصل عن مضامينه السياسية وأبعاده الاجتماعية، وهو يشكل كياناً لا يقبل التجزئة إلا لاعتبارات تجريدية، وضمن هذا السياق التجريدي يمكننا أن نبحث في مفهوم الديمقراطية بوصفه مفهوماً مركباً تنتظم فيه كينونة من الممارسات والعلاقات والمبادئ الحرة التي يمكن أن تغرس في الإنسان قيم العدالة وحرية التفكير، وقيم النقد والحوار والعدالة، واحترام الآخر، وقبول مبدأ المشاركة، والمساواة، كما يشمل ذلك كل القيم التي تؤكد على نماء الإنسان وتطوره، وعلى مبدأ الشعور بالكرامة، والحريّة، والمشاركة، والتنمية الذاتية والإبداع. وبعد استعراض المفاهيم السابقة للديمقراطية، يقترح الباحثان التعريف الآتي: منظومة القيم الإنسانية التي تقوم على مبدأ الحريّة والتواصل والحق والقبول، والتي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانية بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود والحضور والابتكار والإبداع(القطاطشة، ٢٠٠٤م).

أما مفهوم الشورى يعني تبادل الرأي بين المتشاورين من أجل استخلاص الصواب من الرأي والأنجح من الحلول والسديد من القرارات، وهي من مبادئ الشريعة وأصل من أصول الحكم في الإسلام لتحقيق العدل، فقد حرص الإسلام على غرس مبدأ الشورى في الحياة السياسية وشؤون الحكم بغية وجود حالة من المراجعة المستمرة بين الحاكم والمحكوم، أي أن الشورى عبارة عن تشاور أهل الحل والعقد – النخبة – لاتخاذ القرار المناسب وتكييفه مع ما يرونه من تشريعات إسلامية حسب تصورهم للشريعة وأحكامها(بن حميد، ٢٠٠٦م).

الفرق بين الشورى والديمقراطية

لكل من الشورى والديمقراطية نظام يمثل استقلالاً تاماً له أسسه ومبادؤه وآليات تنفيذه ويوجد بينهما مواطن اتفاق ومواطن اختلاف ولا يعني ذلك أن العلاقة بينهما توافق، أو تضاد، فالشورى صورة من صور المشاركة في الحكم تستمد جذورها من أصول الدين وجذوره، أما الديمقراطية فهي نظام سياسي اجتماعي غربي النشأة عرفه الغرب من الحقبة اليونانية وأدخل عليه تطوير عبر العصور، كما أنها تنظم العلاقة بين الفرد والمجتمع والدولة من منطلق مبدأ المساواة بين المواطنين ومنح حق المشاركة في وضع التشريعات وسن القوانين التي تنظم الحياة العامة وفق مبدأ أن الشعب مصدر السلطات، فالسلطة في النظام الديمقراطي هي للشعب بواسطة الشعب(خليقات، ١٩٩٦م).

بينما الشورى حق التشريع فيها لله وحده وليست

من وضع البشر ولا من ابتكارهم، بل هي وحي منزل من عند الله وعلى الرغم من وضوح ذلك وجلائه في عقيدة المسلم ومعايشته واقعاً وتطبيقاً إلا أن الشريعة نفسها أعطت للإنسان مساحة يجتهد فيها، وهي مساحة واسعة هي سلطة الاجتهاد في مجالين، الاجتهاد فيما لا نص فيه، والاجتهاد في فهم دلالة النص فيما تحتمل فيه تلك الدلالة والاجتهاد، كذلك له مساحة واسعة في سياسة الحكم وإدارة شؤون الناس واحترام الرأي العام، والرقابة العامة والقضاء، وكلها ميادين للاجتهاد، فكل ما أدى إلى الصلاح وحقق المصلحة فهو أمر مطلوب من غير حصر في نظام محدد، وفي الديمقراطية تجعل السلطة في التشريع والأمة أما في الممارسة والواقع فالسلطة للمجالس البرلمانية وقد تكون للحزب ذي الأغلبية، ومن الفروق أيضاً أن الشورى مأمور بها شرعاً، ومحكومة بالشرع ويربط بها صلاح الدين والدنيا معاً، فالصلاح الدنيوي له بُعد ديني يتمثل في المعيار الديني لهذا الصلاح، لكن الديمقراطية يقتصر نظرها في حدود صلاح دنيا الإنسان، وبالمقاييس الدنيوية بل المادية بجانب أن السلطة في الشورى مقيدة بعدم خروجها عن النصوص الشرعية، كما أن مجالها محصور فيما لا نص فيه أو في دلالة النص إذا كانت دلالة غير قطعية، وإذا وجد النص قطعي الدالة فإن مجال الشورى حينئذ يكون في الوسائل التنفيذية والتطبيقات في اللوائح والقرارات وما شابهها، وفي كل ذلك يجب أن تكون التشريعات متفقة مع مبادئ الشريعة، أما سلطات المجلس النيابي في الديمقراطية فيمكن القول أنها مطلقة وإن كانت مقيدة بالدستور لكن الدستور نفسه قابل للتغيير(بن حميد، ٢٠٠٦م).

وتعتبر الديمقراطية قيمة إنسانية شأنها شأن القيم الإنسانية الحية، التي لايمكن لأي شعب من الشعوب الادعاء باحتكارها، ويمكن لكل الشعوب الاستفادة منها مع مراعاة الخصوصية العقدية(الشميري، ٢٠٠٠م).

وقد نظر الإسلام إلى الديمقراطية نظرة سليمة حوارية، خاصة أن الإسلام جاء بالحرية والعدل والمساواة وطلب العلم والمعرفة، كما أن الإسلام يدعو إلى أسمى مبادئ الديمقراطية مثل: مبدأ الشورى، ومبدأ التمثيل الشعبي، ومبدأ الإجماع في التشريع، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتواصي بالحق والتواصي بالصبر(صالح، ١٩٩٢م).

ومما سبق يرى الباحثان أن الديمقراطية ليست عقيدة، وإنما هي أسلوب للحياة، كما أن المبادئ التي تتطلبها الديمقراطية لاتتناقض مع جوهر الإسلام، فقد جاء الإسلام بالحرية والعدالة والمساواة، لذا فالمجتمع الإسلامي يستطيع الاستفادة من الديمقراطية في كل المجالات ، ومنها التربية والتعليم، وذلك بما لايتعارض مع مبادئ وأصول الإسلام الراسخة.

وترتبط الديمقراطية بالتربية ارتباطاً وثيقاً، فلا يمكن أن توجد ديمقراطية من دون تربية، وبذلك ظهر ما يسمى بديمقراطية التّعليم، ولكي يسهم التّعليم في تحقيق مفهوم الديمقراطية لدى المتعلمين ينبغي أن يكون التّعليم ديمقراطياً، أي أن نتحول من التّعليم التسلطي

إلى التعليم الديمقراطي (حسنين، ١٩٨٧م).

وتعد الديمقراطية من عوامل تقدم المجتمعات، بالإضافة إلى عامل التقدم العلمي والتكنولوجي، ويمكن القول بأن عامل التكنولوجيا يعتبر من عوامل التقدم العلمي، بمعنى أن المجتمعات الديمقراطية التي تحرص على تربية أبنائها وفق المبادئ الديمقراطية هي تلك التي تحظى بنصيب وافر من التقدم التكنولوجي، وتلك حقيقة واقعية في عصرنا الحاضر (علي، ٢٠٠٧م).

وديمقراطية التعليم لا تعدو إلا أن تكون جانباً تطبيقياً للديمقراطية العامة، مثلها في ذلك مثل الديمقراطية السياسية والثقافية والاجتماعية. وقد كانت بداية الديمقراطية في الناحية السياسية فقط، ثم اتسع مفهومها لتشمل جميع مناحي الحياة، ومن أسرار نجاح المعلم في توجيه أنماط الاتجاهات الفكرية الإدارية التي يؤمن بها، ويطبقها تبعاً لمستوى وعيه لحاجات طلبته والمجتمع الذي يعيش فيه، وقدرته على التعامل مع المتغيرات المستجدة، داخل الصف وخارجه، فالديمقراطية ليست مقولة نطلقها أو قراراً يتخذ من أي شخص مهما كانت مسؤوليته، بل هي سلوك يجب أن يمارس لكي نصل إلى ما نصبو إليه في إيجاد الإنسان الصالح في المجتمع العربي، ومن باب أولى أن تطبق الديمقراطية من قبل المعلمين، لتساعد المتعلمين على حل المشكلات بأسلوب علمي، ومشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة والصلاحيات، واحترام الرأي والرأي الآخر، إذا طبق هذا فسنجد أنفسنا أمام أجيال واعية، وطاقات ابتكارية خلاّقة ومبدعة، تواكب التجديد والتطور في الدول الحديثة المتقدمة(الرشدان، ٢٠٠٤م).

كما أن دراسة الأداء الديمقراطي للمدرسة يشكل مقدمة ضرورية لتقصي مستوى الحياة الديمقراطية وطابعها في المجتمع بصورة عامة، وذلك انطلاقاً من أهمية العلاقات الوثيقة بين المدرسة والمجتمع، فالمجتمع يشكل الحاضن الأساسي للمدرسة، وهي بالتالي تمثل الصورة المستقبلية التي سيكون عليها هذا المجتمع في معارج نمائه وتطوره الداخلي(محجوب، ٢٠٠٦م).

إذ لم يعد دور المؤسسات التربوية في إطار المجتمع المعاصر تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة وتلقين هذه المعرفة فقط، بل أصبح هذا الدور معنياً بأداء مهمات جديدة تستجيب لحاجات متجددة، أبرزها بناء الخصائص الحضارية للإنسان الذي يمكنه أن يتجاوب مع طابع تطور الحياة على نحو يأخذ فيه الذكاء الاجتماعي أهمية متزايدة ومتنامية، وهذا يعني أن المهمة الأساسية للمؤسسات التربوية بصورة عامة تتمحور حول بناء الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يتجاوب مع معطيات الحضارة وقيمها المتجددة، وبهذا يمكن أن نقول أن الديمقراطية التربوية تقوم على أساسين هما:

١- احترام قيمة الفرد وذاتيته.

٢- قدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع(وطفة، ٢٠٠٣م).

وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتاح لهم الفرصة والحريّة في ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الإنساني.

الدّراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدّراسات السابقة التي لها علاقة بالممارسات الديمقراطية، سواء أكانت بشكل عام، أم كانت تخص بعض مبادئ الديمقراطية، ويمكننا في هذا السياق استعراض بعض الدّراسات الأجنبية والعربية ذات الصلة بموضوع الدّراسة.

قام الداوود(١٩٩٤م) بدراسة هدفت إلى معرفة مفهوم ديمقراطية التّعليم بوجه عام، ومعرفة واقع ممارسة ديمقراطية التّعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطّلبة، وتكون مجتمع الدّراسة من (٤٩١٠) طالباً وطالبة في السنة الثانية، وتكونت عينة الدّراسة من (٤٩٥) طالباً وطالبة في التخصصين: الأكاديمي والمهني، موزعين على كليات المجتمع الحكومية في الأردن، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة أن ممارسة ديمقراطية التّعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن بلغت درجة متوسطة بشكل كلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية، تعزى للجنس، أو التخصص، أو التفاعل بينهما.

كما أجرى أبو الهيجاء (١٩٩٥م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين، وكان عدد أفراد العينة للدراسة (٧٥٣) معلماً، وتوصلت الدّراسة إلى أن أكثر المبادئ الديمقراطية، ممارسة حسب وجهات نظر المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد هي التي تتعلق بتطبيق العدل والمساواة على الجميع دون تمييز، وأقلها ممارسة هي تلك التي تتعلق بتفويض المسؤولية والصلاحيات في إدارة الاجتماعات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو المبادئ الديمقراطية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية، تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وقد أوصى ابو الهيجاء بضرورة التعميم من قبل وزارة التربية والتّعليم على المدارس لتطبيق مبادئ الإدارة الديمقراطية، وذلك لتعميق النهج الديمقراطي وتأمين الأجواء الكاملة لراحة المعلمين النفسية والاجتماعية.

وقام سميث (Smith, 1995) بدراسة هدفت إلى الاجابة على السؤال الآتي: هل يعد الهدف الحقيقي للتعليم المدرسي أن يخرج مواطنين صالحين ومؤمنين بواجباتهم، وقادرين على العمل من أجل الديمقراطية؟ وقد أجابت دراسته على السؤال بالايجاب ولكن لابد من تقرير أن التّعليم الديمقراطي يتطلب تعديل المناهج المدرسية، بالإضافة إلى تعديل طرائق وضع هذه المناهج

موضع التنفيذ، والتقنينات التي تتفاعل بها المدارس مع المجتمعات المحلية المحيطة، وذلك من أجل بناء ثقافة مدرسية تعكس مبادئ الديمقراطية، وخلصت الدّراسة إلى أنه يجب أن تتضافر الجهود من أجل خلق جو من التفاعل والتعاون والعمل بروح الفريق الواحد في مجتمع تسوده الثقة والمحبة، ليكونوا قادرين على العمل لتطبيق مبادئ الديمقراطية ولخلق مجتمع ديمقراطي.

أما دراسة جونسون وبجارس (Johnson and Pajares, 1996) فهي تهدف إلى تطبيق مشروع (صنع القرار المشترك) في مدرسة ثانوية حكومية كبيرة لمدة ثلاث سنوات، وقد كشفت هذه الدّراسة التطبيقية أن عملية صنع القرارات على أساس مبدأ المشاركة تكون فعالة ومثمرة، كلما زادت ثقة المشاركين في هذه العملية بأنفسهم، وكلما توافرت المصادر اللازمة لصنع القرار، وكلما تمت هذه العملية في جو تسوده الديمقراطية وتحكمه قواعدها وإجراءاتها، وكلما تحققت الإنجازات بسرعة وإتقان، وكلما حظيت العملية بدعم مديري المدارس.

وأجرى (الحشيان، ٢٠٠٠م) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة المفرق، وتكونت عينة الدّراسة من (١٩٩) معلماً ومعلمة منهم (٩٤) ذكور و(١٠٥) إناث، وقد اعتمدت الدّراسة استبانة مكونة من (٤٩) فقرة كأداة رئيسة، وأظهرت نتائج الدّراسة أن مبدأ العدل والمساواة كأحد مبادئ الديمقراطية قد حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، فيما حصل مبدأ المشاركة على أدنى المتوسطات الحسابية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مديرية التربية (القصبة، البادية).

وأجرت (السوالمة، ٢٠٠٠م)، دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وبيان تصورات الطّلبة التي تختلف باختلاف الجنس، والمستوى الدّراسي والكلية، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع طلاب جامعة اليرموك للعام الدّراسي ١٩٩٩- ٢٠٠٠م، وقد اختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة ٠.٠٥ من كل كلية، وتوصلت الدّراسة إلى أن أكثر المجالات الديمقراطية ممارس حسب تصورات طلبة جامعة اليرموك هو مجال (العدل والمساواة بين الطّلبة) وأقلها ممارسة هو مجال أسلوب التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات طلبة جامعة اليرموك، للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس، تعزى إلى الجنس، إلا في مجال (العدل والمساواة)، ولصالح الإناث، أما متغيرات المستوى الدّراسي والكلية فلا تعزى لهما فروق ذات دلالة إحصائية.

وأجرى (المساعيد، ٢٠٠١م)، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء البادية الشمالية لمبادئ الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين، وبيان الفروق في وجهات نظر

المعلمين باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في لواء البادية الشمالية للعام الدّراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، والبالغ عددهم (٢١٧)، وقد تكونت عينة الدّراسة من جميع أفراد مجتمع الدّراسة. وقد قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على مجالات الدّراسة الخمسة، وقد توصلت الدّراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام لأداء أفراد عينة الدّراسة كاملة بشكل كلي كان بدرجة كبيرة، وأن أكثر المبادئ الديمقراطية ممارسة من قبل مديري المدارس حسب وجهات نظر المعلمين في المدارس الحكومية في لواء البادية الشمالية كانت المتعلقة بمجال (العدل والمساواة)، أما أقل المجالات ممارسة فكان مجال (المشاركة في اتخاذ القرار)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرات الطويلة (أكثر من سنتين).

وأجرى الحوري (٢٠٠٤م)، دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الدّراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في مديرية تربية لواء الكورة، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي الدّراسات الاجتماعية في لواء الكورة، والبالغ عددهم (٥٩) معلماً ومعلمة منهم (٢٦) معلماً و(٣٣) معلمة، وقد اعتمدت الدّراسة استبانة وبطاقة ملاحظة تضمنت (٣٣) فقرة موزعة على أربع مجالات، وقد أظهرت الدّراسة النتائج أن ممارسة معلمي الدّراسات الاجتماعية للمبادئ الديمقراطية كانت بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص وكان لصالح التاريخ، وأن اتجاهات معلمي الدّراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نحو المبادئ الديمقراطية كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة.

وأجرى (العزة، ٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية، والخاصة في محافظة بيت لحم لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهتي نظر المديرين والمعلمين، و تكونت عينة الدّراسة من (٥١) مديراً ومديرة من مدارس محافظة بيت لحم الحكومية والخاصة و(١٣٧) معلماً ومعلمة من هذه المدارس تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدّراسة قام العزة بتطبيق الاستبانة المكونة من (٥٦) فقرة على مديري ومديرات مدارس بيت لحم، و توصلت الدّراسة إلى أن أكثر مبادئ الديمقراطية تطبيقاً كان مبدأ العمل كفريق، وأقلها جاء مجال تفويض المسؤوليات والصلاحيات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو الجهة المشرفة على المدرسة.

وأجرى (اليريمي، ٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية، وقد أجريت هذه الدّراسة على طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء، في المستويات

النهائية، وكذا جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون عملهم في الكلية للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الطّلبة بلغت (٥٢٢) طالباً وطالبة، في حين تم اعتماد مجتمع أعضاء هيئة التدريس ككل، نظراً لصغر حجمه، وللإجابة على أسئلة الدّراسة قام اليريمي بإعداد استبانة وتطبيقها على مجتمع الدّراسة، وقد خرجت الدّراسة بمجموعة من النتائج ومنها، أن الممارسة أخذت الطابع الإيجابي في قيمتي المساواة والعلاقات الإنسانية، بينما أخذت الطابع السلبي في قيمة المشاركة والحريّة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق باستجابات الطّلبة في قيمتي المساواة والحريّة، تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فيما يتعلق باستجابات أعضاء هيئة التدريس، تعزى لمتغير التخصص، والجنسية.

ويتستخلص الباحثان من خلال استعراض الدّراسات السابقة ما يلي:

١- تنوعت المتغيرات المستقلة في الدّراسات السابقة ففي دراسة الداود (١٩٩٤م) كان الجنس فقط، وفي دراسة الحشيان (٢٠٠٠م) كان الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

٢- اتباع السلوك الإنساني الديمقراطي القائم على العدل والمساواة مع العاملين في المؤسسة يؤدي إلى إيجاد علاقات جيدة، ومناخ تنظيمي سليم، ويعطي نتائج إيجابية فعالة، كدراسة العزة (٢٠٠٤م).

٣- التطبيق العملي للتربية الديمقراطية ضرورة قصوى لكي يتعلم الطالب أصول الديمقراطية وقيمها، وعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة للطلبة في المعاملة والمساواة بينهم اليريمي (٢٠٠٦م).

٤- تفاوتت الدّراسات في المرحلة التّعليمية التي تناولتها، فهناك دراستان اهتمت بالمرحلة المدرسية دراسة الحشيان (٢٠٠٠م) واليريمي (٢٠٠٦م)، ودراسة تناولت التعليم العالي السوالمة (٢٠٠٠م).

وبعد استعراض الدّراسات السابقة والتي تمحورت حول ممارسة الديمقراطية بشكل عام جاءت هذه الدّراسة للكشف عن "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق" ومدى تحقيق هذه المبادئ المختلفة وهي مبدأ حرية التعبير عن الرأي، ومبدأ العدل، ومبدأ المشاركة، والعمل بروح الفريق الواحد، حيث جمعت هذه المبادئ في هذه الدّراسة، في الوقت الذي تناولتها أغلب الدّراسات السابقة كل مبدأ لوحده.

أما فيما يتعلق بالدّراسات التي تناولت ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمبادئ الديمقراطية في الغرفة الصفية، فلم يعثر الباحثان حتى تاريخ إعداد هذه الدّراسة على أي دراسة أجنبية أو عربية تناولت هذا الموضوع، إذ تعد الدّراسة الحالية هي الدّراسة الوحيدة التي ستتناول هذا الموضوع.

كما أنها اهتمت بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية، كونهم

الأولى والأجدر، لأنهم يتعاملون مع طلبة المرحلة الثانوية، الذين هم في أعلى السلم التّعليمي المدرسي، كما أنهم مقبلين على الدّراسة الجامعية أو الانطلاق نحو الحياة العملية، وبناء شخصيتهم القيادية ومقدرتهم على حل جميع المشاكل التي تعترضهم، وتشجيع المعلم على النمو المهني المستمر.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في مديرية تربية قصبة المفرق".

حيث يعد الاهتمام بالديمقراطية في مجال التربية والتّعليم من الأمور التي تساعد على النهوض بالعملية التّعليمية، ومن خلال خبرة الباحثين في التدريس وجدا أن بعض معلمي التربية الإسلامية وغيرهم مازالوا يبتعدون عن استخدام الأساليب التي تحترم آراء الطلبة وتفتح النقاش معهم، وهذا فيه بعد عن مبادئ التربية الإسلامية التي تنادي بإعمال العقل والحث على التفكير العقلاني في جميع شؤون الحياة.

ولدى اطلاع الباحثان على الدّراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، تبين ندرة الكتابة حوله، وافتقار الدّراسات المحلية له في مجال التربية الإسلامية، رغم أن مبادئ الديمقراطية موجودة في ديننا الإسلامي الحنيف، منذ نشر الدعوة، وحتى الوقت الحاضر، من شورى وعدل ومساواة ضمن آيات وأحكام في القرآن الكريم، وممارسة الرسول صلى الله عليه وسلم لها عملياً.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدّراسة التي ستحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في مديرية التربية في قصبة المفرق من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة؟

أهمية الدّراسة

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها مما يلي:

١- التعرف على مدى تطبيق معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي، وبذا فهي تسهم في معرفة الواقع الذي يمارسه المعلمون من وجهة نظرهم باعتباره واقعاً مأمولاً.

٢- مساعدة المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية، أثناء قيامهم بمهامهم الإشرافية على المعلمين، بحيث يوجهونهم نحو الأخذ بمبادئ الديمقراطية في تدريس التربية الإسلامية.

٣- مساعدة الباحثين بأن يستفيدوا من نتائج هذه الدّراسة بإعطائهم التغذية الراجعة عن ماهية الديمقراطية، ومدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لها داخل الغرفة الصفية.

٤- تعد هذه الدّراسة على حد علم الباحثين - من الدّراسات القليلة في هذا المجال - وتأتي أهميتها، من ندرة الدّراسات السابقة في مجال التربية الإسلامية التي تعرضت لهذا الموضوع.

٥- ومن المؤمل أن تمهد هذه الدراسة لبحوث أخرى، تتناول دراسة درجة ممارسة المعلمين للمبادئ الديمقراطية كما يمارسونها فعلاً، من خلال الملاحظات الصفية المباشرة.

محددات الدّراسة

تتحدد نتائج الدّراسة بعدد من العوامل، من أهمها:

١- تقتصر هذه الدراسة على عينة مقصودة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق لذا، فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة للمجتمع الأردني.

٢- استخدمت في هذه الدراسة أداة طورت خصيصاً لغايات هذه الدراسة. لذا، تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها، ومدى تعاون أفراد العينة في الاستجابة لها.

تعريف المصطلحات

ستتضمن هذه الدّراسة المصطلحات الآتية، وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية:

١- درجة الممارسة: وهي الدرجة التي يقوم بها معلم التربية الإسلامية بممارسة المبادئ الديمقراطية في تدريس التربية الإسلامية، وتقاس بالدرجة التي يقوم معلم التربية الإسلامية بوضعها لنفسه على فقرات الاستبيان المخصص لذلك.

٢- معلمو التربية الإسلامية: وهم جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية الذين يدّرسون في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية قصبة المفرق.

٣- مبادئ الديمقراطية: يقصد بها العمل بروح الفريق، وحرية التعبير عن الرأي والاستماع إلى الرأي والرأي الآخر بلغة الحوار بعيداً عن العنف، واحترام المعارضة، واتخاذ القرارات بالأغلبية، وتطبيق العدل والمساواة، والقوانين والأنظمة، وتفويض المسؤولية والصلاحيات.

أما المبادئ التي ستتضمنها الأداة فهي:

أ) مبادئ الديمقراطية العامة.

ب) مبدأ حرية التعبير عن الرأي.

ج) مبدأ العدل.

د) مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد.

• التدريس: موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما: المرسل وهو المعلم، والمستقبل وهو

الطالب، من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، والتي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملاً(الزعبي، ٢٠٠٦).

• المرحلة الثانوية: وهي آخر صفين دراسيين في السلم التعليمي في الأردن، ويشتمل على الصفين: الأول الثانوي، والثاني الثانوي.

المنهج والإجراءات

مجتمع الدّراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتّعليم لقصبة المفرق، والذين يقومون بتدريس هذه المادة في الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، حيث يوجد في هذه المديرية (٣٤) مدرسة ثانوية، منها (١٥) مدرسة للذكور و(١٩) مدرسة للإناث، وقد بلغ عدد معلمي التربية الإسلامية في هذه المدارس (٤٩) معلماً ومعلمة(*).

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدّراسة، فقد قامت الباحثة بأخذ جميع أفراد مجتمع الدّراسة كعينة للدراسة، أي أن هذه الدّراسة عبارة عن دراسة مسحية شملت جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية في مدارس مديرية التربية والتّعليم لقصبة المفرق.

خصائص أفراد مجتمع الدّراسة

قام الباحثان باستخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدّراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية، ويوضح الجدولين رقمي (١، ٢) خصائص أفراد مجتمع الدّراسة.

١- عدد سنوات الخبرة

الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب متغير الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
١- ٥ سنوات	١٦	٣٢.٧٪
٦- ١٠ سنوات	١٦	٣٢.٧٪
١١ سنة فأكثر	١٧	٣٤.٦٪
المجموع	٤٩	١٠٠٪

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى توزيع متقارب لأفراد عينة الدّراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس، حيث شكّل الأفراد ممن تزيد عدد سنوات خبرتهم عن ١١ سنة النسبة الأعلى والبالغة (٣٤.٦٪)، في حين شكل الأفراد ممن تتراوح خبرتهم بين (٦- ١٠) سنوات (٣٢.٧٪) وكذلك الأمر بالنسبة للأفراد ضمن الفئة (١- ٥) سنوات.

٢-المؤهل العلمي

استناداً إلى النتائج الواردة في الجدول رقم(٢).يتبين لنا أن أغلب مدرسي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في قصبة محافظة المفرق يحملون درجة البكالوريوس كحد

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣٢	٦٥.٣٪
دبلوم عالي	٦	١٢.٢٪
ماجستير فأعلى	١١	٢٢.٥٪
المجموع	٤٩	١٠٠٪

أدنى، وذلك بنسبة بلغت (٦٥.٣٪)، ويلاحظ وجود نسبة لا بأس بها من حملة درجة الدبلوم العالي وحملة درجة الماجستير والدكتوراه، ويعود ذلك إلى تشجيع وزارة التربية والتّعليم للمدرسين على متابعة تعليمهم العالي، وذلك من خلال إيفادهم في بعثات دراسية على حساب الوزارة، كما يعود ذلك إلى التوسع في برامج الدّراسات العليا في مختلف الجامعات الحكومية والخاصة والتي تغطي أغلب محافظات المملكة، مما سهّل عملية التحاقهم بهذه البرامج.

أداة الدّراسة

قام الباحثان بتطوير أداة للتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري، والدّراسات السابقة، والدّراسات المتعلقة بمجال الديمقراطية في التدريس الصفي بشكل عام، وفي تدريس التربية الإسلامية بشكل خاص، ومن خلال إجراء مقابلة مع عدد من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الثانوية، حيث وجه لهم الباحثان بعض الأسئلة المتعلقة بالمبادئ الديمقراطية التي تمارس في مدارسهم والتي لا تمارس فيها، وقد تكونت هذه الأداة من جزأين رئيسيين بالإضافة إلى صفحة الغلاف.

وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت للحكم على استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث كان هناك خمسة خيارات لكل فقرة وذلك كما يلي:

١- موافق بشدة، وأعطيت خمس درجات.
٢- موافق، وأعطيت أربع درجات.
٣- متردد، وأعطيت ثلاث درجات.
٤- معارض، وأعطيت درجتان.
٥- معارض بشدة، وأعطيت درجة واحدة.

صدق الأداة

قام الباحثان بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت وجامعة اليرموك، وبعض معلمي التربية الإسلامية وبلغ عددهم ١٥، وذلك بهدف الحكم على مدى انتماء الفقرة ومناسبتها للغرض الذي تقيسه ووضوح الصياغة اللغوية، حيث قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة من حيث حذف بعض الفقرات وإضافة بعضها الآخر، صورتها النهائية المحتوية على (٢٥) فقرة.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة الدّراسة قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة معامل

الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات التي تضمنتها الاستبانة، والتي تشير بمجملها إلى ثبات أداة الدّراسة وإمكانية استخدامها لأغراض إجراء الدّراسة الميدانية.

الجدول رقم (٣). معامل الثبات للمجالات التي تضمنتها الدّراسة.

المبدأ	عدد الفقرات	قيمة معامل الاتساق الداخلي
مبادئ الديمقراطية العامة	١١	٠.٧٨
مبدأ حرية التعبير عن الرأي	٣	٠.٦١
مبدأ العدل	٦	٠.٦٧
مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد	٥	٠.٦٥

إجراءات الدّراسة

يمكن تحديد الإجراءات التي قام بها الباحثان على النحو الآتي:

١- مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بممارسة الديمقراطية في العملية الديمقراطية.

٢- حديد أهداف الدراسة وأسئلتها.

٣- إعداد أداة الدراسة الخاصة بممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق لتضم أربعة مجالات هي: (مبادئ الديمقراطية العامة، مبدأ حرية التعبير عن الرأي، مبدأ العدل، مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد).

٤- عرض أداة الدّراسة على مجموعة من المحكمين وذوي الخبرة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ذلك.

٥- القيام بالإجراءات الفنية والرسمية التي تتيح للباحثين تطبيق أداة الدّراسة، وذلك من خلال مخاطبة الجهات الرسمية وأخذ الموافقة لتسهيل مهمة الباحثين بإجراء الدّراسة.

٦- القيام بحصر أفراد مجتمع الدّراسة.

٧- توزيع الاستبانات على أفراد مجتمع الدّراسة.

٨- جمع الاستبانات من أفراد مجتمع الدّراسة، وقد تم استرجاع (٤٩) استبانة بنسبة ١٠٠٪ من الاستبانات الموزعة، حيث كانت جميع هذه الاستبانات صالحة للتحليل الإحصائي، ومن ثم العمل على إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

٩- إدخال لاستجابات في الحاسوب على برنامج(SPSS) واستخراج النتائج وتفسيرها.

متغيرات الدّراسة

١- اشتملت الدّراسة على المتغيرات التالية:

أ) **المتغيرات المستقلة**

- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات:

(بكالوريوس، دبلوم عالٍ، ماجستير فأعلى)

- عدد سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات:

(١- ٥ سنوات، ٦- ١٠سنوات، ١١ سنة فأكثر)

ب) المتغيرات التابعة

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية، حيث تضمنت هذه المبادئ أربعة مجالات رئيسة، هي: (مبادئ الديمقراطية العامة، مبدأ حرية التعبير عن الرأي، مبدأ العدل، مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد).

التحليل الإحصائي

تمت معالجة بيانات الدّراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وذلك لحساب درجة ثبات أداة الدارسة، ومدى ملاءمتها لأغراض الدّراسة الميدانية.

٢- للإجابة عن السؤال الأول من الدّراسة قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة على حده، وللمجالات مجتمعه.

٣- وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق، كما تهدف إلى التعرف على أثر الخصائص الشخصية لأفراد مجتمع الدّراسة والمتمثلة بمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة على درجة ممارستهم لمبادئ الديمقراطية، وسيتم تناول نتائج هذه الدّراسة وفقاً لتسلسل الأسئلة التي انطلقت منها الدّراسة، وذلك كما يلي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

"ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في مديرية التربية في قصبة المفرق من وجهة نظرهم؟"

قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية، وذلك لكل مجال من المجالات التي تناولتها الدّراسة، كما هي موضحة في الجداول (٥، ٤، ٦، ٧)، وللحكم على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي وفقاً للمتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على فقرات الاستبانة، تم تقسيم استجابات الأفراد إلى ثلاثة مستويات بعد استشارة المختصين في التحليل الإحصائي، هي:

١- درجة ممارسة مرتفعة، إذا تراوح المتوسط

الحسابي (بين ٣.٥- ٥).

٢- درجة ممارسة متوسطة، إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢.٥ - ٣.٤٩).

٣- درجة ممارسة منخفضة، إذا كان المتوسط الحسابي (٢.٤٩ – فما دون).

فيما يلي توضيح للنتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات الدّراسة:

١- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية العامة

يوضح الجدول رقم(٤) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي:

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
١	٩	أركز على ترسيخ القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين	٤.٩٠	٠.٣١	مرتفعة
٢	٢	اعلم المتعلمين احترام الوقت وحس استثماره	٤.٧١	٠.٥٨	مرتفعة
٣	١	أشجع المتعلمين على التجديد والإبداع	٤.٦٣	٠.٧٠	مرتفعة
٤	١١	أساعد المتعلمين في حل مشكلاتهم	٤.٥٥	٠.٦٥	مرتفعة
٥	١٠	أتعامل بفاعلية مع المتعلمين	٤.٤٥	٠.٦٥	مرتفعة
٦	٦	أعزز مفهوم الديمقراطية في نفوس المتعلمين	٤.١٨	٠.٩٣	مرتفعة
٧	٨	أبتعد عن ممارسة أساليب التسلط مع المتعلمين	٤.٠٦	١.٣٣	مرتفعة
٨	٣	اقمع طرح الافكار من قبل المتعلمين	١.٩٠	٠.٩٦	منخفضة
٩	٤	اتضايق عندما يطرح المتعلمون آراء تتعارض مع آرائي	١.٨٨	٠.٨٨	منخفضة
١٠	٧	أتجنب المساواة عند تعاملي مع المتعلمين دائماً	١.٨٦	١.٢٦	منخفضة
١١	٥	ابتعد عن مشاركة المتعلمين في حل مشكلاتهم	١.٦٧	١.٠٧	منخفضة
المتوسط			٣.٥٣	٠.٣٤	مرتفعة

استناداً إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) يتبين لنا أن المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات التي تتعلق بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي بلغ (٣.٥٣)، مما يدل على أنهم يمارسون هذه المبادئ بدرجة مرتفعة، حيث يتقبل المعلمون آراء المتعلمين، ويميلون إلى المساواة فيما بينهم ويبتعدون عن التسلط، ويتعاملون مع الطّلبة بارتياح وبأسلوب يشجع على المشاركة والتجديد والإبداع.

ويرى الباحثان أن الدرجة المرتفعة لممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي، قد تعود بصورة أساسية إلى طبيعة مبادئ الديمقراطية العامة بشكل عام، حيث أن أغلب هذه المبادئ مستمدة من الشريعة الإسلامية وليست بالجديدة أو الغريبة على معلمي التربية الإسلامية، حيث أن معلمي التربية الإسلامية هم أكثر ارتباطاً بهذه المبادئ وبأصولها الدينية، وبالتالي فهم الأقدر على ممارسة مثل هذه المبادئ وتطبيقها في الواقع العملي.

أو قد يعود إلى اهتمام القيادات التربوية في الأردن، وتأكيدهم على أهمية التعامل الديمقراطي، وتقبل الإبداع، لما في ذلك من تأثير إيجابي في تحسين العملية التّعليمية التعلمية، وفي تحسين مستوى التحصيل الدّراسي للطلبة، وفي تأهيلهم وتنمية قدراتهم. وبالإضافة إلى ما تقدم يرى الباحثان أن شيوع تقبل الإبداع في التدريس الصفي لدى معلمي التربية الإسلامية وممارسة مثل هذه المبادئ في التعامل بين المعلم والمتعلم، يمكن أن يعزى إلى دور وسائل الإعلام المرئية والمقروءة والمسموعة في الترويج والتأكيد على تقبل الإبداع بشكل عام، وأهمية ممارستها ممارسة عملية في جميع المستويات بدءاً من الأسرة والمجتمع المحلي والمدرسة وانتهاءً بجميع المؤسسات الحكومية والخاصة، لما في ذلك من دور كبير في نهوض المجتمع المحلي ومؤسساته، مما ينعكس إيجابياً في طبيعة تفكير الأفراد وممارساتهم، كما أن ذلك يؤثر إيجابياً على حفز الأفراد على التجديد والتطوير والإبداع والابتكار، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة(الحشيان، ٢٠٠٠م)، والسوالمة(٢٠٠٠م)، والعزة (٢٠٠٤م).

٢- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي

يوضح الجدول رقم(٥) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي:

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١٢	أشجع المتعلمين على الاستقلال بآرائهم	٤.١٤	٠.٨٧	مرتفعة
٢	١٣	احترم آراء المتعلمين بتعديل خطتي الدّراسية وأسلوب تدريسي	٤.٠٤	٠.٨٤	مرتفعة
٣	١٤	احترامي لآراء المتعلمين داخل الغرفة الصفية يدفعني للاشمئزاز	١.٩٠	٠.٨٤	منخفضة
المتوسط			٣.٣٦	٠.٥٨	متوسطة

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي بلغ (٣.٣٦)، حيث يمارس المعلمون هذا المبدأ بدرجة متوسطة من خلال تشجيع المتعلمين على الاستقلال بآرائهم واحترامها وتقبلها والتجاوب معها.

قد يعود أن الدرجة المتوسطة لممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي إلى طبيعة مادة التربية الإسلامية وارتباطها بصورة أساسية بنصوص وأدلة شرعية لا يعرفها الكثير من الطّلبة، مما يجعل من عملية مشاركتهم وتعبيرهم عن آرائهم عملية محدودة بعض الشيء، أو إلى أن عدد الطّلبة في الغرفة الصفية عدد كبير بعض الشيء في أغلب المدارس الثانوية، مما قد يؤدي إلى وجود بعض الصعوبات وخروج الحصة الصفية عن سيطرة المعلم عند تطبيقه لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في الغرفة الصفية بدرجة كبيرة، إذ أن على المدرس أن يقوم بتغطية المادة التدريسية وإنهائها حسب الجدول الزمني المعد مسبقاً خصوصاً لطلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي)، حيث يؤدي مثل هذا الأمر إلى تقنين عملية تطبيق مبدأ حرية التعبير للحفاظ على وقت الحصة التدريسية، ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة الداود(١٩٩٤)، ودراسة الحوري (٢٠٠٤).

٣- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبدأ العدالة

يوضح الجدول رقم (٦) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية

الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ العدالة في التدريس الصفي:

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ العدل في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.

درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص الفقرة	رقم الفقرة	الترتيب
مرتفعة	٠.٤٨	٤.٧٦	أطبق الأنظمة والتّعليمات على المتعلمين دون تمييز.	١٥	١
مرتفعة	٠.٥٢	٤.٦٥	أتعامل مع المتعلمين باحترام ومودة.	١٨	٢
مرتفعة	٠.٥٤	٤.٥٩	أقيّم المتعلمين بموضوعية ونزاهة.	٢٠	٣
مرتفعة	٠.٥٤	٤.٥١	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	١٧	٤
متوسطة	١٣١	٢.٥٩	استخدم أسلوب الترهيب أكثر من الترغيب عند مخالفة المتعلم الأنظمة والتّعليمات.	١٦	٥
منخفضة	٠.٦٦	١.٦٧	امتنع عن مساعدة بعض المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.	١٩	٦
مرتفعة	٠.٣٣	٣.٨٠	المتوسط		

استناداً إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) يتبين لنا أن المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ العدالة في التدريس بلغ (٣.٨٠)، مما يدل على درجة ممارسة مرتفعة لهذا المبدأ، حيث يميل المعلمون إلى تطبيق الأنظمة والتّعليمات على جميع المتعلمين ومعاملتهم باحترام ومودة وتقييمهم بصورة موضوعية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، مما يحقق مبدأ العدالة في التدريس الصفي، قد يعود سبب الحصول على الممارسة المرتفعة بشكل أساسي إلى قيام المعلمون بتطبيق الأنظمة والتّعليمات دون تمييز أو تحيز بين الطّلبة، أو إلى شعور المعلمين بالفرح والسعادة عند تطبيقهم لمبادئ العدل والمساواة في التدريس الصفي، أو إلى مراعاة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للفروق الفردية بين المتعلمين في عملية التدريس الصفي، مما يجعل هناك فرصاً متساوية للمتعلمين من حيث الاهتمام والمتابعة والاستفادة من الحصة الصفية.

ويرى الباحثان أن مجيء مبدأ العدل في التدريس الصفي في الترتيب الأول من حيث الأهمية يمكن أن يعزى إلى عدة أسباب من أهمها طبيعة الخلفية الدّراسية

لأفـراد عينـة الدّراسـة والمتمثلـة بتخـصص التربيـة الإسلامية، حيث أن مبدأ العدل بشكل عام والعدل في التدريس الصفي مستمد بصورة أساسية من مبادئ التربية الإسلامية، وعليه فإن معلمي التربية الإسلامية أقدر من غيرهم على تطبيق مثل هذا المبدأ استناداً إلى خبرتهم الأكاديمية، وإلى شعورهم بأهمية تحقيق العدل في التدريس الصفي باعتبار أن ذلك يؤدي إلى إرضاء الله سبحانه وتعالى بالدرجة الأولى، وإلى تحقيق أهداف العملية التّعليمية والتعلمية والتي تركز بمجملها على ضرورة تطبيق مبادئ العدل والمساواة في التدريس الصفي، وتوفير فرص التكافؤ في التعلم لجميع الطّلبة، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة أبو الهيجاء(١٩٩٥)، ودراسة المساعيد (٢٠٠١) ودراسة الحشيان (٢٠٠٠).

٤- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد

يوضح الجدول رقم(٧) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد في التدريس الصفي:

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.

درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص الفقرة	رقم الفقرة	الترتيب
مرتفعة	٠.٤٤	٤.٧٣	أهتم بتعزيز الروح المعنوية للمتعلمين داخل الغرفة الصفية	٢٤	١
مرتفعة	٠.٥٢	٤.٦٧	أفرحُ عندما يلعب المتعلم دوراً فعالاً في المجتمع	٢١	٢
منخفضة	١.١١	٢.٢٤	أن تشكيل المجالس الصفية للنظر في قضايا المتعلمين أمر غير ضروري	٢٥	٣
منخفضة	٠.٨٦	١.٥٩	أتضايق عندما يشارك المتعلمون في صنع القرار داخل الغرفة الصفية	٢٢	٤
منخفضة	٠.٥٢	١.٣٣	أتضايق عندما أرى المتعلمين يعملون كفريق واحد	٢٣	٥
متوسطة	٠.٣٢	٢.٩١	الإجمالي		

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) أن النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد في التدريس (٢.٩١) مما يدل على درجة ممارسة متوسطة لهذا المبدأ، وأن معلمي التربية الإسلامية يولون هذا الجانب أهمية كبيرة، حيث يعززون الروح المعنوية للمتعلمين ويشجعونهم على المشاركة الفعالة في المجتمع، بالإضافة إلى دعم مشاركتهم في عملية صنع القرار وتشجيع عمل المتعلمين كفريق واحد.

ويعود ذلك بصورة أساسية إلى عدم الاهتمام بتشكيل المجالس الصفية، وعدم تشكيل لجان متخصصة لمتابعة القضايا المختلفة المتعلقة في العملية التّعليمية والتعلمية، إذ أن أغلب هذه الأمور مناطة بمدير المدرسة ومساعده، ولا يشارك بها المعلمون بالدرجة المطلوبة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة المساعيد(٢٠٠٠م)، ودراسة الحوري (٢٠٠٤م)، ودراسة اليريمي(٢٠٠٦م).

وبشكل عام للمتوسطات الحسابية للمجالات الأربعة مجتمعة فقد بلغ المتوسط الحسابي(٣.٤٠) وبدرجة ممارسة متوسطة، ويعزى ذلك إلى سياسة دولة الأردن التي اتخذت الديمقراطية نهجا لسياستها على مستوى الدولة والمجتمع، لذا اتجه معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إلى ممارسة المبادئ الديمقراطية مع طلبتهم في المدرسة وداخل الغرفة الصفية . كما أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تحث وبشكل مستمر على ممارسة المبادئ الديمقراطية داخل المدرسة بين المعلمين والمتعلمين من خلال صنع القرار وحرية الرأي والمشاركة والتعاون، كما أن التشريعات التربوية الأردنية تركز على ممارسة الديمقراطية مثل: قانون تطوير أداء المعلمين لعام ٢٠٠٧م، وقانون التربية رقم (٣) لسنة ١٩٩٥م، وفلسفة التطوير التربوي لسنة ١٩٨٧م.وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الداوود(١٩٩٤م)، واختلفت مع دراسة الحوري(٢٠٠٤م) التي بينت الارتفاع في الممارسة.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة؟"

قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدراسة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدّراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الاختبار.

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
مبادئ الديمقراطية العامة	بين المجموعات	١.٥٣٥	٢	٧.٦٧٣		
	داخل المجموعات	٥.٤٥٥	٤٦	٠.١١٩	٠.٠٦٥	٠.٩٣٧
	الكلي	٦.٩٩	٤٨	[redacted]		
مبدأ حرية التعبير عن الرأي	بين المجموعات	٤.٧٨٩	٢	٢.٣٩٥		
	داخل المجموعات	١٥.٩١٦	٤٦	٠.٣٤٦	٠.٠٦٩	٠.٩٣٣
	الكلي	٢٠.٧٠٥	٤٨	[redacted]		
مبدأ العدل	بين المجموعات	٠.٢٥٣	٢	٠.١٢٦		
	داخل المجموعات	٥.٠٩٥	٤٦	٠.١١١	١.١٤٠	٠.٣٢٩
	الكلي	٥٠.٣٤٨	٤٨	[redacted]		
مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق	بين المجموعات	٠.٢٧٩	٢	٠.١٤٠		
الواحد	داخل المجموعات	٤.٧٦١	٤٦	٠.١٠٣	١.٣٥٠	٠.٢٦٩
	الكلي	٥.٠٤٠	٤٨	[redacted]		

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، حيث تراوحت قيمة (F) بين (٠.٠٦٥ ـ ١.٣٥٠) وبمستوى دلالة إحصائية تراوحت بين (٠.٢٦٩ ـ ٠.٩٣٧)، مما يدل على أن المؤهل العلمي للفرد لا يؤثر تأثيراً جوهرياً في درجة ممارسته للديمقراطية في التدريس الصفي.

ويرى الباحثان أن مثل هذه النتيجة يمكن أن تعود إلى تأكيد وزارة التربية والتّعليم على أهمية الممارسات الديمقراطية في التدريس الصفي، وضرورة التأكيد على مبادئ العدل والمساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الطّلبة، أو إلى وجود بعض التقارب بين المؤهل العلمي لجميع أفراد عينة الدّراسة، حيث كان المؤهل العلمي لجميع الأفراد ضمن فئات البكالوريوس والدبلوم العالي والماجستير، ومثل هذه التخصصات قد تكون متقاربة بعض الشيء، في حين لم يوجد أي فرد من

حملة درجة الدبلوم أو الدكتوراه مما يقلل من إمكانية وجود فروق بين أفراد عينة الدّراسة، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة ابو الهيجاء (١٩٩٥م)، ودراسة المساعيد(٢٠٠٠م).

وقام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدراسة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدّراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، والجدول رقم(٩)يوضح النتائج المتعلقة بهذا الاختبار.

الجدول رقم (٩). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية وفقاً عدد سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
مبادئ	بين المجموعات	٧.٤٣٢	٢	٣.٧١٦		
الديمقراطية	داخل المجموعات	٥.٣٩٦	٤٦	٠.١١٧	٠.٣١٧	٠.٧٣٠
العامة	الكلي	١٢.٨٢٨	٤٨			
مبدأ حرية التعبير	بين المجموعات	٠.٢٤٠	٢	٠.١٢٠		
عن الرأي	داخل المجموعات	١٥.٧٢٤	٤٦	٠.٣٤٢	٠.٣٥١	٠.٧٠٦
	الكلي	١٥.٩٦٤	٤٨			
مبدأ العدل	بين المجموعات	٠.٢٦٧	٢	٠.١٣٣		
	داخل المجموعات	٥.٠٨١	٤٦	٠.١١٠	١.٢٠٧	٠.٣٠٩
	الكلي	٥.٣٤٨	٤٨			
مبدأ المشاركة	بين المجموعات	٢.٧٧٩	٢	١.٣٩٠		
والعمل بروح	داخل المجموعات	٥.٠١٢	٤٦	٠.١٠٩	٠.١٢٨	٠.٨٨١
الفريق الواحد	الكلي	٧.٧٩١	٤٨			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، حيث تراوحت قيمة (F) بين (٠.١٢٨ ـ ١.٢٠٧) وبمستوى دلالة إحصائية تراوحت بين (٠.٣٠٩ ـ ٠.٨٨١) مما يدل على أن متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس لا يؤثر في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي.

ويمكن أن يتم تفسير عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم المستمر بتأهيل المعلمين وتدريبهم، حيث يتم إلحاق جميع المعلمين الجدد بدورات تدريبية تهدف إلى إكسابهم الأساليب والمهارات الضرورية للقيام بعملية التدريس الصفي على الوجه الأمثل، مما يقلل من الفجوة المتوقعة بين المعلمين ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة وبين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة فيما يتعلق بطريقة التدريس ودرجة ممارستهم لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي، والتي قد تنجم عن الفرق في عدد سنوات الخبرة.

كما قد يعود ذلك إلى ارتباط العديد من مبادئ الديمقراطية التي تناولتها الدّراسة بطبيعة التأهيل الأكاديمي للمعلم، حيث أن أغلب المبادئ التي تناولتها الدّراسة مستمدة من الشريعة الإسلامية، وقد درسها المعلمون أثناء مرحلة الدّراسة الجامعية، وأصبحوا على درجة مرتفعة من الإلمام بهذه المبادئ، مما يقلل من أثر متغير الخبرة كعامل محدد لدرجة ممارستهم لمثل هذه المبادئ. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة ابو الهيجاء(١٩٩٥م)، ودراسة السوالمة(٢٠٠٠م)، ودراسة العزة(٢٠٠٤م)، ودراسة اليريمي(٢٠٠٦م)، واختلفت مع دراسة المساعيد(٢٠٠٠م) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الخبرة الطويلة.

توصيات الدّراسة

استناداً إلى نتائج الدّراسة ومناقشة النتائج، خلصت إلى التوصيات التالية:

أولاً: التركيز على أهمية التعلم الجماعي كفريق واحد، وذلك من خلال استخدام أساليب التدريس التي تعتمد على تقسيم الطّلبة إلى مجموعات، وذلك لزيادة تفاعل الطّلبة مع بعضهم بعضاً وتحسين مستوى العملية التّعليمية.

ثانياً: التأكيد على ارتباط المبادئ المختلفة للديمقراطية في التدريس الصفي مع قواعد الدين الإسلامي، وأن هذه المبادئ مستمدة من الإسلام وليست وليدة الحضارة الغربية.

ثالثاً: إلحاق المعلمين بدورات تدريبية تركز على هذه المبادئ، وعلى الأساليب التي تسهم في زيادة تطبيقها وترسيخها.

رابعاً: القيام بدراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن كثير، اسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن الكريم*. دمشق: دار ابن كثير.١٩٩٤م.

ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن هشام. *السيرة النبوية*. القاهرة: دار الحديث، ١٩٩٦م.

أبو الهيجاء، عبد الرحمن. المبادئ الإدارية الديمقراطية ومدى تطبيقها لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير.غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.

أبو الهيجاء، عبد الرحمن. *مبادئ الديمقراطية التربوية وتطبيقاتها في المدارس*، ط١ ،الأردن: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٤م.

بن حميد، صالح بن عبد الله . "الشورى والديمقراطية: سمات وفروق". *المجلة العربية*، ع٣٥٧ .(نوفمبر٢٠٠٦م)، ٢٢- ٣٥ .

حسنين، عبد المنعم. "الديمقراطية والمنهج الدراسي". *مجلة التربية* . قطر، العدد(٤)، (١٩٨٧م)، ٤٦- ٦٢.

الحشيان، ارخيص حمدان. تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق المبادئ الد يمقراطية في مدارس محافظة المفرق. رسالة ماجستير. غير منشورة، : جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م.

الحوري، مدين نايف محمد ، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية داخل الغرفة الصفية في مديرية تربية لواء الكورة. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٤م.

الداود، سالم عبد الله السالم. *ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن كما يراها الطلبة*". رسالة ماجستير. غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

الرشدان، عبدالله. *الفكر التربوي الإسلامي*.عمان: دار وائل للنشر. ٢٠٠٤م.

الزعبي، إبراهيم. *طرق التدريس العامة مهارات واستراتيجيات*. المفرق: دار المسار، ٢٠٠٦م.

السوالمة، وفاء طه محمد. *تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها*. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م.

صالح، حافظ. *الديمقراطية وحكم الإسلام فيها*. بيروت، : دار النهضة الإسلامية، ١٩٩٢م.

صبرة ،محمد بن علي. "الفكر التربوي أمام التحديات". *مجلة التربية*. قطر .ع ٧(١٩٨٩م)، ٨٨- ١٠٢.

العزة، شلبي محمود يونس . *درجة تطبيق مبادئ الإدارة الديمقراطية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم من وجهتي نظرهم ونظر معلميهم*. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة القدس ، ٢٠٠٤م.

علي، سعيد إسماعيل. *أصول التربية الإسلامية*. عمان: دار المسيرة. ٢٠٠٧م.

العموش، بسام ، "موقف الإسلام من الديمقراطية". *مؤتة للبحوث والدراسات*. مجلد١٥. العدد (١)، (٢٠٠٣م). ٢١٦-٢٣٢.

القطاطشة، محمد حمد. "جدلية الشورى والديمقراطية دراسة في المفهوم". مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، مجلد٢٠، العدد(٢)، (٢٠٠٤م) ٢٦٩- ٣٠٤.

محجوب، عباس. *أصول الفكر التربوي الإسلامي.* اربد: دار عالم الكتب الحديثة، ٢٠٠٦م.

المساعيد، مفضي عايد . المبادئ الديمقراطية ومدى تطبيقها لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء البادية الشمالية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠١.

وطفه، علي أسعد. "الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة". *مجلة التربية*، قطر، العدد(١٤٦)، (٢٠٠٣)، ٨٢- ٩٥.

اليريمي، يحيى محسن محمد عبد الله. *مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية.* رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Smith, Hilton, *It's Education for Democracy, Educational - Horizons,* 1995 V. 73, No. 2.

Johnson, M. and Pajares, F., "When Shared Decision Making Work", version of a paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Sanfrancisco Journal;*1996 ,V. 33, N. 3, , p. 599-627.

The Extent of Islamic Education Teachers Practicing of Democracy Principles in Classroom Instruction at the Secondary Stage in Mafraq District

*** Ibraheem Ahamed Al-Zo'bi; **Khadeejah Khairallah Al-Ethamat**

**Associate Professor of Islamic Education Curricula Al al-bait University ; **Islamic Education Teacher at the Secondary stage: Ministry of Education-Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 16/2/1429H.)

Keywords :(The Extent Practicing Democracy Principles, Secondary Stage, Islamic Education Teachers).

Abstract. This study aimed at knowing the extent of Islamic Education teachers' practicing of democracy principles in classroom instruction at the secondary stage in Mafraq District.

The population of the study consisted of all teachers of Islamic education at the secondary stage at Mafraq District of (49) male and female teachers. The study included testing the extent of Islamic Education teachers' practicing of democracy principles in four

A questionnaire was developed and checked for validity and reliability by a number of specialized jury. To check the reliability of the questionnaire, the researcher applied it on an experimental sample of (20) male and female teachers of Islamic education teachers at schools of Northern Badia Directorate of Education, for two consecutive times through a test and retest, within a (25) days. Consistency factor was calculated by using Cronbach Alpha, where the total degree of consistency factor was (0.84). SPSS program was used to analyze the results of the study (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program) to analyse the results of each item of the tool.The results were:

- The extent of Islamic Education teachers practicing democracy principles in classroom instruction is medial in general, and the principle of justice got the highest rate at the level of practice, while the principle of participation and team-work spirit got the lowest rate at the level of practice.
- The results of the study also showed no significant statistical indication for the extent of Islamic Education teachers practicing democracy principles in classroom instruction attributed to (years scientific qualification, and of experience).

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٥-١٢٥، الرياض (١٤٣١/٢٠١٠م)

تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء النتاجات التعلمية المعاصرة ومحاورها المتوقع تعلمها وتعليمها

* عيد حسن الصبحيين ** عبد الرحيم محمد دعيس

* أستاذ مساعد- جامعة الحسين بن طلال ** أستاذ مساعد - وزارة التربية والتعليم الأردنية

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٦/١١هـ؛ قُبل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية، النتاجات التعلمية، محاور الدراسات الاجتماعية، معايير الدراسات الاجتماعية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن وذلك في ضوء النتاجات التعلمية المعاصرة ومحاورها المتوقع تعلمها وتعليمها، ولتحقيق هدفي الدراسة قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة والمراجع والمصادر الأولية والثانوية ذات الصلة بنتاجات الدراسات الاجتماعية ومحاورها الرئيسة، ومن ثم قاما بتطوير نتاجات بلغ عددها (٨٩) نتاجا تتعلق بستة محاور رئيسة، وقد تم التأكد من صدقها بعرضها على نخبة من المحكمين المتخصصين، حيث تم تعديلها في ضوء مقترحاتهم وتوجيهاتهم، وكان هذا بمثابة الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة قام الباحثان بتحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية (الدراسات الاجتماعية) للمرحلة الأساسية، وذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وتم رصد التحليل من خلال الجداول المبينة في الدراسة.

وبينت نتائج الدراسة تدني درجة مراعاة المحور الرابع (المحور الاقتصادي) والمحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) وغالبية النتاجات المتعلقة بها في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وجاء المحور الأول (ثقافة الأمة) والمحور الثاني (التاريخ والسياسة) والمحور الثالث (البيئة الطبيعية والبشرية) بمستوى متوسط. وعلى الرغم من ذلك فقد جاءت درجة توافر كثيراً من نتاجات تلك المحاور بمستويات متدنية في درجة مراعاتها في تلك الكتب، كما وأظهرت نتائج الدراسة أن

المحور الخامس (المحور الاجتماعي) والنتاجات المتعلقة به قد حقق مستوى مرتفعا في درجة مراعاته. وقد حقق أعلى درجة توافر مقارنة بالمحاور السابقة في هذه الكتب .

المقدمة

تعتبر المناهج والكتب المدرسية أداة رئيسة من أدوات التربية في تحقيق أهدافها المنشودة، وهي أداة للتفاعل بين المعلم والمتعلم ولذلك تولي الأمم المتحضرة عملية تصميمها على أسس سليمة والإشراف على تنفيذها بكفاية وفاعلية، وعمليات تقويمها وتطويرها بمنهجية علمية، وتعتبر ذلك من الأولويات الوطنية التي تستحوذ جل اهتمامها (التل ولاملاؤه، ١٩٩٣، ص ٦٩٣).

والمناهج " خطة للتعلم والتعليم، تتضمن جميع الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية(المهارية) والاجتماعية، المخططة والمنظمة والمترابطة التي تقدم للمتعلمين لاكتسابها في المراحل التعليمية المتتالية "، ويؤدي تفاعل المتعلم مع المناهج إلى إعداده ليكون مواطنا صالحا متكامل الشخصية عقليا واجتماعيا ومهاريا وقيميا، ويتم تخطيطها وتصميمها وبناؤها وتقويمها وتطويرها على أسس دينية وقيمية وفلسفية ومعرفية ونفسية واجتماعية، حسب نتاجات معاصرة Standards لكل منهج من مناهج المواد الدراسية(أبو حلو، وآخرون، ٢٠٠٤، ص٦- ٨). وتشتمل المناهج على خبرات مخطط لها توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين في تحقيق الأهداف التعليمية والى أقصى ما تستطيعه قدراتهم(Neagley, and Evans, 1967,p.39).

وكثيراً ما يخلط المربون والمعلمون بين مفهوم المنهاج والكتاب المدرسي، فيعتقد البعض أن كلمة المنهاج تطلق على الكتب المدرسية، لذلك يجب الإشارة إلى أن المنهاج هو خطة للتعلم والتعليم والتي تسمى أحيانا وثيقة المنهاج أو الخطوط العريضة للمنهاج ويتم ترجمتها إلى كتب مدرسية وأدلة معلمين، فالكتاب المدرسي يعبر عن المنهاج نصاً وروحاً ودليل المعلم يعبر عن المنهاج والكتاب المدرسي نصاً وروحاً وتطبيقاً وتوجيهاً للمعلم، فالمنهاج المدرسي هو الأصل والكتاب المدرسي ودليل المعلم فرعان رئيسان ومترابطان لهذا الأصل (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٧- ٨).

وتشكل مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية جزءاً مهماً من المناهج المدرسية لما لها من أهمية في إكساب المتعلم معارف وقيم واتجاهات ومهارات تسهم في بناء المواطن الصالح بناءً متكاملًا جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً، ويرى شارلي انجل (Shirley, Engle) المشار إليه في (Laughlin,& Hartoonian,1995, p18) بان الدراسات الاجتماعية أجزاء من العلوم الاجتماعية كعلم الاقتصاد والجغرافية والتاريخ والسياسة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم

الأنثروبولوجي وغيرها من العلوم الاجتماعية وما يرتبط معها من العلوم الطبيعية والبشرية لتعزيز المدنية داخل البرنامج المدرسي، والهدف الرئيس منها مساعدة المتعلمين على تطوير قدراتهم وتكوين قرارات تناسب المجتمع الديمقراطي والثقافات المتعددة في عالم ذو اعتماد متبادل.

ولم تعد كتب الدراسات الاجتماعية مجرد معلومات منفصلة ومشتقة من مادتي التاريخ والجغرافية فحسب، بل هي وحدات اندماجية تكاملية مترابطة يتم اشتقاق محتواها الذي يتكون من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات وقيم واتجاهات ومهارات من فروع العلوم الاجتماعية كعلم التاريخ والجغرافية وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد وعلم النفس وعلم الانثروبولوجي وغير ذلك من العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم طبيعية وإنسانية (أبو حلو، ١٩٨٦، ص١٢٨)، وتؤدي مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها المدرسية دوراً مهماً في حياة أي مجتمع وتعمل بشكل متكامل ومترابط ومتداخل مع المناهج المدرسية الأخرى في بناء مواطن المستقبل الصالح والإنسان المواكب لروح العصر وتغيراته المتسارعة (السكران، ٢٠٠٠، ص٢٢- ٢٣).

وتقييم كتب الدراسات الاجتماعية وفق نتاجاتها التعلمية ومحاورها المتوقع اكتسابها هو احد المظاهر الرئيسة لتطوير العملية التربوية لتواكب روح العصر ومتغيراته، ويتم اشتقاقها وتطويرها بالرجوع إلى الأدب التربوي العالمي والمحلي وبالرجوع إلى المختصين في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتتضمن هذه النتاجات خبرات يتفاعل معها المتعلم، ويفترض في هذه الخبرات أن تتيح للمتعلم الفرصة لتنمية عقله وفكره وقدراته البحثية، وتكسبه المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المتعلقة بمحاور رئيسة للنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها، اكتساباً نظرياً وعملياً بحيث يفهم المتعلم ما اكتسبه ويوظفه في حياته والى أعلى مستوى ممكن وبأقصى ما تسمح به قدراته (National Council for the Social Studies,1998,pp4-10).

وتتعلق هذه النتاجات التعلمية بمحاور رئيسة، تتكامل في مضامينها وأهدافها ومصادرها الجوهرية وهي العلوم الاجتماعية، حيث أن لكل محور من هذه المحاور مضامين ومفاهيم وعلاقات مع غيره من المحاور الأخرى، وقد ترتبط النتاجات التي يتوقع من المتعلم اكتسابها في احد هذه المحاور ببعض أو بجميع النتاجات المتعلقة بالمحاور الأخرى للدراسات الاجتماعية.

ويفترض في هذه المحاور الرئيسة للنتاجات التعلمية أن تشكل إطاراً مرجعياً لتصميم مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها في المرحلة الأساسية، وأن تعمل كمرشد وموجه للقرارات المتعلقة بالمنهاج والكتب التي يتم تطويرها والخبرات التي يجب أن يتفاعل معها المتعلمون لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات والى أعلى مستوى ممكن وذلك من خلال تحديد توقعات أداء الطلبة في المجالات المعرفية

والمهارية والوجدانية .

والأسئلة التي تطرح نفسها الآن: أين مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية في الأردن من حركة التطوير المعاصرة للمناهج المدرسية وفق نتاجات ومحاور محددة ؟، وهل تتمثل هذه النتاجات ومحاورها في تلك الكتب المطورة حديثا ؟، والإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب أن تكون مبنية على أسس علمية، وهذا ما يسعى الباحثان إليه في هذه الدراسة، أي أنه لا بد من تقييم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء النتاجات التعلمية المتوقع اكتسابها، وذلك بإصدار حكم على درجة مراعاة هذه الكتب لنتاجاتها التعلمية التعليمية المعاصرة، وهذا التقييم يتطلب قياس درجة مراعاة تلك النتاجات بتحديدها رقمياً وذلك باستخدام منهجية تحليل محتوى تلك الكتب . وهذا ما ينسجم مع توجهات وزارة التربية والتعليم والتي يلاحظ من خلال تصريحات مسؤوليها ومحاولاتها الحثيثة لمواكبة الدول المتقدمة لتطوير التعليم والمناهج وفق نتاجات وفي ضوء معايير معاصرة كمعايير الاقتصاد المعرفي.

مشكلة الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو: تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء المحاور والنتاجات التعلمية المعاصرة المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها .

عناصر الدراسة

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن ؟

٢- ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها ؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

١- تلبي هذه الدراسة ضرورة التكيف مع التغيرات العلمية ومتطلبات روح العصر من خلال تقييم كتب الدراسات الاجتماعية وفق رؤية علمية معاصرة .

٢- تعزيز المعرفة السابقة حول المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المعاصرة المتعلقة بها التي يفترض أن تتضمنها كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية، ووضع هذه المعرفة في متناول من يحتاجها في الأردن وفي الوطن العربي.

٣- إن تطوير أداة لقياس درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لنتاجاتها التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها، يعتبر خدمة مباشرة

للبـاحثين والعـاملين في إدارات المنـاهج، ولطلبـة الدراسـات العليـا، وستـسهم في فـتح الطريـق أمـام دراسات مشابهة، وفي مراحل دراسية متعددة.

٤- سيكون تقييم كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء تلك النتاجات التعلمية المعاصرة المتوقع تعلمها وتعليمها مفيداً للقائمين على تخطيط وتصميم وبناء وتقويم وتطوير مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

١- المحاور والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب الدراسات الاجتماعية التي توصل إليها الباحثان وتم تضمينها في أداة الدراسة التي تم تقييم الكتب على أساس ما ورد فيها.

٢- تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م باستخدام منهجية تحليل المحتوى.

التعريفات الإجرائية

المرحلة الأساسية: يقصد بها في هذه الدراسة الصفوف من الأول وحتى الخامس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية.

كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن: هي تلك الكتب الصادرة حديثاً وفق المناهج المطورة والمنفذة فعلياً في الميدان في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م. ويبلغ عددها عشرة كتب للصفوف من الأول الأساسي وحتى الخامس الأساسي.

النتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب الدراسات الاجتماعية: هي الخبرات التعليمية التعلمية المتوقع من المتعلم التفاعل معها لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات وبأعلى مستوى ممكن. تم صياغتها في جمل أو فقرات واضحة ومحددة، تتعلق كل فئة منها حول محور رئيس، طورها الباحثان من خلال رجوعهما للأدب التربوي المحلي والعالمي، حيث تم ترجمتها إلى أداة تحليل محكمة وتم من خلالها تحديد درجة مراعاة هذه النتاجات التعلمية ومحاورها في كتب الدراسات الاجتماعية موضوع الدراسة.

تقييم كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء نتاجاتها التعلمية: يقصد به قياس درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لنتاجاتها التعلمية الواردة في أداة هذه الدراسة. وتم هذا القياس باستخدام منهجية تحليل المحتوى.

الأدب النظري والدراسات ذات الصلة

أولاً: الأدب النظري

حقل الدراسات الاجتماعية كمناهج تعليمية منفصلة هو جديدا نسبيا، فهو لم يولد قبل القرن العشرين، لكن العلوم الاجتماعية موجودة قبل هذا التاريخ، حيث بدأت الأفكار حول تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية في بداية القرن العشرين لصعوبة تدريس العلوم الاجتماعية خلال سنوات المدرسة

ولظهور تغيرات اجتماعية وعالمية ساعدت على ظهور الدراسات الاجتماعية كالهجرة والحرب العالمية والتطور المتسارع في كثير من المجالات كالمجال العلمي والتكنولوجي والاقتصادي وغير ذلك من المجالات (Laughlin,& Hartoonian, 1995, pp8-9) .

ويشير السكران (٢٠٠٠، ص ١٧- ١٨) إلى أن مصطلح الدراسات الاجتماعية قد تبلور منذ العام ١٩١٣ وأن استخدام هذا المفهوم (Social Studies) بدأ منذ العام ١٩٢٠ حيث قصد به الإلمام بموضوعات لها علاقة بالمجتمع وفهمه، صممت خصيصا للطلبة دون المرحلة الجامعية، وأشار إلى أن تقرير لجنة التربية الوطنية الأمريكية في العام ١٩١٨ له دور كبير في ظهور موضوعات خاصة بالدراسات الاجتماعية حيث بدأ مخططو المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية ببناء وحدات دراسية تكاملية تتناول النشاطات الإنسانية والعمليات الاجتماعية، وتتناول موضوعات كالتربية الوطنية والديمقراطية وتطور المواصلات ودراسة العائلة وغير ذلك من الموضوعات، وأخذت هذه الوحدات تحل محل المواد الدراسية المجزأة ومن هنا برز مفهوم الدراسات الاجتماعية.

ومن أهم التطورات التي حدثت على هذه المناهج هو ما حصل في العام (١٩٩٤) من إصدار المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية(NCSS) لمحاور ومعايير مناهج الدراسات الاجتماعية، والتي يطلق عليها توقعات التميز في الخبرات التي يجب أن يتفاعل معها المتعلمون لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات وبأعلى مستوى ممكن (Martorella,&Beal, 2002,pp8-11) .

وذكر ميشلس (Michaelis,1980) أن الدراسات الاجتماعية هي جزء من البرنامج المدرسي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية بهدف تنمية المواطنة المسؤولة، عن طريق تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات وطرائق التفكير والاتجاهات والقيم، فهي تتعامل مع الإنسان وعلاقته ببيئتيه الطبيعية والبشرية، ويشتق محتواها من العلوم الاجتماعية .

والدراسات الاجتماعية تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة وما فيها من ظواهر، ومحورها الإنسان حيث تتناوله بالبحث والدراسة ماضياً وحاضراً من حيث علاقاته بالأفراد والجماعات وبالبيئة المادية التي يعيش فيها ، فهي تعمل على مساعدة المتعلمين على فهم أنفسهم وفهم الآخرين والتكيف معهم بما تزوده للمتعلمين من قيم ومثل عليا وميول واتجاهات واستعدادات، وهي من أهم المواد الدراسية التي تعمل على دمج الأفراد في الحياة الاجتماعية للجماعة بما تكسبه إياهم من قيم واتجاهات ومعارف ونظم مختلفة(مبارك، ١٩٩١، ص١٥٢) .

وقد عرّفت اللجنة الإدارية للمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية في العام ١٩٩٢ الدراسات الاجتماعية بأنها دراسات تكاملية واندماجية مشتقة من ميادين العلوم الاجتماعية

كعلم الأنثروبولوجي والسياسة وعلم النفس وعلم الاجتماع والجغرافية والتاريخ والاقتصاد وما يرتبط بها من علوم طبيعية وإنسانية تقدم من خلال البرنامج المدرسي كمناهج منسقة ومنظمة، والهادفة إلى مساعدة المتعلمين ليكونوا مواطنين فاعلين (NCSS,1998,PP3-5).

ويعرف عبد المنعم وزملاؤه (٢٠٠٢، ص٣-١٢) الدراسات الاجتماعية بأنها علوم اجتماعية تمت صياغتها واختيارها بطريقة تحقق أهدافا تدريسية يتم اشتقاق محتواها من العلوم الاجتماعية، ومن خبرات الحياة اليومية للأسرة الإنسانية، وأشار إلى أن العلوم الاجتماعية تمثل ميادين المعرفة التي تتناول النشاط البشري في مجالات التاريخ والجغرافية والسياسة والاقتصاد والاجتماع والأنثروبولوجيا.

ويعرف نزال (٢٠٠٣، ص٢٣) الدراسات الاجتماعية بأنها علوم اجتماعية مبسطة ومعدلة لأغراض تعليمية، فهي جزء مستمد من العلوم الاجتماعية ذو صبغة تربوية تراعي حاجات وقدرات واتجاهات وميول المتعلم، ومصدرها الأساس هو العلوم الاجتماعية.

والعلوم الاجتماعية التي تشتق منها الدراسات الاجتماعية هي النتاج المعرفي لجهد الإنسان البشري تتناول جوانب حياة الإنسان في المجالات النفسية والاجتماعية والروحية والعقلية والاقتصادية والسياسية وهي تبحث في الإنسان وحياته ككائن اجتماعي، وتمثل مجموعة من المفاهيم والتعميمات والمعارف والأفكار والقوانين والنظريات حول المجتمعات والعلاقات الإنسانية والكائنات البشرية والأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وهي نتاج للجهد والبحث العلمي الذي ترتب عليه التوصل إلى السنن والقوانين التي تحكم تلك الجوانب، وتتضمن علوماً كعلم التاريخ والجغرافية والسياسة والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الانثروبولوجي (Gross,1969,pp3-18)، وهي تدرس المجتمعات والأفراد والثقافات والأنشطة الاجتماعية والبشرية في الحاضر والماضي وفي الزمان والمكان والتطور في العلاقات الإنسانية، فالعلوم الاجتماعية تتميز عن العلوم الطبيعية بتركيزها على الإنسان والمجتمعات والمؤسسات وعلاقته بالزمان والمكان (Gross, etal, 1978,pp77-78).

نستنتج مما سبق أن مناهج الدراسات الاجتماعية تتكون من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات وقوانين ونظريات مشتقة من العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم طبيعية وإنسانية معدة إعداداً تربوياً لتلاءم استعدادات وحاجات وقدرات المتعلمين، وحاجات المجتمع في تربية أبنائه تربيةً سليمةً تنمي فيهم روح المواطنة المسؤولة الصالحة، وأن ميدان الدراسات الاجتماعية هو المدارس ومراحلها، أما ميدان العلوم الاجتماعية فهو في الدراسات العليا المتخصصة في الجامعات والمعاهد

لمن أراد أن يتخصص في أي علم من هذه العلوم.

أهداف الدراسات الاجتماعية

يرى الباحثان أن الهدف الرئيس لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية بخاصة والمناهج المدرسية الأخرى بعامة وفي كل مجتمع هو إعداد المواطن الصالح، ولكن ما هي صفات هذا المواطن الصالح ؟، حيث إن نظرة كل مجتمع إلى المواطن الصالح تحددها فلسفته التربوية، وتختلف المجتمعات الإنسانية في ترجمة كتبها ومناهجها بعامة بما في ذلك كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية لتحقيق المواطنة الصالحة، وذلك لعدة أمور منها: فلسفة ذلك المجتمع، وقدرة مخططي ومصممي ومطوري تلك الكتب والمناهج في ترجمة هذه الفلسفة والأهداف إلى كتب مدرسية وتطبيقها على أرض الواقع، هذا بالإضافة لعوامل أخرى كالإمكانات المادية والاقتصادية اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

وقد قدّم لافلن وهارتونيان (Laughlin.&Hartoonian) الواردان في أبو حلو وزملاءه (٢٠٠٤، ص١٥- ١٦) قائمة بالأهداف التي تسعى الدراسات الاجتماعية لإكسابها للمتعلمين من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية وعلى النحو الآتي:

١- فهم الموروث الحضاري للمجتمع المحلي والعالمي وأهميته التاريخية ومعرفة التطور التاريخي لبلدهم، وفهم العلاقات بين الماضي والحاضر.

٢- معرفة مبادئ الديمقراطية وأركانها على مستوى الأفراد والحكومات، ومسؤولية المواطنين المتوارثة من الأجيال.

٣- استيعاب العلاقات بين حضارات العالم وحضارة الوطن.

٤- إدراك أهمية الحضارات الأخرى وكيفية الاستفادة منها في بناء حضارة الوطن.

٥- تنمية القدرة على التنبؤ بالمشكلات الناتجة عن التفاعل بين الناس والمجتمعات والأمم.

٦- الالتزام بمعالجة المشكلات الاجتماعية عن طريق المعرفة وخدمة المجتمع.

٧- إدراك وفهم التباين بين الناس القادمين من بيئات متعددة ومختلفة.

٨- معرفة أهمية التسلسل الزمني وفهم منظورات الوقت والجنس والطبقة.

٩- معرفة أن الجغرافية تؤثر وبشكل واضح في التفرد والتميز الثقافي.

١٠- فهم الجذور الأساسية لسلوك الأفراد والجماعات ونتائج ذلك اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا.

١١- إدراك مفهوم الثقافة ومعانيها عالميا ومحليا.

كما أورد أبو حلو وزملاؤه (٢٠٠٤، ص٢٩- ٣٠) قائمة بأهداف مناهج الدراسات الاجتماعية من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث الأساسي، بحيث يكون المتعلم في نهاية هذه المرحلة قادرا على:

١١- تكوين معرفة حول ذاته وأسرته وبيئته وحيه وجيرانه وقريته ومدينته ومنطقته وبلده .

١٢- فهم وممارسة العلاقات الايجابية مع أسرته ومدرسته وحيه وجيرانه ومحيطه .

١٣- تطوير مفهوم ايجابي لذاته وأسرته ومدرسته وحيه وجيرانه وقريته وبلده .

١٤- التعبير عن إدراكه لخصائص البيئة الاجتماعية .

١٥- فهم ادوار الأسرة والمجتمع وأهميتها وكيفية ممارستها ايجابيا .

١٦- وصف ما حوله من بيئة وأسرة ومدرسة بلغته الخاصة .

١٧- اكتساب وممارسة القيم والاتجاهات الايجابية نحو ذاته وأسرته وبيئته ومجتمعه .

١٨- معرفة الخصائص المتشابهة للأفراد والأسر والجماعات في البيئات المختلفة .

١٩- اكتساب مهارات كالملاحظة والإصغاء، ورسم مخططات بسيطة للأشياء التي يتعامل معها .

٢٠- الإحساس بالمكان والزمان وفهم مظاهرهما وأثرهما في حياة الأفراد والجماعات والثقافات .

٢١- احترام حقوق الإنسان ومهنته، وممارسة المساواة والعدل بين الناس .

٢٢- تقبل وفهم الفروق بين الأفراد والجماعات في البيئات والثقافات المختلفة .

٢٣- تقدير أهمية العلم والتعلم في حياة الأفراد والمجتمعات وتطوير حضاراتهم .

٢٤- تقدير أهمية البيئة ومصادرها والحفاظ عليها .

٢٥- استيعاب أهمية العمل والزراعة والصناعة والعمل الجماعي لتلبية حاجات الأفراد والجماعات.

٢٦- فهم الخرائط واللوحات البسيطة وقراءتها واستنتاج ما فيها من أفكار وتعميمات .

٢٧- معرفة فصول السنة وأثرها في حياة الناس وأعمالهم .

٢٨- معرفة أهمية التكنولوجيا والأدوات الحديثة في تطوير الإنتاج وإشباع حاجات الناس .

٢٩- إدراك العلاقة بين الظواهر الطبيعية والبشرية في منطقته وتحديد موقع بلده ومنطقته بالنسبة للمواقع الأخرى .

٣٠- معرفة أهم المواقع والمناطق في بلده من حيث موقعها وأنشطة سكانها واقتصادها ومساهمتها في تطوير المجتمع .

٣١- التعبير عن حبه لوطنه وشعبه وأمته وعقيدته وثقافته وممارسة سلوكيات تدل على ذلك.

٣٢- معرفة بعض مشكلات منطقته ومجتمعه، والتفكير في إيجاد الحلول لها واكتساب وممارسة مهارة المشاركة الاجتماعية.

خصائص برنامج الدراسات الاجتماعية الفاعلة

ذكر جارولميك (Jarolimek,1977,pp.10-11) بعض الخصائص للبرنامج الفعال للدراسات الاجتماعية على النحو الآتي:

١- تستمد المادة الدراسية من مصادرها الرئيسة وهي العلوم الاجتماعية.

٢- اهتمامها بمختلف الثقافات البشرية الشرقية والغربية على حد سواء.

٣- استخدامها طرق تدريس متنوعة تتيح للمتعلمين المشاركة الفاعلة، كالمناقشة وحل المشكلات وتركيزها على تنمية التفكير كأحد أهداف الدراسات الاجتماعية.

٤- تركيزها على دراسات معمقة كحالات أو أمثلة، وتطبيق التعلم في مواقف جديدة في الحياة.

٥- استخدامها أساليب ومصادر متنوعة في تدريس القيم والمفاهيم.

٦- مناقشة الواقع الاجتماعي ومشكلاته والتوقعات في المستقبل، ومراعاة التطورات في ميادين العلوم والتكنولوجيا.

وأضاف أبو حلو وزملاؤه (٢٠٠٤، ص١٢-١٤) أن هناك العديد من الخصائص لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية إذا ما تم مراعاتها فإنها ستكون قادرة على تحقيق أهدافها، وتتمثل هذه الخصائص بالآتي:

١- يجب أن تكون المعرفة المتضمنة في الدراسات الاجتماعية هي الأكثر مصداقية وأهمية، بحيث تعمل هذه المعرفة على تمكين المتعلمين من استيعابها وتطبيقها وتنمية مهارات التفكير والاستقصاء واتخاذ القرارات، وتطبيق المعرفة في حياة المتعلمين وفي حل المشكلات وليس تقديم المعرفة فحسب.

٢- إثارتها لاهتمامات المتعلمين وتضمنها أنشطة متنوعة ينخرط فيها المتعلمون عمليا ونظريا.

٣- مراعاتها الفروق بين المتعلمين في القدرات والحاجات والميول والاتجاهات والمشكلات.

٤- احتوائها على محتوى غني بالمعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات لتعلم وتعليم الزمان والمكان والإنسان والعلاقات التي تربط ما بينها.

٥- تقديمها طريقة منظمة لدراسة الثقافة الوطنية والعالمية والمشكلات والأحداث الجارية.

٦- تركزها على مهارات البحث والقراءة وإعداد التقارير وتفسير البيانات وتصنيفها وتنظيم وتقويم مصادرها.

٧- تنمية مهارة قراءة الخرائط واللوحات والرسوم البيانية، وإكساب المتعلمين مهارات البحث التي يستخدمها علماء العلوم الاجتماعية في بناء المعرفة وتنظيمها واستخدامها.

٨- أن تعمل على إكساب المتعلمين معرفة بالقيم والاتجاهات كالقيم الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وبلورتها وممارستها.

٩- يتم التركيز فيها على مهارات المشاركة الاجتماعية وصنع القرارات وإصدار الأحكام القيمية القائمة على التمييز بين الرأي والحقيقة، وبين الموضوعية والتحيز.

١٠- تزويدها للمتعلمين بخبرات حول أساسيات طريقة الحياة وبفرص التكيف معها، ومساعدتهم في فهم وتقدير وتحمل المسؤوليات.

١١- تأكيدها على حقوق وكرامة الإنسان وواجباته وعلى مبادئ الديمقراطية والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، بدون تمييز قائم على اللون أو الجنس أو المعتقد أو المنطقة وأن تطور لدى المتعلمين فهما للناس الآخرين وثقافاتهم ومساهماتهم في الحضارة الإنسانية.

١٢- أن تعمل على توضيح أهمية العلم والتكنولوجيا في تقدم الشعوب، اقتصاديا وعسكريا وسياسيا واجتماعيا، وتعرفهم بما يترتب على ذلك من مشكلات للتكنولوجيا وبكيفية التغلب على هذه المشكلات، والمساهمة في حلها، وتمتعها بالمرونة والقابلية للتطور ومواكبة العصر.

١٣- مراعاتها للمعايير والمحاور العالمية التي تعمل على إكساب المتعلمين أعلى مستوى ممكن من الخبرات في المحاور الرئيسة لهذه المناهج.

تقييم كتب الدراسات الاجتماعية باستخدام منهجية تحليل المحتوى

يحرص القائمون على المناهج والكتب المدرسية على دراستها وتقييمها باستمرار، وذلك بهدف تطويرها أو تعديلها أو تحسينها، وكل ذلك باستخدام المنهجية العلمية. واحد مظاهر تقييم المناهج والكتب المدرسية وأدلة المعلمين هي عملية تحليل محتواها، فالتحليل هو أحد مظاهر التقييم وأداة مهمة من أدواته(أبو حلو، وزملاؤه، ٢٠٠٤، ص٩).

وعرّف حمدان (١٩٨٦، ص٤٥) التقييم بأنه تحديد قيمة الشيء أو أهميته، وتقييم المنهاج يتم فيه الحكم على أهليته بهدف تحسينه أو تطويره أو إلغاءه، وأشار إلى أن تحليل المنهاج هو " تفتيت مكونات المنهج من عناصر وعمليات وعوامل أساسية، لتقرير طبيعة وبناء وتسلسل هذه المكونات والعلاقات العضوية والمنطقية التي تربط فيما بينها " (حمدان، ١٩٨٦، ص٥٥).

وذكر مرعي والحيلة (٢٠٠١، ص٢٦٣) أن تقييم المنهاج هو " عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه، ومسيرة تنفيذه وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا "، وأضافا أن هناك العديد من أدوات تقييم المنهاج كتحليل المحتوى والملاحظة وقوائم الرصد والاختبارات والمؤتمرات والبحوث العلمية وغير ذلك من الأدوات (مرعي والحيلة، ٢٠٠١، ص٢٧٠-٢٧١).

وكان هولستي (Holsti,1969) قد عرف تحليل المحتوى بأنه أسلوب يستخدم للاستدلال بطريقة منظمة

وموضوعية على خصائص محددة للمحتوى، ويؤدي في النهاية إلى تزويد المحلل بالمعرفة والمعلومات التي يبحث عنها.

أما سكرايفن Scriven الوارد في أبي حلو (١٩٨٦، ص١٢٥) فقد عرّف تحليل المحتوى بأنه منهجية بحثية تستخدم في تقييم المناهج وفق معايير محددة كالصدق والموضوعية والدلالة والحداثة.

وذكر طعيمة (١٩٨٧، ص٦٢) أن تحليل المحتوى هو " أسلوب منظم يتصدى لكل مضمون المادة اللفظية وطريقة عرضها "، وهو أسلوب علمي للوصف الموضوعي والكمي المنظم يتناول شكل وظاهر المضمون.

ويرى عدس (١٩٩١، ص٦) أن تحليل المحتوى هو " أسلوب للوصف الموضوعي للمادة اللفظية (مادة الاتصال) " ودور الباحث هنا تصنيف المادة اللفظية وفق فئات محددة بغية تحديد خصائص كل فئة، واستخراج السمات العامة التي تتصف بها، وصولاً إلى التفسير الموضوعي والدقيق لمضمونها .

ويتصف أسلوب تحليل المحتوى بأنه أسلوب للوصف يتم فيه تحديد سمات الظاهرة كما هي عليه، وهو أسلوب موضوعي لا تتأثر نظرة الباحث للموضوع بالعوامل الذاتية. وهذا يستلزم أن تتصف أداة البحث بالصدق والثبات، وهو أسلوب منظم واضح الخطوات والفروض وتتحدد على أساسها فئات التحليل ووحداته وخطواته ونتائجه، وهو أسلوب كمي يقوم على أساس رصد تكرار الظاهرة المراد دراستها، وهو أسلوب علمي يدرس الظواهر ويضع القوانين ويفسرها ويكشف ما بينها من علاقات، معتمداً الموضوعية ومهتماً بوصف وتصنيف الظاهرة المدروسة، وهو أسلوب يهتم بدراسة مضمون وظاهر المادة وشكلها (المطلس، ١٩٩٨، ص١٦).

المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها للدراسات الاجتماعية

حركة تطوير نتاجات تعلمية تعليمية للمواد الدراسية هي إحدى مظاهر تطوير العملية التربوية لمواكبة روح العصر ومتغيراته، ففي كثير من دول العالم تم اشتقاق وتحديد معايير خاصة لكل مادة دراسية بما في ذلك الدراسات الاجتماعية، بحيث يتم تخطيط وتصميم وبناء وتقييم وتطوير المناهج والكتب المدرسية على أساس هذه المعايير ومحاورها، وأن يكون ذلك مسايرا للتغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي والتوجهات المعاصرة كحركة معايير المناهج المدرسية، وأن يتبع في التطوير منهجية علمية يتم باستخدامها تقييم المناهج وتحديد نقاط قوتها وجوانب ضعفها، ومن ثم بناؤها في ضوء نتاجات تعلمية معاصرة تصلح للبيئة التي تطور المناهج لأبنائها(أبو حلو وزملاؤه، ٢٠٠٤، ص٣٢).

وتوصل الباحثان إلى تطوير نتاجات يتوقع اكتسابها للدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن وفق ستة محاور رئيسة واجتهدا على أن تكون

هذه النتاجات ومحاورها ملائمة للبيئة الأردنية وقيمها ومثلها العليا ومواكبة للتطورات المعاصرة، والمحاور (Strands) الستة للنتاجات التعلمية (Learning Outcomes) التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية والتي تشتق نتاجاتها المعاصرة على أساس تلك المحاور هي:

١- محور ثقافة الأمة.

٢- محور التاريخ والسياسة.

٣- محور البيئة الطبيعية والبشرية.

٤- المحور الاقتصادي.

٥- المحور الاجتماعي.

٦- محور العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية.

تلك هي أبرز المحاور الرئيسة لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تتم على أساسها صياغة نتاجاتها التعلمية التعليمية المعاصرة المتوقع اكتسابها، وسيتم لاحقاً في هذه الدراسة توضيح وتفصيل لهذه المحاور والنتاجات المتعلقة بها لمناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن، والى الإجراءات التي تمت للتوصل إليها.

ثانياً: الدراسات ذات الصلة

تعتبر المناهج والكتب المدرسية حجر الزاوية في عملية التعلم والتعليم، وتشكل العمود الفقري الذي تعتمد عليه التربية الحديثة من أجل قيامها بتنشئة المتعلمين تنشئة شمولية، وإعدادهم ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، ومن هذا المنطلق فقد حرصت الأمم والهيئات والمنظمات المعنية والوزارات والباحثون والمتخصصون في مختلف دول العالم على إجراء البحوث والدراسات في مجال تقييم المناهج والكتب وتقويمها وتطويرها، بهدف الارتقاء بها إلى أعلى مستوى ممكن لمواكبة تطورات العصر، وإكساب المتعلمين مستويات متميزة من النتاجات المعرفية والقيمية والمهارية، ولم تكن كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية بمنأى عن هذا التوجه فكثيرة هي الدراسات والبحوث التي تناولت تقييمها وتقويمها وتطويرها محليا وعربيا ودولياً، لا سيما وأنها تتأثر بالتطورات والتغيرات والأحداث المتسارعة والمستمرة نظراً لطبيعتها المرتبطة بالإنسان وببيئتيه الطبيعية والبشرية.

فقد أنجز اليوت وناجل وودورد (Elliot, Nagel and Woodward,1985) دراسة قاموا من خلالها بتحليل عشرة كتب من كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من نتائج دراستهم أن هناك مشكلات رئيسة تعاني منها هذه الكتب، كعدم وجود ترابط وتتابع في محتواها مما يؤدي إلى ضعف في تطور المفاهيم والمهارات بالانتقال من صف إلى آخر، ومن النتائج المهمة التي توصلوا إليها هو تركيزها على دراسة الولايات المتحدة الأمريكية من الجوانب المتعددة وإهمالها المستوى العالمي والثقافات المتعددة.

وأجرى الخياط (١٩٨٨) دراسة كان الهدف

منها تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في الكويت، وذلك لتطويره وزيادة فاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة، ولتحقيق هدف الدراسة قام ببناء استبانة اشتملت على خمسة مجالات تناولت أهداف المنهاج واختياره وتنظيمه، واستخدام التقنيات التعليمية ومصادر التعلم، والنشاطات وأساليب التقويم ونتائج التعلم، ومن النتائج التي توصل إليها أن الأهداف العامة لمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لا تتفق كثيرا مع حاجات الطلاب وميولهم ومع روح العصر، وان المحتوى يركز على المعلومات ويهمل حاجات الطلاب والمجتمع، وان التقنيات التعليمية تتوفر بشكل متوسط.

وفي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية قام بروفي (Brophy,1992) بتقييم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية، من خلال استبانة محكمة تناولت المجالات الآتية: الأهداف والمحتوى وأسلوب عرضه والوسائل التعليمية والأنشطة والواجبات والتقويم. ومن ابرز ما كشفت عنه الدراسة ضرورة أن يكون منهاج الدراسات الاجتماعية مشتقا من العلوم الاجتماعية كافة، ولا يقتصر على مبحثي التاريخ والجغرافية فقط ،و يجب أن يكون من بين أهداف الدراسات الاجتماعية أهداف تتعلق بتنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد .

وقام دي ومونرو (De, &Munroe,1994) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تطوير مناهج الجغرافية ووضع معايير لها في جميع مراحل الدراسة، واشتملت المعايير على مهارات يجب على جميع الطلبة الحصول عليها ليكون في مقدورهم مواجهة تحديات العصر، والمحافظة على الدور القيادي لبلدهم، وأبرزت الدراسة بعض النقاط التي يجب الاهتمام بها كوجوب أن يكون النظام التعليمي متناسقا مع احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية وحاجات الإنتاج الوطني.

وهدفت دراسة الخريشة (١٩٩٤) إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسية في الأردن في ضوء قائمة معايير أعدها، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن تقديرات المعلمين والمشرفين للمجال الأول (إخراج الكتاب) كانت عالية، وكانت تقديرات المعلمين متوسطة للمجال الثاني (محتوى الكتاب)، ومرتفعة لفقرة ارتباط المحتوى بأهداف المنهاج.

وفي كوريا أجرى ايوه (Eoh,1994) دراسة هدفت إلى تقييم مشروع التربية الوطنية الديمقراطية، الذي أنشئ عن طريق مؤسسة التطوير التربوي الكوري، للتعرف إلى مواطن القوة والضعف في المشروع لتعديله أو تغييره، وقد أظهرت الدراسة أن المحتوى والتراكيب والمواد التي تم تطويرها تقوي وتعزز انتماء المتعلمين إلى وطنهم، وأوصى الباحث بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية من اجل ترسيخ الانتماء لدى المتعلمين .

وقام فيلد وهوج (Field & Hoge,1994) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى تطوير منهاج الجغرافية للصفوف الأساسية، من خلال إعداد (100) نشاط لهذه الصفوف، حيث تم ربط كل نشاط بمعايير محددة، وتم وضع هذه المعايير في مجموعات هي: العالم بمصطلحات مكانية، وأماكن ومناطق، والأنظمة الطبيعية، والأنظمة الإنسانية والبيئية، والمجتمع، حيث تم تطوير مناهج الجغرافية للصفوف الأساسية ضمن هذه المحاور.

وقامت العطيوي (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء الأساس الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة من خلال تحليل المحتوى أن عددا كبيرا من معايير الأساس الاجتماعي متوفرة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية موضوع الدراسة، وان النتائج التي أظهرتها الاستبانة التي طبقت على المعلمين والمعلمات إنهم على دراية كبيرة بالأساس الاجتماعي لهذه المناهج.

وأجرى الخشان (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأساسية الأولى في الأردن، من خلال معيار قام ببنائه وطبقه على كتاب الصف الرابع الأساسي لتقييمه، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية جميع مجالات المعيار بدرجة تقدير عالية باستثناء مجال المقدمة الذي جاء بدرجة متوسطة، وارتباط أهدافه بفلسفة التربية والتعليم في الأردن وتنوعها وتوازنها وتكاملها وصياغتها بشكل جيد يشجع الطلبة على التعلم الذاتي، وان المحتوى ينمي التفكير الناقد، وأساليب التقويم متنوعة ومثيرة للتفكير.

وهدفت الدراسة التي قام بها كل من كيندال وسكوتش ويونغ (Kendall, Schoch, Young,2000) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى اختيار معايير لمحتوى مثالي من اجل تطوير مناهج الجغرافية لجميع المراحل الدراسية في خمس ولايات أمريكية، وخلصت الدراسة إلى تحديد المعايير الجغرافية لمحتوى مناهج الجغرافية ولكل المراحل الدراسية، وأشارت الدراسة إلى أهم الموضوعات الجغرافية والتي تتعلق بتحديد المعرفة والمهارات المهمة التي يجب أن يتعلمها الطلبة في مادة الجغرافية، وخلصت الدراسة كذلك إلى إنتاج وثيقة أساسية تنظم المعرفة والمهارات الجغرافية ولكل المراحل الدراسية.

وفي دراسة ما كورماك (Mc Cormack,2001) التي هدفت إلى تطوير مناهج الجغرافية ضمن معايير مثلت دعوة لتغيير الممارسات الموجودة وطرق التدريس، حيث قامت بتطوير أنموذج ضمن المعايير المطلوبة لمناهج الجغرافية، ومن النتائج التي توصلت إليها تفوق المجموعة التي درست المناهج المطورة ضمن المعايير الجغرافية على المجموعة الضابطة.

وأجرت الجرف (٢٠٠٣) دراسة قامت من خلالها بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة بهدف معرفة مدى احتوائها على موضوعات عالمية، والصفوف التي تدرس فيها تلك الموضوعات، ونسبتها مقارنة بالموضوعات المحلية، واستخدمت من اجل ذلك أداة مكونة من قائمة

بالموضوعات العالمية التي يمكن تضمينها في تلك الكتب، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن كتب الدراسات الاجتماعية المقررة في المرحلة الثانوية تولي عناية كافية بالبعد العالمي، ومن أهم المحاور العالمية التي ركزت عليها تلك الكتب هي: التاريخ العالمي، والأنظمة العالمية والقيم العالمية والقضايا الدولية المعاصرة.

وأنجزت السميري (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم محتوى كتابي الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة للصفين الثاني والرابع الابتدائيين تحليلا يرتبط بالأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج وذلك من اجل الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في تطوير المناهج في إطار أسس العقيدة الإسلامية ومتطلبات المجتمع وحاجات الأفراد، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر المعايير تحققا كانت تأصيل الهوية الوطنية وتدعيم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وارتباط المحتوى بتاريخ المجتمع وأهدافه وقيمه ومشكلاته.

وفي دراسة العاصي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى بناء أنموذج لمناهج الجغرافية في المرحلة الثانوية استنادا إلى المعايير الجغرافية العالمية وذلك بتحليل محتوى تلك المناهج، وباستخدام أداة مكونة من المعايير العالمية الجغرافية الواجب توافرها في تلك المناهج، ومن ابرز نتائج دراستها تدني نسبة توافر كثير من المعايير والمحاور الجغرافية في هذه المناهج.

وهدفت دراسة بني عطا (٢٠٠٤) إلى تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية من خلال تحليل محتواها واستطلاع آراء المعلمين الذين يدرسونها، ومن أهم ما توصلت الدراسة إليه أن هناك تدنيا في مدى مراعاة كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني الثانوي الأدبي للمعايير العالمية للكتب المدرسية بدرجة عالية، وان تقديرات وآراء المعلمين لم تستطع تشخيص مدى مراعاة تلك الكتب للمعايير العالمية للكتب المدرسية ولم تتفق مع نتائج التحليل.

وقامت عليمات (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية، واقتراح نموذج لتطويرها في ضوء هذه المعايير، ومن النتائج التي توصلت إليها أن هناك تدنيا في مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية للمعايير العالمية للكتب المدرسية .

وفي دراسة للنوايسه (٢٠٠٧) التي قامت من خلالها بتقييم مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، باستخدام منهجية تحليل المحتوى في ضوء معايير معاصرة ضمنتها في أداة محكمة، ومن ابرز نتائج دراستها أن درجة مراعاة اغلب المعايير والنتاجات المتعلقة بها كانت بدرجة متدنية ومتوسطة، وبناء على هذه النتيجة طورت أنموذجا يراعي تلك المعايير والنتاجات المنبثقة عنها.

خلاصة الدراسات السابقة

يستخلص الباحثان من خلال استعراضهما للدراسات السابقة ما يلي:

١- هناك العديد من الدراسات السابقة التي اقتصرت على تقييم أو تطوير أو تحليل منهاج أو كتاب لصف واحد أو صفين كدراسة الخريشة (١٩٩٤)، وهناك القليل من الدراسات السابقة التي اشتملت كافة الصفوف أو مراحل كاملة كدراسة النوايسه (٢٠٠٧)، التي تناولت مناهج التربية الوطنية للمرحلتين الأساسية والثانوية في

الأردن، ودراسة بروفي (Brophy,1992) التي تم فيها دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

٢- العديد من الدراسات السابقة المحلية والعربية كانت أدواتها تتضمن شروطاً تجب مراعاتها في محتوى ما تم تقييمه، ولم ترق تلك الشروط إلى مستوى المفهوم العلمي لمعايير مناهج الدراسات الاجتماعية، وأشارت بعض الدراسات كدراسة بني عطا (٢٠٠٤)، وعليمات (٢٠٠٤) إلى تقويم مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير عالمية، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول نتاجات أو معايير عالمية أو محاور معاصرة يقيم وبنى المنهاج في ضوئها إلا بالذكر في بعضها، وهناك بعض الدراسات العربية التي تناولت مناهج أو كتب أجنبية للدراسات الاجتماعية تحليلا أو تقييما بهدف التعرف إلى ما يتضمنه محتواها من مفاهيم أو قيم أو أهداف أو أسلوب العرض المتبع فيها أو الفلسفة التي يستند إليها كدراسة الجرف (٢٠٠٣) والسميري (٢٠٠٣).

٣- باستثناء بعض الدراسات كدراسة ما كورماك (Mc Cormak,2001) والنوايسه (٢٠٠٧) والسميري (٢٠٠٣) فإن إصدار الحكم على المناهج والكتب المدرسية كان قائماً على آراء كل من المعلمين والمشرفين التربويين وأحياناً الطلبة، وذلك من خلال إجاباتهم على استبانات أعدها الباحثون، وليس باستخدام المنهجية العلمية لتحليل المحتوى.

تطرقت العديد من الدراسات المحلية والأجنبية التي تناولت تطوير أو تقييم مناهج أو كتب الدراسات الاجتماعية إلى معايير يتم التطوير أو التقييم في ضوئها كدراسة ما كورماك (Mc Cormak,2001) ودراسة فيلد وهوج (Field&Hoge,1994)، ودي ومونرو (De, &Munroe, 1994)، والعاصي (٢٠٠٤)، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول معايير ومحاور للدراسات الاجتماعية، حيث كان تركيزها على المعايير الجغرافية، وبذلك فان الدراسة الحالية تتميز عن سابقاتها بتقييمها لكتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية على أساس نتاجات ومحاور مطورة وشاملة للنتاجات التعلمية التعليمية المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب المرحلة الأساسية.

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وفيما يلي عرض لمجتمع الدراسة وعينتها وأداتها وإجراءاتها :

مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه والمتمثل في كتب الدراسات الاجتماعية المطورة والمنفذة فعلياً في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، وتشمل جميع كتب التربية الاجتماعية والوطنية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الخامس الأساسي حيث بلغ عددها عشرة كتب.

أداة الدراسة

هي النتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تم تطويرها وبلورتها وتحديدها والتأكد من صدقها وثباتها واستخدامها كأداة لتقييم و تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأساسية، وقد توصل الباحثان إلى تلك المحاور والنتاجات المتعلقة بها وذلك حسب الخطوات الآتية :

١- الرجوع إلى الأدب النظري والمراجع والمصادر الرئيسة والثانوية والدراسات السابقة والأدوات ذات الصلة المباشرة بالنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها للدراسات الاجتماعية، كتلك التي صدرت عن المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية (NCSS,١٩٩٤) وتلك التي صدرت في دول أخرى كاستراليا وكندا في نهاية القرن الماضي، وكذلك الرجوع إلى فلسفة التربية والتعليم في الأردن وما انبثق عنها من أهداف للتربية والتعليم وغير ذلك من المراجع والمصادر.

٢- إعداد قائمة بالنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية، موزعة على ستة محاور رئيسة، واعتمادها كأداة لتحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها.

٣- تم التأكد من صدقها بعرضها على فئة من المتخصصين الأكفياء في مناهج الدراسات الاجتماعية.

٤- تكونت الأداة في صورتها النهائية من ستة محاور لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية و(٨٩) نتاجاً تتوزع على تلك المحاور.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو :

ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن ؟.

تضمنت الإجابة عن هذا السؤال الخطوات السابقة التي وردت في خطوات إعداد أداة الدراسة، فكانت المحاور والنتاجات المتعلقة بها التي وردت في أداة هذه الدراسة في صورتها النهائية هي بمثابة الإجابة عن هذا السؤال.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو:

ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها ؟

لقد تم في هذه الدراسة تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، للكشف عن درجة مراعاتها للمحاور والنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها المتعلقة بتلك المحاور، حيث اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

١- تحديد كل من :

أ) هدف التحليل: وهو قياس درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية (التربية الاجتماعية والوطنية) في المرحلة الأساسية في الأردن لنتاجاتها التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها.

ب) مجتمع التحليل وهو كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن والمطورة حديثا، والتي تدرس في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

ج) فئات التحليل وهي النتاجات التعلمية ومحاورها المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب الدراسات الاجتماعية.

د) وحدة التحليل وهي الكلمة والجملة والفقرة.

٢- تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة للمرحلة الأساسية في الأردن مرتين وفي فترة زمنية متباعدة قدرها ثلاثة أسابيع، وقام احد الزملاء من المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها بتحليل تلك الوثائق وبالإجراءات نفسها التي اتبعها الباحثان في عملية التحليل، وذلك بعد إعطائه فكرة عن الموضوع وكيفية التحليل، ولمعرفة ثبات التحليل تم

استخدام معادلة هولستي (Holsti) للثبات وهي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

ويبين الجدول الآتي معامل الثبات عبر الزمن وعبر الأشخاص.

الجدول رقم (١) . معامل الثبات عبر الزمن وعبر الأشخاص .

الرقم	المحور	الثبات عبر الزمن	الثبات عبر الأشخاص
١-	ثقافة الأمة .	.٨٩	.٨٦
٢-	التاريخ والسياسة .	.٩١	.٨٩
٣-	البيئة الطبيعية والبشرية.	.٩٣	.٩٠
٤-	الاقتصادي .	.٩٢	.٩١
٥-	الاجتماعي .	.٩١	.٨٧
٦-	العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية.	.٩٥	.٩٢
	الثبات الكلي	٩٢.٧	٩٠.٢

المعالجة الإحصائية والتوصل إلى النتائج ومناقشتها

استخدم الباحثان بعد رجوعهما إلى المراجع المتخصصة الآتية (البلداوي، ١٩٩٧؛ أبو علام، ١٩٩٩؛ خيري، ١٩٩٩؛ عوده، والقاضي، ٢٠٠٢)، وبعض أساتذة الجامعات المتخصصين في هذا المجال الإجراءات الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني لتحديد النتائج ومناقشتها، وعلى النحو الآتي:

١- تم تحديد ثلاث فئات لدرجة توافر المحاور الستة لمناهج الدراسات الاجتماعية، وهي تتراوح ما بين (المستوى المرتفع، والمستوى المتوسط، والمستوى المتدني).

٢- تم حساب طول الفئة لدرجة توافر المحاور الستة لمناهج الدراسات الاجتماعية وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{مدى الفئة} = \frac{\text{أعلى نسبة} - \text{أدنى نسبة}}{٣}$$

$$\text{فكان مدى الفئة} = \frac{٪٥,٨ - ٪٣٣,٨}{٣} = ٪٩,٣$$

- حيث اعتبر المستوى الذي يقع ما بين (٥,٨٪ – ١٥,١٪) مستوى متدنيا.

- والمستوى الذي يقع ما بين (١٥.٢٪ – ٢٤.٥٪) مستوى متوسطا .

- واعتبر المستوى الذي يقع ما بين (٢٤.٦٪- ٣٣.٩٪) مستوى مرتفعا .

وفيما يتعلق بدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحاور فقد تم

- تحديد ثلاث فئات لدرجة توافر تلك النتاجات تراوحت ما بين (المرتفعة والمتوسطة والمتدنية).

- حساب طول الفئة لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحاور وعددها (٨٩) نتاجا، وذلك بقسمة ناتج أعلى تكرار مطروح منه أدنى تكرار على عدد الفئات (حيث تم استثناء القيم المتطرفة) وعلى النحو الآتي :

$$\text{مدى الفئة} = \frac{\text{أعلى تكرار} - \text{أدنى تكرار}}{٣}$$

$$\text{فكان المدى لتوافر النتاجات} = \frac{٢٥ - ١}{٣} = ٨ \text{(تكرارات)}$$

- حيث تم اعتبار النتاجات التي تقع تكراراتها ما بين (١ – ٨) في مستوى متدن.

- واعتبرت النتاجات التي تقع تكراراتها مابين (٩ – ١٦) في مستوى متوسط.

- واعتبرت النتاجات التي تقع تكراراتها ما بين (١٧- ٢٤) في مستوى مرتفع.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على ما يلي:

- ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن ؟.

توصل الباحثان من خلال رجوعهما لتلك المصادر والمراجع المشار إليها سابقا إلى تطوير نتاجات يتوقع تعلمها وتعليمها لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن وفق ستة محاور رئيسة، وفيما يلي تعريف بالمحاور(Strands) الستة للنتاجات التعلمية (Learning Outcomes) لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تشتق نتاجاتها المعاصرة على أساس تلك المحاور:

المحور الأول: ثقافة الأمة: تعرف الثقافة بأنها كل ما صنعته يد الإنسان وعقله، ودراستها تؤدي إلى تمكين المتعلم من اكتساب معرفة ومهارات وقيم حول مفهومها والخصائص العامة للثقافات المتعددة، وكيفية تأثير أنظمة المعتقدات والمثل الدينية والوطنية والسياسية في مكونات الثقافة، وكيف تتغير وتتطور باستمرار، وكيف تشكل هوية الأفراد والجماعات، والإنسان المثقف الواعي يدرك حقوقه وواجباته ويعمل على تحقيق المثل العليا للأمة، كالمشاركة الوطنية والمدنية في أنشطة المجتمع، والموازنة بين حقوقه وواجباته، والتفاعل مع مضامين هذا المحور يؤدي إلى إكساب المتعلمين خصائص المواطنة الصالحة، كالعقلانية والمشاركة الايجابية والديمقراطية والاختلاف الايجابي مع الآخرين وغير ذلك من الخصائص الايجابية .

ويعتبر هذا المحور جوهر الهدف الرئيس للدراسات الاجتماعية فهو يتناول المثل المدنية العليا وممارستها وطنيا وعالميا، ويتضمن هذا المحور ستة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

المحور الثاني: التاريخ والسياسة: يحتاج الإنسان إلى فهم جذوره التاريخية وتحديد مكانته في الأزمنة المختلفة، وإدراك كيفية قراءة الماضي وإعادة بنائه ليتمكن من تكوين منظور تاريخي، وفهم التطور التاريخي لبنى القوة والسلطة والحكومة ولوظائفها المتجددة في المجتمع والعالم يعتبر أمرا أساسيا لتطوير الكفايات الوطنية والإنسانية. وبمعنى آخر فان تفاعل المتعلمين مع مضامين هذا المحور يسهم في إكسابهم معرفة ومهارات وقيما واتجاهات تتناولها أسئلة مثل: من أنا؟ ماذا حصل في الماضي؟ ما علاقتي بالماضي؟ كيف تغير العالم وكيف سيتغير في المستقبل؟ كيف يتغير إحساسنا بالماضي؟ ما القوة؟ وما أشكالها؟ ومن الذي يمتلكها؟ وكيف يمكن أن تمتلك وتستخدم وتبرر؟ وما السلطة الشرعية؟ وكيف توجد الحكومات وتبنى وتستمر وتتغير؟ وكيف يحافظ على الحقوق، وحقوق الأقليات في إطار حكم الأغلبية؟. ويتضمن هذا المحور سبعة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

المحور الثالث: البيئة الطبيعية والبشرية: تمكن دراسة هذا المحور المتعلمين من تطوير منظوراتهم المكانية والجغرافية، المحلية والعالمية، وهو يسهم في إكساب المتعلمين معرفة ومهارات وقيم تتناولها أسئلة مثل: أين تقع الأشياء؟ ولماذا كانت مواقعها حيث هي؟ ماذا يقصد بالموقع والإقليم؟ وكيف تتغير أشكال الأرض؟ وما اثر هذا التغير على الإنسان؟ وما اثر الناس فيه؟ ما العلاقة بين البيئتين الطبيعية والبشرية؟، ويتضمن هذا المحور احد عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

المحور الرابع: الاقتصادي: بما أن للناس حاجات متعددة قد تفوق الإمكانات والمصادر المتوفرة، فقد برزت أسئلة يحاول هذا المحور الإجابة عنها مثل: ما الذي يجب أن ينتج؟ كيف يمكن توزيع السلع والخدمات؟ ما أكثر عوامل الإنتاج وعناصره أهمية: هل هي الأرض، أم الناس، أم رأس المال أم الإدارة، أم العلم والتكنولوجيا، أم كلها مجتمعة، ولماذا؟، ويؤدي تفاعل المتعلمين مع هذا المحور إلى إكسابهم معرفة ومهارات وقيما واتجاهات حول مفاهيم متعددة كالإنتاج والتوزيع والاستهلاك والعوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابا فيها، ويتضمن هذا المحور ستة عشر نتاجا من نتاجات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية.

المحور الخامس: الاجتماعي: يتناول هذا المحور الأفراد والجماعات والمؤسسات وأثر وتأثر كل منها بالآخر. وتؤدي المؤسسات كالمدارس والمساجد والكنائس والأسر والحكومات وهيئاتها والمحاكم والأندية دورا شاملا في حياة الناس، ويصبح من الأهمية بمكان أن يتعلم المتعلمون كيف تتشكل وتضبط سلوكياتهم وتؤثر فيهم، وكيف تؤثر المؤسسات في الأفراد والجماعات والثقافة، وكيف تستمر وتتغير؟، وكيف يسهم المجتمع بمؤسساته في تشكيل شخصية الفرد وهويته؟، لذلك فان تفاعل المتعلمين مع مضامين هذا المحور يسهم في تزويدهم بالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات التي تطرحها أسئلة مثل: كيف يتعلم الناس؟ لماذا يسلك الناس هذه السلوكيات التي يمارسونها؟ كيف يلبي الناس حاجاتهم الأساسية المختلفة؟ كيف يتطور

الناس من مرحلة الطفولة إلى نهاية العمر؟ ما الذي يؤثر في كيفية تعلم الناس وتنميتهم وكيف ينمون؟ كيف تتغير هذه المؤسسات ولماذا؟ وما دور كل من الفرد والمجتمع في التغيير المؤسسي؟ وما دور هذه المؤسسات في المجتمع المحلي والمجتمعات الأخرى؟ وكيف تؤثر هذه المؤسسات في الفرد شخصيا؟. ويتضمن هذا المحور أربعة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية .

المحور السادس: العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية: إن التكنولوجيا والعلم الذي يدعمها شيء أساسي وضروري للعيش في هذا العصر، وتستدعي حقيقة العالم المستقل فهم الأهمية المتزايدة والمتباينة للتواصل العالمي، وإدراك الصراع بين الاهتمامات الوطنية والعالمية، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يكون في مقدورهم التعامل مع القضايا العالمية كالحفاظ على الصحة والبيئة وحقوق الإنسان والتنافس الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي، والاستقلال والصراعات العرقية والطائفية والتحالفات الدولية وغير ذلك من القضايا، ويؤدي تفاعل المتعلمين مع هذا المحور إلى إكسابهم معرفة ومهارات وقيما واتجاهات تتناولها أسئلة مثل: هل التكنولوجيا المعاصرة أفضل من القديمة، ولماذا؟، كيف أدت التكنولوجيا المعاصرة إلى تغيير اجتماعي واسع؟ كيف يمكن للمجتمعات أن تتكيف مع سياق التغير المتسارع؟ كيف يمكن تنظيم التكنولوجيا بحيث يستفيد منها اكبر عدد ممكن من الناس؟ كيف يمكن الحفاظ على ثوابت الأمة العقدية والقيمية السليمة في خضم هذا التغير؟، كيف تسهم العلوم والتكنولوجيا في التقارب بين الشعوب وإيجاد الحلول لكثير من القضايا العالمية؟. ويتضمن هذا المحور خمسة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية .

تلك هي ابرز المحاور الرئيسة لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تم على أساسها صياغة نتاجاتها التعلمية التعليمية المعاصرة المتوقع اكتسابها للمرحلة الأساسية في الأردن، وهذه المحاور ونتاجاتها تتميز بأنها:

أ) تتكامل في مضامينها وأهدافها، فكل محور من هذه المحاور تتوفر مضامينه ومفاهيمه وعلاقاته في أكثر من علم من العلوم الاجتماعية وكل محور منها له ارتباط مع كل أو بعض المحاور الأخرى.

ب) الخبرات المتوقع من المتعلم التفاعل معها واكتساب أعلى مستوى ممكن من المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات في أي محور ونتاجاته قد ترتبط بكل الخبرات أو بعضها المرتبطة بالمحاور الأخرى، بمعنى أن هناك تداخلا وتشابكا وارتباطا وثيقا بين هذه المحاور ونتاجاتها ولا يوجد فواصل قاطعة بينها، وكل محور من هذه المحاور يشمل عددا من النتاجات المتعلقة به، حيث بلغ مجموع النتاجات ولكافة المحاور(٨٩) نتاجا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على ما يلي:

ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها ؟

كشفت عملية التحليل عن النتائج الموضحة في الجداول من (٢- ٧)، التي تبين التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بكل محور في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن .

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الأول (ثقافة الأمة) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.

	النتاجات المتعلقة بمحور ثقافة الأمة:	مجموع التكرارات	النسبة
١-	يعتز بمعتقدات وثقافة أمته وتراثها ومفكريها .	٢٧	٣.٢٪
٢-	يبين أهمية الوحدة الثقافية للأمة .	١٠	١.٢٪
٣-	يدرك الأخطار الثقافية التي تتهدد الأمة بعامة وشبابها بخاصة .	١	٠.١٪
٤-	يحدد العناصر الرئيسة التي تشكل الثقافة و أوجه التشابه والاختلاف الثقافي مع المجتمعات الأخرى.	٧	٠.٨٪
٥-	يبدي الآراء والمقترحات حول قضايا ومشكلات مجتمعه.	٧	٠.٨٪
٦-	يدرك أن التنوع العرقي والثقافي والسياسي والقيمي في إطار المجتمع يدعم الوحدة.	١٤	١.٦٪
٧-	يصف كيف تعمل الجماعات والمجتمعات والثقافات المتعددة على تلبية حاجات أبنائها.	٢٨	٣.٣٪
٨-	يدلل بأمثلة على كيفية الفهم المختلف بين الناس للمواقف والأحداث والخبرات العائد لثقافاتهم المختلفة.	٢	٠.٢٪
٩-	يتتبع تطور ثقافات الأمم والأفراد عبر الأزمان والعوامل التي تؤدي لذلك.	٩	١.٠٪
١٠-	يبدي اهتماما بالقضايا والأحداث العربية والعالمية.	١١	١.٣٪
١١-	يثمن الممارسات الايجابية للحكومة والدولة وما يقابلها من ممارسات ايجابية من الأفراد في خدمة المجتمع.	٢٤	٢.٩٪
١٢-	يدرك العلاقة الكبيرة بين ثقافة الإنسان ووعيه بالحقوق والواجبات تجاه وطنه وأفراد مجتمعه.	٣	٠.٣٪
١٣-	يدرك أن الطرق التي تستخدم فيها اللغة والقصص والفنون الشعبية والموسيقى والعادات والتقاليد هي تعبير عن الثقافة	٠	٠٪
١٤-	يدلل بأمثلة على التغير الثقافي الايجابي، والتأثر الايجابي أو السلبي بثقافات الأمم الأخرى .	٢	٠.٢٪
١٥-	يدرك أن التطور التاريخي والحضاري لأي امة يرتبط بتقدم ثقافتها بالاستفادة من الثقافات الأخرى وتكنولوجيا العصر.	٢	٠.٢٪
١٦-	يقترح السبل والوسائل التي تسهم في تحقيق الآمال والطموحات التي تسعى إلى تحقيقها الأمة .	٢	٠.٢٪
	المجمـــــــوع	١٤٩	١٨٪

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أن المحور الأول (محور ثقافة الأمة) والنتاجات المتعلقة به جاء بمجموع تكرارات بلغت (١٤٩) تكرارا وبمستوى متوسط بلغ (١٨.٠٪). ورغم حصول هذا المحور على مستوى متوسط في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية إلا أن اغلب نتاجاته جاءت بمستويات متدنية باستثناء النتاجات الآتية وبدرجات متفاوتة: النتاج رقم (١) الذي حصل على مستوى مرتفع بلغ (٣.٢٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٧)، والنتاج رقم (٢) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٢٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٠)، والنتاج رقم (٦) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٦٪) بمجموع تكرارات بلغت (١٤)، والنتاج رقم (٧) الذي حصل على مستوى مرتفع بلغ (٣.٣٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٨)، والنتاج رقم (٩) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٠٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٩)، والنتاج رقم (١٠) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٣٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١١)، والنتاج رقم (١١) الذي حصل على مستوى مرتفع بلغ (٢.٩٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٤)، أما باقي النتاجات فقد جاءت بمستويات متدنية في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية .

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الثاني (التاريخ والسياسة) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.

	النتاجات المتعلقة بمحور التاريخ والسياسة:	مجموع التكرارات	النسبة
١٧-	يدرك المفاهيم المتعلقة بهذا المحور كمفاهيم الماضي والحاضر والمستقبل والتغير والاستمرارية والتطور التاريخي.	٦	٠.٧٪
١٨-	يظهر الحس الوطني والتمسك بتاريخ وطنه وتراثه وحقوقه.	١٢	١.٤٪
١٩-	يدرك أن المجتمع الإنساني ومؤسساته ومشكلاته يتسم بالتغير والتطور المستمرين .	٠	٠
٢٠-	يستخدم المعرفة (حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات) المتعلقة بالتاريخ لفهمه وربطه بالأحداث الحاضرة والمستقبلية.	٢	٠.٢٪

تابع الجدول رقم (٣).

	النتاجات المتعلقة بمحور التاريخ والسياسة:	مجموع التكرارات	النسبة
٢١-	يفسر اختلاف الأفراد والمجموعات في فهمهم للأحداث والمواقف التاريخية نفسها وأسباب هذا الاختلاف.	٠	٠
٢٢-	يبين اثر الأمن والسلام والاستقرار في ازدهار المجتمعات وتقدمها .	١٠	٪١.٢
٢٣-	يستخدم المصادر المتعددة لدراسة الماضي والحاضر، والتنبؤ بالمستقبل، كالخرائط والوثائق والنصوص والصور والانترنت .	٧	٪٠.٨
٢٤-	يدرك أن مقاومة الاستعمار والاحتلال والظلم هو حق من الحقوق المشروعة للأفراد والمجتمعات.	٦	٪٠.٧
٢٥-	يقدر كل من كان لهم إسهامات في رفع شان الأمة منذ بداية تاريخها حتى يومنا هذا.	١٠	٪١.٢
٢٦-	يتعرف إلى مفاهيم سياسية كالديمقراطية والعدل والمساواة والوحدة.	١٦	٪١.٩
٢٧-	يتعرف إلى مفهوم الدولة وسلطاتها وتنظيماتها الإدارية .	٢٢	٪٢.٦
٢٨-	يقدر دور الدولة والحكومة والسلطة في حفظ الأمن وتحقيق الحاجات .	١٦	٪١.٦
٢٩-	يحلل أسباب الصراع بين الدول وما يقابله من أسباب السلام .	٢	٪٠.٢
٣٠-	يدرك أن القوة والتقدم للدول ترتبط باحترام الإنسان وحقوقه .	١٤	٪١.٦
٣١-	يبين اثر العلم والتكنولوجيا في الاتصال والتقدم والمعرفة وبالتالي تدعيم القوة والسلطة والدولة.	٣	٪٠.٣
٣٢-	يؤمن أن تقدم وقوة وازدهار البلاد العربية لا يتحقق إلا بوحدتها .	٥	٪٠.٦
٣٣-	يشعر بالأخطار الصهيونية والعالمية التي تتهدد الأمة العربية بعامة والأردن بخاصة .	١	٪٠.١
	المجمـــــــوع	١٣٢	٪١٥.٩

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن محور التاريخ والسياسة جاء بمجموع تكرارات بلغت (١٣٢) وبمستوى متوسط بلغ (١٥.٩).

وحصل النتاج رقم (٢٧) على أعلى درجة في هذا المحور وذلك بحصوله على مستوى مرتفع بلغ (٢.٦٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٢)، وقد جاء النتاجان رقم (٢٦) و(٢٨) في المرتبة الثانية في محور التاريخ والسياسة وذلك بحصول كل منهما على مستوى متوسط بلغ (١.٦٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٦) لكل منهما، وحصل النتاج رقم (٣٠) على مستوى متوسط بلغ (١.٦٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٤)، وحصل النتاج رقم (١٨) على مستوى متوسط بلغ (١.٤٪) وبمجموع تكرارات بلغت(١٢)، وحصل النتاجان رقم(٢٢) و(٢٥) على مستوى متوسط بلغ (١.٢٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٠) لكل منهما، أما باقي النتاجات المتعلقة بهذا المحور فقد جاءت بنسب متدنية في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية .

الجدول رقم (٤). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الثالث (البيئة الطبيعية والبشرية) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.

	النتاجات المتعلقة بمحور البيئة الطبيعية والبشرية:	مجموع التكرارات	النسبة
٣٤-	يتعرف مظاهر وخصائص الأماكن والبيئات والتباين بينها بسبب الموقع والارتفاع والانخفاض كالجبال والسواحل والجزر.	١٨	٢.١٪
٣٥-	يحصل على المعرفة من مصادرها المتعددة كالأطلس والخرائط والجداول الإحصائية والرسومات البيانية والصور الجوية والفضائية والفيديو والحاسوب.	٣٢	٣.٨٪
٣٦-	يمتلك مهارة تفسير البيانات والرسومات وقراءة الخرائط بكافة أنواعها .	١٥	١.٨٪
٣٧-	يستخدم الخرائط الذهنية للمواقع الطبيعية والبشرية ومعرفة الجهات والأحجام.	٧	٠.٨٪
٣٨-	يلم بأثر وتأثير البيئتين الطبيعية والبشرية على بعضهما، وتأثرهما بأيام العام وفصوله .	١٢	١.٤٪
٣٩-	يصف كيف تختلف أفكار وثقافات وحاجات وشخصيات الناس باختلاف أماكنهم وبيئاتهم.	١٠	١.٢٪
٤٠-	يقيم الآثار البيئية والاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن التغيرات البيئية وتغيير الإنسان للبيئة الطبيعية لتوائم حاجاته.	٣	٠.٣٪
٤١-	يوضح كيف تؤثر العوامل الطبيعية والبيئية في توزيع البشر على المواقع المتعددة .	٩	١.٠٪

تابع الجدول رقم (٤).

	النتاجات المتعلقة بمحور البيئة الطبيعية والبشرية:	مجموع التكرارات	النسبة
٤٢-	يدلل بأمثلة ايجابية وأخرى سلبية على استغلال الإنسان للبيئة الطبيعية والحفاظ عليها.	٩	٪١.٠
٤٣-	يبدي اهتماما ببيئته الطبيعية والحفاظ عليها.	٧	٪٠.٨
٤٤-	يتعرف إلى المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بهذا المحور كالهجرة والانتشار والأقاليم والمناخ ومظاهر سطح الأرض.	٢٠	٪٢.٤
	المجمـــــوع	١٤٢	٪١٧.١

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) أن المحور الثالث (محور البيئة الطبيعية والبشرية) والنتاجات المتعلقة به قد حصل على مجموع تكرارات بلغت (١٤٢) وبمستوى متوسط بلغ (١٧.١٪)، وان اغلب نتاجاته قد تم مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية بدرجات تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة باستثناء النتاج رقم (٣٧) والنتاج رقم (٤٣) اللذان حصلا على مستوى متدن في درجة مراعاتهما في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن وذلك بحصول كل منهما على مجموع تكرارات بلغ (٧) لكل منها وبمستوى متدن بلغ (٠.٨٪) لكل منهما، والنتاج رقم (٤٠) الذي احتل المرتبة الأخيرة في هذا المحور في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية وذلك بحصوله على مجموع تكرارات بلغ (٣) وبمستوى متدن بلغ (٠.٣٪).

الجدول رقم (٥). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الرابع (المحور الاقتصادي) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.

	النتاجات المتعلقة بالمحور الاقتصادي:	مجموع التكرارات	النسبة
٤٥-	يتعرف إلى مفاهيم اقتصادية رئيسة كالموارد والإنتاج والاستهلاك والعرض والطلب والحاجات والأسعار والتوزيع والاعتماد المتبادل، والاستيراد والتصدير والتجارة الداخلية والخارجية.	١٣	٪١.٥

تابع الجدول رقم (٥).

	النتاجات المتعلقة بالمحور الاقتصادي:	مجموع التكرارات	النسبة
٤٦-	يقترح حلولا وبدائل في الموازنة بين الاحتياجات والإمكانات، في استخدام المصادر المتاحة والنادرة.	٩	٪١.٠
٤٧-	يوضح كيف تؤثر الموارد في توزيع الناس وحركتهم .	٩	٪١.٠
٤٨-	يبين أهمية الاعتماد المتبادل بين الأفراد والمؤسسات والدول في تحقيق الحاجات.	٧	٪٠.٨
٤٩-	يعي مخاطر الاعتماد الخارجي في تلبية الحاجات وبخاصة الأساسية منها .	٢	٪٠.٢
٥٠-	يقدر كل من لهم إسهامات في الإنتاج الوطني من أفراد ومؤسسات وجماعات.	٢	٪٠.٢
٥١-	يدرك أهمية التعاون والتكامل الاقتصادي العربي.	٤	٪٠.٤
٥٢-	يتعرف إلى القطاعات الاقتصادية وأهميتها كالزراعة والتعدين والصناعة والسياحة.	٩	٪١.٠
٥٣-	يدرك أن للمال أهمية في حياة الناس كوسيلة لا غاية بحد ذاته .	٧	٪٠.٨
٥٤-	يقدر أهمية العمل والمهن بكافة أشكالها، وينبذ كافة أنواع الترهل الوظيفي غير المنتج.	٤	٪٠.٤
٥٥-	يتعرف إلى توجهات الدولة والعالم نحو الانفتاح الاقتصادي والعولمة.	٣	٪٠.٣
٥٦-	يفسر كيف يؤثر العلم والتكنولوجيا في الاقتصاد الوطني .	٤	٪٠.٤
٥٧-	يبين اثر بعض العوامل في الإنتاج كالموارد والحوافز والتقاليد والأعراف الاجتماعية ورأس المال.	٢	٪٠.٢
٥٨-	يحلل أسباب المشكلات الاقتصادية التي تواجه امتنا كضعف الإنتاج والنوعية وعدم توفر الأسواق واقتراح الحلول الناجعة لها.	١	٪٠.١
٥٩-	يلم بالوضع الاقتصادي المحلي والعربي مقارنة مع اقتصاديات الدول الأخرى من حيث الإنتاج والاستهلاك والاستيراد والتصدير واستخدام التكنولوجيا.	٠	٠
٦٠-	يدلل بأمثلة على تجربة بعض الدول في حل مشكلات الفقر والبطالة وندرة الموارد.	٠	٠
	المجمـــــــوع	٧٦	٪٩.١

يظهر من الجدول رقم (٥) أن المحور الرابع (المحور الاقتصادي) والنتاجات المتعلقة به قد حقق في مجمله مستوى متدن في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن، حيث حصل على (٧٦) تكرارا وبمستوى متدن بلغ (٩.١٪). وقد جاءت نتاجاته في غالبيتها في مستويات متدنية من حيث درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية، باستثناء النتاج رقم (٤٥) الذي حصل على مجموع تكرارات بلغت (١٣) وبمستوى متوسط بلغ (١,٥٪)، والنتاجات ذوات الأرقام (٤٦) و(٤٧) و(٥٢) التي حصلت على مجموع تكرارات بلغت لكل منها (٩) وبمستوى متوسط لكل منها بلغ (١.٠٪).

الجدول رقم (٦). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الخامس (المحور الاجتماعي) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.

	النتاجات المتعلقة بالمحور الاجتماعي :	مجموع التكرارات	النسبة
٦١-	يصف البيئتين الاجتماعية والطبيعية المحيطتين به وما يربطه بهما.	٥٢	٦.٢٪
٦٢-	يصف التغيرات الشخصية مع مرور الزمن كالتطور الجسمي والعقلي واثر ذلك في السلوك والحياة	٧	٠.٨٪
٦٣-	يدرك الخصائص والمميزات التي تميز مجتمعه عن المجتمعات الأخرى.	١٢	١.٤٪
٦٤-	يوضح دور الأسرة ومؤسسات المجتمع في حياة الفرد وتطوره .	٢٥	٣٪
٦٥-	يبين العناصر التي تسهم في تطوير شخصية الإنسان واهتماماته وقدراته، والأسباب التي تجعله يسلك هذا السلوك.	٢٠	٢.٤٪
٦٦-	يؤمن بالعمل المستقل والجماعي والمؤسسي في تحقيق الأهداف.	١٨	٢.١٪
٦٧-	يتعرف المفاهيم المتعلقة بهذا المحور كالمشاركة واحترام الآخرين والقانون والمجتمع والبيت والأسرة والقرية .	٤١	٤.٩٪
٦٨-	يصف قواعد السلوك الفردي والجماعي ضمن الجماعة كالعائلة والمدرسة والفريق والمجتمع.	٢٢	٢.٦٪
٦٩-	يدلل بأمثلة على تأثير الجماعات والمؤسسات على الأفراد وعناصر الثقافة والأحداث.	١٩	٢.٢٪
٧٠-	يعبر عن رفضه لكافة أشكال التعصب الأعمى المبني على اللون أو الجنس أو العقيدة أو الثقافة .	١٥	١.٨٪

تابع الجدول رقم (٦).

	النتاجات المتعلقة بالمحور الاجتماعي :	مجموع التكرارات	النسبة
٧١-	يوازن ما بين الحاجات الفردية والحاجات الجماعية، وما بين معتقداته الشخصية ومتطلبات وسياسات الحكومة والقوانين.	١٤	٪١.٦
٧٢-	يقدر دور المؤسسات في التطوير والتغيير الايجابي في المجتمع وخدمة أفراده.	٢٤	٪٢.٩
٧٣-	يصف التركيبة السكانية للمجتمع وأدوارها وخصائصها.	٨	٪٠.٩
٧٤-	ينبذ الأعمال التي تؤدي إلى إعاقة المؤسسات عن أداء مهامها وتجعل أفرادا يؤثرون سلبيا في المجتمع ومؤسساته كالمحسوبية والواسطة والانتفاع بالمنصب العام والتقصير في أداء واجب الوظيفة العامة .	٣	٪٠.٣
	المجمـــــوع	٢٨٠	٪٣٣.٨

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الجدول رقم (٦) أن المحور الخامس (الاجتماعي) والنتاجات المتعلقة به قد حقق أعلى نسبة مقارنة بالمحاور الأخرى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن وذلك بحصوله على مجموع تكرارات بلغت (٢٨٠) تكرارا وبمستوى مرتفع بلغ (٣٣.٨٪). ويظهر أن أغلب نتاجات هذا المحور (الاجتماعي) قد تم مراعاتها بدرجات متفاوتة وبمستويات مرتفعة ومتوسطة، باستثناء النتاج رقم (٦٢) والنتاج رقم (٧٣) والنتاج رقم (٧٤) حيث كانت مجموع تكرارات كل منها وعلى التوالي (٧) و(٨) و(٣) وبمستويات متدنية بلغت على التوالي (٠.٨٪) و(٠.٩٪) و(٠.٣٪)، ويتبين أن النتاج رقم (٦١) والنتاج رقم (٦٧) قد حققا أعلى نسبة في درجة مراعاتهما في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في هذا المحور (الاجتماعي) وعلى مستوى المحاور الأخرى وذلك بحصولهما على تكرارات بلغت على التوالي (٥٢) و(٤١) وبمستوى مرتفع بلغ على التوالي (٦.٢٪) و(٤.٩٪).

الجدول رقم (٧). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.

	النتاجات المتعلقة بمحور العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية :	مجموع التكرارات	النسبة
٧٥-	يصف كيف تؤثر العلوم والتكنولوجيا في حياة الناس ومعتقداتهم وأفكارهم.	٣	٪٠.٣

تابع الجدول رقم (٧).

	النتاجات المتعلقة بمحور العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية :	مجموع التكرارات	النسبة
٧٦-	يدرك دور العلم والتكنولوجيا الحديثة في تقدم الأمم، وكيف تتطور هذه العلوم والتكنولوجيا .	٧	٠.٨٪
٧٧-	يتعرف إلى دور العلم والتكنولوجيا في تقارب الشعوب وانتقال الثقافات .	٠	٠
٧٨-	يتعرف إلى كثير من فوائد ومشكلات استخدامات العلم والتكنولوجيا في حياة البشر ويقترح حلولا لهذه المشكلات .	٧	٠.٨٪
٧٩-	يتعرف إلى الضوابط القانونية والتشريعية المحلية والعالمية التي تضبط استخدامات العلوم والتكنولوجيا، كقوانين حماية البيئة.	٠	٠
٨٠-	يدرك الأخطار الناجمة عن تخلف الأمة العربية علميا وتكنولوجيا واثر ذلك على مستقبلها وعلاقاتها مع الدول الأخرى.	٠	٠
٨١-	يوضح بأمثلة كيفية استخدام العلم والتكنولوجيا في تطويع البيئة الطبيعية لخدمة الإنسان.	٥	٠.٦٪
٨٢-	يدلل بأمثلة على كل من الصراع والتعاون والاعتماد المتبادل بين الأشخاص والجماعات والأمم.	١٥	١.٨٪
٨٣-	يبين كيفية توظيف العلم والتكنولوجيا في التواصل والتعاون العالمي كمكافحة الأمراض وبناء السدود.	٠	٠
٨٤-	يتعرف على أهم القضايا والمشكلات العالمية كالتلوث وشح الموارد والكوارث والجريمة والمخدرات.	٤	٠.٤٪
٨٥-	يتعرف على كيفية تأثر المجتمعات بأنشطة دول أخرى كالتلوث البيئي ومشكلة المياه والأنهار.	٢	٠.٢٪
٨٦-	يستكشف اثر كل من اللغة والمعتقدات والثقافة والفن والموسيقى في تقارب الشعوب وتباعدها .	٢	٠.٢٪
٨٧-	يثمن عاليا دور عقيدتنا وثقافتنا العربية الإسلامية في الحث على العلم والتواصل الايجابي مع الشعوب الأخرى.	٣	٠.٣٪
٨٨-	يستخلص من التاريخ الآثار السلبية للتنافر والصراع العالمي والاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا في تدمير حياة الناس.	٠	٠
٨٩-	يرفض الخرافات والأوهام والمعتقدات الخاطئة، ويثمن دور العلم والعلماء والباحثين في خدمة البشرية.	٠	٠
	المجمـــــوع	٤٨	٥.٨٪

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) أن المحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) والنتاجات المتعلقة به، قد جاء في أدنى مستوى مقارنة بالمحاور الأخرى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك بحصوله على مجموع تكرارات بلغت (٤٨) وبمستوى متدن بلغ (٥.٨٪). وان جميع نتاجات هذا المحور قد جاءت بمستويات متدنية وبنسب متفاوتة في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية باستثناء النتاج رقم (٨٢) وذلك بحصوله على تكرارات بلغت (١٥) وبمستوى متوسط بلغ (١.٨٪).

مناقشة النتائج والتوصيات

١- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وقد نص السؤال على ما يلي:

" ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن؟"

كثيرة هي الدراسات المحلية والعربية التي أجريت حول تقييم وتطوير كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية وفي كافة المراحل الدراسية، ومع ذلك لم تتناول تلك الدراسات تقييم أو تطوير تلك المناهج والكتب وفق محاور أو معايير أو نتاجات معاصرة يجب تضمينها في محتوى تلك الكتب، باستثناء بعض الدراسات التي تناولت تطوير أو تقييم مناهج الجغرافية وفق معايير معدة مسبقا كدراسة العاصي (٢٠٠٤) التي تناولت تقييم وتطوير مناهج الجغرافية في ضوء المعايير الجغرافية العالمية (الأمريكية)، واقتصرت أدواتها على المعايير العالمية الجغرافية وليس على المعايير العالمية لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية، وهناك بعض الدراسات التي تناولت تطوير أسس أو شروط أو مواصفات وكانت أدواتها تتضمن شروطا أو أسسا يجب مراعاتها في محتوى ما تم تقييمه، ولم ترقى تلك الشروط أو الأسس إلى مستوى المفهوم العلمي لمعايير ما يجب أن تتضمنه مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية، ومن هذا المنطلق كان لزاما على الباحثين أن يفكرا في كيفية إيجاد أداة لتقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، تقييما شاملا يراعي أسس وعناصر ومصادر مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية، هذه الأداة التي يفترض أن تكون الأساس الذي يجب أن تقيم وتبنى الكتب والمناهج على أساسها، وقد اقتصر جهد الباحثين في هذه الدراسة على تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، تاركين عملية التطوير أو البناء لباحثين آخرين لان أداة الدراسة التي قيمت الكتب في ضوئها لم تُعد من اجل التقييم فقط بل للاستفادة منها في تطوير تلك الكتب وبنائها بطريقة معاصرة فيها نوع من الابتكار، سواء في تحديد المحاور أو في تطوير النتاجات المتعلقة بتلك المحاور، فتحديد محاور للدراسات الاجتماعية وتطوير نتاجات تتعلق بتلك

المحاور ومن ثم تقييم كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية وفق تلك المحاور ونتاجاتها المعاصرة المتعلقة بها كان جهدا كبيرا ليكون تجربة أردنية وعربية تضيف للمعرفة المتخصصة في هذا المجال شيء يأمل الباحثان أن يكون ذا قيمة عند المعنيين والمتخصصين في هذا المجال وان يتم الاستفادة من هذه المحاور والنتاجات المتعلقة بها من قبل القائمين على إدارات المناهج والكتب المدرسية في الوطن العربي، ونظراً لطبيعة الدراسات الاجتماعية وهدفها الرئيس وهو بناء مواطن صالح منتم لوطنه وأمته وعالمه، فقد روعي في نتاجاتها شمولها على ستة محاور رئيسة، تتكامل في مضامينها وأهدافها ومصادرها الأساسية وهي العلوم الاجتماعية، وتقييم كتب الدراسات الاجتماعية وفق نتاجات تعلمية تعليمية مدروسة ومنظمة هو احد المظاهر الرئيسة لتطوير العملية التربوية في العقود الأخيرة لتواكب روح العصر ومتطلباته ومتغيراته، هذه النتاجات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتجمع كل فئة منها حول محور رئيس من تلك المحاور صممت بحيث تتضمن خبرات يتفاعل معها المتعلم، ويفترض في هذه الخبرات أن تتيح للمتعلم الفرصة لتنمية عقله وفكره وقدراته البحثية، وتكسبه معرفة وقيما واتجاهات ومهارات اكتسابا نظريا وعمليا بحيث يفهم المتعلم ما اكتسبه ويوظفه في حياته وبأقصى ما تسمح به قدراته.

٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وقد نص السؤال على ما يلي:

" ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها؟"

أ) أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المحور الخامس(المحور الاجتماعي) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الأولى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن بمستوى مرتفع بلغ (٣٣.٨٪)، ولعل ما يفسر هذه النتيجة أن البعد الاجتماعي يشكل جوهر الدراسات الاجتماعية، فالفرد والمجتمع هما وسيلة الدراسات الاجتماعية وغايتها المنشودة، فالإنسان والمجتمع مصدر رئيس للدراسات الاجتماعية وهدف تسعى إلى تحقيقه، ويشير كثير من المتخصصين إلى أن المجتمع هو مختبر الدراسات الاجتماعية وميدانها، ومن هنا كانت تسميتها بالدراسات الاجتماعية أو كما يطلق عليها في الأردن بالتربية الاجتماعية والوطنية، وكما يشير أبو حلو وزملاؤه (٢٠٠٤، ص٢٧) إلى أن مفهوم التربية الاجتماعية كما يراه البعض هو عبارة عن مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية وبالأخص للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، فالغرض الرئيس من الدراسات الاجتماعية في هذه المرحلة هو تنشئة المتعلمين وتربيتهم اجتماعيا من خلال إكسابهم الخبرات

الاجتماعية والفردية التي تسهم في فهم ذواتهم وتطوير علاقاتهم مع أنفسهم ومع الناس والمجتمع والبيئة التي يعيشون فيها، ولعل القائمين على تطوير كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن يدركون ذلك ويأخذونه بالحسبان وكان تركيزهم على البعد الاجتماعي أكثر من الجوانب الأخرى، ولا سيما أن نتاجات هذا المحور تمس الفرد وبيئتيه المحيطتين به الاجتماعية والطبيعية وما تحويه من بيئات ومؤسسات تمسه مباشرة وبالأخص في هذه المرحلة التي هو بحاجة ماسة للتعرف إليها والى أهميتها في حياته ، باستثناء النتاج رقم (٦٢) الذي ينص على "يصف التغيرات الشخصية مع مرور الزمن كالتطور الجسمي والعقلي واثر ذلك في السلوك والحياة" والنتاج رقم (٧٣) الذي ينص على "يصف التركيبة السكانية للمجتمع وأدوارها وخصائصها" والنتاج رقم (٧٤) الذي ينص على "ينبذ الأعمال التي تؤدي إلى إعاقة المؤسسات عن أداء مهامها وتجعل أفرادا يؤثرون سلبيا في المجتمع ومؤسساته كالمحسوبية والواسطة والانتفاع بالمنصب العام والتقصير في أداء واجب الوظيفة العامة" والتي جاءت مستويات توافرها متدنية ولعل ذلك يعود إلى أن تركيز القائمين على هذه الكتب كان ينصب على موضوعات أخرى يرونها أكثر أهمية تضمنتها النتاجات الأخرى .

ب) كما وتظهر نتائج الدراسة أن المحور الأول (محور ثقافة الأمة) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الثانية في درجة مراعاته في تلك المناهج وذلك بحصوله على مستوى متوسط بلغ (١٨٪)، وعلى الرغم من هذا المستوى المتوسط إلا أن النتائج تشير إلى أن هذا المحور لم يلق الاهتمام الكافي من قبل القائمين على هذه الكتب والمناهج، ولعل ما يفسر حصول هذا المحور على هذا المستوى المتوسط هو حصول عدد من النتاجات هي ذوات الأرقام (1,2,6,7,9,10,11) من أصل ستة عشر نتاجا فقط على مستويات مرتفعة أو متوسطة، أما باقي النتاجات فلم تحصل على المستوى المقبول بل أن النتاج رقم (١٣) لم يحصل على أي تكرار وكانت نسبته صفرا، ولعل ما يفسر حصول النتاجات السابقة على مستويات متوسطة أو مرتفعة هو ارتباطها وتشابكها بالمحور الخامس الذي حصل على أعلى مستوى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية هذا من جهة، ومن جهة أخرى نلاحظ أن هذه النتاجات تتناول مواضيع تتعلق بتراث الأمة وعقيدتها ومبادئها وهذا ما أكدت عليه فلسفة التربية والتعليم المنبثقة والمنطلقة من الأسس الفكرية والعقدية والوطنية والواردة في قانون التربية والتعليم رقم (٣) لعام (١٩٩٤م) والذي ما يزال يعمل به حتى يومنا هذا .

ج) ومن خلال استعراض النتائج نلاحظ أن المحور

الثالث (محور البيئة الطبيعية والبشرية) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الثالثة وذلك بحصوله على مستوى متوسط بلغ (١٧.١٪)، وأن غالبية نتاجات هذا المحور قد حصلت على مستويات متوسطة ومرتفعة، وهذا يعود إلى أن القائمين على هذه الكتب والمناهج قاموا بتخصيص نتاجات خاصة بمادة الجغرافية والتي تتحدث عن البيئة الطبيعية والبشرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يعود سبب ارتفاع درجة مراعاة بعض نتاجات هذا المحور إلى النظرة القديمة والسائدة من القائمين على كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن من أن هذه المناهج تتكون من مواد التاريخ والجغرافية، هذا بالإضافة إلى الأهمية التي تحظى بها هذه النتاجات وفي هذه المرحلة الدراسية.

وعلى الرغم من ذلك إلا أن هنالك عددا من النتاجات المتعلقة بالمحور الثالث (البيئة الطبيعية والبشرية) لم تحصل على المستوى المطلوب وهي النتاجات ذوات الأرقام (٤٣، ٤٠، ٣٧) وقد يكون السبب في ذلك أن بعض هذه النتاجات تحتاج إلى مهارات عقلية عليا لا تتوفر في كتب الدراسات الاجتماعية بسبب تركيزها على المهارات الدنيا من التفكير كالتذكر والحفظ والفهم، ومع ذلك فان هذه النتاجات اقتربت من تحقيق تلك النسبة المقبولة باستثناء النتاج رقم (٤٠) والذي يتحدث عن الآثار البيئية والاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن التغيرات البيئية وتغيير الإنسان للبيئة الطبيعية لتوائم حاجاته، وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور القائمين على هذه الكتب والمناهج بعدم أهمية هكذا نتاج في هذه المرحلة الدراسية رغم ما يعانيه البشر من هذه الآثار محليا وعالما وضرورة التصدي لها على كل الاتجاهات بما في ذلك التربية والمناهج.

د) كما وتظهر النتائج أن المحور الثاني (محور التاريخ والسياسة) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الرابعة على مستوى المحاور الستة وبمستوى متوسط بلغ (١٥.٩)، ويفسر حصول هذا المحور على هذا المستوى المتوسط هو زيادة النتاجات المندرجة تحت هذا المحور مقارنة بالمحاور الأخرى، فالنتاجات التي حصلت على مستويات متوسطة أو مرتفعة هي سبعة نتاجات فقط من أصل سبع عشرة نتاجا، ولعل السبب يعود إلى أن القائمين على الكتب والمناهج قد أولوا المفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات السياسية المعاصرة والمرتبطة بحياة المواطن الأردني والاتجاهات العالمية السائدة وذات العلاقة بالفكر التربوي الأردني والتي تتوافر في هذه النتاجات عناية خاصة، أما باقي النتاجات فقد تباينت فيما بينها وذلك بحصول بعضها على عدد من التكرارات وعدم حصول البعض الآخر على أي تكرار، فتراوحت تكراراتها ما بين الصفر إلى السبعة تكرارات، ولعل ذلك عائد إلى أن القائمين على هذه المناهج والكتب اجتهدوا في تقديم

المعلومات والبيانات، بينما تحتاج بعض هذه النتاجات إلى التفسير والتحليل واستخدام المصادر وتوضيح اثر العلم والتكنولوجيا في تدعيم القوة والسلطة والدولة وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة وهذا واضح في النتاجات ذوات الأرقام (٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٩، ٣١)، أما النتاجات ذوات الأرقام (١٧، ١٩، ٢٤، ٣٢، ٣٣) فقد تناولت موضوعات ومفاهيم كالماضي والمستقبل والتغير والتطور التاريخي والحق في مقاومة الاستعمار والاحتلال وعلاقة التقدم والازدهار للبلاد العربية بالوحدة، والشعور بالخطر الصهيوني والعالمي الذي يهدد الأمة العربية بعامة والأردن بخاصة، وهذه الموضوعات والمفاهيم والقيم لم تلق عناية كافية وقد يعود السبب في ذلك إلى تركيز كتب الدراسات الاجتماعية على المعرفة التاريخية المتعلقة بالتاريخ الإسلامي وبدايات الإسلام وتقديم البيانات والمعلومات في هذا المجال دون استخلاص العبر والدروس والتجارب.

هـ) وتظهر نتائج الدراسة أن المحور الرابع (المحور الاقتصادي) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة في درجة مراعاته في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك بحصوله على مستوى متدن بلغ (٩,١٪)، وتظهر أرقام هذا المحور أن أغلب النتاجات المتعلقة به لم تحقق المستوى المقبول في درجة مراعاتها للدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، باستثناء بعض النتاجات التي حققت مستويات متوسطة في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية، فالنتاج رقم (٤٥) يتضمن عدداً كبيراً من المفاهيم الاقتصادية الرئيسة مما سهل حصوله على اكبر تكرارات ممكنة، أما النتاجات ذوات الأرقام (٤٦) و(٤٧) و(٥٢) فهي تتناول موضوعات في غاية الأهمية كالمصادر المتاحة والنادرة وكيفية استخدامها وأثرها في الناس، وتتناول قطاعات اقتصادية كالزراعة والصناعة والسياحة والتعدين والتي لا يمكن تجاهلها في مناهج دولة كالأردن تعاني من شح الموارد كالمياه مثلا، أما باقي نتاجات المحور الاقتصادي فقد جاءت في مستويات متدنية في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية، ولعل السبب يعود إلى النظرة القديمة والسائدة عند القائمين على هذه الكتب من أنها تتكون من التاريخ والجغرافية، وجاءت النتاجات التي تتناول موضوعات اقتصادية والتي أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تدني مراعاة أغلب نتاجاتها موزعة ودون تركيز في تلك الكتب.

و) وتظهر النتائج أن المحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة السادسة والأخيرة وبمستوى متدن بلغ (٥,٨٪) في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وقد

تدنت مستويات مراعاة كافة النتاجات المتعلقة بهذا المحور البالغة خمسة عشر نتاجا في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، باستثناء نتاج واحد هو النتاج رقم (٨٢) والذي حصل على مجموع تكرارات بلغت (١٥) تكرارا وبمستوى متوسط بلغ (١.٨٪) فهذا النتاج يندرج ضمنه عدد من الموضوعات كالتعاون أو الاعتماد المتبادل والتي أسهم توافرها في الكتب المدروسة إلى حصوله على مستوى متوسط في درجة مراعاته، ولعل السبب في تدني درجة مراعاة هذا المحور يعود إلى تركيز كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن على الموضوعات التاريخية والجغرافية، وموضوعات أخرى تتعلق بالمؤسسات الوطنية والخدمية وأثرها في حياة الناس، وهذا التركيز يتضح باستعراض عناوين الوحدات والدروس تتناول موضوعات كالتاريخ الإسلامي والنظام الطبيعي في الجغرافية ودور الأسرة والمجتمع في تكوين شخصية المتعلم وموضوعات أخرى كالبيت ومحتوياته والمرافق العامة واستخداماتها وهذه الموضوعات حازت على أغلب محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لتناولها في هذه المرحلة إلا انه يمكن إدراج مضامين نتاجات هذا المحور بشكل لا يتعارض مع تلك الموضوعات سالفة الذكر، وقد يكون من أسباب تدني درجة مراعاة النتاجات المتعلقة بهذا المحور هو النظرة التقليدية لمناهج الدراسات الاجتماعية التي كانت سببا في التركيز على موضوعات تتلاءم مع هذه النظرة التقليدية والابتعاد عن النظرة المعاصرة لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تدعو إلى اشتقاق هذه المناهج من ميادين العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم إنسانية وطبيعية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١- الاستفادة من هذه الدراسة، وبخاصة في مجال تصميم المحاور والنتاجات المتعلقة بكل محور، من قبل الباحثين والمهتمين والقائمين على تطوير كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية، وتأليف الكتب في ضوء هذه الأداة.

٢- إعادة النظر في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن، بما ينسجم مع نتائج هذه الدراسة، وبما يؤدي إلى مراعاتها لكافة محاور الدراسات الاجتماعية والنتاجات المتعلقة بها.

٣- مسايرة التطورات والتغيرات والتوجهات العالمية المعاصرة في عملية تطوير كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية، والابتعاد عن المفهوم التقليدي للدراسات الاجتماعية الذي يرى أنها تتكون من التاريخ والجغرافية فقط، واعتماد المفهوم المعاصر للدراسات الاجتماعية الذي يرى أنها تتكون من معارف وقيم ومهارات تشتق

من ميادين العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم إنسانية وطبيعية. وإجراء المزيد من الدراسات المماثلة وفي مراحل دراسية متعددة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حلو، يعقوب، ومرعي، توفيق، وخريشة، علي. *مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية*، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠٠٤م.

أبو حلو، يعقوب. "دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية"، *أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، مجلد ٢، عدد (١)، (١٩٨٦م)، ٢٠٩- ٢٤٢.

أبو علاّم، رجاء محمد. *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٩م.

بني عطا، احمد محمد. "تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، *جامعة عمان العربية للدراسات العليا*، (٢٠٠٤م).

البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد. *الإحصاء للعلوم الإدارية والتطبيقية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، (١٩٩٧م).

التل، سعيد، وزملاؤه. *المرجع في مبادئ التربية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

الجرف، ريما سعد. "البعد العالمي في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة"، ندوة بناء المنهاج، جامعة الملك سعود، (٢٠٠٣م)، المتاح في:
http://www.lahaonline.com/print.htm.28/10/25.

حمدان، محمد زياد. *تقييم المنهج، معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه*، عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٦م.

الخريشة، علي كايد. "تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من المرحلة الأساسية في الأردن"، بغداد، *مجلة جامعة المستنصرية*، المجلد٢، (١٩٩٤م)، ٧٩- ١٣٩.

الخشان، أحمد سليمان. "بناء معيار لتقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأساسية الأولى وتطبيقه على كتاب الصف الرابع"، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك، (١٩٩٦م).

الخياط، عبد الكريم. "تقويم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الكويت، دراسة ميدانية"، *المجلة التربوية*، المجلد ٥، العدد (١٦)، (١٩٨٨م)، ١٥- ٦٦.

خيري، السيد محمد. *الإحصاء في البحوث النفسية*،

القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.

السكران، محمد أحمد. *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

السميري، لطيفه بنت صالح. "تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة في ضوء الأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج"، ندوة بناء المنهاج، جامعة الملك سعود، (٢٠٠٣م) المتاح في:
http://www.lahaonline.com/print.htm.28/10/25.

طعيمة، رشدي أحمد. *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧م.

العاصي، علياء محمود. "بناء أنموذج لمناهج الجغرافية لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن استنادا إلى المعايير الجغرافية العالمية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، (٢٠٠٤م).

عبد المنعم، منصور، والنجدي، أحمد، وعبد الرزاق، صلاح. *الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة*، القاهرة: دار القاهرة للنشر، ٢٠٠٢م.

عدس، عبد الرحمن. *أسلوب تحليل المحتوى*، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩١م.

العطيوي، رغده محمد. "تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الأساس الاجتماعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن جامعة اليرموك، (١٩٩٥م).

عليمات، عبير راشد. "تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن وبناء نموذج لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، (٢٠٠٤م).

عودة، أحمد، والقاضي، منصور. *الإحصاء الوصفي والاستدلالي*، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

مبارك، فتحي يوسف. "القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب"، القاهرة، *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (١٩٩١م)، ١٣٣- ١٧٧.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

المطلس، عبده. *الدليل في تحليل المناهج: النظرية والتطبيق*، صنعاء: المنار للطباعة وخدمات الحاسب، ١٩٩٨م.

نزال، شكري حامد. *مناهج الدراسات الاجتماعية*

وأصـــول تدريـــسها ، العـــين : دار الكتـــاب الجامعي ، ٢٠٠٣م .

النوايسه، صباح. "تطوير مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلتين الأساسية والثانوية في ضوء المعايير المعاصـرة بمـا يتناسـب والمجتمـع الأردنـي" ، أطروحة دكتوراه غير منشوره ، عمان ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، (٢٠٠٧م).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Brophy,J. "The De Facto National Curriculum in U.S.A. Elementary Social Studies, Critique of Representive Example" *Journal of Curriculum Studies*. 24, (5), (1992), 90 – 110 .

De-Souza ,&Munroe,S. "Implementation of Geography Standards" Potential Strategies and Initiatives. *Journal of geography*. 93. (1), (1994), 46 - 49 .

Eoh, M. "The Evaluation of the Democratic Citizen Ship Education" , *DAL*, (1994), 54, (8) .

Elliot, D,L, Nagel, H, & Woodward, A. "Do Textbooks Belong in Elementary Social Studies", *Educational Leadership*, (1985), 42, (7), 22 - 24 .

Field, Sherry, & Hoge, John. 'The New One Hundred ways to Implement Geography Standards in your Classroom'. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. *Picnics Arizona*. (1994).

Gross, Richard. *Teaching The Social Studies, What, Why, and How*. Pennsylvania : International Textbook Company, 1969.

Gross, Richard, & Mesick, R, &Chapin, J, &Sutherland, J. *Social Studies for our Time*. New York: John Wiley & Sons, 1978 .

Holsti, R.(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Addison Wesley Publishing Company, 1969.

Jarolimek, John. *Social Studies and Skills: Learning to Teach as an Intern*. New York : Macmillan Publishing Company Inc, 1977 .

Kendall, J.& Schock, R.& Young,R,S. 'Abistillation of Subject Matter Content for the Subject Areas of Geography and History', *Office of Educational Research and Improvement (ED)*. Washington, DC . 2000 .

Laughlin, M.& Hartoonian, H. *Challenges of Social Studies Instruction In Middle and High Schools*, New York : Harcourt Bruce College Publisher. 1995.

Martorella, Peter.& Beal, Candy. *Social Studies For Elementary School Classrooms: Preparing Children To Be Global Citizens*, 3 rd , New Jersey: Edition, Merrill Prentice Hall, Pearson Education Inc., Upper Saddle River. 2002 .

Mc Cormack, Susan. 'Thematic Geography and Student Success, A Comparative Study Geography', *(0366), Dissertation Abstract International*. (0554), MAL, (40/01), (2001) P. 64 .

Michaelis, John. *Social Studies for Children*, New Jersey 7th ed . Prentice — Hall, Englewood Cliffs, 1980 .

National Council for the Social Studies. *,Expectations of Excellence:* Curriculum Standards for Social Studies. 1994 .

National Council for the Social Studies (NCSS). *Curriculum Standards for Social Studies (Expectations of Excellence)*. 3 rd ed., Bullet in 89, Washington. D.C. 1998.

Neagly,R.L,and Evans,N.D. *Handbook For Effective Curriculum Development*, New Jersey: Prentice Hall . 1967.

"Evaluation Of Social Studies Textbooks Basic Stage in Jordan in Light Of Modern Educational Outcomes their cores that Expected to be Leared and Taught"

*** Eid Hasan Al-sobhieen and **Abdul-Rahim Muhamad Deas**

*Assistant Professor, *AL-Hussein Bin Talal University*,

** *Assistant Professor, Ministry of Education, Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 16/2/1429H.)

Keywords: Social Studies, Educational Outcomes, Thematics of Social Studies, Standards of Social Studies.

Abstract. This study aimed at the evaluation of social studies for basic stage in Jordan in the light of modern educational outcomes and their cores that are expected to be learned and taught. To achieve the two aims of this study, The Researchers revised the educational literature, previous studies and main and sub resources related to social studies outcomes.

After that, they developed (89) outcomes connected to (6) main cores. To test the validity of these outcomes, they were submitted to a jury of specialized professors and their comments were taken into consideration . This answers the first question of the study.

To answer the second question, the researchers analyzed the social studies textbook using frequency, percentages, and means.

On one hand, the study revealed that the level of relation of the fourth core (the economical core), the sixth core (science and technology) and the outcomes were low. On the other hand, the first core (nations and culture), the second core (the history and policy) and the third core (the natural and human environment) came at a medium level in their outcomes, and the fifth core (social core) and its related outcomes came at the highest level in comparison of other cores.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٧-١٦٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

المستشرق الألماني بيرجشتراسر (Bergstrasser) وآثاره في الدراسات القرآنية ومنهجه فيها

ناصر بن محمد بن عثمان المنيع

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٨/١١/٢٨هـ؛ قُبل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

ملخص البحث. يعد بيرجشتراسر (Bergstrasser) واحدا من أبرز المستشرقين الألمان في القرن الماضي، ولد في العام (١٨٨٦م)، واهتم بتطوير ذاته وتعليم نفسه وإكسابها الخبرات المتنوعة، وكان له رحلات وزيارات مبكرة للعالم الإسلامي وأكثر من زيارة مصر وسوريا على وجه الخصوص، وتعلم اللهجات السامية فيها، وأتقن لهجة (معلولة) وهي قرية من قرى دمشق.

وهو صاحب المؤلفات المفيدة والمهمة في شتى العلوم الإسلامية وخصوصاً في الدراسات القرآنية، وكانت له عناية بالغة بالمخطوطات الإسلامية في هذا الفن مثل كتب القراءات، وكتب التفسير والمصاحف الكوفية القديمة بحث عنها أثناء رحلاته وجمعها وأودعها في مجمع العلوم البافاري في برلين، ونشر بعضها وكان له منهج علمي بارز في التحقيق والنشر، وكان يأمل في إخراج المصحف أو النص القرآني مشتملا على هوامش نقدية للقرآن الكريم يقتبسها من هذه المخطوطات التي جمعها.

ومما يتميز به مشواره العلمي نقده المنصف والمنهجي لطبعة فلوجل (Flugel) للقرآن الكريم، والدعوة لعدم استخدامها وخاصة بعد ظهور طبعة الأزهر الأولى عام (١٩٢٧م).

وقد اشتهر بإكماله لكتاب نولدكه (Noldekae) الذائع الصيت "*تاريخ القرآن*"؛ فكتب الجزء الثالث منه وأتمه، واشتمل هذا الجزء على الرسم العثماني والقراءات والمصاحف، وطرح فيه بعض الآراء الخاطئة والشاذة الخالية من الأدلة والبراهين والبعيدة عن التحقيق العلمي، واتهم المصحف العثماني بالنقص وكثرة الخطأ وأنه كان محط اختلاف لا اتفاق. وقد ناقشه الباحث بالأدلة والحقائق التاريخية وأقوال المستشرقين الآخرين.

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

فإن موضوع الاستشراق ودراسة أعلامه ومدارسه من الموضوعات المهمة المتجددة، التي تستحق الدراسة والبحث. وقد أسهم المستشرقون في قيام النهضة الفكرية المعاصرة، والتبادل المعرفي والثقافي بين الشرق الإسلامي والغرب المسيحي، وسابقوا الباحثين من المسلمين في العصر الحديث في دراسة الدين الإسلامي والقرآن الكريم والسنة النبوية، وساعدهم في ذلك دأبهم ونشاطهم، وتوفر الكثير من المصادر المطبوعة والمخطوطة بين أيديهم. وقد اختلفت مناهجهم وتباينت مقاصدهم وتنوعت تخصصاتهم. وطرح بعضهم نظريات ظنية وأحكام متعجلة وآراء شاذة.

وأمام هذا كله يجب على الباحث المسلم أن يلم بأهداف المستشرقين ومناهجهم، ويكون له اطلاع على إنتاجهم المتنوع في الحقول الإسلامية، وعليه أن يحاورهم ويناقشهم بالمنهج العلمي الرصين البعيد عن الحماس والتشنج والرد المجمل.

ومن بين هؤلاء المستشرقين المستشرق الألماني جوتهلف بيرجشتراسر (Bergstrasser) [1] أحد أعلام مدرسة الاستشراق الألمانية في القرن الماضي، والذي نبغ مبكرا، وتنوعت مؤلفاته، وتعددت إسهاماته، واهتم على وجه الخصوص بدراسة القرآن الكريم وعلومه وقراءاته ومصاحفه، وعني بالبحث والتنقيب عن التراث المخطوط في هذه المجالات، وساهم في تحقيقه ونشره.

لذا رأيت أن أقدم بحثا علميا عن هذا المستشرق الكبير خاصة بعد صدور كتاب "تاريخ القرآن" لنولدكه (Noldekae) باللغة العربية وقد كتب بيرجشتراسر الجزء الثالث منه، وأسميته: "المستشرق الألماني بيرجشتراسر وآثاره في الدراسات القرآنية ومنهجه فيها".

أهمية البحث

تمكن أهمية البحث في النقاط التالية:

١- المستشرق بيرجشتراسر شخصية استشراقية مهمة لم تنل حظها -حسب علمي- من الدراسة، ولم أجد عنه دراسة عربية مستقلة.

---

(١) ويكتب في بعض المصادر العربية (برجشتراسر)، وبعضها (برجستراسر) بالسين في الأولى، وآخرون (برجشترسر) بدون ألف، أو (برغستراسر) بالغين المعجمة. وقد آثرت أن أكتبها (بيرجشتراسر) في كل = البحث حتى في النصوص المنقولة. ومن جهة النطق الصواب أن تكتب (بيرج شتراسر). وقال الزركلي: "ويلفظها الألمان: (برْكْ شْتْرِيزَر) بكسر الباء وسكون الراء والكاف ثم شين وتاء ساكنتين فراء مكسورة فزاي مفتوحة بعدها راء، وينطقون الكاف بين (K) و (G)". الأعلام (١٤٣/٢). وهذا الاسم يعني بالألمانية طريق الجبل كما أفادني بذلك الدكتور/ ورنر دوم خلال فعاليات مؤتمر التواصل التاريخي بين أوروبا والعالم العربي.

٢- تنوع إنتاجه العلمي في شتى المعارف الإسلامية .

٣- تعد أكثر الآراء التي طرحها بيرجشتراسر المتعلقة بالرسم العثماني والمصاحف والقراءات في كتاب "تاريخ القرآن" – الجزء الثالث– مغلوطة وبعضها متطرفة وبعيدة عن التحقيق العلمي .

٤- تميز بيرجشتراسر باهتمامه بالمصاحف القديمة ، وبشهرته في تحقيق المخطوطات الإسلامية ، وله في عمله هذا قواعد ومناهج وخاصة فيما يتعلق بطريقة بيان مفارقات النسخ .

٥- للمستشرق الألماني مواقف إيجابية يحسن إبرازها والتنويه عليها .

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي :

١- التعرف على حياة المستشرق الألماني بيرجشتراسر العلمية ، وذكر العلوم التي أتقنها ، وسرد الكتب والمقالات التي ألفها أو شارك في تأليفها .

٢- شرح فكرة مشروع الهوامش النقدية للقرآن الكريم التي تبناها بيرجشتراسر وبيان مصيرها وإبراز رأي الباحث العلمي في هذا المشروع .

٣- بيان أهم الشبهات والآراء الخاطئة التي أوردها في كتاب "تاريخ القرآن" –الجزء الثالث- ومناقشتها.

٤- تلمس منهجية بيرجشتراسر في تحقيق المخطوطات المتعلقة بالقرآن الكريم وعلومه وبيان قواعده في ذلك .

أسئلة البحث

آمل أن يجيب البحث عن الأسئلة التالية :

-ما أبرز العلوم التي برع فيها بيرجشتراسر ؟ وما مؤلفاته فيها ؟

-ما مشروع الهوامش النقدية للقرآن الكريم ؟ وما رأي الباحث فيه ؟

-ما أهم الشبهات التي أثارها في كتاب "تاريخ القرآن" - الجزء الثالث-؟

-ما المنهجية العلمية التي سلكها بيرجشتراسر في تحقيق التراث الإسلامي؟

وسيكون البحث من خلال المحاور التالية :

أولاً : نشأته وتعليمه.

ثانياً : رحلاته للبلاد العربية والإسلامية .

ثالثاً : علاقته بأستاذه فيشر (Fischer) .

رابعاً : من أقوال الباحثين فيه .

خامساً : مشروع الهوامش النقدية للقرآن .

سادساً : رأيه في طبعة فلوجل (Flugel) للقرآن .

سابعاً : مؤلفاته ، وقد قسمتها حسب الفنون التالية :

١- اللغة العربية .

٢- اللهجات .

٣- الفقه .

٤- التاريخ.
٥- الطب والفلسفة.
٦- القراءات وعلوم القرآن
٧- التأليف .
٨- التحقيق .

منهجه في التحقيق

ثامناً : وفاته .

أولاً : نشأته وتعليمه[٢]

ولد بيرجشتراسر في الخامس من شهر إبريل عام (١٨٨٦م) بضاحية من ضواحي مدينة (بلاون) بسكسونيا ، وكان أبوه وجده قسيسين في كنيسة البروتستانت [٣] .

درس بمدارس الدولة في (بلاون) ، وكانت مدرسته تدرس اللغات اليونانية واللاتينية والعبرية والفرنسية ، وكان الطلاب يتخيرون بين العربية والانجليزية ، واختار العربية وسمح له المعلمون – استثناء- بتعلم الانجليزية [٤] .

التحق بجامعة (ليبزج) سنة (١٩٠٤م) . وقد التقى فيها بأستاذ اللغات الشرقية فيشر (Fischer) ، ونال شهادة التدريس في اللغات والتاريخ الإسلامي عام (١٩٠٨م) [٥] .

واشتغل بعد ذلك مدرساً بمدرسة ثانوية النظام القديم في (درسدن) عاصمة سكسونيا إلى أن نال

---

(٢) من مصادر ترجمته : له ترجمة مجلة الإسلام عام ١٩٣٧م . بقلم جوتشالك . المستشرقون نجيب العقيقي (٢/٧٤٧- ٧٤٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥) تاريخ حركة الاستشراق الدراسات العربية والإسلامية في أوربا حتى بداية القرن العشرين يوهان فوك (ص ٣٤١- ٣٤٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٠ ، ٤٩) الدراسات العربية في ألمانيا ألبرت ديترش (ص ١٤) الأعلام (٢/١٤٣) معجم المؤلفين (١/٥١٢) مقدمة كتاب التطور النحوي للدكتور رمضان عبدالتواب (ص ٣- ٦) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب للدكتور محمد حمدي البكري (ص ٦- ١٠) دراسة القرآن عند المستشرقين في ضوء علم نقد الكتاب المقدس للدكتور محمد خليفة حسن ندوة القرآن الكريم في الدراسات القرآنية (ص ٣٨- ٣٩) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر للدكتور رمضان عبد التواب مجلة مجمع اللغة العربية العدد ٣٧ جمادى الأولى ١٣٩٦هـ- ١٩٧٦م . (ص ١١٩- ١٢٤)=

= وفي ألمانيا حاليا معهد يحمل اسمه (Arnold Bergstrasser Inshlut) وإليك بعض المواقع الأجنبية التي ترجمت له باختصار وذكرت شيئا بسيطا من حياته ومؤلفاته :

http://links.jstor.org/sici?sici=1356-1898(1937)8%3A4%3C1163%3AGBGDIR%3E2.0.CO%3B2-0
http://www.123exp-biographies.com/t/0003934387/
http://en.wikipedia.org/wiki/Gotthelf_Bergstrasser

(٣) الأعلام (٢/١٤٣) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦) المستشرقون (٢/٧٤٧)

(٤) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦)

(٥) الأعلام (٢/١٤٣) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦) المستشرقون (٢/٧٤٧)

شهادة الدكتوراه برسالة في النحو العربي بعنوان: "استعمال الحروف النافية في القرآن الكريم" سنة (١٩١١م) [٦].

وفي سنة (١٩١٢م) نال جائزة تدريس اللغات السامية والعلوم الإسلامية من جامعة (ليبزج)، وابتدأ من ذلك الوقت في دراسة الفقه وكتب التراث، ثم انتقل إلى دراسة القرآن وتاريخ اللغة العربية [٧].

وقد درَّس في جامعات (ليبزج) و(برسلاو) و(هايدلبرج)، واستقر به المطاف بعد ذلك في جامعة (ميونخ) سنة (١٩٢٦م)، وانتخب عميدا لكلية الآداب بها سنة (١٩٢٨م) [٨].

- تولى تحرير المجلة الألمانية للدراسات السامية [٩].

ثانياً: رحلاته إلى البلدان الإسلامية

يتحدث كثير من المستشرقين عن الشرق (العالم الإسلامي) وعلومه وآدابه وعاداته وأعراف أهله وهم لم يروه ولم يرحلوا إليه ولم يختلطوا بأهله، إلا أن بيرجشتراسر قام برحلات متعددة إلى الشرق الإسلامي وإليك بيانها بالتفصيل:

في عام (١٩١٤م). سافر إلى الأستانة ثم إلى سوريا، وتنقل في بلادها وبلاد الشام جميعا؛ باحثا وراء اختلاف اللهجات الدراجة فيها؛ فمكث أولا في دمشق، ثم سافر إلى الجنوب في معان، ثم إلى حلب في الشمال وفلسطين ولبنان. وقد تعرف في دمشق على قرية معلولة، وهي قرية من ضواحي دمشق مشهورة في تاريخ اللغات السامية، وتعلم اللهجة الآرامية من أفواه الناس [١٠].

قال فوك: "وقد جعلته الرحلة التي قام بها إلى الشرق في العام (١٩١٤م) خبيرا باللهجات السورية"[١١].

١- ثم مر بمصر قبل قيام الحرب الأولى، ومكث في القاهرة أسبوعاً.

٢- مكث من سنة (١٩١٥- ١٩١٨م) أستاذا بالجامعة التركية بطلب من الحكومة التركية.

٣- في عام (١٩١٨م) سافر بتكليف من وزارة الحربية من الأستانة إلى حلب، وهناك زار مكتبة الظاهر بيبرس ونظر في كتب القراءات والطب، وأتم ما كان يعرفه من قبل من لهجة معلولة، وسافر حتى حيفا والناصرة وطبرية [١٢].

٤- في العام الدراسي (١٩٢٩- ١٩٣٠م). استقدمته كلية الآداب بالجامعة المصرية - جامعة

---

(٦) مقدمة كتاب التطور النحوي (ص ٣)

(٧) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦- ٧)

(٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥) مقدمة كتاب التطور النحوي للغة العربية (ص ٤)

(٩) المستشرقون (٢/٧٤٧) الأعلام (٢/١٤٤)

(١٠) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧)

(١١) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢)

(١٢) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥)

القاهرة حاليا- لإلقاء محاضرات في التطور النحوي للغة العربية [١٣].

٥- في العام الدراسي (١٩٣١- ١٩٣٢م) استقدمته مره أخرى ؛ فألقى فيها سلسلة من المحاضرات عن نقد النصوص ونشر الكتب [١٤].

وهو يعد من أبرز الأساتذة الذي تولوا التدريس في الجامعات المصرية ، وكان له أثر واضح في توجيه الطلاب إلى دراسة اللغات واللهجات والاهتمام بكتب التراث [١٥].

وكان بيرجشتراسر أثناء وجوده في القاهرة يكثر من زيارة الشيخ محمد بن علي الحسيني [١٦] في جامع السلطان حسن وفي منزله أيضا ؛ كما نشأت صداقة قوية بين بيرجشتراسر والمتخصص في أحكام التجويد ومراجع المصحف الشيخ علي بن محمد بن الحسن بن إبراهيم الضباع [١٧]. وانتهز فرصة وجوده في القاهرة ليسجل مجموعة من الاسطوانات لمختلف القراءات القرآنية لعدد من مشاهير المقرئين آنذاك ، كما عُني باللغة العامية في مصر ، وسجل أسطوانات مع الأطفال في القاهرة [١٨].

ثالثاً: علاقته بأستاذه فيشر (Fischer)

كان الأستاذ أوجست فيشر (Fischer) (١٨٦٥- ١٩٤٩م) أحد أعمدة الاستشراق الألماني ، وكان عالماً مشهوراً تخصص في الدراسات النحوية وأحبها وأولع بها ، وله جهود كبيرة في تحقيق التراث الإسلامي [١٩] ، قد تتلمذ على يديه بيرجشتراسر ، وتلقى عنه الفلسفة واللغات السامية ، وأشرف على رسالته في الدكتوراه [٢٠].

---

(١٣) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦) مقدمة كتاب التطور النحوي للغة العربية (ص ٣).

(١٤) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٨- ٩).

(١٥) الاستشراق الألماني في القرن العشرين ميشال جحا مجلة الاجتهاد عدد ٥٠ - ٥١ (ص ٢٥٧) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥).

(١٦) المعروف بالحداد ، مقرئ من فقهاء المالكية بمصر ، توفي سنة ١٣٥٧هـ . الأعلام (١٨٨/٦).

(١٧) المستشرقون (٧٤٧/٢) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص١٠).

(١٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥).

(١٩) المستشرقون نجيب العقيقي (٦٧٠/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٤٠٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٥٩) تاريخ حركة الاستشراق ليوهان فوك (ص ٣٤٠).

(٢٠) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٦٠) المستشرقون (٧٤٧/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥). ومما يجب أن يذكر أن فيشر ألف رسالة بعنوان "آية مقحمة في القرآن" وقد طرد بسببها من المجمع اللغوي بالقاهرة سنة (١٩٤٥م) وقد كان أحد أعضائه. انظر موسوعة المستشرقين للدكتور عبدالرحمن بدوي (ص ٤٠٥) مستشرقون : سياسيون- جامعيون -مجمعيون نذير حمدان (ص ٢١٨) القرآن من المنظور الإستشراقي دراسة نقدية تحليلية للدكتور محمد محمد أبو ليلة (ص ٤٠٣). =

رابعاً: من أقوال الباحثين فيه

أثنى عدد من الباحثين على بيرجشتراسر ، ومن هؤلاء :

١- يوهان فوك (Fuck) حيث قال : "في العام (١٩٣٣م) كانت نهاية حياة عالم حمل في ذاته تباشير كثير من المعارف" [٢١] .

٢- وقال الدكتور عبد الرحمن بدوي : "برز في نحو العبرية واللغات السامية بعامة ، وعني بدراسة اللهجات العربية وبقراءات القرآن" [٢٢] .

٣- وقال الزركلي : "وتصانيفه بالألمانية غزيرة الفائدة" [٢٣].

٤- وقال الدكتور محمد حمدي البكري : "وكان خبيرا بصفة خاصة بالسريانية ... يتكلم كواحد من أهلها ؛ بل كعلم من أعلامها والمشتغلين بها والعارفين بأسرارها... ولا أذكر مرة أنه لحن مع أعجميته" [٢٤].

وقال شتيفان فيلد : "وكان أبرز عالم ألماني عارض استخدام طبعة فلوجل ... ولعلكم تسمحون لي بالقول أني حفيد روحي لبيرجشتراسر" [٢٥].

وقالت الدكتورة سماء زكي المحاسني : "وكان من المهتمين بالتراث وقواعد تحقيق المخطوطات" [٢٦].

خامساً: مشروع الهوامش النقدية للقرآن الكريم

تحدث بيرجشتراسر في منشورات مجمع العلوم البافاري وفي الجزء الثالث من كتاب "تاريخ القرآن" عن خطة لوضع هوامش نقدية للقرآن ، ففي عام (١٩٣٣م) وبعد صدور الطبعة الرسمية للقرآن الكريم التي أصدرتها الحكومة المصرية سعى بيرجشتراسر لدى المجمع لإنشاء مركز خاص للقيام بهذا العمل ، وكتب مخططا وافيا مفصلا عن هذا المشروع [٢٧].

وتتلخص فكرة هذا المشروع في وضع حواش

= قال ولش : "بل إن فيشر انتهى إلى أن معظم الاختلافات في المصاحف المنسوبة للصحابة مثل مصحف عثمان ما هي إلا اختلافات موضوعة مكذوبة صاغها في وقت متأخر علماء اللغة لتنقيح مصحف عثمان لإثبات صحته" . دائرة المعارف الإسلامية (٨١٨٥/٢٦).

وقد أحببت أن أشير إلى هذه العلاقة بين بيرجشتراسر وأستاذه إذ أن هذا قد يفسر بعض الآراء المتطرفة التي ساقها بيرجشتراسر في كتاب "تاريخ القرآن" الجزء الثالث كما سيأتي .

(١٢) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٣) .

(٢٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥).

(٢٣) الأعلام (١٤٤/٢).

(٢٤) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص٥)

(٢٥) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ٩ ، ١٤) .

(٢٦) دراسات في المخطوطات العربية (ص ٦٨) .

(٢٧) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٦٩٩/٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص ٤٠) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) .

للقرآن في المصحف الشريف تضم القراءات المختلفة ؛ لا على أساس كتب القراءات فحسب ؛ بل على أساس أقدم المخطوطات القرآنية . وقصد بذلك تقديم عرض واف للقراءات المأثورة اعتمادا على المراجع العربية ، وفي ذلك لم يكن بيرجشتراسر يريد الاقتصار على القراءات السبع أو العشر أو الأربع عشرة إنما أراد أيضا وبقدر الإمكان عرض ما يسمى بشواذ القراءات التي قرأ بها بعض القراء والعلماء ولم تعد من القراءات السائدة . إلى جانب ذلك أراد بيرجشتراسر أن تشمل الحواشي على دراسات لمخطوطات عربية للقرآن وعلى الأخص للمصاحف القديمة المكتوبة بالخط الكوفي [٢٨].

وقد وصف كارل بروكلمان هذه الطريقة بقوله : "مقابلة النص على الطريقة الحديثة" [٢٩].

وقد جمعت هذه المخطوطات القديمة التي أمكن الوصول إليها مصوره على أفلام نيجاتف جمعا منظما في أرشيف[٣٠]. وهو أرشيف مصور لمخطوطات تشتمل على النص القرآني بالخط الكوفي ؛ حيث قام بيرجشتراسر بتصوير العشرات من المخطوطات العربية في القاهرة واسطنبول والعديد من المخطوطات المتعلقة بالقراءات بيد أن وفاة بيرجشتراسر المفاجئة حالت دون ذلك .

وقد تابع أوتو برتسل (Pretzl) بعد وفاة بيرجشتراسر خطة الهوامش النقدية ، وتحدث عنها بالتفصيل في مجلة (Islamica) في عام (١٩٣٤م) .

وفي رسالة بعث بها الأستاذ أوتو برتسل إلى المجمع العربي في دمشق يقول فيها : "ولقد نوينا تسهيلا لمحبي الاطلاع أن ندون كل آية من القرآن الكريم في لوحة خاصة تحتوي مختلف الرسم الذي وقفنا عليه في مختلف المصاحف مع بيان القراءات المختلفة التي عثرنا عليها في المتون العلمية المتنوعة ومتبوعة بالتفاسير العديدة التي ظهرت على مدى العصور وتوالي القرون" [٣١].

ولكن الأفلام التي جمعت ضاعت في الحرب العالمية الثانية ، وصُرِف النظر عن الموضوع [٣٢]. ولا يوجد منها الآن إلا عدد قليل في جامعة برلين تحت رعاية الأستاذة / أنجليكا نويفيرت [٣٣] .

---

(٢٨) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٦٧٨/٣) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٤).

(٢٩) تاريخ الأدب العربي (١٩٩/١) ويقصد مقابلة النص القرآني المكتوب في المصاحف القديمة ومخطوطات التفسير وعلوم القرآن بعضه على بعض وإثبات الفروق في الهامش كما هو متبع حديثا في تحقيق الكتب.

(٣٠) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٤٠).

(٣١) تاريخ القرآن لأبي عبدالله الزنجاني (ص ٢٢).

(٣٢) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٤٠).

(٣٣) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٥).

رأي الباحث في فكرة هذا المشروع

في ظني أنها فكرة تستحق الإعجاب، وسيكون تنفيذها عملا جبارا ومشروعا كبيراً؛ لكنه ينطوي على مخاطر كبيرة على المسلم، وقد يدفعه هذا العمل وهو يقرأ القرآن الكريم إلى التشكيك به. ويمكن قبول المشروع بالشرطين التاليين:

١- أن لا يكون ذلك في مصاحف المسلمين التي يقرأها عامة الناس، وإنما يكون بحثا بيد المتخصصين.

٢- أن لا تكتب الآيات كاملة في المتن إنما تكتب الكلمات التي في قراءتها اختلاف؛ فتذكر السورة، ثم يذكر رقم الآية وتكتب الكلمة ويكتب في الهامش أو تحتها القراءات المخالفة مع مصادرها من المصاحف وكتب القراءات [٣٤].

فإذا كان المسلمون لم يقبلوا أن يكتب المصحف الشريف بغير خطه الخاص المتعارف عليه فكيف يقبلوا أن يضم هوامش قد تشككهم في كتابهم العزيز.

سادساً: رأيه في طبعة فلوجل (Flugel) للقرآن الكريم

أصدر المستشرق الألماني فلوجيل (Flugel) طبعة للقرآن الكريم والتي أصبحت بعد صدورها أشهر الطبعات في أوروبا [٣٥]. قال الدكتور عبدالرحمن بدوي: "وهي التي أصبحت هي الطبعة المعتمدة عند المستشرقين من ذلك الوقت إلى اليوم على الأقل في ترتيب آيات القرآن" [٣٦].

ورأي الدكتور بدوي ليس على إطلاقه، فقد لقيت هذه الطبعة معارضة كبيرة حتى من بعض المستشرقين وخاصة بعد ظهور طبعة الأزهر في عام (١٣٤٢هـ) الموافق (١٩٢٤م) وكان بيرجشتراسر أبرز عالم ألماني اكتشف أخطاء طبعة فلوجل وعارض استخدامها. وكان قد استخدم هذه الطبعة لما كان طالبا، ولما خرجت طبعة الأزهر، وسمع عنها بيرجشتراسر أول عام (١٩٢٧م) تاقت نفسه للاطلاع عليها. وعندما سافر إلى مصر عام (١٩٢٩م) حمل معه نسخة من طبعة فلوجل، ولما وصل للإسكندرية صادرت هيئة الجمارك هناك النسخة، وبعد محاولات غير مجدية من بيرجشتراسر لاستعادة تلك النسخة توجه إلى شيخ القراء في القاهرة آنذاك الشيخ محمد علي بن خلف الحسيني وعندما زاره في منزله فوجئ بأن نسخته من المصحف على مكتبه، ورأى بيرجشتراسر ملفا خاصا بمصادرات المصاحف المغلوطة، وأعاد الشيخ لبيرجشتراسر نسخته على أن يتعهد بإدخال تصحيحات وملاحظات مراجع المصاحف عليها، وأن لا تعاد

---

(٣٤) كما صنع الدكتور عبدالعال مكرم ورفاقه في كتاب "معجم القراءات القرآنية". لكن خلت مراجعهم من المصاحف القديمة والتوثيق الجيد.

(٣٥) تاريخ حركة الاستشراق يوهان فوك (ص ١٦) دور المستشرقين في خدمة التراث مجلة المنهل (ص ١٥٢).

(٣٦) موسوعة المستشرقين (ص ٢٨٦).

طباعة ونشر أي نسخة غير مصححة .

وأثنى بيرجشتراسر على طبعة المصحف التي رآها فقال: "إنها إنجاز جد ممتاز نهدي من أجله التهنئة الصادقة إلى العلماء المصريين وبخاصة شيخ المقارئ حاليا (يقصد الشيخ محمد بن علي الحسيني) . إن هذه الطبعة الرسمية للمصحف الشريف إنجاز لم يكن بإمكان الاستشراق الأوربي تقديم ما هو أفضل منه أو ما يوازيه ؛ إنها خالية تماما من التأثير الأوربي ، ومن خلالها تطل علينا علوم إسلامية قديمة ومتينة ومثمرة ؛ إنها برهان على المستوى الرفيع الذي بلغته حاليا دراسات علوم القرآن في مصر" [٣٧] .

ويضيف بيرجشتراسر : "إن الطبعة المصرية الرسمية للقرآن تعد من الآن فصاعدا مرجعا للباحث الأوربي ، ومنذ ظهورها لم يعد هناك مما يبرر استخدام طبعة فلوجل للنص القرآني" [٣٨] .

وقال أيضا : "وقد تم إعداد هذه الطبعة بعناية فائقة جدا ، وهي من وجهة النظر العلمية ثمرة جهد مدهش بذله فقهاء القرآن المشرقيون" [٣٩] .

وقال أيضاً: "ولكن فيما يتعلق بطبعة فلوجل للنص القرآني ؛ فإنها لم تكن على الأقل في عصره إنجازا رائعا جديرا بالتقدير ؛ فعندما ظهرت لأول مرة عام (١٨٣٤م) . كانت مليئة بالأخطاء ، وذلك ليس من ناحية المعايير الخاصة بالنصوص العربية المحققة في الغرب فحسب وإنما أيضا بالنسبة للمعايير الخاصة بالمعارف الشرقية ووسائلها . وليس من المشرِّف للاستشراق في أوربا كلها وفي ألمانيا بوجه خاص أن يُرى طوال قرن من الزمان أنه ليس من الضروري التوصل إلى بديل لهذه الطبعة التي ينقصها أهم النصوص الشرقية" [٤٠].

وقال أيضا : "والغريب أن العلماء الغربيين اكتفوا لأكثر من قرن بالنسخة غير الوافية التي أصدرها غ . فلوجل ، وطبعت عام (١٨٣٤م) من دون أن يدخل عليها من ذلك الوقت تحسن يذكر" [٤١] .

ونحن هنا نسجل بإعجاب هذا الموقف العلمي الرصين الشجاع للمستشرق بيرجشتراسر والذي يظهر فيه إنصافه وحياديته ، ويمكن أن يقال أن فلوجل قدم نصا للقرآن مخالفا في ترتيب سوره وأرقام آياته للمصحف العثماني لقد غير أرقام الآيات في أكثر من نصف السور تقريبا ، ولم يعد البسملة ولا الحروف المقطعة آيات مستقلة . وهي محاولة مرفوضة . وهي لا تخدم بل تهدم ؛ إنه يحاول التشكيك في الترتيب التوقيفي لآيات الذكر الحكيم

(٣٧) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ٩- ١٠).

(٣٨) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٢).

(٣٩) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٦٩٩/٣).

(٤٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٢).

(٤١) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٦٩٩/٣) .

الذي استقر عليه إجماع الأمة [٤٢] .

سابعاً: مؤلفاته

تنوعت مؤلفات بيرجشتراسر في شتى المعارف الإسلامية ، وإليك بيانها حسب الفنون التالية [٤٣]:

١- الدراسات اللغوية

أ) **حروف النفي في القرآن:** وهي أطروحته للدكتوراه طبعها في (ليبزنج) عام (١٩١١م) . وظهرت الطبعة الثامنة بتوسع عام (١٩١٤م) [٤٤] . قال يوهان فوك : "ولقد كانت أطروحته حول "الإنكار في القرآن" (١٩١١م) بداية بشرى لقاعدة لغة القرآن التاريخية" [٤٥] .

ب) **التطور النحوي للغة العربية** : وهو عبارة عن محاضرات دُعي لإلقائها في الجامعة المصرية القديمة عام (١٩٢٩م) . وقد قدم بيرجشتراسر لهذه المحاضرات بقوله : "أيها السادة : إن الغرض من محاضراتي التي سألقيها عليكم هو درس اللسان العربي من الوجهة التاريخية ؛ أي من جهة نشأته ، وتكونه ، وأصول حروفه ، وأبنيته ، وأشكال الجملة فيه ، والتغيرات التي وقعت فيه مع توالي الزمان ، واستنتاج العوامل التي سببت خصائص اللسان العربي التي تميز بها في أزهى عصوره يعني خلال القرون الأولى بعيد الهجرة" [٤٦] . وقال الدكتور رمضان عبدالتواب : "هذا كتاب صاغه صاحبه المستشرق الألماني بيرجشتراسر باللغة العربية قبل خمسين سنة ... ومن ذلك التاريخ والكتاب يسد فراغا في المكتبة العربية في ميدان الدراسات اللغوية التاريخية للغة العربية ، وإنه ليندر أن تجد مؤلفا بالعربية في علم اللغة وفقهها لم يفد من هذا الكتاب على مدى نصف القرن الماضي" [٤٧] .

وفي هذا الكتاب تحدث المؤلف عن قضايا لها تعلق بالقرآن الكريم منها الباب الذي خصصه للمفردات التي يزعم أنها دخيلة في العربية أخذت من مجموعة من اللغات مثل الفارسية والحبشية والآرامية وغيرها [٤٨] .

وقال الدكتور علي فهيم خشيم : "لعل الأستاذ بيرجشتراسر في كتابه (التطور النحوي) تحقيق ونشر

---

(٤٢) دائرة المعارف الإسلامية (٨١٩٧/٢٦) القرآن من المنظور الإستشراقي دراسة نقدية تحليلية للدكتور محمد محمد أبو ليلة (ص ٢٦٣) .

(٤٣) قسم الزركلي مؤلفاته إلى أربعة أنواع ، وجعلها عبد الرحمن بدوي في ثلاثة أقسام ، بينما سردها العقيقي سردا . انظر الأعلام (١٤٣/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) المستشرقون (٨٤٧/٢-٨٤٨).

(٤٤) المستشرقون (٧٤٧/٢).

(٤٥) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤١) وفي "الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية": (أدوات النفي والاستفهام وما إليها في القرآن) . (ص ٤٠) .

(٤٦) التطور النحوي للغة العربية (ص ٧).

(٤٧) مقدمة كتاب التطور النحوي للغة العربية (ص ٣) .

(٤٨) التطور النحوي (ص ٢٢١- ٢٢٨) .

الدكتور/ رمضان عبدالتواب قد ذهب إلى أن العربية أخذت عن اللغات الأجنبية -كما يصفها- عدداً هائلاً من الألفاظ وَرَدَ الكثير منها في القرآن ، وقد وضع الصفحات (٢٢١-٢٢٨) مجموعة من الدخيل - كما يسميه- تكفي نظرة واحدة لتأكيد عروبيته أو عربيته"[٤٩] .

وما ذكره بيرجشتراسر في كتابه هو ما يُعرف عند أئمة اللغة العربية بالمعرب ،وقد ناقشوه كثيرا ، ونبه الإمام الطبري على أن هذه الألفاظ قد استخدمتها العرب والعجم ، وليس هناك ما يدل على أن مخرج وأصل الكلمة من قبل العجم ، وأن المهم هو استخدام العرب لها قبل نزول القرآن [٥٠] .

ج) **تهذيب اللغة لأبي منصور الأزهري** [٥١] . ولا أظن أن هذا المؤلَف هو تحقيق لهذا الكتاب الكبير ؛ فلعله دراسة عنه أو إخراج جزء منه.

د) **قواعد العربية لأحمد بن فارس** . نشر في مجلة (Islamica) عام ١٩٢٥م [٥٢] .

٢- في اللهجات.

تميز بيرجشتراسر بمعرفة بعض اللهجات العربية وقد أتقنها ، وكتب حولها ما يلي :

أ) **بعض المتون في اللهجة الآرامية الدراجة** . مع ترجمة ألمانية نشر عام (١٩١٥م) [٥٣] .

ب) **قاموس في اللهجة الآرامية الدراجة بمدينة معلولة** . نشر عام (١٩١٥م) [٥٤] .

قال يوهان فوك : " كذلك قام بجمع نصوص آرامية حديثة بعامية معلولا ، ونشرها في مجموعات كل من (بريم) و(سوسين) كما قدم لها معجما في العام (١٩٢١م)" [٥٥] .

ج) **أطلس لغوي لسوريا وفلسطين** . نشر عام (١٩١٥م) [٥٦] . وأما أطلسه فقد قام بعمل تسجيلاته كلها بنفسه بعد أن حصل على إجازة من جامعة

---

(٤٩) نظرة جديدة إلى موضوع قديم (ص ١٣).

(٥٠) تفسير الطبري (١/١٣- ٢٠) .

(٥١) المستشرقون (٢/٧٤٨).

(٥٢) المستشرقون (٢/٧٤٨) ولعله كتاب "اللامات" لابن فارس الآتي برقم (٣٩).

(٥٣) المستشرقون (٢/٧٤٧) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧) وفي "موسوعة المستشرقين" : (حكايات باللغة الآرامية الحديثة ونصوص أخرى من لهجة قرية معلولا) . (ص ٨٦) .

(٥٤) المستشرقون (٢/٧٤٧) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧) .

(٥٥) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) .

(٥٦) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٦٠) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر رمضان عبدالتواب مجلة مجمع اللغة العربية (ص ١٢٠) وفي "المستشرقون" : (اللهجات العربية العامية في سوريا وفلسطين) . (٢/٧٤٧) .

وقد ذكر له الزركلي وتبعه عمر رضا كحاله كتابا في اللهجات العامية في الموصل ؟! . انظر الأعلام (٢/١٤٤) معجم المؤلفين (١/٥١٢) .

(ليبزج)، وهو عبارة عن (٤٢) خريطة تفصيلية وخريطة واحدة إجمالية. وقد ذكر في مقدمة أطلسه أن الدراسات السابقة في دراسة اللهجات كانت دراسات مستقلة تعنى بدراسة كل لهجة على حِدة. وقد استخدم بيرجشتراسر الطريقة الألمانية في عرض جمل معينه على راوي اللهجة، ثم يعيدها عليه منطوقة بلهجته؛ غير أنه اختار جملا متصلة بعضها ببعض في سياق قصة من القصص الشائعة في المنطقة، وليس على طريقة قوائم الكلمات" [٥٧].

د) **اللغة العربية الدارجة في دمشق**. نشر عام (١٩٢٤م) [٥٨].

هـ) **تجديد كتاب جيسينيوس**. وهو كتاب محافظ ومعتمد في النحو العبري ويعد كتابا تاريخياً في اللغة العبرية، ولكنه لم يتمكن من إلا من الانتهاء من جزأين الأول صدر عام (١٩١٨م). والثاني في سنة (١٩٢٦م) وسنة (١٩٢٩م). ويتضمنان: علم الخط والصوت والفعل [٥٩].

و) **الدليل الأصلي في اللغات السامية**. نشر عام (١٩٢٨م) [٦٠]. وكان هذا الكتاب في الأساس محاضرات يلقيها على طلابه. ولهذا جاء كتاباً مدرسياً. وبعد فصل عام عرض مختلف اللغات السامية، ولخص نُحُوها، وأردف كل قسم بنص اللغة الأصلية مع الترجمة [٦١].

ز) **الأصوات في لهجة معلولة**. نشر في ميونخ عام (١٩٣٣م) [٦٢].

ح) **الكتابة الكوفية**. نشر عام (١٩١٩م) [٦٣].

٣- في الفقه

اشتغل بيرجشتراسر بمسائل الشريعة اشتغال العالم المتعمق، وعبر عن آرائه من خلال الكتب والمقالات التالية:

أ) **بدايات وسمات الفكر التشريعي في الإسلام** [٦٤]. ووصف مقالته هذه يوهان فوك بأنه

---

(٥٧) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر للدكتور رمضان عبدالتواب مجلة مجمع اللغة العربية (ص ١٢٠- ١٢٢)

(٥٨) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٦١) وفي: "تاريخ حركة الاستشراق": (نصوص نثرية باللهجة الدمشقية). (ص ٣٤٢) وفي "المستشرقون": (اللهجة الدمشقية بنصوصها النثرية). (٧٤٧/٢)

(٥٩) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥) وقال العقيقي: "وله في اللغة = العبرية الأصوات نشرها عام (١٩١٣م) والعقل نشر عام (١٩٢٦هـ والمدخل إلى اللغات السامية عام (١٩٢٩م)". المستشرقون (٧٤٧/٢)

(٦٠) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) المستشرقون (٧٤٧/٢) وفي "موسوعة المستشرقين": (المدخل إلى اللغات السامية). (ص ٨٦)

(٦١) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦)

(٦٢) المستشرقون (٧٤٧/٢)

(٦٣) المستشرقون (٧٤٧/٢)

(٦٤) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٢). وفي "الدراسات العربية في الجامعات الألمانية" لرودي بارت (ص ٤٩): =

أثر فيها تأثيراً مثيراً، وكانت غاصة بالأفكار [٦٥].

وفي هذه الدراسة يقرر أن علينا أن ننظر إلى الفتاوى في الفقه الإسلامي على أنها أصيلة في الإسلام، وعلينا أن نفهم الفقه الإسلامي على أساس أنه نابع من الأوضاع التاريخية المحلية الخاصة بالبلاد الإسلامية ومن روح الدين الإسلامي، وتبعا لذلك يدعو إلى عدم المبالغة في دعوى القانون المقارن والبحث عن المؤثرات الخارجية[٦٦].

ب) **حول منهجية البحث في الفقه** [٦٧]. وفيها يدعو إلى أخذ موضوع واحد من موضوعات كتب الفقه، وتتبع ما كتب فيه من كتب، وأدلي فيه من أقوال طوال تاريخ الإسلام في المذاهب والمدارس الفقيهة المختلفة. وفي هذا السبيل ينبغي اتخاذ كل فصل من فصول كتب الفقه بمثابة وحدة نأخذ في تحليلها وتفسيرها؛ مع الأخذ بعين الاعتبار دائما ما كتبه المؤلفون السابقون وما أتى به كل مؤلف؛ لِتُبيَن دوافعه ونظراته [٦٨].

ج) **الفقه على مذهب أبي حنيفة**. فقد أصدر بيرجشتراسر كتابا في الفقه على مذهب أبي حنيفة، ويمتاز هذا الكتاب بوضوحه ودقة تعابيره، وهو الكتاب الذي قام بنشره شاخت عام (١٩٣٥م) بعد وفاة بيرجشتراسر [٦٩].

د) **المميزات الأساسية للشريعة الإسلامية**. وأخرج شاخت - أيضا- من مخلفات بيرجشتراسر الذي مات مبكرا مخطوطا من محاضرات منظمة ألقاها في الفصل الدراسي الشتوي (١٩٢٨-١٩٢٩م). عن المميزات الأساسية للشريعة الإسلامية ونشره باسم "المميزات الأساسية للشريعة الإسلامية" بقلم جوتهلف بيرجشتراسر في سلسلة الكتب التعليمية لقسم اللغات الشرقية ببرلين (١٩٣٥م) [٧٠].

= (بداية التفكير التشريعي في الإسلام وميزاته). وفي "المستشرقون": (ابتكارات وخلق تفكير للفقه الإسلامي). (٧٤٨/٢) وفي "موسوعة المستشرقين": (أوليات وخصائص الفكر الفقهي). (ص٨٧).

(٦٥) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٢).

(٦٦) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧).

(٦٧) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٣) وفي "الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية" لرودي بارت: (منهج البحث في الفقه). (ص ٤٩). وفي "المستشرقون": (أساليب البحوث الفقهية) (٧٤٨/٢) وفي "موسوعة المستشرقين": (في مناهج البحث في الفقه). (ص ٨٧).

(٦٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧).

(٦٩) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٦) المستشرقون (٧٤٨/٢) وسماه فوك: "الملامح الأساسية للتشريع الإسلامي في المذهب الحنفي". تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٣).

(٧٠) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٩) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧) ولعله الكتاب السابق (بدايات وسمات الفكر التشريعي في الإسلام).

ويبدأ الكتاب بتقرير معبر مؤثر هو أن "الشريعة الإسلامية بمعناها الواسع الذي يشمل تنظيم الشعائر كذلك هي المضمون الحقيقي للروح الإسلامية الأصيلة وهي التعبير الحاسم عن التفكير الإسلامي إنها النواة الجوهرية للإسلام على الإطلاق" [٧١].

هـ) **الفقه الإسلامي** . نشر في مجلة الإسلام عام (١٩٢٥م) . وفي مجلة (Islamica) عام (١٩٢٦هـ) وعام (١٩٣٢م) [٧٢] .

٤- في الطب والفلسفة

أ) **كتاب الأسابيع لأبقراط** . نشر في عام (١٩١٤م) [٧٣].

ب) **شذرات جديدة لثيوفرسطس في الآثار العلوية** . نشر ضمن محاضر جلسات أكاديمية هيدلبرج للعلوم [٧٤].

ج) **رسالة حنين بن إسحاق** [٧٥] **في ذكر ما ترجم من كتب جاليونس** . مع مقدمة ألمانية نشر عام (١٩١٢م) [٧٦]. وكان المعهد الألماني للدراسات الشرقية قد تولى طبع هذه الترجمة ، وقد اعتمد بيرجشتراسر على مخطوطة آيا صوفيا ذات الرقم (٣٦٣١) وهي بالخط النسخي ، ولكنها لا تحمل تاريخاً ؛ غير أنه من المرجح أنها تعود إلى القرن السابع أو القرن الثامن . وقد أهدى الكتاب إلى صديقه الألماني ماكس مايرهوف (Meyerhof) الذي كان يعنى بالأعمال العربية في الطب والصيدلة وبأعمال حنين بن إسحاق بصفة خاصة [٧٧].

د) **حنين بن إسحاق ومدرسته** . نشر في ليدن عام

---

(٧١) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٤٩).

(٧٢) المستشرقون (٢/٧٤٨).

(٧٣) المستشرقون (٢/٧٤٧) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٨) . وفي "موسوعة المستشرقين" : (المنحولات على جالينوس في شرح الأسابيع لبقراط بترجمة حنين بن إسحاق) . نشر في مجموعة محصل الأطباء اليونانية ليبتسك سنة ١٩٢٤م. (ص ٨٦).

(٧٤) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) .

(٧٥) مترجم مشهور في الحضارة الإسلامية ، وكان مؤرخا وطبيبا . توفي عام ٢٦٠هـ . الأعلام (٢/٢٨٧).

(٧٦) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ٢٣) المستشرقون (٢/٧٤٧) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) دراسات في المخطوطات العربية سماء زكي المحاسني (ص ٦٨) وفي "الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية" لرودي بارت : (حنين بن إسحاق في ترجمات جالينوس السريانية والعربية) أخرجها وترجمها جوتهلف بيرجشتراسر عام (١٩٢٥م) وأخرجها مزودة باستكمالات عام (١٩٣٢م).(ص٥١)

(٧٧) دراسات في المخطوطات العربية سماء زكي المحاسني (ص ٦٨- ٦٩).

(١٩٣١م)[٧٨]. وهي دراسة تشمل المترجم الهام ومنهجه[٧٩]. وكانت في الأساس رسالته للدكتوراه المؤهلة للتدريس[٨٠].

هـ) مواد جديدة حول كتاب حنين بن إسحاق عن جالينوس[٨١]. وقد نشر بيرجشتراسر ترجمة أخرى إلى الألمانية لكتاب آخر لحنين بن إسحاق وهو مقالة في ذكر الكتب التي لم يذكرها جالينوس في فهرست كتبه، ورافق هذه الترجمة بعض الشروح والتعليقات، وقد طبعت الترجمة أيضا ضمن مطبوعات الجمعية الألمانية للدراسات الشرقية عام (١٩٣٢م)، ثم أعيد طبعها في عام (١٩٦٦م)[٨٢].

و) الرياضيات. نشر في مجلة الإسلام (١٩٢٣م)[٨٣].

ز) ترجمة كتاب إقليدس. نشر في مجلة الإسلام عام (١٩٣١م)[٨٤]. وهي نقد مفصل لنشرة وترجمة (وليم طمسون) للترجمة العربية لشرح بابس الرومي على المقالة العاشرة من إقليدس[٨٥].

٤- في التاريخ

أ) تاريخ دمشق. نشر في مجلة الآداب الشرقية عام (١٩٢٦هـ)[٨٦].

٥ - علوم القرآن والقراءات

حظيت الدراسات القرآنية باهتمام بيرجشتراسر وخاصة في آخر حياته، وكان له في هذا المضمار مساهمات كثيرة مميزة، قال ألبرت ديتيرش (Dietrich): "وقد أدى اهتمام بيرجشتراسر بنص القرآن الكريم إلى اهتمامه بموضوع القراءات؛ فنشر بعض المصادر في هذا الميدان"[٨٧]. وقال الدكتور عبدالرحمن بن بدوي: "وربما كان نشاطه في هذا الميدان -قراءات القرآن- أبرز إنتاجه وأكثره دواما"[٨٨].

ويتوزع إنتاجه وتأليفه في هذا الحقل ما بين الدراسات من تأليف وجمع وبين التحقيق ونشر النصوص.

٦-التأليف

أ) معجم قراء القرآن وتراجمهم. وهي

---

(٧٨) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ٢٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٥١) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٧٩) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٥١).

(٨٠) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥، ٨٦).

(٨١) المستشرقون (٧٤٨/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦).

(٨٢) دراسات في المخطوطات العربية سماء زكي المحاسني (ص ٦٩).

(٨٣) المستشرقون (٧٤٧/٢).

(٨٤) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٨٥) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦).

(٨٦) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٨٧) الدراسات العربية في ألمانيا ألبرت ديترش (ص ١٤).

(٨٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦).

رسالته للأستاذية عام (١٩١٢م) [٨٩].

ب) **قراءة القرآن في القاهرة** . وهو مقال نشر في مجلة (Der Islam) في السادس عشر من أغسطس عام (١٩٣٣م)[٩٠] .

وتحدث في هذه المقالة عن طبعة المصحف التي قام بها الأزهر ومما قاله : "... إن هذه الطبعة للمصحف الشريف ليست إلا وليدة منهج علم القراءات وحده ، ولم يكن لكل الدقة والعناية الفلسفية في أوربا أن تصل إلى هذه الدقة الفائقة"[٩١].

ج) **قراءة الحسن البصري للقرآن** . نشر في مجلة (Islamica) العدد الثاني عام (١٩٢٦م) [٩٢].

وكان بيرجشتراسر قد لفت النظر إلى اعتبار الحسن البصري - في ما يتعلق بقواعد النطق العامة- من مجموعة القراء التي تنطق بالهمز وأما في فرش الحروف فإنه كان يؤيد تسهيل الهمز تسهيلاً بالغاً[٩٣] .

د) **تاريخ قراءات القرآن** . نشر عام (١٩٢٩م)[٩٤] .

هـ) **القرآن**. نشر في مجلة (Islamica) عام (١٩٢٦م) [٩٥].

كما عزم بيرجشتراسر على تأليف كتاب يجمع القراءات الشاذة . حيث قال : "أنوي عرض المادة الموجودة في "المحتسب" لابن جني بالاشتراك مع ابن مجاهد وشواذ ابن خالويه في وقت قريب في كتاب بعنوان (قراءات القرآن الشاذة)" [٩٦] .

و- **الجزء الثالث من "تاريخ القرآن"** . وهو أهم كتبه وفيه نشر بيرجشتراسر أهم آرائه حول القرآن الكريم والقراءات والمصاحف . لقد بدأ بيرجشتراسر بإكمال "تاريخ النص القرآني" لنولدكه (Noldekae) بعد وفاة سلفه شفاللي (schwally) فكتب الجزء الثالث على نحو جديد ، ولكنه مات قبل أن يتمه وينشره فأكلمه أوتو برتسل (Pretzl) وأخرجه باسم (تاريخ نص

---

(٨٩) المستشرقون (٢/٧٤٧) .

(٩٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٠) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) وفي "المستشرقون" : (رمضان في القاهرة) (٢/٤٧٨).

(٩١) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص١١).

(٩٢) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٦٣٣) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص١٤) موسوعة المستشرقين (ص٨٦).

(٩٣) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٣/٦٣٣) .

(٩٤) المستشرقون (٢/٧٤٨) ولعله الجزء الثالث من "تاريخ القرآن لنولدكه .

(٩٥) المستشرقون (٢/٧٤٨).

(٩٦) تاريخ القرآن -الجزء الثالث -(٣/٥٧٤).

القرآن) وبهذا تم الكتاب [٩٧].

وقد نص عدد من المستشرقين الألمان وغيرهم من الذين عاصروا بيرجشتراسر أنه هو من قام بتأليف الجزء الثالث من هذا الكتاب من أمثال : يوهان فوك (Fuck) [٩٨] ، وكارل بروكلمان (Brocklemann)[٩٩]، وشاخت (Schacht) [١٠٠]، ورودي بارت (Rudi Paret)[١٠١] ، وإلبرت ديترش (Dietrich) [١٠٢] ، وولش (Welch) [١٠٣] .

وكان بيرجشتراسر خير من يستطيع كتابة هذا الجزء (قسم القراءات والمصاحف) بما تهيأ له من معرفة واسعة بالكتب العربية المؤلفة في قراءات القرآن ، والتي جمع له ميكروفلمات عديدة من خزائن استانبول والقاهرة [١٠٤] .

وهذا الكتاب بأجزائه الثلاثة له أهميته ومكانته في الاستشراق عموما قال الدكتور محمد توفيق حسين : "وكتاب نولدكه وتلامذته هو الأساس لكل الدراسات اللاحقة في الموضوع ، ويتضمن

---

(٩٧) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص٢٧) (ص ٤٠) المستشرقون (٢/٧٤٨)

وقد نقل الكتاب إلى العربية أخيرا الدكتور جورج تامر بالتعاون مع فريق عمل مؤلف من عبلة معلوف و تامر وخير الدين عبد الهادي ونقولا أبو مراد ، وصدر الكتاب عن دار نشر "جورج المز هيلد سهايم" في زوريخ ونيويورك. وقد قدّم للطبعة العربية مترجمها جورج تامر. معرّفاً بالكتاب ، شارحاً أهميته ، موضحاً المراحل التي مرّ بها الاستشراق الألماني ودراساته العربية والإسلامية ، معتبراً أن مشروع نقل الكتاب إلى العربية : "هو مشروع حواري القصد منه تحريك سجال علمي بغية تشجيع البحث في ميدان الدراسات القرآنية والإسلامية ، من خلال تزويدها بمادة نقدية غنية ونحن نرجو أن يطلق الكتاب حواراً حول المادة التي يتضمنها وأن يسهم في قراءة حديثة للتراث العربي الإسلامي" . انظر جريدة النهار ١ تشرين الأول ٢٠٠٥. وجريدة الشرق الأوسط ٢٩ /١١/ ٢٠٠٤ .

(٩٨) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) .

(٩٩) تاريخ الأدب العربي (١/١٩٨) .

(١٠٠) أصول الفقه (ص ٨٣) .

(١٠١) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٢٧).

(١٠٢) الدراسات العربية في ألمانيا وتطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤) .

(١٠٣) دائرة المعارف الإسلامية (٢٦/٨١٨٦) وبهذا تثبت نسبة الكتاب إلى بيرجشتراسر ولا يتحمل نولدكه تعبة ما في الجزء الثالث لأني رأيت بعض الباحثين ينقلون عن الجزء الثالث وينسبونه إلى نولدكه انظر المستشرقون والقرآن دراسة نقدية في مناهج المستشرقين عمر لطفي العالم (ص ١٥٤- ١٧٣) فكل ما أورده الأستاذ عمر كان من الجزء الثالث من "تاريخ القرآن" (٣/٤٤٣-٥٥٣) .وانظر مطاعن المستشرقين في ربانية القرآن للدكتور عبدالرزاق هرماس مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة الكويت عدد ١٤ (ص ٩٣)

(١٠٤) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧)

الخطوط العامة الجوهرية لمنهج المستشرقين في الدراسات القرآنية ... وكل ما نشر من كتب ومقالات عن القرآن يعتمد على الخطوط الجوهرية العامة لمنهج نولدكه وتلامذته الذي أصبح يعرف بمدرسة نولدكه للدراسات القرآنية. وقد اعتمدت المقالات الأساسية عن القرآن الكريم في دائرة المعارف البريطانية ودائرة المعارف الإسلامية ودائرة معارف بوردا الفرنسية على التعريف بالقرآن وفقا لمنهج نولدكه الساعي إلى البحث عما يسمى بـ (مصادر القرآن)"[١٠٥].

ومما يجدر أن يسجل هنا أن نولدكه المؤلف الرئيس كان مترددا في نشر الكتاب وترجمته لعدم قناعته بكل ما فيه؛ ففي خطابه إلى الناشر بعد تصحيح الكتاب: "وكثير من المسائل التي كنت أعتقد قليلا أو كثيرا بصحتها تبينت لي فيما بعد أنها غير مؤكدة"[١٠٦].

وقد احتوى الجزء الثالث على فصول ثلاثة

الفصل الأول: الرسم. واشتمل على المباحث التالية:

١- أخطاء النص العثماني.

٢- صياغة النسخ العثمانية.

٣- ضبط الكتابة.

٤- القراءات غير العثمانية.

أما الفصل الثاني فكان بعنوان: القراءة. واشتمل على المباحث التالية:

١- مسائل أساسية.

٢- القراء والقراءات.

٣- كتب القراءات.

والفصل الثالث جاء بعنوان: مخطوطات القرآن، واشتمل على المباحث التالية:

١- الوضع الراهن لأبحاث المخطوطات.

٢- خط المصاحف القديمة.

٣- تزويد المصاحف القديمة بعلامات القراءة والأجزاء وعناوين السور.

٤- تاريخ المخطوطات وتحديد أماكن كتابتها.

٥- نسخ القرآن الحديثة.

مزايا الكتاب (الجزء الثالث)

١- وفرة مصادر المؤلف؛ وإنك لتعجب وأنت تتصفح هذا الكتاب الذي ألف في حدود عام

---

(١٠٥) الإسلام في الكتابات الغربية مجلة عالم الفكر العدد الخاص دراسات إسلامية الكويت ١٩٨٤م (ص ٤٠- ٤١).

(١٠٦) انظر مقال لفؤاد حسنين علي (ص ٣٧) ملحق بورقة من تاريخ الاستشراق في ألمانيا تيودور نولدكه إعداد انيو ليتمان مجلة فكر وفن عام ١٩٦٧م. وفي مقدمة مؤلف الطبعة الثانية قال نولدكه: "لأن آثار الوقاحة الصبيانية لن يمكن محوها بالكلية من دون أن يعاد تأليف الكتاب من جديد؛ بعض ما قلته حينذاك بقليل أو كثير من الثقة انعدمت ثقتي فيه لاحقا". مقدمة تاريخ القرآن (ص XXXI) وانظر ما نقله الأستاذ عمر لطفي العالم= = عن بعض المستشرقين أن نولدكه ندم على عمله ووصفه بأنه عمل غير ناضج. المستشرقون والقرآن دراسة نقدية في مناهج المستشرقين (ص ٧).

(١٩٢٩م) . وتجد فيه هذا الكم الهائل من المصادر الإسلامية وخاصة في هذا الفن الدقيق "القراءات" [١٠٧].

٢- تمتع المؤلف بخلفية جيدة في اللغة العربية ولهجاتها المختلفة.

٣- كثرة الأمثلة والشواهد والروايات التي يدعم بها كلامه وآراءه ، وهو بذلك تفوق على أقرانه من المستشرقين الذين كتبوا في هذا الجانب أمثال : آرثر جفري (Jeffrey) ، وغولد تسيهر (Goldziher) ، وإن كان قد استفاد من الأخير وناقشه في بعض المواطن ؛ إلا إنه -من وجهة نظري- وبعد تصفح الكتابين تبين لي أن بيرجشتراسر أكثر اطلاعا ، وأعمق فهما ، وأغزر مادة .

٤- جودة التعريف بالمصطلحات والتفريق بينها [١٠٨].

٥- تقديم وصف مختصر ومفيد لكثير من كتب القراءات مما يدل على أن المؤلف قد اطلع عليها وقرأ فيها [١٠٩].

الملحوظات العلمية على الكتاب .

تعد بعض الآراء التي طرحها بيرجشتراسر في الجزء الثالث من كتاب "تاريخ القرآن" من أخطر الشبه وأشدها فيما يتعلق بالقراءات والمصاحف ومن أبرز ما ذكره ما يلي :

١- دعواه بوجود أخطاء في كتابة المصحف العثماني .

ابتدأ بيرجشتراسر الجزء الثالث بعنوان "أخطاء النص العثماني" وهو عنوان كما تلاحظ مثير مزعج ، ويصادر النتيجة قبل البحث العلمي ، وقبل إيراد الأدلة والتحليل والمناقشة ، ويقول تحت هذا العنوان : "اعترف المسلمون منذ زمن طويل بأن نص القرآن الذي أصدرته اللجنة التي عينَّها عثمان لم يكن كاملا على وجه الإطلاق ، ويوجد بين أيدينا عدد من الروايات

---

(١٠٧) انظر مثلا المصادر التي عددها في باب ضبط الكتابة . تاريخ القرآن الجزء الثالث (٣ / ٤٦٢ -٤٦٤) والمصادر التي عددها في مبحث: في كتب القراءات . (٦٣٣/٣-٦٣٨) ومبحث : نشأة كتب القراءات المشهورة (٦٣٨/٣-٦٤١) وانظر مبحث : توسيع نظام السبعة (٦٥١/٣-٦٥٥).

(١٠٨) انظر مثلا تعريفه للاختيار والشاذ (٥٧١/٣ ، ٥٧٣) وانظر تعليله القيِّم في عدم استخدام مصطلح الاجتهاد في القراءات حيث قال: "وأما في علم القراءات : فالإمكانيات المختلفة للقراءة موجودة منذ البداية ؛ بل ولها وصفة ربانية تتساوى بها حسب الرأي السائد وما على القارئ إلا الاختيار بينها" . (٥٧٣/٣).

(١٠٩) انظر وصف كتاب "الإئتلاف في وجوه الاختلاف" ليوسف زادة . تاريخ القرآن الجزء الثالث (٥٨٨/٣) وانظر وصفه لكتاب "معرفة القراء الكبار" للذهبي . تاريخ القرآن الجزء الثالث (٥٩٣/٣) وكتاب "الكامل في القراءات الخمسين" للهذلي (٦٣٧/٣) وانظر تفريقه بين كتابي "التبصرة" و"الكشف" من حيث المنهج وطريقة العرض كلاهما لمكي بن أبي طالب. (٦٤٢/٣) وانظر حديثه عن كتاب "النشر" ومصادره . (٦٥٣/٣- ٦٥٤) وكتاب "الرعاية" لمكي بن أبي طالب (٦٥٩/٣).

التي أخذت على هذا النص أخطاء مباشرة. ومن أشهر ما وردنا أن عثمان نفسه عندما اطلع على النسخ التي أنجزها الكُتّاب وجد فيها حروفا من اللحن، وأنّه قال: "لا تغيروها؛ فإن العرب ستعربها بألسنتها؛ لو كان الكاتب من ثقيف والمملي من هذيل لم يوجد فيه هذه الحروف" (١١٠).

وقد بَيَّن العلماء حقيقة هذا الأثر، وأجابوا عليه هو وأمثاله؛ قال السيوطي: "وقد أجاب العلماء عن ذلك بثلاثة أجوبة، الأول: أن ذلك لا يصح عن عثمان؛ فإسناده ضعيف مضطرب. الثاني: على تقدير صحة الرواية أن ذلك محمول على الرمز والإشارة ومواضع الحذف. الثالث: أنه مؤول على أشياء خالف لفظها رسمها" (١١١).

وقال الزرقاني: "... وعلى فرض صحة ما ذُكر يمكن أن نؤوله؛ وذلك بأن يراد بكلمة (لحناً) في الروايتين المذكورتين: قراءة ولغة، والمعنى أن في القرآن ورسم مصحفه وجها في القرآن لا تلين به ألسنة العرب جميعا، ولكنها لا تلبث أن تلين به ألسنتهم

---

(١١٠) الجزء الثالث (٣/٤٤٣- ٤٤٤) والأثر الذي ذكره بيرجشتراسر رواه أبو عبيد في "فضائل القرآن" (ص ٢٧٨) ومن طريقه أبو عمرو الداني في "المقنع" (ص ١١٧) من طريق حجاج. ورواه ابن أبي داود في "المصاحف" (١/٢٣١) رقم ١١٠ من طريق عبيد بن عقيل كلاهما عن هارون عن الزبير بن الخريت عن عكرمة عن عثمان. وعزاه السيوطي إلى ابن الأنباري في "الرد على من خالف مصحف عثمان" وابن أشتة في "المصاحف". انظر الإتقان في علوم القرآن (١/٥٨٥).

ورواه الداني في "المقنع" (ص ١١٧) من طريق يحيى بن يعمر عن عثمان نحوه.

ورواه ابن أبي داود في "المصاحف" (١/٢٢٨) رقم ١٠٤- ١٠٥ ومن طريقه السخاوي في "الوسيلة" (ص ٣٤) وعزاه السيوطي إلى ابن الأنباري. الإتقان (١/٥٨٥، ٥٨٧) من طريق عبدالأعلى عبدالله بن عامر القرشي عن عثمان نحوه.

والأثر بمقاييس علوم الحديث ضعيف لانقطاعه وإرساله؛ فعكرمة لم يسمع من عثمان ﷺ شيئا ولم يلقه. انظر جامع التحصيل (ص ٢٣٩). وقال الداني: "... إحداهما أنه مع تخليط في إسناده واضطراب في ألفاظه مرسل؛ لأن ابن يعمر وعكرمة لم يسمعا من= =عثمان شيئا ولا رأياه". المقنع (ص ١١٥).

وقال الداني: "إن ظاهر ألفاظه ينفي وروده عن عثمان ﷺ لما فيه من الطعن عليه مع محله في الدين ...". المقنع (ص ١١٥-١١٦) وقال ابن الجزري: "وكيف يصح أن يكون عثمان ﷺ يقول ذلك في مصحف جعل للناس إماما يقتدى به، ثم يتركه لتقيمه العرب بألسنتها، ويكون ذلك بإجماع من الصحابة ... وأيضاً فإن عثمان ﷺ لم يأمر بكتابة مصحف واحد إنما كتب بأمره عدة مصاحف ...". النشر (١/٤٥٩).

(١١١) الإتقان (١/٥٨٥-٥٨٦) وانظر إلى كلام الداني وابن الأنباري وغيرهما في التعليق هذه الروايات فإنه نفيس. المقنع (ص ١١٨-١١٩) الإتقان (١/٥٨٦-٥٨٧) مناهل العرفان (١/٣٧٩-٣٨٠) رسم المصحف للدكتور عبدالحي الفرماوي (ص ٤٤٠- ٤٤٤).

جميعا بالمران وكثرة تلاوة القرآن" [١١٢] .

وقال بيرجشتراسر في موضع آخر: " بعد نجاح هذا التقدير للمواضع باتت الروايات القديمة حول وجود أخطاء في النص مزعجة للغاية ، وقد حاول البعض تلافي هذا النقص باللجوء إلى وسائل الجرح (وهو ما أثار صعوبات في حالة روايات عائشة) [١١٣] أو التفسير أو ببساطة رفض هذه الروايات باعتبارها عديمة الصدق ، ويمكننا تقريبا تأريخ بداية هذه المحاولات : فبينما كان أبو عبيد (ت ٢٢٣ أو ٢٢٤هـ) لا يزال يرد هذه الروايات ؛ فإن ابن الأنصاري (ت ٣٢٧هـ أو ٣٢٨هـ) وكذلك الطبري (ت ٣١٠هـ) كانا يسعيان بصفة عامة إلى إنقاذ النص العثماني" [١١٤] .

كان رد الطبري على أثر عائشة رضي الله عنها مقنعا ، ولذلك قال عنه بيرجشتراسر أنه حاول ينقذ النص العثماني؟! يقول الطبري : "لأنه قد ذُكِر أن ذلك في قراءة أُبي (والمقيمين) ، وكذلك هو في مصحفه فيما ذكروا ، فلو كان ذلك خطأ من الكاتب لكان الواجب أن يكون في كل المصاحف – غير مصحفنا الذي كتبه لنا الكاتب الذي أخطأ في كتابته– بخلاف ما هو في مصحفنا ، وفي اتفاق مصحفنا ومصحف أُبي في ذلك ما يدل على أن الذي في مصحفنا من ذلك صواب غير خطأ" [١١٥] .

وقد أجاب العلماء والباحثون على أثر عائشة رضي الله عنها بأجوبة كثيرة منها :

١- أن هذه الرواية مهما يكن سندها صحيحا فإنها مخالفة للتواتر القاطع من دقة عمل الصحابة وتصويب كتاباتهم .

٢- أنها أضعف - أي هذه الراوية- من أن تنهض في وجه ما يبطلها من الراويات التي تلقاها المسلمون بإجماع وقبول ، وليس لذي عدل ونصفة أن يعارض بهذه الروايات الباطلة والآثار الساقطة ما ثبت بالتواتر جيلا إثر جيل إلى يومنا هذا ؛ لأن معارض المتواتر القاطع ساقط مردود .

٣- لو صح هذا عن عائشة رضي الله عنها فقد اجتهدت وأخطأت في اجتهادها ؛ لأن هذه الحروف التي ذكرت أن الكتاب اخطؤوا فيها صحيحة

---

(١١٢) مناهل العرفان (١/ ٣٨٠) .

(١١٣) يقصد الحديث الذي رواه عروة عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت عن بعض الآيات : "يا ابن أختي هذا من عمل الكُتَّاب اخطؤوا في الكِتاب" . رواه الفراء في "معاني القرآن " (١/ ١٠٦) وسعيد بن منصور في "السنن" (٤/ ١٥٠٧) رقم ٧٦٩ وأبو عبيد في "فضائل القرآن" (ص ٢٨٦) والطبري (٧/ ٦٨٠) وابن أبي داود في "المصاحف" (١/ ٢٣٥) رقم ١١٣ والداني في "المقنع" (ص ١١٩) كلهم من طرق عن أبي معاوية . ورواه عمر بن شبة في "تاريخ المدينة" (٣/ ١٠١٣) من طريق علي ابن مسهر كلاهما عن هشام بن عروة عن أبيه به. وعزاه السيوطي إلى ابن المنذر وابن أبي شيبة . الدر المنثور (٥/ ١٢٨) قال السيوطي : إسناده صحيح على شرط الشيخين. الإتقان (١/ ٥٨٥)

(١١٤) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٣/ ٤٤٦- ٤٤٧)

(١١٥) تفسير الطبري (٧/ ٦٨٤) .

من حيث اللغة عربية فصيحة [١١٦].

وقال بيرجشتراسر: "فالإمكانية موجودة في كل المواضع بأن الأمر لا يتعلق باختلافات قديمة عن مخطوطات القرآن العثمانية إنما بدخول قراءات غير عثمانية في الغالب إلى النص المكتوب" [١١٧].

وقال في باب أهم خصائص ضبط الكتابة في النص العثماني: "وبما أنه على قدر من الأهمية أن نلاحظ كيف تعامل المرء مع خط غير متكامل؛ جاء من شعب غريب، حتى وإن أُدخلت عليه منذ البداية بعض التحسينات لكنه ظل مُحيِّرا" [١١٨].

وقال: "إذا ما أضيف إلى كل هذه التأرجحات في نوع الكتابة ... وأنَّ الرسم لا يقدم مساعدة للنطق، وأنَّ الكلمات لم تكن تنفصل انفصالاً مناسباً عن بعضها البعض؛ فإنه يمكن القول بان العرض التحريري للنص المقدس كان فيه نقص كبير جدا" [١١٩].

من خلال النصوص السابقة يصف بيرجشتراسر الخط الذي كتب به النص القرآني في المصاحف بأنه محير وغير مكتمل فيه نقص كبير جدا وقد يكون سبباً لدخول قراءات غير متعمدة. وهذا جهل بخصيصة الخط العربي، وإغفال لجانب الحفظ والتلقي (حفظ الصدور) في نقل القرآن الكريم، قال ابن الجزري: "ثم إن الصحابة لما كتبوا تلك المصاحف جردوها من النقط والشكل ليحتمله ما لم يكن في العرضة الأخيرة مما صح عن النبي ﷺ، وإنما أخلوا المصاحف من النقط والشكل لتكون دلالة الخط الواحد على كلا اللفظين المنقولين المسموعين المتلوّين شبيهة بدلالة اللفظ الواحد على كلا المعنيين المعقولين المفهومين" [١٢٠].

ثم إن الاعتماد لم يكن على المكتوب فحسب بل إن الاعتماد الأساسي في نقل القرآن الكريم كان على الحفظ لا على مجرد الخط [١٢١].

وقد نقل أبو شامة عن جماعة من الصحابة والتابعين أنهم قالوا: "إن القراءة سنة يأخذها الآخر عن الأول فاقرءوا كما عُلمتمُوه" [١٢٢].

وإليك بعض شهادات المستشرقين حول المصحف العثماني وطريقة كتابته، قال كارل بروكلمان (Brocklemann): "وقد بلغ هذا المصحف العثماني في مدة وجيزة مقام الوثوق والاعتماد من قبل جميع المسلمين دون حاجة إلى قوة أو إكراه" [١٢٣]. وقال

---

(١١٦) المقنع (ص ١١٨- ١١٩) مناهل العرفان (١/٣٨٦- ٣٨٨) القراءات في نظر المستشرقين= =والملحدين عبد الفتاح قارئ (ص ١٧١) رسم الصحف عبدالحي الفرماوي (ص ٤٥٨- ٤٦٧)

(١١٧) (٣/٤٥٨).

(١١٨) تاريخ القرآن –الجزء الثالث– (٣/٤٦٥).

(١١٩) تاريخ القرآن –الجزء الثالث– (٣/٤٩٠- ٤٩١).

(١٢٠) النشر في القراءات العشر (١/٣٣).

(١٢١) سمير الطالبين في رسم وضبط الكتاب المبين لعلي محمد الضباع (ص ١٥).

(١٢٢) إبراز المعاني (١/٩٦).

(١٢٣) تاريخ الأدب العربي (١/١٩٧).

وقال شفاللي (schwally): "كل ما ذُكر يؤكد كون مصحف عثمان كاملا وأمينا بأكبر قدر يمكن توقعه ، إنها بالدرجة الأولى هذه الميزات التي جعلت الجماعة الإسلامية الناشئة تعتمده بسرعة وسهولة ، ولم يكن لأي إجراءات قمعية من قبل السلطة وحدها أن تحقق ذلك على الإطلاق" [١٢٤] . وقال ولش (Welch): "إلا أنه في الثلاثينيات من القرن العشرين كان المستشرقون قد جمعوا بالفعل هذه الاختلافات وحللوها ، وانتهوا إلى أنه لا قيمة لها (انهارت الثقة فيها)" [١٢٥] .

٢- وجود حالة من الاستياء العام على المصحف العثماني ، وكانت المآخذ عليه كثيرة .

قال بعد أن ساق بعض الروايات: "ما يؤخذ على النص هنا هي المآخذ اللغوية ، وفي مواضع أخرى توجد مآخذ من حيث المحتوى" [١٢٦] .

وقال أيضاً: "وإذا لم يسعَ المرء إلى التغيير ، ولم يستطع إنكار ما يثير الاستياء في النص ؛ فإن الحل الوسط المتبقي هو أن يقرأ القارئ غير ما كُتب ، ويبدو أن هذا هو رأي أصحاب الروايات المذكور أعلاه" [١٢٧].

وهذا كلام بعيد عن التحقيق العلمي والروايات التاريخية الصحيحة التي تبين أن المصحف ما كتب إلا على ملأ وإجماع من الصحابة ؛ قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه : " ... فوالله ما حرقها إلا على ملأ من أصحاب رسول الله" [١٢٨]. وقال أيضاً: "لو وليت من المصاحف ما وَلِي عثمان لفعلت كما فعل" [١٢٩] .

ثم إن مصاحف الصحابة التي يشير إليها بيرجشتراسر على فرض وجودها وصحة نسبتها ومخالفتها للمصحف العثماني فهي فردية وخاصة ، وأصحابها قد اشترك في الجمع العثماني مثل أبي بن كعب ، أو من المجمعين على ما فعل عثمان كعلي بن أبي طالب [١٣٠] .

٣- رغبة عثمان رضي الله عنه والصحابة في توحيد النص القرآني .

حيث يقول: "... تقوم هذه الروايات كلها على

---

(١٢٤) تاريخ القرآن (٢/٣٢١- ٣٢٢) ونقل الأستاذ محمد عبدالله دراز أن شفاللي (schwally) قال : "لقد أثبتنا فيما تقدم أن نسختي زيد متطابقتان ، وأن مصحف عثمان ما هو إلا نسخه من المصحف الذي كان عند حفصة" . وقال أيضاً : "لقد قرر نولدكه أن ذلك يعد أقوى دليل على أن النص القرآني على أحسن صورة من الكمال والمطابقة". مدخل إلى القرآن الكريم عرض تاريخي وتحليل مقارن (ص ٤٦ ، ٤٨).

(١٢٥) دائرة المعارف الإسلامية (٢٦/٨١٨٤).

(١٢٦) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٣/٤٤٤).

(١٢٧) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٣/٤٤٥).

(١٢٨) تاريخ القرآن لأبي عبدالله الزنجاني (ص ١٣٥).

(١٢٩) رواه أبو عبيد في "فضائل القرآن" (ص ٢٨٥) وابن أبي داود في "المصاحف" (١/١٧٩) رقم ٣٩ و٤٠ وأبو عمرو الداني في "المقنع" (ص ١٩) وانظر البرهان في علوم القرآن (١/٢٤٠) النشر في القراءات العشر (١/٤٥٩) .

(١٣٠) الجمع الصوتي للقرآن للدكتور لبيب الأسعد (ص ٦٨- ٧٠) .

فهم النص العثماني على أنه مُعطى، ولا يمكن تغييره حتى ولو كان خطأ" [١٣١].

وقال: "أغلب المتأخرين لم يروا هذا المخرج متوافقا مع تبجيلهم للكتاب العزيز؛ لذا فإنهم لم يتمسكوا فقط بالنص العثماني كتابة ونطقا؛ بل اجتهدوا بقناعة متزايدة من أجل إثبات الإمكانيات المتنامية لتوحيد النص مع مطالب اللغة والمعنى" [١٣٢].

وبيرجشتراسر حين يكرر قضية رغبة عثمان أو الصحابة في توحيد النص فهو يعبر عن وجهة نظر لا تستند إلى دليل ذلك أن النص القرآني وحي قطعي تكفل الله بحفظه ولو كان قصد عثمان رضي الله عنه توحيد النص لكتبت المصاحف بصورة واحدة، ولم يكن بينها اختلاف؛ فكتابتها على هذه الصورة المختلفة والكيفيات المتعددة دليل واضح على أن عثمان رضي الله عنه لم يعمد إلى توحيد النص [١٣٣].

وكان نشر عثمان رضي الله عنه للمصحف إنما كان يستهدف أمرين أولهما: أن في إضفاء صفة الشرعية على القراءات المختلفة التي كانت تدخل في إطار النص المدون ولها أصل نبوي مجمع عليه وحمايتها؛ فيه منع لوقوع أي شجار بين المسلمين بشأنها؛ لأن عثمان كان يعتبر التماري في القرآن نوعا من الكفر. ثانيهما: باستبعاد ما لا يتطابق تطابقا مطلقا مع النص الأصلي وقاية للمسلمين من الوقوع في انشقاق خطير" [١٣٤].

إن ترتيب نص القرآن كما هو في المصحف أمر لا خلاف فيه؛ قال أبو جعفر بن الزبير: "اعلم أولا أن ترتيب الآيات في سورها واقع بتوقيفه ﷺ وأمره من غير خلاف في هذا بين المسلمين" (١٣٥).

قال أوس بن أبي أوس رضي الله عنه: كنت في الوفد الذين أتوا النبي ﷺ وأسلموا من ثقيف؛ فذكر الحديث وفيه: "فقال لنا رسول الله ﷺ: طَرَأَ عليَّ حزبٌ (١٣٦) من القرآن؛ فأردت أن لا أخرج حتى أقضيه. قال: فسألنا أصحاب رسول الله ﷺ حين أصبحنا. قال: قلنا: كيف تحزبون القرآن؟ قالوا: نحزبه ثلاث سور، وخمس سور، وسبع سور، وتسع سور، وإحدى عشرة سورة، وثلاث عشرة، وحزب المفصل من ق حتى يختم [١٣٧].

قال الحافظ ابن حجر: "فهذا يدل على أن

---

(١٣١) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٤٤٥).

(١٣٢) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٤٤٦).

(١٣٣) القراءات القرآنية في نظر المستشرقين والملحدين (ص ٢٠).

(١٣٤) مدخل إلى القرآن الكريم عرض تاريخي وتحليل = =مقارن لمحمد عبدالله دراز (ص ٤٣).

(١٣٥) البرهان في ترتيب سور القرآن (ص ١٨٢).

(١٣٦) في "سنن أبي داود" و"فتح الباري": حزبي.

(١٣٧) رواه أبو داود في سننه كتاب الصلاة أبواب قراءة القرآن وتحزيبه وترتيله باب تحزيب القرآن (٢/٥٦) رقم ١٣٩٣ والإمام أحمد في "مسنده" (٢٦/٨٩) رقم ١٦١٦٦ وهذا لفظه.

ترتيب السور على ما هو في المصحف الآن كان في عهد النبي ﷺ" [١٣٨].

وقال البغوي: "ثبت أنَّ القرآن كان على هذا التأليف والجمع في زمان النبي ﷺ، ويشبه أن يكون النبي ﷺ إنما ترك جمعه في مصحف واحد لأن النَّسخَ كان يَرِدُ على بعضه، ويرفع الشيء بعد الشيء من تلاوته كما ينسخ بعض أحكامه، فلو جمعه ثم رفعت تلاوة بعضه أدى ذلك إلى الاختلاف واختلاط أمر الدين، فحفظه في القلوب إلى انقضاء زمن النَّسخ، ثم وفّق لجمعه الخلفاء الراشدون" [١٣٩].

٤- اهتم بيرجشتراسر بمصحفي ابن مسعود وأبي بن كعب رضي الله عنهما، وعقد مبحثين طويلين لإثبات الفروق بينهما وبين المصحف العثماني[١٤٠]. والملاحظ أن بيرجشتراسر قد وضع ما روي عنهما أو ما ورد في مصحفيهما في درجة واحدة مع المصحف العثماني المجمع عليه؛ بل قد يفهم من كلامه تفضيل وتقديم ما ورد فيهما ومن ذلك:

قال: "والأرجح من ذلك هو إتخاذ مباشر عن الرواية الشفوية في أغلب الحالات التي يقّدم فيها ابن مسعود شكلا واضحا مقابل الشكل الغامض أو الكتابة الغامضة في النص العثماني. والعلاقة هنا ليست قطعا أنَّ واضع كتابة ابن مسعود عُرِض عليه النص العثماني واتضح له التباسه ما دفعه للبت لصالح مفهوم معين عبَّر عنه بالكتابة، وإنما على الأرجح أنَّ معنى الموضع كان حيا بالنسبة له، ولذا حاول نقله من خلال الكتابة بأكثر ما يمكن من الوضوح" [١٤١].

وقال: "إذا ما حاولنا توصيف الكتابات المنسوبة لأُبي ... فإن أبرز ما نجده فيها هي الجهود المبذولة للوصول إلى تعبير لغوي أبسط وأصح، كما نجد صياغة أكثر ضبطا ووضوحا أو البت في الشكوك المحتملة" [١٤٢].

إنَّ هذين المصحفين رغم أهميتهما في التفسير والترجيح بين الأقوال إلا أنهما يحتاجان إلى دراسة عميقة متأنية من جهة الثبوت والصحة؛ فأكثر ما ورد فيهما إنما أتى بأسانيد منقطعة، ومن الملاحظ - أيضا- أن كثيرا ما يعزو مصدر من مصادر التفسير أو القراءات إلى مصحف ابن مسعود رضي الله عنه حرفا، ويعزو مصدر آخر إليه حرفا آخر في آية واحدة.

ومما ينبغي أن يذكر أيضا أن أسانيد القراءات المتواترة التي تنتهي إلى أُبي وابن مسعود تثبت أن قراءتهما موافقة لما ورد في مصحف عثمان رضي الله عنه. وكان الإمام أبو بكر بن الأنباري كثيرا ما يرد قراءات ابن مسعود المخالفة للرسم بناء على حقيقة أن عاصما وحمزة والكسائي تنتهي قراءتهم إلى ابن مسعود فيقول مثلا عند نسبة قراءة (والذكر والأنثى)[١٤٣] و(إني أنا

---

(١٣٨) فتح الباري (٩/٤٣).

(١٣٩) شرح السنة (٥/٥١٩).

(١٤٠) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٤٩٧- ٥٣٨).

(١٤١) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٥١٩- ٥٢٠).

(١٤٢) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٥٣٤).

(١٤٣) في قوله (وما خلق الذكر والأنثى) سورة الليل آية رقم ٣.

الرزاق)[١٤٤] إلى ابن مسعود : "كل من هذين الحديثين مردود بخلاف الإجماع له ، وأن حمزة وعاصما يرويان عن عبدالله بن مسعود ما عليه جماعة المسلمين ، والبناء على سندين يوافقان الإجماع أولى من الأخذ بواحد يخالفه الإجماع والأمة"[١٤٥]. قال أبو حيان : "وأكثر قراءات عبدالله إنما تنسب إلى الشيعة ، وقد قال بعض علمائنا : إنه صح عندنا بالتواتر قراءة عبدالله غير ما يُنقل عنه مما يوافق السواد ؛ فتلك إنما هي آحاد على تقدير صحتها فلا تعارض ما ثبت بالتواتر"[١٤٦].

قال مؤلف كتاب المباني : "لقد صححنا بالأدلة التي قدمناها أن قراءة عبدالله بن مسعود هي هذه القراءة التي في مصاحفنا"[١٤٧]. ومصداق ذلك أن ثلاثة من القراء السبعة تنتهي أسانيد قراءتهم إلى ابن مسعود وهم عاصم وحمزة والكسائي[١٤٨].

٥- نقل بيرجشتراسر روايات ونصوصاً عن بعض الصحابة وهو يريد أن يثبت من خلالها جواز قراءة القرآن بالمعنى ، وجواز إبدال بعض الكلمات ببعض إذا كانت تؤدي المعنى نفسه أو قريباً منه ، وسماها بـ "الحرية اللامبالية في التعامل مع النص"[١٤٩] . وجعل هذا سببا للقراءات المتعددة القديمة[١٥٠] .

وهذه الروايات مصروفة عن ظاهرها لا محالة لوجود الأدلة القطعية من القرآن والسنة عن على عدم جواز تبديل كلمة بأخرى في معناها من غير توقيف وسماع . وهذه الروايات إما أن يقال: إنها أحرف كان يقرأ بها ، ثم نسخت في العرضة الأخيرة ، أو يكون - وهو الأقرب والأصح - أنها إنما جاءت لتفسير وتوضيح لفظ القرآن ؛ لأن الحفظ مع الفهم أسهل وأدوم ؛ قال أبو بكر الأنباري : "لأن ذلك إنما كان من عبدالله -يعني ابن مسعود- تقريبا للمتعلم وتوطئة منه له للرجوع إلى الصواب"[١٥١]. وقال الإمام الرازي : "وأنا أقول يجب أن تحمل ذلك على أنه إنما ذكر ذلك تفسيرا للفظ القرآن لا على أنه جعله نفس القرآن"[١٥٢].

٦- يزعم بيرجشتراسر أن زيد بن ثابت ومن جمع القرآن فضلوا المصادر المكتوبة على المصادر المحفوظة .

حيث يقول : "لذا فإنه ليس من المستغرب أن يُفضّل زيد الاستعانة بالمصادر المكتوبة عندما بدأ في عهدي أبي بكر وعمر بجمع أول نص قرآني ، وعلى

---

(١٤٤) في قوله (إن الله هو الرزاق) الذاريات آية رقم ٥٨ .

(١٤٥) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (٣٢١/٢٢) .

(١٤٦) البحر المحيط (١٦١/١) .

(١٤٧) مقدمتان في علوم القرآن (ص ٩٣) .

(١٤٨) غاية النهاية (٢٦١/١) (٣٤٦/١) (٥٣٥/١) وانظر مناهل العرفان (٤٦٥/١- ٤٦٦) .

(١٤٩) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٥٤٥/٣).

(١٥٠) تاريخ القرآن -الجزء الثالث - (٥٤٦/٣) .

(١٥١) نقله عنه القرطبي في "الجامع لأحكام القرآن" (١٣٣/١٩).

(١٥٢) التفسير الكبير (١٥٦/٣٠).

هذه الطريقة سار جامعوا القرآن الآخرون . هكذا تحوَّل مركز الثقل في النص القرآني المتوارث نحو النص المكتوب" (١٥٣) .

وهذا الزعم لم يسق عليه دليلاً ؛ بل الشواهد على خلافه ؛ فإن الجمع ما تم إلا بعد أن شعر المسلمون بالخوف لكثرة موت القُرَّاء في معركة اليمامة(١٥٤) .

٦- ادعى أن النحاة ردوا بعض القراءات وخطؤوا أصحابها .

حيث قال قبل إيراد بعض القراءات القرآنية : "وعلى أي حال رفض النحويون القراءات التالية بصراحة ..." (١٥٥) .

وهذا حكم فيه تعميم يحتاج إلى استقراء ؛ فهل أحصى كل مؤلفات النحويين وأقوالهم؟ وهل استطاع أن يلم بكل مدارس النحو ؟ ثم أن القراءات التي أوردها بعضها متواتر والآخر شاذ.

ولنأخذ مثالا واحداً من القراءات التي ذكرها وادعى أن النحويين رفضوها ، وهي قراءة نافع (عسِيتم) في قوله تعالى ﴿ فهل عسيتم ﴾ (١٥٦) ؛ فهذه القراءة نص أكثر من عالم لغوي (نحوي) على أنها لغة أخرى (١٥٧) .

٧- كان يرى أن تعاليم الفقه والعقيدة لها تأثير على توحيد النص القرآني ، أو التفضيل بين القراءات المتواترة أو رد بعضها .

قال : "... وفي كلا الأمرين انتصرت تعاليم الفرائض والعقيدة ؛ مثال ذلك سورة المائدة حيث النص: (فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلِكم إلى الكعبين) والمطلوب هنا هو الاكتفاء بمسح الأرجل. وفي وقت مبكر فَضَّل المرء تطبيقاً أكثر صرامة يستوجب غسل الأرجل. وجد هذا التوجه طريقه إلى القرآن عندما قُرئت الكلمة عنوة (وأرجلَكم) وامسحوا برؤوسكم كإضافة ... وكانت مدارس الفقه المشهورة أكدت على أن الغسل فريضة"(١٥٨) .

وهذا الكلام ينقصه التحقيق العلمي والدقة ؛ واستخدامه لكلمة (عنوة) أو ما معناها يشعر بأن قراءة النصب دخيلة مستحدثه لا أساس لها ؛ وهذا غير صحيح فالقراءتان أولاً متواترتان ؛ قُرئ بهما قبل

---

(١٥٣) تاريخ القرآن (٣/٥٥٧- ٥٥٨).

(١٥٤) صحيح البخاري (٥/٢٥٠) رقم ٤٦٧٩ وفيه أن عمر بن الخطاب ﷺ قال : "إن القتل قد استحر يوم اليمامة بالناس ، وإني أخشى أن يستحر القتل بالقراء في المواطن ؛ فيذهب كثير من القرآن ... " .

(١٥٥) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٣/٥٦٤) .

(١٥٦) سورة البقرة آية رقم ٢٤٦ وانظر السبعة في القراءات= =(ص ١٨٦) حجة القراءات لابن زنجلة (ص٣٩) النشر في القراءات (٢/٢٣٠).

(١٥٧) إعراب القرآن للنحاس (١/٣٢٥) البحر المحيط (٢/٥٧٠).

(١٥٨) تاريخ القرآن – الجزء الثالث- (٣/٥٧٧) .

ظهور آراء الفقهاء ومدارس الفقه [١٥٩]، ثم إنه قد أمكن الجمع بين القراءتين مع القول بفرض بغسل الرجل؛ فقراءة الكسر إما أن تحمل على لبس الخف أو الجورب في حال السفر، أو تحمل على المجاورة؛ لأن العرب قد تكسر بناء على الأقرب؛ ولو خالفه معنى وإعرابا [١٦٠].

ويقال له: لو أن بعض القراءات لم تكن تنزل عن طريق الوحي إلى النبي ﷺ لكان بعض القرآن من كلام البشر ولما كان كله منزلاً من عند الله وهذا يثبت بطلان رأي المستشرقين القائل بأن منشأ القراءات يرجع إلى المصحف العثماني وليس إلى الوحي.

ثم إن الاختلاف في القراءات إنما هو اختلاف تنوع وليس اختلاف تضاد وتضارب، قال ابن الجزري: "فإن الاختلاف المشار إليه اختلاف تنوع وتغاير؛ لا اختلاف تضاد وتناقض؛ فإن هذا محال أن يكون في كلام الله" [١٦١].

إن تعدد القراءات القرآنية حقيقة واقعة في حياة المسلمين من عهد النبي ﷺ؛ كلها بوحي من الله؛ التزمها الصحابة، وثبتت بطريق التواتر الذي لا شك فيه؛ فلم ينشأ عنها تعارض أو اضطراب بل كلها يظاهر بعضها بعضاً ويشهد بعضها لبعض.

٩- بعد مقدمة عن أشهر القراء تحدث عن اختيار ابن مجاهد للقراء السبعة وأورد معلومات غير صحيحة وأطلق أحكاما لا أساس لها ولا دليل عليها.

ومن ذلك ما قاله بعد أورد قولين عن الإمام أحمد ومكي في تفضيل قراءة نافع وعاصم حيث قال: "... هذه الأقوال وغيرها ليست إلا تبريرا لاحقا لواقع قائم" [١٦٢]. ومعنى هذا الكلام أنه بعد انتشار هاتين القراءتين واشتهارهما وجدت مثل هذه الأقوال في الثناء على القراءتين والقارئين لتبرير هذا الانتشار ولا يعني بالضرورة أنهما الأفضل والأولى.

وهذا كلام بلا دليل والأئمة أصدروا هذه الأحكام بعد دراسة وتثبت، وليس عن هوى وتشهي خاصة والإمام أحمد كان قبل ابن مجاهد وقبل اختياره للسبعة.

وقال أيضاً: "وعلى العكس من ذلك حصلت القراءتان الأحدث منها عهدا وهما لحمزة بن حبيب وعلي بن حمزة الكسائي على أهمية كبيرة، وإن كانت مثارا للجدل، وقد أضافهما ابن مجاهد للخمسة

---

(١٥٩) قرأ نافع وابن عامر والكسائي وحفص عن عاصم بالنصب (وأرجلَكم) وقرأ بالكسر ابن كثير وحمزة وأبو عمرو وأبو بكر عن عاصم (وأرجلِكم). انظر السبعة في القراءات (ص ٢٤٢) حجة القراءات لابن زنجلة (ص ٢٢١) النشر في القراءات العشر (٢/٢٥٤).

(١٦٠) حجة القراءات لابن زنجلة (ص ٢٢٣) الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها (١/٤٠٦) تفسير البيضاوي (١/٣٢٤) روح المعاني (٢/٤٣٥) مناهل العرفان (١/١٤١).

(١٦١) النشر في القراءات العشر (١/٤٩).

(١٦٢) تاريخ القرآن –الجزء الثالث– (٣/٦٠٧).

حتى يكتمل عدد السبعة" [١٦٣].

وقال: "ثمة إجماع على أنَّ ابن مجاهد كان أول من اقتصر على السبعة. ويعود اختيار هذا الرقم إلى الموروث عن الأحرف السبعة" [١٦٤].

وهذا غير صحيح أيضا فاختيار ابن مجاهد ما جاء اعتباطا أو عبثا؛ إنما تم بعد شروط صعبة طبقها على القراء وما كان يهدف أن يكون عددهم سبعة وإنما جاء ذلك مصادفة مع العدد الوارد في الحديث الشريف ولم يرد في خلد ابن مجاهد ولا أراد أن تكون القراءات السبع هي الأحرف السبعة.

٧- التحقيق

اهتم برجشتراسر بتحقيق كتب التراث الإسلامي، وخاصة في فن القراءات؛ فأخرج بعض الكتب، ومهد الطريق لتلاميذه وخاصة أوتو برتسل (Pretzl) [١٦٥] بإكمال وإنجاز الباقي. قال يوهان فوك: "وبذلك مهد الطريق -وإن تم مرارا على مخطوطات غير كافية- أمام حقل عمل لم يطرقه أحد من قبل" [١٦٦].

وقبل سرد الكتب التي حققها أو شارك في تحقيقها لا بد أن أشير لهذا الكتاب المهم وهو:

أ) **أصول نقد النصوص ونشر الكتب**. وهي محاضرات ألقاها برجشتراسر في جامعة القاهرة بمصر عام [١٩٣٢م] عن أصول نقد النصوص ونشر الكتب، والتي لم تر النور إلا في وقت متأخر؛ حيث أعدها للنشر الدكتور محمد حمدي البكري للنشر وصدرت عام [١٩٦٩م]. والكتاب بحق وبرغم قِدم تأليفه لا يستغني عنه باحث في التراث الإسلامي ينوي التحقيق. والكتاب يشتمل على تعليقات وفوائد قيمة تعالج النسخ المختلفة، ويشرح المؤلف بإسهاب الطرق العلمية لتقديم نسخة على أخرى كما يعرض للمشاكل والصعوبات التي قد يتعرض لها المحقق عند قراءة النص [١٦٧].

هذه المحاضرات اشتملت على تعليقات وقواعد تعالج النسخ المختلفة للعمل الواحد وأشارت إلى ما يعترض له المحقق في إحياء أصحها من مشاكل وصعوبات مستخدما نماذج وأمثلة عديدة لمشاكل اختيار النسخ وتكوين عشائرها. كما عالج في القسم الثاني مشاكل تهذيب النصوص ونقدها مركزا على خصائص تحقيق الصحة اللغوية والموضوعية باستعراض نماذج وأمثلة عديدة من أعمال التحقيق. ولعل أبرز ما جاء في معالجته لقضايا نقد النصوص

---

(١٦٣) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٦١١).

(١٦٤) تاريخ القرآن - الجزء الثالث - (٣/٦١٤- ٦١٥).

(١٦٥) ولذلك نجد بعض الكتب نسب تحقيقها إلى برجشتراسر ونسب في مصادر أخرى إلى أوتو برتسل، وذلك يعود إلى أن برجشتراسر بدأ العمل وأكمله أوتو برتسل، أو يكون أشار به برجشتراسر، أو نبه على أهميته أو أخرج نسخه المخطوطة.

(١٦٦) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢).

(١٦٧) انظر بقية الفوائد في تقريض الدكتور محمد حمدي البكري على مقدمة الكتاب (ص ١١- ١٥).

تأكيد صعوبة وضع قواعد ثابتة على اعتبار أن كل عمل مخطوط يتميز بظروف خاصة به، وبالتالي يصعب تعميم القواعد على نحو عام تخضع له جميع الأعمال المخطوطة، أما القسم الأخير من محاضراته فقد خصص لتوضيح طريقة العمل في إخراج أعمال التحقيق بدءا بطرق البحث عن النسخ المختلفة، وإعداد المقدمة، وإخراج النصوص مشتملة على الهوامش والتعليقات والشروح، وانتهاء بطرق إعداد الفهارس والكشافات والمصادر [١٦٨].

وقد قرأت الكتاب وألفيته كتابا قيما كما قيل عنه، ومما يجب أن ينبه عليه وجوب فصل كلام المؤلف "بيرجشتراسر" عن كلام الدكتور محمد البكري. لأنه ورد في صلب الكتاب الحديث عن كتب وأبحاث طبعت بعد وفاة بيرجشتراسر ؟! [١٦٩] وهذا يدل على أنها من كلام معد هذه المحاضرات. كما أن الأمثلة التي ساقها المؤلف محدودة محصورة مكررة وعذره في ذلك قلة المطبوع في ذلك الزمن.

ب) المحتسب في شواذ القراءات لابن جني. ونشرت في ميونخ عام (١٩٣٣م) [١٧٠]. وهي من ممتلكات أكاديمية العلوم في بافاريا [١٧١].

ج) المختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع [١٧٢].

د) غاية النهاية في طبقات القراء لابن الجزري [١٧٣].

---

(١٦٨) الإستشراق ودوره في توثيق المخطوطات عباس صالح طاشكندي مجلة عالم الكتب (ص ١٢) بتصرف.

(١٦٩) نبه إلى هذا أيضا الدكتور عبدالستار الحلوجي في توطئته للكتاب (ص : ط).

(١٧٠) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٦٥٧/٣) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤١)= =المستشرقون (٧٤٨/٢) تاريخ القرآن عبدالصبور شاهين (ص ٢٤١) ولم يشر محققوا الطبعة الجديدة من "المحتسب" إلى تحقيق بيرجشتراسر، ولعل الكتاب دراسة عن "المحتسب" ولذلك جعله الدكتور عبدالرحمن بدوي ضمن الدراسات وليس ضمن التحقيق. موسوعة المشرقين (ص ٨٦).

(١٧١) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٤).

(١٧٢) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٦٥٧/٣) تاريخ حركة الاستشراق يوهان فوك (ص٣٤٢) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤١) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٤) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(١٧٣) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤١) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤) المستشرقون (٧٤٨/٢) وفي: "تاريخ حركة الاستشراق" : المعجم الطبيعي لمعلمي القرآن لابن الجزري. (ص٣٤٢) جهود المستشرقين في نشر التراث صلاح الدين المنجد مجلة المنهل (ص ٢١٥) المستشرقون ونشر التراث للدكتور علي النملة (ص ٦٨)=

هـ) التيسير في القراءات للداني [١٧٤] .

و) المقنع في معرفة رسم مصاحف الأمصار [١٧٥] .

ز) اللامات لأبي الحسين ابن فارس القزويني الهمذاني [١٧٦] . وقد نشره في مجلة (Islamica) عام (١٩٢٥م) [١٧٧] .

كان بيرجشتراسر يطمع في إخراج مقدمتين في التفسير وعلوم القرآن ، وهما : مقدمة كتاب "المباني في نظم المعاني" ومقدمة "المحرر الوجيز" . التي أخرجهما آرثر جفري لمؤلف مجهول يقول آرثر : "وقد استعمل المستشرق الألماني الشهير نولدكه هاتين الرسالتين في أبحاثه في "تاريخ القرآن" وكذلك استعملها من بعده تلميذه المستشرق شوالي ونظرا لأهميتهما قصد بيرجشتراسر نشرهما ؛ لكن ظروفا قاسية حالت دون إنجاز قصده" [١٧٨] .

منهجه في التحقيق

للتعرف على منهج بيرجشتراسر في التحقيق سأقدم وصفا مختصرا لعمله في كتابين مهمين لا زالا معتمدين –بتحقيق بيرجشتراسر – عند الباحثين إلى هذا اليوم . وهما :

الأول : مختصر في شواذ القرآن لا بن خالويه

يمكن وصف تحقيقه لهذا الكتاب بما يلي :

١- اعتمد بيرجشتراسر في تحقيق هذا الكتاب المهم النادر في بابه وتخصصه على نسختين وصفهما آرثر جفري بقوله : "وقد اعتمد الأستاذ بيرجشتراسر في إثبات نص هذا الكتاب على نسختين إحداهما من استنبول مشار إليها فيما يأتي بعلامة (آ) ، والأخرى من مصر مشار إليها بعلامة (ب) ، وكان كلا النسختين ممتلئتين غلطا من إهمال الكاتبين ؛ لذلك كان إثبات النص صعبا جدا كما ترون في الهامش ، وقد اتفقت مع الأستاذ في ابتداء العمل على أن أكتب ملحقا للكتاب أجمع كل ما نقل فيه من كتاب ابن خالويه في كتب المفسرين وكانت غير موافقة لنص هذا الكتاب ، ولكن من حيث أن الأستاذ توفي رأينا أن يترك كتاب

=دور المستشرقين في خدمة التراث لسامي الصقار مجلة المنهل (ص ١٥٦)

(١٧٤) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤) جهود المستشرقون صلاح الدين المنجد مجلة الهلال (ص ٢١٥) المستشرقون ونشر التراث للدكتور علي النملة (ص ٦٧) والموجود على طبعة الكتاب أنه بتحقيق اوتو برتسل .

(١٧٥) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٥) وفي مقدمة كتاب "المقنع" بقلم الأستاذ محمد أحمد دهمان أن جمعية المستشرقين الألمانية نشرته بنصه العربي باعتناء الأستاذ أوتو برتزل عام (١٩٣٢م).

(١٧٦) المستشرقون (٢/٧٤٨) موسوعة المستشرقين (ص٨٦).

(١٧٧) (١/٧٧-٩٩) انظر ابن فارس اللغوي ومنهجه وأثره في الدراسات اللغوية للدكتور أمين محمد فاخر (ص١٣٠) .

(١٧٨) مقدمتان في علوم القرآن تحقيق آثر جفري (ص ٣).

ابن خالويه كما نشر بدون زيادة" [١٧٩].

٢- اهتم بضبط ما يحتاج إلى ضبط من كلمات وقراءات .

٣- طريقة المحقق والناشر في إثبات الفروق هي : تقسيم المتن إلى فقرات ؛ كل فقرة خمسة أسطر ، ويذكر في الهامش رقم السطر بين معقوفتين ثم يذكر الكلمة التي أثبتها ، ثم نقطتين فوق بعضهما ، ثم الكلمة الخاطئة ، ويتبعها رمز النسخة التي وردت فيها هكذا :

- [١٢] أعرابيا : أعرابي آ . [١٨٠]

وتعني : [١٢] رقم السطر في المتن . (أعرابيا) : الكلمة التي أثبتها في المتن ويتضح أنها موجودة في النسخة الأخرى (ب) . (أعرابي) : الكلمة التي استبعدها وهي موجودة في النسخة الأخرى (آ) : النسخة الأولى المصورة من استنبول .

- [٨] ذو الشامة : دوا الشامة ب . [١٨١]

وقد لا يعتمد هذه الصيغة فيقول -مثلاً- :

- [٢٢] اهْبُطُوا : كذا في ب وفي آ أهْبِطُوا .

وفي كثير من الحالات يثبت ما رآه صوابا ولو لم يكن في النسختين وخاصة في أسماء الأعلام .

٣- اهتم بضبط الأعلام وتصحيح الأخطاء في أسمائهم . ومن ذلك :

- جاء النص في المتن : "محمد بن السميفع" وعلق في الهامش : "[٥] محمد بن : محمد في النسختين" [١٨٢] . وهو يعني أنه ورد في النسختين : محمد السميفع وهو خطأ .

- جاء النص في المتن في النسختين كما يلي : "حكاه عيسى بن سليمان الجحدري" ، وعلق في الهامش قائلا : [٨] الجحدري : لعل الصواب (والجدري) [١٨٣] .

٤- لم يسم مصادره في الكتاب لكن بتتبعه يمكن أن يقال أنه اهتم بما في المصحف العثماني وصحح كثيرا من الكلمات بناء على ما فيه .

ويمكن ذكر بعض الكتب التي أعتمد عليها في التحقيق ، ومنها : "الكتاب" لسيبويه [١٨٤] ، و"المحتسب" لابن جني [١٨٥] ، و"الكشاف" للزمخشري [١٨٦] و"إتحاف فضلاء البشر" [١٨٧].

الثاني : غاية النهاية لابن الجزري

يمكن وصف تحقيقه لهذا الكتاب بما يلي :

١- اعتمد في تحقيق الكتاب وإخراجه على ثلاث نسخ هي :

---

(١٧٩) مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع لابن خالوية (ص ٨).

(١٨٠) مختصر في شواذ القرآن (ص ٩).

(١٨١) مختصر في شواذ القرآن (ص ١٤).

(١٨٢) (ص ٩٣).

(١٨٣) (ص ١١٥) وانظر (ط ٩٢).

(١٨٤) (ص ١٨٣).

(١٨٥) (ص ١٤٨ ، ١٧٧).

(١٨٦) (ص ١٧١ ، ١٧٦).

(١٨٧) (ص ١٤) .

أ) النسخة الموجود في المكتبة العمومية في الأستانة رقم (٢٣٤) ، وهي النسخة التي اتخذت أساسا ، ورمز لها بالحرف (ع) .

ب) النسخة الموجودة في دار الكتب المصرية رقم (تاريخ ١٦١٦) ورمز لها بالحرف (ق).

ج) النسخة الموجودة في دار الكتب المصرية رقم (تاريخ ١٦٤٧) ورمز لها بالحرف (ك). وقد صرح أن هاتين النسختين لا يوثق بهما [١٨٨].

٢- لم يكمل بيرجشتراسر تحقيق هذا الكتاب يقول محمد أمين الخانجي: "لقد توفي ناشره الأستاذ ج .بيرجشتراسر في صيف العام الماضي ، وكان قد طبع من الكتاب المجلد الأول بتمامه ، وعشرون ملزمة من المجلد الثاني ، وقد بذل نهاية جهده في تصحيحه ؛ ولدقة أمانته وعنايته فيه عهد إلى أن يراجع تصحيحه الخير فضيلة الأستاذ علي الضباع قبل الطبع . ومن أول الملزمة الحادية والعشرين من المجلد الثاني قام بإكمال تصحيحه جناب الأستاذ بريتزل (Pretzl) متتبعا ملاحظات الناشر" [١٨٩] .

٣- طريقته في إثبات الفروق بين النسخ تشبه إلى حد كبير طريقته في كتاب "مختصر في شواذ القرآن" من تقسيم المتن إلى فقرات ، وكل فقرة خمسة أسطر ، والإشارة في الهامش تكون إلى رقم السطر ، ونأخذ مثالاً واحداً :

- ورد في المتن : الكوفي . وفي الهامش : الكوفي ع الكدري ك الكردي ق [١٩٠] . ويعني أنه أثبت ما ورد في نسخة (ع) وورد في نسخة (ك) : الكدري ، وورد في (ق) : الكردي.

٤- يمكن أن يقال أنه لم يعتمد تماما على النسخة التركية (ع) ؛ بل صحح كثيرا باعتبار خبرته وخاصة في أسماء المترجمين أو أسماء شيوخهم أو تلامذتهم أو تواريخ ولادتهم أو وفياتهم . ومن ذلك :

- ورد في المتن : ولد سنة ثمان . وفي الهامش: ثمان ق ك ثلاث ع [١٩١] . يعني أنه أثبت ما ورد في (ق) و(ك) لأنه هو الصحيح . وأهمل ما ورد في (ع) .

٤- تتبعت أجزاء كثيرة من الكتاب ، ولم يظهر لي أنه سمى شيئاً من مصادره ؛ لكن لا بد أن كتب التراجم عموما وكتب تراجم القراء كانت حاضرة أمامه أو في ذهنه .

ومما يمكن أن يلاحظ في تحقيق بيرجشتراسر لهذين الكتابين ما يلي :

أ) لم يقدم بمقدمة لعمله يذكر فيها -كعادة المحققين- أهمية الكتاب المراد تحقيقه وأسباب اختياره للتحقيق ومنهجه في تحقيقه [١٩٢] .

---

(١٨٨) غاية النهاية (٣/١) .

(١٨٩) غاية النهاية (٤١١/٢).

(١٩٠) غاية النهاية (٢٠٩/١).

(١٩١) غاية النهاية (٥٧٣/١).

(١٩٢) يعد بيرجشتراسر من أوائل المحققين ولذلك لا يمكن إلزامه بعمل من جاء بعده من المحققين الغربيين والمسلمين لكن=

ب) لم يقدم ترجمة - ولو موجزة- لابن خالويه وابن الجزري [١٩٣].

جـ) لم يفرد مبحثا يثبت فيه نسبة الكتاب إلى صاحبه.

د) لم يتحقق من اسم الكتاب.

هـ) لم يتعرض لوصف النسخ المعتمدة في التحقيق.

و) لم يذيل الكتاب بفهارس علمية كفهارس الآيات والأحاديث والأعلام.

٨- وفاته

كان بيرجشتراسر يكره "هتلر" ودعوته النازية، وكان لا يرى مانعا من حمل بندقيته والخروج لمحاربته؛ فدفع هتلر إليه من يقتله، وكان مغرما بتسلق الجبال؛ ففي إحدى المرات حينما كان يتسلق الجبال ومعه طالب من طلبته؛ إذ تعلق الطالب بقدمه فهوى من ارتفاع شاهق إلى قاع الوادي حيث لقي حتفه في شهر أغسطس سنة (١٩٣٢م) [١٩٤].

الخاتمة

في ختام هذا البحث الذي ضمنته تفاصيل دقيقة عن حياة المستشرق الألماني بيرجشتراسر، وحاولت فيه حصر مؤلفاته ومقالاته، وناقشت فيه بعض آرائه حول القراءات والمصاحف. بعد هذا أرى لزاما علي أن أبعث برسائل توجيهية قصيرة، وأوصي بتوصيات آمل أن تجد تجاوبا من الباحثين والمؤسسات الحكومية والأهلية، ومن هذه التوصيات ما يلي:

١- أوصي نفسي وإخواني بالاجتهاد في طلب العلم، والمثابرة في تحصيله، وأن نتعلم من هذا المستشرق – والحكمة ضالة المؤمن- الصبر والجلد وتحمل المشاق في سبيل تحقيق الأهداف النبيلة، والحرص على الوقت واغتنامه بما يفيد؛ فقد تعلم أكثر من ست لغات وسافر وتغرَّب، ومات وهو في السابعة والأربعين من العمر وترك مؤلفات تربو على الثلاثين.

٢- على الباحث المسلم التروي والتؤدة وهو يناقش الباحثين الغربيين من مستشرقين وغيرهم وأن يحاورهم بالمنهج العلمي والجدال بالتي هي أحسن.

٣- لما كان لكتاب "تاريخ القرآن" لنولدكه بأجزائه الثلاثة هذا الزخم الكبير والصيت الرفيع والاهتمام من الباحثين الغربيين والمسلمين على حد سواء؛ فإني أرى أن هناك ضرورة ملحة لإجراء دراسات إسلامية حوله خصوصا وقد ترجم أخيرا إلى العربية، ومن الدراسات التي أوصي بها:

= نذكره هنا من باب وصف عمله في الكتاب.

(١٩٣) قام آثر جفري بترجمة موجزة لابن خالويه (ص ٧-٨).

(١٩٤) الأعلام (١٤٣/٢) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر مجلة مجمع اللغة العربية (ص ١٢٠) مقدمة كتاب أصول النقد (ص ٩).

أ) مصادر الكتاب وموارده .

ب) الأخطاء المنهجية والعلمية في كتاب "تاريخ القرآن" . والتناقض بين مؤلفيه .

جـ) أساليب البحث المتبعة في تأليف "تاريخ القرآن" .

كما أشجع على إجراء دراسات مقارنة بين آراء نولدكه في كتابه هذا وكتبه الأخرى ، أو تكون المقارنة بين "تاريخ القرآن" وكتب المستشرقين الأخرى التي كتبت في نفس المجال مثل : "مذاهب التفسير الإسلامي" لجولد زيهر ، وكتاب "القرآن نزوله وتدوينه وترجمته وتأثيره" لريجيس بلاشير .

٤- أن تحرص الجامعات في العالم الإسلامي والشرعية منها على وجه الخصوص على الحصول على تلك المخطوطات القيمة التي جمعها بيرجشتراسر أو على الأقل مصورات منها وخاصة المصاحف القديمة ، وأن تسارع في مخاطبة الجهات الأكاديمية الألمانية من أجل ذلك ، وأن تدفع الغالي والنفيس في سبيل اقتنائها .

٥- آمل أن تقوم بعض الهيئات الإسلامية المتخصصة في القرآن وعلومه مثل : مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف وغيره بدراسة فكرة بيرجشتراسر ومشروعه في وضع هوامش نقدية للقرآن الكريم وتنفيذه إن أمكن مع الأخذ بعين الاعتبار تجاوز المحاذير الشرعية وتغيير مسمى المشروع .

٦- دعوة الباحثين في الفقه الإسلامي إلى إخراج الدراسات الفقهية التي ألفها بيرجشتراسر وترجمتها ومناقشته بالمنهج العلمي والحقائق الثابتة ، وإبراز ما فيها من صواب وبيان الاجتهادات والنتائج الخاطئة التي وصل إليها .

٧- أن يقوم على ترجمة أعمال المستشرقين لجان متخصصة في الترجمة تتضمن مراجعات دقيقة[١٩٥] ، وعرض على أهل اللغة الأصلية الناطقين بالعربية وفي ذلك إبراء للذمة وحتى لا نُحمِّل كلامهم ما لا يحتمل .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

المراجع

جاد، محمود. ت : *إبراز المعاني من حرز الأماني* ، أبو شامة المقدسي الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة ، ١٤١٢هـ

رضوان، عمر. *آراء المستشرقين حول القرآن وتفسيره دراسة* ، دار طيبة للنشر والتوزيع ، الرياض ، السعودية ، الطبعة الأولى ١٤١٣هـ- ١٩٩٢.

المنجد، صلاح الدين، *الاستشراق الألماني ماضيه ومستقبله* ، الهلال ، مج ١٨ عدد١١ ١٣٩٤- ١٩٧٤ ص ٢٢- ٢٧ .

الشرقاوي، محمد عبدالله، *الاستشراق دراسة تحليلية*

---

(١٩٥) لاحظ تفاوت الترجمة عند ذكر مؤلفات بيرجشتراسر، وكيف اختلفت التسمية وتباينت في المصادر العربية والمصادر الأجنبية المترجمة .

تقويمية، دار الفكر العربي بالقاهرة.

طاشكندي، عباس صالح، *الاستشراق ودوره في توثيق التراث العربي المخطوط*، مجلة عالم الكتب، مج ٥ العدد الأول، ص ٥- ١٤.

الوزان، عدنان، *الاستشراق والمستشرقون وجهة نظر*، رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق السنة الثالثة العدد ٢٤ ربيع الأول ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

شاخت، يوسف، *أصول الفقه*، لجنة ترجمة دائرة المعارف الإسلامية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ١٩٨١م.

البكري، محمد حمدي، *أصول نقد النصوص ونشر التراث* (محاضرات بكلية الآداب سنة ١٩٣٢م). بيرجشتراسر، دار المريخ، الرياض، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

الزركلي، خير الدين، *الأعلام*، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٩٨٦م.

جعيد، زهير، ت. *البحر المحيط في التفسير*، لأبي حيان الأندلسي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت لبنان ١٤١٢هـ- ١٩٩٢م.

زقزوق، محمود حمدي، *أعمال المستشرقين*، عالم الكتب، مج ٥ العدد ١٥ ص ١٥- ٢٣.

حجازي، محمود فهمي، ترجمة: *تاريخ الأدب العربي*، كارل بروكلمان، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٣م.

العالم، عمر لطفي، *تاريخ حركة الاستشراق الدراسات العربية والإسلامية في أوربا حتى بداية القرن العشرين*، يوهان فوك، دار قتيبة، دمشق سوريا، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م.

نولدكه تيودور وآخرون، *تاريخ القرآن*، دار نشر جورج ألمز، هليد سهاين، زيورخ نيويورك. ٢٠٠٠م.

عبدالرحيم، محمد. ت: *تاريخ القرآن*، لأبي عبدالله الزنجاني، دار الحكمة للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

الهلال، أنور الجندي، *التراث الإسلامي والمستشرقون*، مج ٨٤، ع ١ ١٣٩٦هـ-١٩٧٦م. ص ٦٠-٦٧.

عبدالتواب، رمضان، *التطور النحوي للغة العربية (محاضرات ألقيت في الجامعة المصرية سنة ١٩٢٩م)*، بيرجشتراسر، إخراج وتصحيح، مكتبة الخانجي ودار الرفاعي، القاهرة والرياض، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م.

برتزل، ت: *التيسير في القراءات السبع لأبي عمرو الداني*، جمعية المستشرقين الألمانية، مكتبة الجعفري التبريزية، طهران، ١٩٣٠م.

التركي، عبدالله، ت: *جامع البيان عن تفسير آي القرآن*، لابن جرير الطبري، دار هجر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م.

عبدالتواب، رمضان، *الجغرافيا اللغوية وأطلس برجشتراسر* . مجلة مجمع اللغة العربية العدد ٣٧ جمادى الأولى ١٣٩٦هـ- ١٩٧٦م . (ص ١١٩- ١٢٤)

المنجد، صلاح الدين، *جهود المستشرقين في تحقيق التراث العربي* . المنهل ، مج ٥٥ ، ع ٤٧١ ، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٩ ص ٢١٠- ٢١٧ .

ديتزيش، ألبرت، جونتن، *دائرة المعارف الإسلامية* ، الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي ، ١٩٦٢ م.

جحا، ميشال، *الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا* ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ١٩٨٢م.

اشتفيان فيلد ومجموعة من المؤلفين ، *الدراسات العربية والإسلامية في بعض البلاد الأوربية* ، جامعة بيروت العربية ، ١٩٧٣ .

المحاسني، سماء زكي، *دراسات في المخطوطات العربية* ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ، ١٤٢٠هـ.

ماهر، مصطفى، ترجمة: *الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية* ، رودي بارت دار الكتاب العربي ، القاهرة .

الصقار، سامي، *دور المستشرقين في خدمة التراث* . المنهل مج ٥٥ عدد ٤٧١ ١٤٠٩- ١٤٨٩ (ص١٤٢- ١٦٧)

الحاج، ساسي سالم، *الظاهرة الاستشراقية وأثرها على الدراسات الإسلامية* ، مركز دراسات العالم الإسلامي ، الطبعة الأولى ، ١٩٩١م.

ج. برجستراسر ن ، غاية النهاية في طبقات القراء ، لابن الجزري ، عني بنشره دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان . الطبعة الثالثة ، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م .

ابن باز، عبدالعزيز، ت: *فتح الباري بشرح صحيح البخاري* ، لابن حجر العسقلاني ، دار المعرفة . بيروت ، لبنان .

العطية، مروان وآخرون، تحقيق: *فضائل القرآن* ، لأبي عبيد ، دار ابن كثير ، دمشق ، سوريا ، الطبعة الأولى ، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م .

أبو ليلة، محمد محمد، *القرآن الكريم من المنظور الاستشراقي دراسة نقدية تحليلية* ، دار النشر للجامعات ، مصر، الطبعة الأولى ، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٢م.

صلاح الدين، *المستشرقون الألمان تراجمهم وما أسهموا به في الدراسات العربية* ، دار الكتاب الجديد ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٢هـ.

حمدان، نذير، *مستشرقون سياسيون – جامعيون – مجمعيون* ، مكتبو الصديق للنشر والتوزيع ، الطائف ، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

الصغير، محمد حسين، *المستشرقون والدراسات القرآنية* . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر

والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.

النملة علي، *المستشرقون ونشر التراث*، دراسة تحليلية ونماذج من التحقيق والنشر، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ ٢٠٠٣ م.

بني عامر، محمد أمين، *المستشرقون والقرآن الكريم*، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

العالم، عمر لطفي، *المستشرقون والقرآن دراسة نقدية لمناهج المستشرقين*، مركز دراسات العالم الإسلامي، مالطا، الطبعة الأولى، ١٩٩١م.

العقيقي، نجيب، *المستشرقون*، دار المعارف، مصر الطبعة الثالثة، ١٩٦٥م.

واعظ، محب الدين، تحقيق: *المصاحف*، لابن أبي داود، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٢٣- ٢٠٠٢ هـ

برجستراسر، تحقيق: *مختصر في شواذ القرآن*، لابن خالويه، تصوير دار الكتبي.

مجموعة من الباحثين، *مناهج المستشرقين في الدراسات العربية والإسلامية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

دهمان، محمد أحمد، تحقيق: المقنع في معرفة مرسوم مصاحف الأمصار، لأبي عمرو الداني، دار الفكر، دمشق، سوريا، ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.

مكرم، عبدالعال سالم، *من الدراسات القرآنية*، عالم الكتب، القاهرة، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م.

بدوي، عبدالرحمن، *موسوعة المستشرقين*، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م.

The German Orientalist, Bergstrasser, & His Influences On The Qura'anic Studies & His Method In These Studies

Nasser bin Mohammed Al-Mane
Participating Professor, Fiqh Dep. Islamic Culture
College education - King Saud University

(Received 28/11/1428H; accepted for publication 18/2/1429H.)

Abstract. Bergstrasser was considered as one of the well-known German Orientalist during the last centaury. He was born in 1886. He was concerned with his self-education by learning from various experiences. He made early journeys to the Islamic world especially Egypt and Syria. He studied the Sámi dialects and mastered the (Malola) dialect, a name of a Syrian village.
He was the writer of a number of significant publications in many Islamic sciences especially Quranic studies. He was interested in searching for Islamic scripts in this field such as books of readings, books of interpretations, and books of ancient Kofei Qu'ran during his travels. He collected the scripts and sent them out to the Bavarian Academy of Sciences and Humanities in Berlin. He followed a distinguished scientific method in his publication and investigation of some of those scripts. He aimed in creating a Quranic book that includes criticism on its margins which would be extracted from the scripts he collected.
His scientific career was determined by the consistent and reasonable criticism of *Flugel* version of the Holy Quran. He even called for not to use it especially right after the publication of the first *Al-Azhar* version in 1927. He was also known in completing *Noldekae* book "History of Quran"; he wrote the third chapter which included the Othmani drawing, readings and Quranic books. In this chapter, he stated some odd opinions which did not have evidences and were not based on the right scientific analysis. He claims that the Othmani Quran was deficient and had many faults, which was subject for disagreement among scholars. The researcher argued him with historic facts and evidences and other Orientalist quotes.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٦٧-٢٠٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين

* راتب السعود **معن أمين الشمايلة

* جامعة عمان العربية للدراسات العليا ** جامعة عمان العربية للدراسات العليا

المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٦/١١هـ ؛ قُبل للنشر في ١٤٢٩/١١/٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. واشتملت عينة الدراسة على (١٣٠) مديراً ومديرة، و(٦٥٠) معلماً ومعلمه تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي (٢٠٠٥- ٢٠٠٦). ولجمع بيانات الدراسة، تم استخدام أداتين: الأولى: استبانة الأنماط الإدارية الأربعة، والثانية: استبانة السلوك الإبداعي، واللتين طورهما الباحثان. وقد تم التحقق من صدق الأداتين، كما تم التحقق من ثباتهما. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الثلاثة (التشاركي الديمقراطي، الاستشاري الديمقراطي، الاستبدادي التسلطي) جاءت مرتفعة، باستثناء النمط الاستبدادي الخير الذي جاء متوسطاً. كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة للسلوك الإبداعي جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، بين ممارسة المديرين للأنماط الإدارية الأربعة، ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين.

المقدمة

يشهد العالم تحولات وتغيرات كثيرة في تركيب المجتمعات والمنظمات التي تتميز بالنمو الاقتصادي السريع، والتسارع التكنولوجي الهائل، والزيادة في السكان، والخصخصة والعولمة، ودخول بعض الدول النامية في مرحلة التصنيع، واعتماد أسلوب التنمية

والتطوير، والتطلع نحو مستقبل أفضل. ويتم ذلك من خلال وجود قادة في كل المستويات، مدركين الحاجة إلى التغيير والتطوير، والإبداع والابتكار.

إن القائد الإداري الفعال هو الذي يمتلك القدرة على إحداث التغيير، ورفع مستوى كفاءة المنظمة لمواجهة التحديات، واستغلال الفرص المتاحة. كما أن العاملين في المنظمة يلعبون أدواراً مهمة وبارزة في تحقيق أهدافها. ولهذا فإن معظم القادة الإداريين على اختلاف مستوياتهم ومواقعهم يحاولون دائماً انتقاء القوى البشرية الكفؤة، ذات الخبرة المناسبة. إذ إن القوى البشرية الجيدة هي أفضل موارد المنظمة، ومن دونهم تفقد المنظمة قدرتها على مزاولة نشاطاتها الاقتصادية، واستمرارها ودخولها لأسواق المنافسة المحلية والعالمية(ميدين وشافير، ٢٠٠٥، ٦٠).

إن من الصعب التمييز بين الإدارة والقيادة، فالإدارة تبنى على وجود القوة الشرعية وقوة إعطاء المكافآت وسلطة الإكراه. ويقوم الأتباع بإطاعة الأوامر والتوجيهات، ولكنهم لا يلتزمون بالضرورة بتنفيذها. كذلك تعتمد القيادة على وجود سلطة شرعية قادرة على المكافأة والإكراه، ولكنها تعتمد بشكل أكثر على القوة المرجعية والخبرة. لذلك يمكن للفرد أن يكون مديراً أو قائداً دون أن يكون الاثنين معاً. ويستطيع المدير في منظمة ما أن يستخدم قوته الشرعية والقسرية لتنفيذ أعماله، ولكنه يعتمد في ذلك على سلطته فقط. فهذا الفرد مدير وليس مؤهلاً لأن يكون قائداً. وفي حالات أخرى يوجد فرد لا يملك سلطة رسمية على الإطلاق، ومع ذلك يتمتع بسمات شخصية وإيحائية تمكنه من التأثير في سلوك الآخرين. ولهذا يعد هذا الفرد قائداً ولكن ليس بالضرورة مديراً (نصير، ١٩٨٧، ١٧).

وقد ذكر (Likert, 1961) أن الإدارة، وعلى رأسها المدير، هي التي تقرر إلى حد كبير المناخ التنظيمي داخل المنظمة. إذ إن الإدارة هي التي تختار تصميم المنظمة، ونمط الإدارة، والفلسفة العملية التي تقوم عليها، وهذه هي المحكات الأساسية لنجاح المنظمة. ولا يخفى أن المدير هو صاحب القرار في اتخاذ هذه الخيارات. هذا وقد صنف (Likert, 1961) الأنماط الإدارية في أربعة أنظمة هي:

- نظام (١) النمط الاستبدادي التسلطي System 1: Exploitative Authoritative.
- نظام (٢): النمط الاستبدادي الخير System Benevolent Authoritative.
- نظام (٣): النمط الاستشاري الديمقراطي System 3: Consultative Democratic.
- نظام (٤): النمط التشاركي الديمقراطي System 4: Participative Democratic.

من هنا جاء تأكيد أهمية دراسة الأنماط الإدارية في المؤسسات التربوية التعليمية، إذ إنها تمثل الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة مع المعلمين. إذ يعد النمط الإداري المحور الرئيس في نجاح العمليات التربوية أو

فشلها، لما لمدير المدرسة من دور حاسم في التأثير في سلوك المعلمين، وإيجاد البيئة والجو العلمي المناسب الفعال في المدرسة.

وبما أن العنصر البشري هو الأساس لأداء الأعمال وتنفيذها في المنظمة، وهو الأصل في نموها واستمرارها، وبما أن الإبداع هو أحد الوسائل المهمة لهذا النمو والاستمرار، فإن توافر السلوك الإبداعي لدى العاملين يعد عنصراً فاعلاً في ضمان ذلك النمو والاستمرار سواء أكان هذا النمو قائماً على صعيد العنصر البشري أم على مستوى إبداعه في الأداء. ذلك أن عملية الإبداع تعد من المرتكزات الأساسية في بناء المنظمات الإدارية والارتقاء في مستوى الأداء فيها، إذ تسعى معظم المنظمات الناجحة دائما إلى تطوير السلوك الإبداعي لدى العاملين فيها (الصرن، ٢٠٠٠، ٢٨).

إن المؤسسات التربوية في الأردن لا تخلو من وجود معلمين مبدعين، يتسمون بالواقعية والأصالة، ولديهم أفكار متنوعة ونادرة، تؤدي إلى التطوير والتحسين في العملية التعليمية التعلمية في المدارس. كما أن لديهم القدرة على الوصول بالطلبة إلى أقصى طاقاتهم، وتهيئة الظروف المناسبة لهم لاكتشاف إبداعاتهم. ومن هنا يتعين على مدير المدرسة الاهتمام بتوفير الجو التربوي والفكري المناسب الذي يسمح للمعلمين والطلبة لممارسة سلوكهم الإبداعي، واستثمار طاقاتهم بهدف تحقيق الأهداف التي تصبو إليها العملية التربوية.

وهذا ما دعا الباحثان لاعتماد نظرية ليكرت Likert للأنماط الإدارية الأربعة (System1- System 4)، ودراستها على المؤسسات التربوية في الأردن، للكشف عن أي نمط من الأنماط الإدارية الأربعة يمارسه مديرو المدارس بدرجة مرتفعة، وعن علاقة كل من هذه الأنماط بسلوك المعلمين الإبداعي، لما لذلك من أثر في سير العملية التعليمية، وفي نتائجها ومخرجاتها.

مشكلة الدراسة

إن المدرسة مؤسسة تربوية نظامية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه. وهي وحدة إدارية أساسية في النظام التربوي الأردني، تمثل المستوى الإجرائي للعملية التربوية، وتعد قاعدة لهذا النظام، وينعكس ما يجري داخلها من تفاعلات وممارسات إدارية على جميع العاملين فيها من معلمين ومتعلمين وإداريين ومستخدمين، وما ينشأ عن ذلك من مناخ يتحدد وفقاً لطبيعة العلاقات التنظيمية التي تسود المدرسة.

وقد تمثلت مشكلة الدراسة في بيان العلاقة بين الأنماط الإدارية للمديرين والسلوك الإبداعي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن،

وفقاً لنظرية ليكرت Likert (System 1-System 4)، وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة الرئيس، سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية وفقاً لنظرية ليكرت (System1-System 4) من وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما مستوى السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين؟

٣- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين؟

أهمية الدراسة

يعد المعلم أحد الركائز الأساسية في العملية التربوية، التي من أهم أهدافها عملية التعليم والتعلم للطلبة، فإنه من المهم توفير البيئة التربوية المناسبة لهم للقيام بأدوارهم بشكل فعال، وبالمستوى الذي يتوقعه منهم الإداريون، ومتخذو القرار، كما أن الأهم تهيئة الظروف المناسبة لهم لاستغلال طاقاتهم الإبداعية وتنميتها وتحفيزها. وهنا تبرز أهمية النمط الإداري الذي يستخدمه مدير المدرسة لتحسين الممارسات التعليمية عند المعلمين، ويؤدي بهم إلى النمو والابتكار والإبداع والتميز. ويساعد على تلبية حاجاتهم ورفع الروح المعنوية لديهم، بما يحقق أهداف المدرسة. وبشكل أكثر تحديداً، ويؤمل من هذه الدراسة، من خلال بحثها في الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، تحديد النمط الإداري الفعال في دعم السلوك الإبداعي لمعلمي مدارسهم، وتقديم تغذية راجعة لمديري المدارس الثانوية حول النمط الإداري المفضل والمحفز للإبداع عند المعلمين.

تعريف المصطلحات

الأنماط الإدارية (Administrative Styles)

عرف ليكرت (Likert, 1961) النمط الإداري بأنه مجموعة الأفعال والتصرفات والوظائف التي يقوم بها المدير من تصميم، وتنظيم العمل بين المجموعات وتحديد علاقات العمل، وإبداء الاهتمام بالأهداف والعاملين وحاجاتهم.

ويعرف النمط الإداري إجرائياً بأنه: السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك المعلمين العاملين معه بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة، وفقاً لنظرية (Likert) للأنماط الإدارية الأربعة (System 1 - System 4)، وهي:

النمط الاستبدادي التسلطي (Exploitative Authoritative): ويعرفه الباحثان بأنه

سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، بحيث يحصر جميع الصلاحيات بيده دون إشراك المعلمين معه.

النمط الاستبدادي الخير (Benevolent Authoritative): ويعرفه الباحثان بأنه سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين عن طريق الخوف والتهديد.

النمط الاستشاري الديمقراطي (Consultative Democratic): ويعرفه الباحثان بأنه سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، بحيث يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل اليومي.

النمط التشاركي الديمقراطي (Participative Democratic): ويعرفه الباحثان بأنه سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، إذ يتصف بتفويض بعض الصلاحيات والسلطات وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات.

وتقاس هذه الأنماط بالدرجة الكلية المتحققة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة الدراسة التي طورها الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

السلوك الإبداعي (Creative Behavior): هو جميع الأفعال الفردية الموجهة نحو استنباط وتبني وتطبيق الأفكار المميزة المفيدة على جميع مستويات المنظمة، ويمكن أن تشمل هذه الأفكار المميزة تطوير أفكار إنتاجية جديدة، أو تكنولوجيا جديدة، أو إحداث تغييرات جديدة في الأساليب الإدارية التي توجه نحو تحسين علاقات العمل أو تطبيق أفكار جديدة في العمليات الإنتاجية التي تهدف إلى زيادة مستوى كفاءة وفاعلية المنظمة (أبو تايه، ٢٠٠٣، ٣٧٧).

ويعرف السلوك الإبداعي إجرائيا بأنه: السلوك المميز الذي يمارسه المعلم في المدرسة، ويظهر على شكل تقديم أفكار جديدة في أسلوب العمل أو استحداث استخدامات جديدة لشيء قائم. ويقاس بالدرجة الكلية المتحققة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة الدراسة التي يستخدمها الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية العامة والمعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وتحددت هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو العام الدراسي (٢٠٠٥- ٢٠٠٦) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥- ٢٠٠٦). كما تحددت بالأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية Likert (System 1 - System 4).

الأدب النظري

١- الأنماط الإدارية

العلاقة بين القيادة والإدارة

إن القائد هو الشخص الذي يستطيع التأثير في

سلوك الآخرين واتجاهاتهم وأفعالهم لتحقيق أهداف المنظمة. أما المدير فهو الشخص الذي يعين ويكلف بمهمة الإشراف على وحدة أو جماعة عمل، وعليه أن يقوم بوظائف العملية الإدارية. وهناك من يرى أن القيادة هي إحدى الوظائف الإدارية للمدير. فالمدير يقوم بدوره القيادي، من خلال توجيه الأفراد وإرشادهم لتحقيق أهداف المنظمة، ولكنه لا يستطيع القيام بكل ذلك ما لم يملك مقومات القيادة الناجحة. وليس لكل مدير أو شخص يحتل مركزاً قيادياً أن يكون قائداً بالضرورة. فكثير من المديرين في المستويات الإدارية المختلفة. يفقدون مقومات القيادة، ولكن الاثنتين (القيادة والإدارة) مطلوبتان لأي منظمة، لأنهما تتضمنان أنشطة ضرورية لتحقيق أهداف المنظمة، وتوافر واحد منها دون الآخر يؤدي إلى تدني الأداء والإنتاجية والفاعلية (حريم، ١٩٩٧).

نظريات القيادة

١- نظرية السمات (Traits Theory)

تقوم هذه النظرية على افتراض أن هناك خصائص وسمات شخصية معينة يجب أن تتوافر لدى الشخص، ويتميز بها في حياته حتى يصبح قائداً. هذا وقد أجريت بعض الدراسات لمعرفة خصائص وسمات الشخصية التي تميز القائد. غير أن هذه الدراسات لم تستطع تحديد السمات المشتركة بين القادة الناجحين وغير الناجحين. لأن مجموعة السمات قد تشخص من هو القائد، ولكنها لا تحدد النمط السلوكي الذي يمارسه القائد للتأثير في سلوك التابعين له (العرفي ومهدي، ١٩٩٦، ص ٢١٨).

٢- النظريات السلوكية

يعتقد العلماء والباحثون أنه نتيجة لعدم الرضا التام عن نتائج أبحاث نظرية السمات في القيادة الإدارية، وما تلاها من تركيز على سمات القائد وخصائصه الشخصية. أصبح التوجه نحو دراسة سلوك القائد الإداري والاهتمام بالجانب السلوكي في دراسات علماء النفس (العرفي ومهدي، ١٩٩٦ ، ص٢٢١).

أ) نظرية الخط المستمر في القيادة (Leadership Continuum Pattern): وضع هذه النظرية Tannebaum & Schmidt ، إذ قاما بتصنيف أنماط السلوك الإداري بالاعتماد على عاملين أساسيين هما: مدى استخدام السلطة من قبل القائد، ومدى الحرية المسموح بها في عملية صنع القرار. وأنه توجد هناك بدائل كثيرة للقائد تندرج على خط ممتد حسب السلطة التي يمارسها القائد ومدى الحرية التي يتيحها لمرؤوسيه (Tannebaum & Schmidt, 1985, p. 96).

ب) نظرية الخط المستمر في القيادة (The Path- Goal Theory): قام هاوس House بتطوير أنموذج طريق الهدف في القيادات الإدارية، وذلك اعتماداً على أنموذج فروم في الدوافع، إذ تربط هذه النظرية بين دوافع الأفراد للإنتاج وبين إدراكهم أن العمل يشبع حاجاتهم. إذ إن السلوك القيادي هو الذي يربط بين أنواع المكافآت وبين الدوافع والأداء والرضا عن العمل. إذ

أكدت هذه النظرية أن القائد الفعال هو الذي يقوم بمساعدة مرؤوسيه في تحديد أهدافهم ورسم المسارات لتحقيق هذه الأهداف، وإزالة العقبات التي تعترض طريقهم وتدريبهم ومكافأتهم على إنجازهم للعمل (House, 1971).

ج) نظرية ليكرت والأنظمة الأربعة (System 1 - System 4): ليكرت Likert هو عالم نفس اجتماعي هدفت دراساته إلى وجود علاقة قوية بين الأداء والأنماط القيادية المتبعة في المنظمة. أي أن الأداء المتدني في المنظمة يرجع إلى نوع الإشراف والقيادة. فالمنظمات ذات الإنتاج الضعيف دائما تكون تحت إدارة مشرفين متمركزين حول الوظيفة أو يهتمون بالوظيفة دون غيرها، إذ إنهم يفرضون على مرؤوسيهم إتباع إجراءات وأساليب مقننة للأداء ثم يحددون مستويات الإنتاج، ومعدلات الإنتاجية على الطريقة التيلورية. فهم يهتمون بتقسيم الوظيفة أو العملية إلى أجزاء صغيرة، ثم يختارون مستخدمين لأدائها ويدربونهم عليها ثم يمارسون عليهم شتى الضغوط لتحقيق أكبر قدر من الإنتاجية. وأشارت دراساته أيضا إلى أن المشرفين الناجحين هم الذين يركزون على الجانب الإنساني أي الذين يمارسون إشرافا عاما بعيدا عن التفاصيل الدقيقة ويتركون مجالا رحبا للإبداع والابتكار (Likert, 1961, pp6-9).

لقد درس ليكرت Likert سلوك مجموعة كبيرة من المشرفين من ذوي الإنتاجية العالية، مقارنة بسلوك مشرفين آخرين من ذوي الإنتاجية المنخفضة. ووجد أن مشاركة المشرفين من ذوي الإنتاجية العالية في العمل الفعلي كانت محدودة، إلا أن تعاملهم مع الأفراد من العمال كان تعاملاً يتسم بالمشاركة الإنسانية والمرونة العالية بعيداً عن التدخل الرسمي أو الأوامر الرسمية الصارمة. كما أن هؤلاء المشرفين تميزوا بإعطاء حرية أكبر لمرؤوسيهم في اتخاذ القرارات ووضع برامج العمل المناسبة دون أن يتدخلوا كثيراً في شؤون العمال. وتوصل ليكرت Likert من خلال هذه المشاهدات إلى استنتاج مفاده أن القيادة الديمقراطية تعطي نتائج أفضل من القيادة الأوتوقراطية. لقد أوضح ليكرت Likert أن القيادة تمثل محور العملية الإدارية، وأن فعالية المنظمات تعتمد بشكل رئيسي على الأسلوب الذي يتبعه الإداريون في قيادة مرؤوسيهم. وقد صنف ليكرت Likert أساليب القيادة إلى أربعة أنظمة إدارية، وهي على النحو الآتي:

- نظام (١) النمط الاستبدادي التسلطي Exploitative Authoritative

وفي هذا النمط الإداري لا يثق القائد بمرؤوسيه، كما أن المرؤوسين لا يملكون حرية مناقشة اختصاصات الوظيفة مع الرئيس. ولا يهتم القائد أو المشرف بأخذ آراء المرؤوسين في حل المشكلات الوظيفية، كما لا يهتم بمشاعرهم، ولا توجد علاقة أو اتصال قوي بين الرؤساء والمرؤوسين لتحقيق أهداف المنظمة. وتتخذ معظم القرارات على مستوى القمة

وتستخدم الأساليب الإشرافية المتصلبة لتنفيذ القرارات. وفي هذا النظام الإداري تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل دون مشاركة المرؤوسين، مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف، وعدم الثقة في العلاقات بين الإدارة والمرؤوسين، ويكون هناك شعور بغياب وانعدام حرية المناقشة بينهم (Likert, 1961).

- **نظام (٢) النمط الاستبدادي الخير : Benevolent Authoritative**

وفي هذا النمط من القيادة الإدارية تكون القيادة غائبة، ولا تؤدي أي دور فعلي، والمرؤوسون في المنظمة أحرار في أداء العمل كما يشاءون، وهذا النوع من القيادة لا تحكمه القوانين والأنظمة، إذ إن القائد لا يتدخل في إجراءات العمل، ولا يعطي أي توجيهات إلا إذا طلب منه ذلك. وهذا النوع من القيادة يعد الأقل فاعلية، إذ يترك القائد المرؤوسين يتصرفون كما يشاءون، ويعتقد هنا القائد الإداري أنه يعطيهم الفرصة لتنمية وتطوير خبراتهم (Likert, 1961).

- **نظام (٣) النمط الاستشاري الديمقراطي Consultative Democratic**

في هذا النمط الإداري تتوافر الثقة الكاملة بين الرئيس والمرؤوسين، فيشعر العاملون بحرية مطلقة في مناقشة شؤون العمل مع رؤسائهم، كما يسعى الرؤساء دائما للاستفادة من آراء ومقترحات مرؤوسيهم، ويتعرف الرئيس بصورة شمولية مشكلات مرؤوسيه، وتتوافر الثقة بين المستويات المختلفة في المنظمة، وينجز العمل عن طريق أسلوب إدارة الفريق والمشاركة، فيتخذ القرار من خلال الاتصال مع المرؤوسين، وتكون الرقابة ذاتية. وفي هذا النظام تكون الثقة بين الإدارة والمرؤوسين كبيرة جداً، ويكون هناك قدر من التفاعل والاتصال المتبادل بينهم، بالإضافة إلى تفويض بعض الصلاحيات لهم (Likert, 1961).

- **نظام (٤) النمط التشاركي الديمقراطي Participative Democratic**

وفي هذا النمط من الإدارة التشاركية الديمقراطية توجد ثقة بين الرئيس والمرؤوسين بيد أن الرئيس يحتفظ بحق السيطرة على اتخاذ القرار. ويمارس الرؤساء بعض الحرية في مناقشة شؤون العمل مع مرؤوسيهم، كما يتبادل الرئيس والمرؤوسون الآراء والاقتراحات حول شؤون العمل. ويتعرف الرئيس بصورة شمولية مشكلات مرؤوسيه، وتتخذ القرارات الهامة على مستوى القمة، كما أن القرارات التخصصية ذات الصبغة التخصصية تتخذ على مستوى القاعدة. ويستخدم الرئيس الأسلوب الإشرافي مع التركيز على الثواب وأحيانا العقاب، كما يستخدم أسلوب التوجيه الشخصي والتسيير الذاتي. وفي هذا النظام يحصل المرؤوسون على كامل الحرية في المشاركة وفي اتخاذ القرارات، ويشجع القائد الاتصال المتبادل معهم، وتكون الثقة عالية بينهم، ويشعر المرؤوسون بروح الفريق ويسعون لتحقيق الأهداف المشتركة للمنظمة (Likert, 1961).

وأجرى ليكرت Likert دراساته للوقوف على آراء المديرين ورؤساء الأقسام الأكثر إنتاجية، والأقل إنتاجية من خلال خبراتهم. وكانت الإجابات تؤيد أن الأقسام الأكثر إنتاجية استخدمت النظامين (٣ ، ٤)، والأقل إنتاجية استخدمت نظامي (١ ، ٢).

٢- الإبداع

في ظل التقدم العلمي الراهن وثورة المعلومات والتنافس التكنولوجي والصراع الأيدلوجي بين الأمم والشعوب وما صاحب ذلك كله من تغييرات وتعقيدات في العلاقات بين الأفراد، والمجتمعات، وكافة مظاهر الحياة المدنية، وبرزت أهمية الإبداع كأحد السبل المهمة التي تعقد عليها الآمال الآن، لمواجهة المشكلات المعاصرة التي تهدد توافق الإنسان وقدرته على التكيف مع بيئته الداخلية والخارجية على حد السواء.

والإبداع، كهدف تربوي، تهتم به النظم التربوية في الدول التي تعتمد على الكشف والاختراع في ترقية حياتها وتطوير منتجاتها ذات الجودة الفائقة، وقد فرغت من مشكلات التعليم والتنمية، وتواجه تحديات عالم ما بعد الصناعة ومستقبليات جديدة تصنعها بعلم وبصيرة، أداتها الإبداع في كل مجالات الحياة (حورية، ٢٠٠٤).

والإبداع لا يقتصر على الأفراد، إذ ليس بالضرورة أن يكون عملية فردية، فقد يتم ممارسة الإبداع عن طريق الجامعات والمؤسسات (صبحي، ١٩٩٢، ٢٥)، ولم يعد الإبداع في المنظمات شيئاً كمالياً، بل أصبح من مستلزمات بقاء المنظمة وازدهارها. وما عليها إلا أن تجعل من توليد الأفكار الجديدة والعمل بها عاملاً حاسماً في الأخذ بها إلى ناصية النجاح والاستمرارية. فالإبداع يتحقق من خلال رغبة المنظمات بتشجيع الجانب الإبداعي عند موظفيها، إذ إن الإبداع الذي يركز على السمات الشخصية للمبدعين في ضوء ما يتسم به المبدعون من خصال تميزهم عن الأشخاص العاديين، مثل الاستقلال، والمثابرة والانفتاح على الخبرة، والمخاطرة (حورية، ٢٠٠٤، ص ٥٨).

مفهوم السلوك الإبداعي

هو السلوك أو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو الجماعة في موقع العمل وليس بالضرورة أن ينتج عنه نتائج أو خدمات وسلع جديدة، إذ إنه سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية، وقد يكون هذا السلوك إبداعا في حد ذاته عندما يمارسه الفرد لأول مرة في المنظمة.

نظريات الإبداع

ظهرت في الأدب التربوي وعلم النفس مجموعة من النظريات التي فسرت ظاهرة الإبداع ومن أهمها:

١- نظرية مارش وسيمون (March & Simon)

فسر مارش وسيمون (March & Simon, 1958, p.161) الإبداع من خلال معالجة المشكلات التي

تعترض المنظمات، إذ تواجه بعض المنظمات فجوة بين ما تقوم به وما يفترض أن تقوم به، فتحاول من خلال عملية البحث طرح بدائل جديدة، فعملية الإبداع تمر بعدة مراحل هي فجوة في الأداء، و تغيرات في البيئة الخارجية أو الداخلية.

٢ – نظرية (Burns & Stalker)

أوضح (Burns & Stalker, 1961) أن الهياكل التنظيمية المختلفة تكون فاعلة في حالات مختلفة، فمن خلال ما توصلا إليه أن الهياكل الأكثر ملاءمة هي التي تسهم في تطبيق الإبداع في المنظمات، من خلال النمط الآلي الذي يلائم بيئة العمل المستقرة، والنمط العضوي الذي يلائم البيئات سريعة التغيير، كما أن النمط العضوي يقوم عن طريق مشاركة أعضاء المنظمة باتخاذ القرارات، فهو يسهل عملية جمع البيانات ومعالجتها.

٣ – نظرية (Hage & Aiken)

قدم هيج وأيكون (Hage & Aiken, 1976, 275-280) نظريتهما التي تعد من أكثر النظريات شمولية، إذ إنها تناولت المراحل المختلفة لعملية الإبداع، فضلا عن العوامل المؤثرة فيه، وفسرت الإبداع على أنه تغير حاصل في برامج المنظمة يتمثل في إضافة خدمات جديدة.

٤ – نظرية البحث عن التفوق (Peters & Waterman)

قام بيترز و وترمان (Peters & Waterman, 1982) بدراسة تحليلية لمجموعة من المنظمات المتفوقة في المجال الإداري في كتاب (في البحث عن التفوق) (In Search of Excellence) واستخلصا من دراستهما بأنها تتصف بعدة سمات من أهمها توليد وإيجاد بيئة تنظيمية مرنة تحقق الانتماء لقيم المنظمة. تنمية قدرات الأفراد العاملين وجهودهم المبذولة في الأداء لتحقيق أفضل النتائج. وتوليد روح التحدي والمنافسة بين الأقسام المختلفة داخل المنظمة.

الدراسات السابقة ذات العلاقة

١ – الدراسات السابقة المتعلقة بالأنماط الإدارية:

أ) الدراسات العربية

أجرى الطوالبة (١٩٨٢) دراسة هدفت إلى كيفية وصف المعلمين لسلوك مديريهم القيادي، وهل هناك أثر لاختلاف نمط السلوك في العلاقة بين المعلمين العاملين معه كما يدركها هؤلاء المعلمون؟ وهل هناك أثر لاختلاف نمط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية في فعالية ونجاح الإدارة كما يدركها المعلمون العاملون معه؟ وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) معلماً يمثلون (٢٠٪) من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الإداري المشارك هو النمط الأكثر شيوعاً لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة.

وقام باغازي (١٩٨٨) بدراسة بهدف تعرف الأنماط الإدارية السائدة بمدارس مكة المكرمة المتوسطة

وأثرها في المعلمين، لتحديد النمط الإداري الأكثر تفضيلاً عندهم، وقد أجريت الدراسة من خلال عينة مؤلفة من (٣٣٥) فرداً وزعت على معلمي المدارس المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى أن نمطي الإدارة الديمقراطي والأوتوقراطي هما الأكثر شيوعاً في المدارس المتوسطة، وأن النمط الترسلي هو أقل الأنماط شيوعاً، وأن النمط الإداري الذي يحبذه المعلمون هو النمط الديمقراطي.

وأجرى الشلالفة (١٩٩٣) دراسة حول الأنماط القيادية في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية في عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) مديراً ومديرة، و(٦٣٠) معلماً ومعلمة، وقد دلت النتائج على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين بعدي السلوك الإداري وإدراك المديرين لنمطهم الإداري وإدراك المعلمين لهذا النمط، في حين كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدراك المديرين والمعلمين للنمط الإداري تعزى إلى جنس المديرين والمعلمين أو مؤهلهم المسلكي.

ب- الدراسات الأجنبية

أجرى (Palmer, 1995) دراسة في أمريكا هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط الإدارية وفاعلية المديرين، واشتملت عينة الدراسة على (٣٤) مديراً و(٢٧٢) معلماً من مدارس ولاية ميسيسبي الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين نمط السلوك القيادي والفعالية المدرسية، إذ إن المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري المقنع والسلوك الإداري المشارك كانوا أكثر فاعلية من المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري الآمر والسلوك الإداري المفاوض.

وقام (Hughes، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى تعرف أنماط السلوك القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في كارولينا الجنوبية، كما يتصورها المعلمون والمعلمات العاملون معهم. اختيرت عينة من (٤٠٠) معلم، ومثلهم من المعلمات بالطريقة العشوائية من (٨٠) مدرسة ثانوية في كارولينا الجنوبية، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين لنمط السلوك القيادي لمدير المدرسة وجنس المعلمين، وجنس المدير. ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مديري المدارس الثانوية (الذكور) ومديرات المدارس الثانوية في نمط السلوك القيادي.

وقام (Cuellar, 2002) بإجراء دراسة لمعرفة أثر نمط القيادة الذي يمارسه مديرو المدارس على المعلمين في كاليفورنيا. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً و(٣٠٠) معلم. وأشارت النتائج إلى أن سلوك العلاقات الإنسانية الذي يمارسه المديرون له تأثير إيجابي وكبير في المعلمين، إذ يعمل على رفع مستوى الرضا والقناعة المهنية عندهم، فيجعلهم يبذلون جهوداً إضافية في أثناء قيامهم بإعمالهم، فتزداد تبعاً لذلك إبداعاتهم المهنية.

٢- الدراسات السابقة ذات العلاقة بالسلوك الإبداعي

أ) الدراسات العربية

قامت الدهان (١٩٨٩) بدراسة نظرية اتبعت المنهج التاريخي التحليلي بعنوان "الإبداع والسلوك الإبداعي لدى العاملين في المنظمة"، وقدمت إطارا نظرياً لظاهرة الإبداع من حيث مفهومه، أهميته، والاتجاهات العلمية المختلفة لدراسته ووصفتها بأنها مجموعة من البيانات انتظمت بصورة عشوائية، وتم تأكيد نتائج بعض الدراسات الميدانية الخاصة بالإبداع وركزت على ما يتعلق منها بالمنظمات، واقترحت إتباع منهج النظم (مدخلات، عمليات، مخرجات) لإدارة المتغيرات التي كشفت عنها تلك الدراسات وكمثال على تلك المتغيرات، دوافع الشخص المبدع، وسماته وبيئته، والعملية الإبداعية ذاتها، والناتج الإبداعي، كما أوضحت الدور الذي يمكن للمنظمة أن تقوم به في تنمية السلوك الإبداعي للعاملين فيها وتشجيعهم.

وأجرى أبو فارس (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تعرف درجة الإبداع لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية، وكمثال على جوانب هذا الإبداع، الولاء للمؤسسة، حب التعاون، نشر الأفكار الإبداعية، والنظرة للتغيير، كما هدفت الدراسة إلى تعرف دور المؤسسات العامة في تشجيع الإبداع عن طريق تشجيع المديرين للتغيير ودعمهم له بأسلوب تقديم المكافآت المادية والمعنوية، وتشجيع الاتصال، والانفتاح بين الموظفين. وقد اختار الباحث عشر مؤسسات عامة عشوائياً. ووزع (٣٠٩) نسخ من الاستبانة التي أعدها على كافة أفراد الإدارة العليا، وعلى (٧٠٪) من العاملين في هذه المؤسسات، حيث استعاد (٢٣٠) نسخة منها، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج منها: تمتع العاملون في هذه المؤسسات بدرجة عالية من الإبداع بالرغم من عدم تشجيع هذه المؤسسات على الإبداع. وأن الحوافز المادية والمعنوية مهمة في تشجيع العاملين على الإبداع، وقد أوصى الباحث الشركات بأن تشجع العاملين فيها على الإبداع عن طريق تقديم المكافآت المادية والمعنوية.

ب) الدراسات الأجنبية

قام (McGreevy, 1990) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الجوانب الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة بناءً على الدرجة التي يؤثر فيها سلوك المعلمين الإبداعي في ممارسة الطلبة لمهاراتهم الإبداعية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) من طلبة مدرستين ثانويتين في ولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. و قام الباحث في هذه الدراسة برصد السلوك الإبداعي عند المعلمين آخذاً بعين الاعتبار متغير الجنس. وأظهرت نتائج الدراسة أن السلوك الإبداعي عند المعلمين يؤثر في مستوى تحصيل الطلبة العلمي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تفوق هؤلاء الطلبة كانت نتيجة للجوانب الإبداعية التي تميز بها المعلمون خاصة في مساق الرياضيات، في

حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بتفوق الطلبة تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج أن من بين السلوك الإبداعي الذي يسلكه المعلم، ويدل على نجاحه، القدرة على تقييم نفسه بشكل صحيح بحيث يكون واعياً للمواطن التي ينخفض فيها مستوى الإبداع لديه، وبالتالي يصحح مساره، ويكون واعياً للمواقف التي تفشل فيها النظريات التي يقدمها. وأجرى (Cohen, ١٩٩٩) دراسة نظرية تحليليه هدفت إلى تحديد حاجة المنظمات البيروقراطية للإبداع، وبين أن التحدي الذي يواجه هذه البيروقراطيات هو إعادة التصميم، بحيث يسمح البناء والتنظيم الهيكلي الجديد بتشجيع ودعم الإبداع وتصبح البيروقراطيات أكثر استجابة للأفراد العاملين بها والمستهلكين الذي تخدمهم، كما أشار الباحث إلى بعض الوسائل التي من خلالها يتم تشجيع الإبداع في هذه البيروقراطيات مثل التركيز على المشاركة، وجماعات العمل، وتمكين العاملين، وتقديم المنح لمساعدة أصحاب الأفكار الجديدة في تطبيقها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تحقيقاً لهدف الدراسة التي استُخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة، فقد اعتمد الباحثان مسارين: نظري، وميداني. استخدم في المسار النظري أسلوب المسح المكتبي، بالاطلاع على الكتب والمراجع والمصادر، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة. أما المسار الميداني فاستخدم الباحثان فيه الاستبانات لجمع البيانات، والعمل على تحليلها إحصائيا لتحديد العلاقة بين متغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن العاملين خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، البالغ عددهم (١٠٤٢) مديرا ومديرة، و(١٢٨٩٧) معلماً ومعلمة. والجدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة:

الجدول رقم (١). توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والمديرية والمدرسة والجنس .

الإقليم	المديرية	المديرون			المعلمون		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
	إربد الأولى	٢٧	٢٧	٥٤	٥١٨	٤٩٠	١٠٠٨
	إربد الثانية	١٢	١٦	٢٨	١٣٢	١٧٩	٣١١
	إربد الثالثة	٦	٨	١٤	٥٨	٨٦	١٤٤
	لواء الكورة	١٤	١٤	٢٨	١٥٥	٢١٣	٣٦٨
	لواء بني كنانة	١٧	١٨	٣٥	١٦٨	١٢٢	٢٩٠
إقليم الشمال	لواء الأغوار الشمالية	٧	١٢	١٩	١٢٢	١٠٥	٢٢٧
	لواء الرمثا	٩	١١	٢٠	٣٩٧	٤٥١	٨٤٨
	محافظة جرش	١٨	٢٧	٤٥	١٩٦	٢٢٥	٤٢١
	محافظة عجلون	٢٤	٢٤	٤٨	٢٠٨	٢٥٢	٤٦٠
	قصبة المفرق	١٥	١٩	٣٤	١٦٠	١٨٢	٣٤٢
	لواء البادية الشمالية الشرقية	٢٤	٢٤	٤٨	١١٠	٨٤	١٩٤
	لواء البادية الشمالية الغربية	٢٠	٢٢	٤٢	١١٧	١٤٣	٢٦٠
المجموع	١٢	١٩٣	٢٢٢	٤١٥	٢٣٤١	٢٥٣٢	٤٨٧٣
	عمان الأولى	١٧	٢٥	٤٢	٦٠٤	٤٢٠	١٠٢٤
	عمان الثانية	٣٣	٣٦	٦٩	٣٦٧	٣٤٥	٧١٢
	عمان الثالثة	٢٠	٢٤	٤٠	٢٩٣	٣٠٢	٥٩٥
	عمان الرابعة	١٦	٢٥	٤١	٣٧٤	٤٢٨	٨٠٢
	محافظة مادبا	١٢	١٣	٢٥	١٥٠	١٦٨	٣١٨
	قصبة الزرقاء	٢٧	٣٣	٦٠	٣٦٩	٤٣٧	٨٠٦
إقليم الوسط	لواء الرصيفة	١٢	١٣	٢٥	١٨٩	٢٤١	٤٣٠
	قصبة السلط	١٦	١٨	٣٤	٢٠٤	٢٩٧	٥٠١
	لواء دير علا	٦	٧	١٣	٩٣	٦٤	١٥٧
	لواء الشونة الجنوبية	٩	٩	١٨	٦٦	٦٢	١٢٨
	عين الباشا	٩	١١	٢٠	٧٨	١٠٢	١٨٠
	البادية الوسطى	٢٠	٢٣	٤٣	٨٢	٧٩	١٦١
	لواء ذيبان	٦	٦	١٢	٤١	٥٠	٩١
المجموع	١٣	٢٠٣	٢٤٣	٤٤٦	٢٩١٠	٢٩٩٥	٥٩٠٥
	قصبة الكرك	١٦	١٩	٣٥	١٨٠	٢١٢	٣٩٢
	لواء المزار الجنوبي	١٢	١٣	٢٥	٢٣٨	١٢٤	٣٦٢
	لواء القصر	٨	١٠	١٨	٧١	٥٧	١٢٨
	قصبة الطفيلة	١٥	١٥	٣٠	١٨١	١٦١	٣٤٢
إقليم الجنوب	قصبة معان	٦	١٦	٢٢	١٢٧	٣١٤	٤٤١
	محافظة العقبة	٥	١٤	١٩	٩٢	١٢٣	٢١٥
	البتراء	٤	٦	١٠	٤٧	٧٠	١١٧
	الأغوار الجنوبية	٦	٦	١٢	٤٨	٥٣	١٠١
	الشوبك	٤	٦	١٠	١٠	١١	٢١
المجموع	٩	٧٦	١٠٥	١٨١	٩٩٤	١١٢٥	٢١١٩
المجموع الكلي	٣٤	٤٧١	٥٧١	١٠٤٢	٦٢٤٥	٦٦٥٢	١٢٨٩٧

وتكونت عينة الدراسة من (٧٨٠) فردا منهم (١٣٠) مديراً ومديرة مدرسة، يمثلون ما نسبته(٢٥٪) من مجتمع المديرين، و(٦٥٠) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته (٥٪) من مجتمع المعلمين، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية على مستوى المدارس الثانوية العامة في الأردن وفق الإجراءات الآتية: تم اختيار خمس مديريات تربية وتعليم من كل إقليم من الأقاليم الثلاثة (الشمال، الوسط، والجنوب) بالطريقة العشوائية (القرعة). إذ بلغ عدد المديريات المختارة (١٥) مديرية تربية وتعليم من أصل (٣٤) مديرية تربية وتعليم. وتم اختيار (٥) خمسة معلمين أو خمس معلمات من كل مدرسة من مدارس العينة بالطريقة العشوائية (القرعة)، فبلغ عدد المعلمين عينة الدراسة (٦٥٠) معلماً ومعلمة، منها (٣٢٥) معلماً و(٣٢٥) معلمة. والجدول رقم (٢) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة:

الجدول رقم (٢). توزع أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم والمديرية والوظيفة والجنس (ن = ٧٨٠).

الإقليم	مديرية التربية والتعليم	الوظيفة					
		المديرون			المعلمون		
		ذكور	إناث	مجموع	معلم	معلمة	مجموع
إقليم الشمال	إربد الأولى	٧	٧	١٤	٣٥	٣٥	٧٠
	محافظة جرش	٧	٧	١٤	٣٥	٣٥	٧٠
	محافظة عجلون	٦	٦	١٢	٣٠	٣٠	٦٠
	قصبة المفرق	٣	٣	٦	١٥	١٥	٣٠
	لواء الأغوار (ش)	٢	٢	٤	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٥	٢٥	٢٥	٥٠	١٢٥	١٢٥	٢٥٠
إقليم الوسط	عمان الثانية	٦	٦	١٢	٢٥	٣٠	٦٠
	قصبة السلط	٧	٧	١٤	٣٥	٣٥	٧٠
	قصبة مادبا	٣	٣	٦	١٥	١٥	٣٠
	قصبة الزرقاء	٦	٦	١٢	٣٠	٣٠	٦٠
	عين الباشا	٣	٣	٦	١٥	١٥	٣٠
المجموع	٥	٢٥	٢٥	٥٠	١٢٠	١٢٥	٢٥٠

تابع الجدول رقم (٢).

الإقليم	مديرية التربية والتعليم	الوظيفة					
		المديرون			المعلمون		
		ذكور	إناث	مجموع	معلم	معلمة	مجموع
إقليم الجنوب	قصبة الكرك	٥	٥	١٠	٢٥	٢٥	٥٠
	محافظة الطفيلة	٥	٥	١٠	٢٥	٢٥	٥٠
	قصبة معان	٢	٢	٤	١٠	١٠	٢٠
	محافظة العقبة	٢	٢	٤	١٠	١٠	٢٠
	لواء الشوبك	١	١	٢	٥	٥	١٠
المجموع	٥	١٥	١٥	٣٠	٧٥	٧٥	١٥٠
المجموع الكلي	١٥	٦٥	٦٥	١٣٠	٣٢٥	٣٢٥	٦٥٠

أداة الدراسة

تم إعداد الاستبانتين اللازمتين لجمع بيانات الدراسة وتطويرهما بعد القيام بالعديد من الإجراءات التي مكنت من صوغ فقراتهما المختلفة، بما يتوافق بيئياً واجتماعياً مع قيم المبحوثين والأحكام الاجتماعية السائدة في المجتمع التعليمي الأردني. إذ تم مراجعة الأدب النظري المتعلق بالقيادة الإدارية، والإدارة التربوية، والتركيز على ما يتعلّق منها بالأنماط الإدارية، والسلوك الإبداعي. وقد تكونت أداة قياس الأنماط الإدارية من (٤٠) فقرة موزعة كالآتي:

١- النمط التسلطي وله عشر فقرات وهي: (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧)

٢- النمط الديمقراطي وله عشر فقرات وهي: (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨)

٣- النمط الخير وله عشر فقرات وهي: (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩)

٤- النمط التشاركي وله عشر فقرات وهي: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠)

وتكونت أداة قياس السلوك الإبداعي من (٤٠) فقرة توزعت على الأبعاد الأربعة على النحو الآتي:

١- القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة ولها عشر فقرات وهي: (١، ٥، ٩، ١٣،

١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧).

٢- القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات ولها عشر فقرات وهي: (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨).

٣- القدرة على التغيير ولها عشر فقرات وهي: (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩).

٤- القدرة على المجازفة ولها عشر فقرات وهي: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠).

وتوزعت الإجابات على فقرات أداة القياس بمدرج مكون من خمسة مستويات هي: درجة قليلة جداً، وأعطيت الوزن (١) علامة، ودرجة قليلة، وأعطيت الوزن (٢) علامتان، ودرجة متوسطة، وأعطيت الوزن (٣) ثلاث علامات، ودرجة كبيرة، وأعطيت الوزن (٤) أربع علامات، ودرجة كبيرة جداً، وأعطيت الوزن (٥) خمس علامات. وقد تم تقسيم فئات الأنماط الإدارية على النحو الآتي:

الفئة الأولى: مستوى النمط الإداري المنخفض (١)، من (١- اقل من ٢.٦٦)

الفئة الثانية: مستوى النمط الإداري المتوسط (٢)، من (٦٦- اقل من ٣.٤٠)

الفئة الثالثة: مستوى النمط الإداري المرتفع (٣)، من (٣.٤٠- ٥).

صدق أداتي الدراسة

تم التحقق من صدق أداتي الدراسة بطريقة صدق المحتوى (Content Validity)، إذ تم عرضهما على (٢٤) محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والإدارة العامة، وعلم النفس التربوي، في بعض الجامعات الأردنية. وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم على درجة صحة الفقرات، ومناسبتها لقياس ما وضعت من اجله، ودرجة مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أي فقرة يرونها مناسبة، وحذف أي فقرة يرونها غير مناسبة، وقد تم أخذ الفقرة التي حصلت على موافقة (١٩) محكماً أي ما نسبته (٨٠٪) فما فوق. والأخذ بملاحظات المحكمين التي تمحورت حول تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتجنب الغموض والإبهام.

ثبات أداتي الدراسة

لقياس ثبات أداتي الدراسة، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test)، إذ تم توزيع الأداتين على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، وقد تم تطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، ثم تم حساب معدل الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الأنماط الإدارية الأربعة ومقياس السلوك الإبداعي الأربعة والمقياسين ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وبلغ (٠.٨٩)، (٠.٨٥) للأداتين على التوالي.

نتائـــج الدراســـة

أولاً: **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والـذي ينص على: ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مـديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهـة نظـر المعلمين؟**

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات استبانة الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية للأنظمة الإدارية الأربعة (النمط الاستبدادي التسلطي، النمط الاستبدادي الخير، النمط الاستشاري الديمقراطي، النمط التشاركي الديمقراطي) وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأنماط الإدارية الأربع (ليكرت) مرتبة تنازلياً.

رقم المجال	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
٤	النمط التشاركي الديمقراطي	٣.٦٨	٠.٨٦	٧٣.٦٪	١	مرتفع
٣	النمط الاستشاري الديمقراطي	٣.٥٠	٠.٧٦	٧٠٪	٢	مرتفع
١	النمط الاستبدادي التسلطي	٣.٤٧	٠.٥١	٦٩.٤٪	٣	مرتفع
٢	النمط الاستبدادي الخير	٣.٠٧	٠.٤٦	٦١.٤٪	٤	متوسط

يتضح من الجدول رقم (٣) أن النمط التشاركي الديمقراطي قد تصدر الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، إذ جاء بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣.٦٨) وانحراف معياري (٠.٨٦) وبمستوى مرتفع، إذ تبين أن (٧٣.٦٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط التشاركي الديمقراطي. ويليه النمط الاستشاري الديمقراطي بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٧٦) وبمستوى مرتفع، إذ تبين أن (٧٠٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط الاستشاري الديمقراطي، ويأتي النمط الاستبدادي التسلطي بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٥١) وهي درجة في المستوى المرتفع، إذ تبين أن (٦٩.٤٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط الاستبدادي التسلطي، أما النمط الاستبدادي الخير فقد كان الأقل ممارسة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، إذ جاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية الأربعة بمتوسط حسابي (٣.٠٧) وانحراف معياري (٠.٤٦) وهي درجة في

المستوى المتوسط، إذ تبين أن (٦٤.٤٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط الاستبدادي الخير.

وللكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات كل نمط من الأنماط الإدارية الأربعة (النمط الاستبدادي التسلطي، النمط الاستبدادي الخير، النمط الاستشاري الديمقراطي، النمط التشاركي الديمقراطي)، وتم ترتيبها تنازلياً حسب درجة ممارستها، على النحو الآتي:

١- النمط التشاركي الديمقراطي

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط التشاركي الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية والرتبة والمستوى:

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط التشاركي الديمقراطي مرتبة تنازلياً

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٨	يعمل المدير على بث روح التعاون في المدرسة	٣.٩٩	١.٠٥	مرتفع
٢	٤	يجتمع المدير مع المعلمين بانتظام	٣.٧٧	١.٠٣	مرتفع
٣	٢٤	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي	٣.٧٦	١.١٠	مرتفع
٤	١٦	يعمم المدير الأفكار الجديدة البناءة التي يقدمها المعلمين	٣.٧٣	١.٠٦	مرتفع
٥	١٢	يبقى المدير على اتصال دائم ومستمر مع المعلمين	٣.٧٣	١.٠٦	مرتفع
٦	٢٠	ينسق المدير الجهود مع المعلمين	٣.٦٩	١.٠٠	مرتفع
٧	٤٠	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم الإبداعية	٣.٦٧	١.١٦	مرتفع
٨	٣٢	يعامل المدير جميع المعلمين بالعدل	٣.٦١	١.٢٤	مرتفع
٩	٣٦	يشعر المدير المعلمين بمكانتهم الاجتماعية	٣.٦٠	١.١٥	مرتفع
١٠	٢٨	يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسة العمل	٣.٣٧	١.١٣	متوسط
		الكلي للنمط	٣.٦٨	٠.٨٦	مرتفع

من خلال الجدول رقم (٤) يتضح أن الفقرة (٨) المتمثلة في (يعمل المدير على بث روح التعاون في المدرسة) احتلت المرتبة الأولى في النمط التشاركي الديمقراطي بمتوسط حسابي (٣.٩٩) وانحراف معياري (١.٠٥) وهي درجة في المستوى المرتفع وأن الفقرة (٢٨) المتمثلة في (يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسي في العمل)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وانحراف معياري (١.١٣)

هي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (٤) المتوسط الحسابي الكلي للنمط التشاركي الديمقراطي (٣.٦٨) وانحراف معياري (٠.٨٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وتبين من الجدول رقم (٤) أن (٩) فقرات من أصل (١٠) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع، وفقرة واحدة في المستوى المتوسط. وقد احتل النمط التشاركي الديمقراطي المرتبة الأولى في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية.

٢- النمط الاستشاري الديمقراطي

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستشاري الديمقراطي مرتبة تنازلياً:

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستشاري الديمقراطي مرتبة تنازلياً.

	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٧	يُطلع المدير المعلمين على المستجدات التربوية	٤.١٤	٠.٩٦	مرتفع
٢	٣٥	يشجع المدير قنوات الاتصال بينه وبين المعلمين	٣.٦٥	١.٠٨	مرتفع
٣	١٩	يأخذ المدير ملاحظات المعلمين بعين الاعتبار	٣.٦٠	١.١٠	مرتفع
٤	٣٩	يهتم المدير بمشكلات المعلمين	٣.٥٤	١.٢٠	مرتفع
٥	٢٣	يوازن المدير في اتخاذ القرارات بين ظروف العمل والمعلمين	٣.٥٣	١.٠٥	مرتفع
٦	٢٧	يراعي المدير اهتمامات المعلمين	٣.٥٠	١.١٠	مرتفع
٧	١٥	يوفر المدير التغذية الراجعة للمعلمين	٣.٤٥	١.٠٥	مرتفع
٨	٣١	يهتم المدير بإشباع الحاجات الاجتماعية لجميع المعلمين	٣.٣٣	١.٠٩	متوسط
٩	١١	يستمع المدير لآراء المعلمين جميعاً قبل اتخاذ القرار	٣.٢٩	١.١٨	متوسط
١٠	٣	يفوض المدير كثيراً من صلاحياته للمعلمين	٣.٠١	١.١٩	متوسط
الكلي للنمط			٣.٥٠	٠.٧٦	مرتفع

من خلال الجدول رقم (٥) يتضح أن الفقرة (٧) المتمثلة في (يُطلع المدير المعلمين على المستجدات التربوية) احتلت المرتبة الأولى في النمط الاستشاري الديمقراطي بمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٩٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٣) المتمثلة في (يفوض المدير كثيراً من صلاحياته للمعلمين)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠١) وانحراف معياري (١.١٩) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول (٥) المتوسط الحسابي الكلي للنمط الاستشاري الديمقراطي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٧٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وتبين من الجدول (٥) أن (٧) فقرات من أصل (١٠) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع، وأن (٣) فقرات قد جاءت في المستوى المتوسط، وقد احتل النمط الاستشاري الديمقراطي المرتبة الثانية في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية.

٣- النمط الاستبدادي التسلطي

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي التسلطي مرتبة تنازلياً:

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي التسلطي مرتبة تنازلياً.

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٧	يركز المدير على أهمية الوقت في العمل	٤.٠٩	٠.٩٦	مرتفع
٢	٣٣	يؤكد المدير الالتزام بإنجاز الأعمال في وقتها المحدد	٤.٠٢	٠.٩١	مرتفع
٣	١٣	يحتفظ المدير بالصلاحيات المخولة له	٣.٩٣	٠.٩٠	مرتفع
٤	٩	يستمد المدير سلطاته من مركزه الرسمي	٣.٨٥	١.٠٧	مرتفع
٥	٥	يتمسك المدير بمواقفه إزاء العمل	٣.٧٩	٠.٩٤	مرتفع
٦	٢١	يطلب المدير من المعلمين تنفيذ الخطط الموضوعة من قبله	٣.٧٥	١.٠١	مرتفع
٧	١	يضع المدير الخطط بناءً على معرفته الشخصية	٣.٤٦	١.١٦	مرتفع
٨	٢٥	يستخدم المدير أسلوب النهي مع المعلمين دون المناقشة	٢.٦٥	١.٢٣	متوسط
٩	٢٩	يفرض المدير التعليمات والأنظمة على المعلمين بطريقة فوقية	٢.٦٠	١.٣١	منخفض
١٠	٣٧	يتسم المدير بعدم مخالطة المعلمين لتبادل المعلومات معهم	٢.٥١	١.٣٠	منخفض
الكلي للمجال			٣.٤٧	٠.٥١	مرتفع

من خلال الجدول رقم (٦) يتضح أن الفقرة (١٧) المتمثلة في (يركز المدير على أهمية الوقت في العمل) قد احتلت المرتبة الأولى في النمط الاستبدادي التسلطي بمتوسط حسابي (٤.٠٩) وانحراف معياري (٠.٩٦) بمستوى مرتفع ، وأن الفقرة (٣٧) المتمثلة في (يتسم المدير بعدم مخالطة المعلمين لتبادل المعلومات معهم) ، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥١) وانحراف معياري (١.٣٠) وهي درجة في المستوى المنخفض. كما يبين الجدول رقم (٦) المتوسط الحسابي الكلي للنمط الاستبدادي التسلطي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٥١) وهي درجة في المستوى المرتفع ، ويبين الجدول رقم (٦) أن (٧) فقرات من أصل (١٠) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع ، وفقرة واحدة في المستوى المتوسط ، وفقرتين في المستوى المنخفض ، وقد احتل النمط الاستبدادي التسلطي المرتبة الثالثة في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية الأربعة.

٤- النمط الاستبدادي الخير

يبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي الخير مرتبة تنازلياً :

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي الخير مرتبة تنازلياً.

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٦	يتجنب المدير حالات الصراع مع المعلمين	٣.٦٨	١.١٣	مرتفع
٢	٣٨	يعزز المدير الأساليب الإشرافية وفقاً للوائح والتعليمات	٣.٦٥	١.٠٢	مرتفع
٣	١٨	يسمح المدير للمعلمين بممارسة الحرية في العمل	٣.٥٦	١.١٠	مرتفع
٤	١٤	يأخذ المدير بآراء المعلمين في حل مشكلات العمل بحدود	٣.٤٤	١.٠٥	مرتفع
٥	٢٢	يدع المدير المعلمين يشاركون في التطوير دون المبالغة في توجيههم	٣.٤٣	٠.٩٨	مرتفع
٦	٣٠	يحرص المدير على سير العمل سيراً روتينياً	٣.٠٧	١.١٢	متوسط
٧	١٠	ثقة المدير بالمعلمين محدودة	٢.٩١	١.٢٣	متوسط
٨	٢	ينسحب المدير عند الاختلاف معه بالرأي	٢.٤٤	١.٢٤	منخفض
٩	٣٤	يهمل المدير محاسبة المعلمين عن الإخفاق في أدائهم للعمل	٢.٣٤	١.١٨	منخفض
١٠	٢٦	يهمل المدير التخطيط للعمل وتنظيمه	٢.١٦	١.٢٤	منخفض
		الكلي للنمط	٣.٠٧	٠.٤٦	متوسط

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن الفقرة (٦) المتمثلة في (يتجنب المدير حالات الصراع مع المعلمين) احتلت المرتبة الأولى في النمط الاستبدادي الخير بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (١,١٣) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢٦) المتمثلة في (يهمل المدير التخطيط للعمل وتنظيمه)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٦) وانحراف معياري (١,٢٤) وهي درجة في المستوى المنخفض. كما يبين الجدول (٧) المتوسط الحسابي الكلي للنمط الاستبدادي الخير (٣,٠٧) وانحراف معياري (٠,٤٦) وهي درجة في المستوى المتوسط، وقد تبين من الجدول (٧) أن (٥) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع، وأن فقرتين جاءتا في المستوى المتوسط، وأن (٣) فقرات قد جاءت في المستوى المنخفض، وقد احتل النمط الاستبدادي الخير المرتبة الرابعة والأخيرة في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة السلوك الإبداعي للمعلمين بأبعاده الأربعة (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة).

ويبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد السلوك الإبداعي الأربعة مرتبة تنازلياً:

الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة السلوك الإبداعي لدى المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية من وجهة نظر المديرين.

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة	٣,٤٨	٠,٥٠	١	مرتفع
٢	القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات	٣,٤٧	٠,٥٥	٢	مرتفع
٣	القدرة على التغيير	٣,٤٢	٠,٥٣	٣	مرتفع
٤	القدرة على المجازفة	٣,١٧	٠,٥٤	٤	متوسط
الكلي		٣,٣٩	٠,٥٠		متوسط

يتضح من الجدول رقم (٨) أن بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة قد تصدر مجالات السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن، إذ جاء بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (٣.٤٨) وانحراف معياري (٠.٥٠) وهي درجة في المستوى المرتفع. ويليها بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٥٥) وهي درجة في المستوى المرتفع أيضاً، ويأتي بُعد القدرة على التغيير بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٥٣) وهي درجة بالمستوى المرتفع أيضاً، ويبين الجدول (٨) أن بُعد القدرة على المجازفة قد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة والأقل ممارسة من قبل المعلمين، وبمتوسط حسابي (٣.١٧) وانحراف معياري (٠.٥٤) وهي درجة في المستوى المتوسط.

ولتعرف درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن للسلوك الإبداعي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد السلوك الإبداعي الأربعة (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة)، وعلى النحو الآتي:

١- بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة

يبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً:

الجدول رقم (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	يتقبل المعلم الأفكار الجديدة في العمل	٣.٨٢	٠.٧٦	مرتفع
٢	٥	يستطيع المعلم الإعلان عن الأفكار الجديدة في العمل	٣.٧٢	٠.٧٥	مرتفع
٣	٩	يستطيع المعلم الحصول على المعلومات التي يحتاجها بسرعة	٣.٦٠	٠.٨٤	مرتفع
٤	٢٩	يبذل المعلم جهداً كبيراً لمتابعة تنفيذ أفكاره الجديدة	٣.٥٣	٠.٧٣	مرتفع
٥	٣٧	يبدي المعلم الرغبة في التواصل مع ذوي الأفكار والمقترحات الجديدة	٣.٤٦	٠.٧٢	مرتفع
٦	٢٥	يساند المعلم أصحاب الأفكار الجديدة في العمل	٣.٤٢	٠.٨٧	مرتفع

تابع الجدول رقم (٩).

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٧	١٣	يقدم المعلم اقتراحات جديدة في ظروف العمل	٣.٤١	٠.٧٤	مرتفع
٨	٣٣	يقدم المعلم نقداً بناءً للأفكار الجديدة	٣.٣٩	٠.٧٩	متوسط
٩	١٧	يشجع المعلم زملاءه على تقديم الأفكار الجديدة في العمل	٣.٢٥	٠.٧٣	متوسط
١٠	٢١	يبتكر المعلم طرقاً جديدة في العمل قابلة للتنفيذ	٣.٢٠	٠.٨٧	متوسط
الكلي للبعد			٣.٤٨	٠.٥٠	مرتفع

من خلال الجدول رقم (٩) يتضح أن الفقرة (١) المتمثلة في (يتقبل المعلم الأفكار الجديدة في العمل) احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وانحراف معياري (٠.٧٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢١) المتمثلة في (يبتكر المعلم طرقاً جديدة في العمل قابلة للتنفيذ)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٠) وانحراف معياري (٠.٨٧) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (٨) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة (٣.٤٨) وانحراف معياري (٠.٥٠) وهي درجة في المستوى المرتفع، وقد احتل بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة المرتبة الأولى في الترتيب التنازلي لأبعاد للسلوك الإبداعي.

٢- بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات

يبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً:

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٠	يبدي المعلم الاستعداد لتنمية قدراته ومهاراته	٣.٦٦	٠.٨٢	مرتفع
٢	٣٠	يبدي المعلم الرغبة في الاستماع للاقتراحات المقدمة من الزملاء	٣.٦٤	٠.٦٨	مرتفع
٣	١٤	يشارك المعلم في اتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير العمل	٣.٥٨	٠.٧٥	مرتفع

تابع الجدول رقم (١٠).

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٤	٦	يجرب المعلم طرقاً جديدة لحل المشكلات أثناء العمل	٣.٤٨	٠.٨٢	مرتفع
٥	٣٤	يبدي المعلم القدرة على تبني الأفكار الإبداعية المعقولة	٣.٤٤	٠.٧٦	مرتفع
٦	٢	يقدم المعلم حلولاً وبدائل مبتكرة للمشكلات التي تواجهه في العمل	٣.٤٤	٠.٧٦	مرتفع
٧	٢٢	يستطيع المعلم اتخاذ قرار ما خلال فترة محددة	٣.٤٢	٠.٧٥	مرتفع
٨	٣٨	يبذل المعلم جهدا في اكتشاف مشكلات العمل بهدف حلها	٣.٤٠	٠.٨٨	متوسط
٩	١٨	يتحمل المعلم مسؤولية الحلول الابتكارية التي يقدمها	٣.٣٩	٠.٧٦	متوسط
١٠	٢٦	يعالج المعلم المشكلات بعد تحليلها بالبحث عن أسبابها	٣.٢٨	٠.٨٥	متوسط
الكلي للبعد			٣.٤٧	٠.٥٥	مرتفع

يبين الجدول رقم (١٠) أن الفقرة (١٠) المتمثلة في (يبدي المعلم الاستعداد لتنمية قدراته ومهاراته) قد احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وانحراف معياري (٠.٨٢) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢٦) المتمثلة في (يعالج المعلم المشكلات بعد تحليلها بالبحث عن أسبابها)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٨) وانحراف معياري (٠.٨٥) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول (١٠) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٥٥) وهي درجة في المستوى المرتفع. وقد احتل بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المرتبة الثانية في الترتيب التنازلي لأبعاد السلوك الإبداعي.

٣- بُعد القدرة على التغيير

يبين الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على التغيير مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية:

الجدول رقم (١١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على التغيير من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١١	يظهر المعلم القدرة على تبني الأساليب الجديدة في العمل	٣.٦٣	٠.٧٣	مرتفع
٢	٢٧	يؤمن المعلم بأن التغيير ظاهرة طبيعية	٣.٦١	٠.٨٦	مرتفع
٣	٣	يبدي المعلم رغبة أكيدة في التطوير والتغيير	٣.٥٤	٠.٧٧	مرتفع
٤	١٥	يبذل المعلم جهداً لاكتساب مهارات جديدة في العمل	٣.٥٠	٠.٧٦	مرتفع
٥	١٩	يمتلك المعلم القدرة على التكيف مع التغيير	٣.٤٨	٠.٧٣	مرتفع
٦	٢٣	يقدم المعلم طرقاً جديدة فعالة لتنفيذ العمل	٣.٣٣	٠.٨١	متوسط
٧	٧	يبدي المعلم استعداده لمزاولة أعمال أخرى طلباً للتغيير	٣.٣٣	٠.٧٦	متوسط
٨	٣٥	يبذل المعلم جهداً في إيجاد وتطوير آليات التغيير في ظروف العمل	٣.٣١	٠.٨٥	متوسط
٩	٣٩	يحاول المعلم جاهداً الابتعاد عن الروتين	٣.٢٨	٠.٩٤	متوسط
١٠	٣١	يشارك المعلم في وضع الخطط المستقبلية للتغيير والتطوير	٣.٢٤	٠.٨٢	متوسط
الكلي للبعد			٣.٤٢	٠.٥٣	مرتفع

من خلال الجدول رقم (١١) يتضح أن الفقرة (١١) المتمثلة في (يظهر المعلم القدرة على تبني الأساليب الجديدة في العمل) احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على التغيير بمتوسط حسابي (٣.٦٣) وانحراف معياري (٠.٧٣) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٣١) المتمثلة في (يشارك المعلم في وضع الخطط المستقبلية للتغيير والتطوير)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٤) وانحراف معياري (٠.٨٢) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (١١) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة على التغيير (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٥٣) وهي درجة في المستوى المرتفع، وقد احتل بُعد القدرة على التغيير المرتبة الثالثة في الترتيب التنازلي لأبعاد السلوك الإبداعي.

٤- بُعد القدرة على المجازفة

يبين الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على المجازفة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية:

الجدول رقم (١٢).. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على المجازفة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.

الرقم		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٨	يمتلك المعلم القدرة على التعبير عن آرائه بحرية	٣.٧٤	٠.٨٩	مرتفع
٢	٤٠	يمتلك المعلم الرغبة في الاشتراك في المسابقات ذات الصلة في مجالات اهتماماته	٣.٢٦	٠.٨٩	متوسط
٣	١٢	يمتلك المعلم الشجاعة للقيام بالأعمال الصعبة التي تتحدى قدراته	٣.٢٤	٠.٧٧	متوسط
٤	٣٦	يبدي المعلم الرغبة في التطوير غير العادي في ظروف العمل	٣.٢٢	٠.٧٠	متوسط
٥	٣٢	يبدي المعلم القدرة على تحديد درجة الغموض في مواقف العمل المختلفة	٣.٢٠	٠.٧١	متوسط
٦	٨	يبدي المعلم الرغبة في الانتماء لفريق عمل مكلف بمهام معقدة	٣.١٧	٠.٧٨	متوسط
٧	٢٤	يبدي المعلم القدرة على التفكير في مشكلات خارج نطاق تخصصه	٣.١٣	٠.٨٧	متوسط
٨	٤	تشكل المجازفة والمغامرة متعة للمعلم في عمله	٣.٠٧	٠.٨٩	متوسط
٩	١٦	يقوم المعلم بأداء أعمال ذات مجازفة عالية	٢.٩٤	٠.٨٨	متوسط
١٠	٢٠	يبدي المعلم القدرة على مواصلة العمل ساعات طويلة دون ملل	٢.٧٧	٠.٩٦	متوسط
		الكلي للبعد	٣.١٧	٠.٥٤	متوسط

من خلال الجدول رقم (١٢) يتضح أن الفقرة (٢٨) المتمثلة في (يمتلك المعلم القدرة على التعبير عن آرائه بحرية) احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على المجازفة بمتوسط حسابي (٣.٧٤) وانحراف معياري (٠.٨٩) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢٠) المتمثلة في (يبدي المعلم القدرة على مواصلة العمل ساعات طويلة دون ملل)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٧٧) وانحراف معياري (٠.٩٦) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (١٢) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة

على المجازفة (٣.١٧) وانحراف معياري (٠.٥٤) وهي درجة في المستوى المتوسط، وقد احتل بُعد القدرة على المجازفة المرتبة الرابعة في الترتيب التنازلي لأبعاد السلوك الإبداعي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين؟

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة ومستوى السلوك الإبداعي لمعلمي مدارسهم. والجدول رقم (١٣) يوضح العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الأربعة ومستوى السلوك الإبداعي لمعلمي مدارسهم.

الجدول رقم (١٣). معامل الارتباط ومستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية بين مجالات الأنماط الإدارية للمديرين والسلوك الإبداعي للمعلمين.

الرقم	الأنماط الإدارية	السلوك الإبداعي	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاستبدادي التسلطي	٠.١٩٤❖❖	٠.٠٠٠
٢	الاستبدادي الخير	٠.٢٩٠❖❖	٠.٠٠٠
٣	الاستشاري الديمقراطي	٠.٢٥٦❖❖	٠.٠٠٠
٤	التشاركي الديمقراطي	٠.٢٤١❖❖	٠.٠٠٠

مستوى الدلالة ❖❖($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يبين الجدول رقم (١٣) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين الأنماط الإدارية الأربعة للمديرين والسلوك الإبداعي للمعلمين بشكل عام، إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي والسلوك الإبداعي (٠.١٩٤❖❖) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي الخير والسلوك الإبداعي (٠.٢٩٠❖❖) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي والسلوك الإبداعي

(٠,٢٥٦❖❖) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي والسلوك الإبداعي (٠,٢٤١❖❖) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وقد تبين أن أعلى معامل ارتباط كان بين متغيري النمط الاستبدادي الخير وبين السلوك الإبداعي، بينما اقل معامل ارتباط كان بين متغيري الاستبدادي التسلطي والسلوك الإبداعي.

وتم الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأنماط الإدارية الأربعة وأبعاد السلوك الإبداعي الأربعة بشكل تفصيلي، والجدول رقم (١٤) يبين العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الأربعة وأبعاد السلوك الإبداعي الأربعة لمعلمي مدارسهم:

الجدول رقم (١٤). معامل الارتباط ومستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية بين مجالات الأنماط الإدارية للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين.

الرقم	الأنماط الإدارية		أبعاد السلوك الإبداعي			
			القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة	القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات	القدرة على التغيير	القدرة على المجازفة
١	الاستبدادي التسلطي	معامل الارتباط	٠,٩٩٨	٠,٩٧٤	٠,٧١٧	٠,٤١٣
		مستوى الدلالة	٠,٠٠٠❖❖	٠,٠٠١❖❖	٠,٠١٥❖	٠,٠٣٣❖
٢	الاستبدادي الخير	معامل الارتباط	٠,٠٤٢	٠,٠٢٣	٠,٠٢٦	٠,١٥١
		مستوى الدلالة	٠,٠٨١	٠,٠٩١	٠,٠٨٩	٠,٠٥٧
٣	الاستشاري الديمقراطي	معامل الارتباط	٠,٧٧٨	٠,٩٦٧	٠,٣٩٥	٠,٩٦٣
		مستوى الدلالة	٠,٠١١❖	٠,٠٠٢❖❖	٠,٣٤	٠,٠٠٢❖❖
٤	التشاركي الديمقراطي	معامل الارتباط	٠,٧١٨	٠,٧٣٣	٠,٥٥٦	٠,٨٢٦
		مستوى الدلالة	٠,٠١٤❖	٠,٠١٤❖	٠,٠٢٤❖	٠,٠٠٩❖❖

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥).

❖❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين النمط الاستبدادي التسلطي للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين للأبعاد التالية (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة). إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة) (٠.٩٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات) (٠.٩٧٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على التغيير) (٠.٧١٧) عند مستوى دلالة (٠.٠١٥)، كما بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على المجازفة) (٠.٤١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٣٣)، كما يبين الجدول (١٤) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين النمط الاستبدادي الخير وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين.

كما يظهر الجدول رقم (١٤) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين النمط الاستشاري الديمقراطي للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين للأبعاد التالية (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على المجازفة). إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة) (٠.٧٧٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١١)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات) (٠.٩٦٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٢)، كما بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على المجازفة) (٠.٩٦٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٢). بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الاستشاري الديمقراطي و القدرة على التغيير، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٩٥)، عند مستوى دلالة (٠.٣٤).

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين النمط التشاركي الديمقراطي للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين للأبعاد التالية (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة). إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة) (٠.٧١٨) عند

مستوى دلالة (٠,٠١٤)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات) (٠,٧٣٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١٤) وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على التغيير)، (٠,٥٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٢٤)، كما بلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على المجازفة) (٠,٨٢٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٩).

نتائج الدراسة

١- مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت (System 1-System 4) من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة كما صنفها ليكرت في نظريته (System 1-System 4) بدرجات متفاوتة، إذ تبين أن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الثلاثة (النمط الاستبدادي التسلطي، النمط الاستشاري الديمقراطي، النمط التشاركي الديمقراطي) بدرجة مرتفعة. وللنمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة. وفيما يتعلق بالترتيب التنازلي للأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، فقد أظهرت النتائج أن النمط التشاركي الديمقراطي هو النمط الإداري السائد بالدرجة الأولى، إذ بلغ متوسطه الحسابي (٣,٦٨)، يليه النمط الاستشاري الديمقراطي بمتوسط حسابي (٣,٥٠)، ثم يليه النمط الاستبدادي التسلطي بمتوسط حسابي (٣,٤٧)، ثم يليه النمط الاستبدادي الخير بمتوسط حسابي (٣,٠٧).

كما أن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط التشاركي الديمقراطي جاءت بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٦٨) إذ تبدو نتيجة منطقية، إذ إن هذه النتيجة تعكس الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية بشكل عام. إذ تدعو هذه الاتجاهات إلى دور قيادي لمدير المدرسة بعيداً عن الدور الروتيني الذي يقوم به، مما يجعل من مدير المدرسة قائدا إداريا مشاركاً يشارك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، ويحترم آراءهم ومشاعرهم، ويقدر جهودهم على أساس من الاحترام المتبادل في جو تسوده روح المحبة والحرية والمساواة والعدالة.

إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط الاستشاري الديمقراطي جاءت بالدرجة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٠) تبدو كذلك نتيجة منطقية، وهذا ما يطمح إليه النظام التربوي الأردني، وما تسعى جاهدة وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقه، وذلك نتيجة للتوجهات والجهود التي تقوم بها من

ترسيخ للمبادئ الديمقراطية، من خلال تطبيق خطط التطوير التربوي والتوجهات والتجديدات في مختلف مدخلات النظام التربوي وعملياته ونتاجاته، وعليه أن يحترم هذه التوجهات ويتكيف مع التجديدات باعتبارها قوانين وأنظمة تحكم سير العمل التربوي.

وربما يكون للمناخ السياسي الأردني دور بارز في هذا المجال، إذ تعمل الدولة الأردنية جاهدة على توفير أجواء الديمقراطية والحرية، وضمان الحريات الفردية والعامة، حتى إن المعلم الأردني يشعر بأنه قادر على الدفاع عن نفسه، وإزالة أي ظلم يقع عليه من مدير المدرسة أو من غيره من خلال الرجوع إلى القضاء الأردني.

إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط الاستبدادي التسلطي جاءت بالدرجة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣.٤٧) تبدو كذلك نتيجة معتدلة، إذ إن الإدارة المدرسية الحديثة تحاول وباستمرار التغلب على الطرق والوسائل التي تحد وتعيق من الانطلاق، والتفكير السليم، والعقلاني الذي يقود إلى ممارسة السلوك الإبداعي. إذ إن الممارسات التربوية لمديري المدارس الثانوية العامة للنمط الاستبدادي التسلطي يتطلب منهم استخدام القانون والعمل بالأنظمة والتعليمات، والرجوع إلى التشريعات التربوية للحصول على امتثال المعلمين وطاعتهم، والقيام بواجباتهم ومتطلبات أدوارهم في العملية التعليمية، بما يحقق أهدافها بالدرجة المطلوبة من النجاح.

إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط الاستبدادي الخير جاءت بالدرجة الرابعة وبمتوسط حسابي (٣.٠٧) تبدو نتيجة مقبولة، في مثل هذا النوع من الإدارة المدرسية، وهذا يدل على أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لا يميلون إلى ممارسة هذا النمط من الإدارة، ولا يكون لمدير المدرسة دور في تسيير الأمور الإدارية، ولا يتدخل في سير شؤون العملية التعليمية. إذ إن هذا النمط من الإدارة ينعكس سلباً على إنتاجية المدرسة، وعلى تدني الروح المعنوية للعاملين فيها. وبالتالي يؤثر في نوعية التعليم المقدمة للطلبة وفي مستوى المخرجات التعليمية. كما أن هذه النتائج تأتي انسجاماً مع توجهات وزارة التربية والتعليم في تطوير الإدارة المدرسية، وأحد ثمار إتباع الأسس والمعايير الموضوعية لاختيار مديري ومديرات المدارس، إضافة إلى برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية التي أعطت فيه وزارة التربية والتعليم الأولوية للقيادة التربوية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الطوالبة (١٩٨٢) التي أظهرت أن النمط الإداري المشارك كان الأكثر شيوعاً لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية.

٢- مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون

السلوك الإبداعي وبدرجة متوسطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لممارسة السلوك الإبداعي من قبل المعلمين (٣.٣٩). وقد تبدو مثل هذه النتيجة منطقية ومنسجمة مع الأدب التربوي، بأن يتمتع المعلمون في المدارس الثانوية العامة بسلوك إبداعي ويمارسونه وإن كان بدرجة متوسطة. إذ تواصل وزارة التربية والتعليم في الأردن جهودها لتحسين البيئة التعليمية بشكل عام. وتوفير مواد التعلم الحديثة والمتطورة. وتهيئ المناخ المفتوح الذي يسمح للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ القرارات وطرح الأفكار الجديدة الإبداعية، وإيجاد الحلول للمشكلات التربوية التي تعترض سير العملية التعليمية. كما أظهرت النتائج أن أبعاد السلوك الإبداعي جاءت مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:

بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة قد تصدر أبعاد السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، يليه بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات بمتوسط حسابي (٣.٤٧)، ثم يليه بُعد القدرة على التغيير بمتوسط حسابي (٣.٤٢)، ثم يليه بُعد القدرة على المجازفة بمتوسط حسابي (٣.١٧).

ولعل احتلال بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٤٨) يبدو نتيجة منطقية، إذ إن تقديم الأفكار الإبداعية والمقترحات الجديدة تقدم باستمرار من قبل المعلمين، وإن كان فيها نوع من الصواب أو عكس ذلك. ويعزى كذلك إلى أن النمط الإداري الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية العامة، وانعكاس أثره على ممارسات المعلمين، وطريقة التفكير السليمة التي ينتهجها المعلمين في تفكيرهم من خلال البيئة المدرسية التي توفر الأجواء المريحة والمناخ الديمقراطي الذي يعزز روح المشاركة والحرية.

ولعل احتلال بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٧) يبدو أيضاً نتيجة منطقية. إذ لا يستطيع أي كان أن يقدم الأفكار أو الحلول الإبداعية إلا إذا كان على معرفة واطلاع ذا خبرة، ولديه الحرية الكاملة للتعبير عن أرائه، وعما يدور في داخله من أفكار إبداعية تساهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات. ولعل احتلال بُعد القدرة على التغيير المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٤٢) يبدو نتيجة منطقية كذلك، إذ إن عملية التغيير في أي مؤسسة، وخاصة المؤسسات التربوية تواجه بالرفض، نتيجة الخوف من القادم المجهول، وما هي نتائج التغيير المنتظرة. وقد يعزى السبب لحصول بُعد القدرة على المجازفة على المرتبة الأخيرة إلى أنه نتيجة الخوف الشديد من الوقوع في دوامة الأخطاء والتورط بها، وخاصة في قطاع التربية والتعليم الذي يعد من المرتكزات الرئيسية التي تهتم بمعالجة القضايا الإنسانية. لذلك يصعب أن يكون في هذا القطاع أي نوع من المخاطرة والمجازفة في تحمل مسؤوليات فوق طاقتنا وقدراتنا.

٣. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين؟

أشارت نتيجة الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المديرين للأنماط الإدارية الأربعة، ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين. إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي والسلوك الإبداعي (٠,١٩٤❖) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي الخير والسلوك الإبداعي (٠,٢٩٠❖❖) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي والسلوك الإبداعي (٠,٢٥٦❖❖) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي والسلوك الإبداعي (٠,٢٤١❖❖) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وتبدو مثل هذه النتيجة مقبولة، إذ يشير الأدب التربوي المتعلق بالموضوع إلى ارتباط السلوك الإبداعي بالعلاقات الإشرافية والقيادية، إذ يتبين وجود نوع من الثقة بين المديرين والمعلمين، ونوع من الاستقلالية أيضا تنمي من مستوى السلوك الإبداعي في منظمات العمل المختلفة. وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى تشجيع العاملين على طرح الأفكار والنقاش الحر الديمقراطي، والاهتمام بآرائهم، والاعتراف بإنجازاتهم، لأن الفكرة الإبداعية بحد ذاتها هي الأهم في العملية الإبداعية. أضف إلى ذلك توافر قنوات الاتصال الفعالة التي تسمح بتبادل المعلومات والأفكار ومناقشتها بين الأفراد. كما أن التركيز على الأهداف العامة للمنظمة، والاهتمام بالأمور الإجرائية يساهم في نمو الإبداع لدى العاملين. إضافة إلى تقديم الدعم المادي والمعنوي للمبدعين، وتبني مشاريعهم وأفكارهم الإبداعية.

ولعل السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة يعود إلى ممارسة المديرين للنمط التشاركي الديمقراطي بالدرجة الأولى والنمط الاستشاري الديمقراطي بالدرجة الثانية، إذ إن مشاركة المعلمين في العملية الإدارية في المؤسسة التربوية تؤدي إلى تنمية وممارسة السلوك الإبداعي لديهم. كما يعزى السبب في الوصول إلى هذه النتيجة أيضاً إلى الجهود المكثفة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في تهيئة وتحسين الظروف التعليمية ومواد التعلم. ولسعيها وعملها الجاد والحثيث في الاهتمام بتجهيزات المدارس، وإدخال الحواسيب، وتهيئة الظروف المناسبة لحدوث التعلم، وتأمين متطلبات الغرف الصفية بما يلزمها من مواد لأساليب التدريس المختلفة، إذ تؤدي هذه الظروف والتحسينات بمجملها إلى ممارسة السلوك الإبداعي من قبل معلمي المدارس الثانوية. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج

دراسة مكريفي (McGreevy، ١٩٩٠) التي أظهرت وجود علاقة بين السلوك الإبداعي، والنمط الإداري الممارس من قبل الإدارة.

التوصيات

في ضوء ما تمخضت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالاتي

أولاً: أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة جاءت مرتفعة، وكانت علاقتها بمستوى السلوك الإبداعي للمعلمين موجبة، ودالة إحصائياً، فإن الباحثان يوصي بالآتي:

١- منح مديري المدارس الثانوية العامة المزيد من الصلاحيات الإدارية والفنية التي تمكنهم من ممارسة الأنماط الإدارية ذات الفعالية العالية، التي تسودها روح المشاركة والديمقراطية، إذ لا يزال هناك الكثير من القضايا التربوية في المدارس الثانوية تعالجها الأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ولا يوجد لمدير المدرسة أي دور فيها.

٢- العمل على توفير البيئة التربوية المناسبة التي تسودها العدالة والمساواة بين الكادر التعليمي والإداري في المدرسة الثانوية. بحيث يتمكن كل فرد من أفرادها من الحصول على المعلومات والبيانات الدقيقة التي تخدم مجال اختصاصه.

٣- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة وخاصة في مجال مهارة تقديم التغذية الراجعة للمعلمين عن مستوى أدائهم الإداري والتعليمي.

ثانياً: بما أن مستوى السلوك الإبداعي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة جاء مرتفعا بثلاثة أبعاد ومتوسطاً في بعد واحد، وفق ما توصلت إليه نتائج الدراسة، فإن الباحثان يوصيان بتنمية وتعزيز السلوك الإبداعي للمعلمين من خلال تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين لمواجهة متطلبات الحياة المختلفة. وزيادة الاهتمام بالبيئة المدرسية وتجهيزاتها العامة، والبيئية، والصفية، ومتطلبات التعلم، وتهيئة ظروف عمل مناسبة للمعلمين لإثارة السلوك الإبداعي لديهم. العمل على توفير المناخ التربوي والفكري والثقافي المناسب، بإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية. إجراء دراسات ميدانية مشابهه على مجتمعات أخرى للتحقق من مدى إمكانية تعميم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في مجتمعات أخرى. وإجراء دراسات أخرى في هذا المجال للكشف عن العلاقة بين الأنماط الإدارية الممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية وبعض المتغيرات الأخرى مثل الأداء الوظيفي، الأمن النفسي، العمل الجماعي، الاستقرار الوظيفي.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية

أبو تايه، سلطان. العلاقة بين أسلوب القيادة والسلوك الإبداعي الفردي: دراسة ميدانية للمديرين الأردنيين في الشركات الصناعية الكبرى. دراسات، المجلد (٣٠)، العلوم الإدارية، العدد (٢)، ص ص ٣٧١- ٣٧٦ (٢٠٠٣).

أبو فارس، محمود (١٩٨٩). *الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية: عمان.

باغازي، محمد سالم (١٩٨٨)، الأنماط الإدارية في مدارس مكة المتوسطة وأثرها على المعلم. *مجلة رسالة الخليج*، العدد (١٧)، السنة السادسة (١٩٨٦) ص. ص (١٣- ٢٥).

حريم، حسين (١٩٩٧). *السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات* عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

حورية، علي (٢٠٠٤). من اجل إدارات إبداعية، *رسالة المعلم*. المجلد الثالث والأربعون، العدد الثاني.

الدهان، أميمة. الإبداع والسلوك الإبداعي لدى العاملين في المنظمة. *مجلة تنمية الرافدين*، المجلد ١١، العدد ٢٦، ١٩٨٩، ص١١- ٨٤، (١٩٨٩).

الشلالفة، عبد المنعم مسلم (١٩٩٣). *العلاقة بين إدراك المدير للنمط القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط وذلك في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صبحي، تيسير (١٩٩٢). الموهبة والإبداع: *طرائق التشخيص وأدواته المحسوسة*. ط ٢، عمان، دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.

الصرن، رعد حسن (٢٠٠٠). *إدارة الإبداع والابتكار*. ج ١. دمشق – سلسلة الرضا للمعلومات.

الطوالبة، محمد عبد الرحمن (١٩٨٢). *أنماط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية وأثرها في العلاقة بين الإدارة والمعلمين، وتصور المعلمين لفعالية الإدارة في الأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

العرفي، عبد الله بلقاسم ومهدي، عباس عبد (١٩٩٦). *مدخل إلى الإدارة التربوية*. بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

ميدين، تيصفا جيبر، و شافير، بيتر (٢٠٠٥). *تحديات القيادة الإدارية الفعالة*. ترجمة حسين سلامه عبد العظيم، ط ١، دمشق: دار الفكر.

نصير، نعيم. *القيادة في الإدارة العربية وموقعها من النظريات المعاصرة والتراث العربي الإسلامي*.

منشورات المنظمة العربية للعلوم الإدارية، إدارة البحوث والدراسات، (١٩٨٧).

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٥- ٢٠٠٦). *إحصاءات التعليم العام*. عمان: إدارة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Burns, Tom & George M.Stalker. (1961). *The Management of Innovation*: London: Tavistock.

Cohen, B.(1999). Fostering Innovation in a large Human Service, *Administration in Social Work*, Vol.23, p 47-59.

Cuellar, C., A. (2002). *The Effects of Principal Leadership Style Change and Teachers*. From Pro .Quest digital dissertation.

Davis, Keith, (1982). *Human Relation at Work*, Tokyo, kogakusha Company L +D.

Fiedler. F.E. (1971).**A** *Theory of Leadership Effectiveness*. New York McGraw- Hill Book Co.

Hage, Gerald & Aiken, Michael .(1971), "Program change and Organizational Properties a Comparative Analysis "*The American Journal of Sociology*, V. 27 N. 5, pp. 275-280.

House, R. J. (1971). A Path- Goal Theory of Leader Effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, No. 16, pp 321-328.

Hughes, S. L. (1996). Leadership behaviors of South Carolina male & female secondary school principals as perceived by their teachers (men, women). (*Dissertation Abstracts International*, A 56/11).

Likert, R. (1961). *New Pattern of Management*, New York, McGraw- Hill Book Company, p.183.

March, J., G., Simon, H., A.(1958) "*Organizations*"; New York; West Publishing Co.

McGreevy, Ann. (1990) "*Tracking the Creative Teacher" Momentum*, Vol.21.No.1 p57-59.

Palmer, R. (1995) The Relationship between Principals Leadership Style and Faculty Perception of Principals Effectiveness, *DAI*, the University of Mississippi.

Peters, Tom & Waterman, Bon. (1982) *In Search of Excellence*, New York: Harper and Row.

Tannenbaum, R. & Schmidt, (1958). "How to choose a Leadership Pattern", *Harvard Business Review*, March – Apr., p.96.

Administrative Styles of Public Secon dary School Principals in Jordan and their Relationship to Teachers Creative Behavior

Rateb AL Saud ; Ma'in Amin Al Shamayleh
Amman Arab University For Graduate Studies
Hashemite Kingdom of Jordan

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 28/11/1429H.)

Abstract. The purpose of this study was to investigate the administrative styles of public secondary school principals in Jordan according to Rensis Likert theory, and to identify their relationship to teachers' creative behavior. Sample of the study consisted of (130 principals, and the sample of the study included (650) teachers. To collect data of the study, the researchers developed two instruments: first: the four administrative style scale, and the second: creative behavior scale. They verified the validity and reliability of the two instruments. Results of the study indicated that the degree at which public secondary school principals practice administrative style was high for (Participative Democratic, Consultative Democratic, Authoritative Exploitative), and for the style (Benevolent Authoritative) was medium. Moreover, results revealed that the degree at which public secondary school teachers practice creative behavior was medium. Also, results of the study showed that there was a positive statistical significance relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between the principals' practice of the four administrative styles and teachers' creative behavior level.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- سنوية: علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات - اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

---

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

❖العنوان: ..... ❖صندوق بريد: ..... ❖الرمز البريدي: .....

❖المدينة: ..... ❖الدولة: ..... ❖الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع:

☐ نقداً	☐ شيك مصدق (مرفق)	☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)
☐ اشتراك جديد	☐ تجديد اشتراك	☐ اشتراك فردي
☐ اشتراك حكومي	☐ لمدة سنة	☐ سنتان
☐ ثلاث سنوات	☐ خمس سنوات	☐ أخرى: .....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Draffs: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draff should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
   a) Computer and Information Sciences.
   b) Languages and Translation.
   For these, subscription rates:
   SR 10.00 within the Kingdom
   US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

----✂----

Subscription Form Date: / /

Name: .....

Organization: .....

Address: ..... P.O. Box: .....

Zip Code: ..... City: ..... State: ..... Tel.: .....

Fax: ..... E-mail: .....

Specific issue(s): ..... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draff

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more .....

القدرة على التواصل بجدارة بين الطلاب ومدى تأثير مادة التواصل بجدارة على مستواهم التعليمي والأكاديمي

عبدالعزيز بن شهوان الشهوان

أستاذ مساعد ، قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية

جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. مهارات التواصل التربوي بجداره وثقه لدي الطلاب من المجالات الجديدة والنظريات الحديثة في التربية . وهذا البحث يقدم عرضا مفصلا وملخصا من أطروحات وكتابات المختصين في التعليم في موضوع مهارات وكفايات التواصل التربوي بجداره وثقه بشكل عام. كما تقدم هذه الورقة دراسة تؤيد أهمية والتأثير الايجابي لمواد التواصل علي الطلاب في رفع مستواهم ومهاراتهم وتحصيلهم الأكاديمي عندما تدرس لهم ماده بهذا التخصص كما تساهم في رفع مستوى التعليم بشكل عام.

by this making experiment on one group of people by using before and after exam (A1 Assaf 1995, 315).

5. Conclusion

The goal of speech communication instruction is to develop the students' ability to communicate. It is a goal that should result in student growth. To be accountable, we must be able to demonstrate positive changes in our students' ability to speak/perform. And this study shows students attending communication coerces does influence positively their communication skills and their education as a whole

6. Bibliography

Aitken, J.E. & Neer, M. (1992). A faculty program of assessment for a college level competency-based communication core curriculum. *Communication Education,* 41, 70-286.

Association of American Colleges (1985). *Integrity in the college curriculum.* Washington, DC: Association of American Colleges.

Backlund, P. (1990). *Communication competence and its impact on public education* (Report No. CS507279). Geographic Source: U.S.; Washington. CERIC Document Reproduction Service No. ED3247.

Basset, R.E. & Boone, M.E. (1983). Improving speech communication skills: An overview of the literature. In R.B. Rubin (Ed.), *Improving speaking and listening skills*, pp. 83-93. San Francisco: Jossey-Bass.

Bednar, A.S. & Olney, R.J. (1987). Communication needs of recent graduates. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 50, 22-23.

Berko, R.M., Wolvin, A.D., & Wolvin, D.R. (1989). *Communicating: A social and career focus* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Boyer, E.L. (1987). *College: The undergraduate experience.* New York: Harper and Row.

Conaway, M. (1982). Listening: Learning tool and retention agent. In A.S. Algier and K.W. Algier (Eds.), *Improving Reading and Study Skills* (pp. 51-63). San Francisco: Jossey-Bass.

Curtis, D., Windsor, J., and Steven, R. (1989). National reference in business and communication education. *Communication*, 38, 6-14.

Ericson, B.M. & Gardner, J.W. (1992). Two lingitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Comminication Quarterly*, 40, 127-137.

Ford, W.S.Z. & Wolvin, A.D. (1992). Evaluation of a basic course in speech communication. In L.W. Hugenberg (Ed.), *Basic Communication Course Annual* (Vol. 4, pp. 35-47). Boston: American Press.

Ford, W.S.Z. & Wolvin, A.D. (1993). The differential impact of a basic communication course on perceived communication compe-tencies in class, work, and social contexts. *Communication Education* 42, 215-223.

Gilkinson, H. (1944). Experimental and statistical research in general speech. *Quarterly Journal of Speech,* 30, 95-101.

Hawken, L., Duran, R.L., & Kelly, L. (1991). The relationship of interpersonal communication variables to academic success and persistence in college. *Communication Quarterly*, 39, 297-308.

Hay, E.A. (1991, October). *A national survey of assessment trends in communication departments.* Paper presented at the meeting of Speech Communication Association, Atlanta, GA.

Hugenberg, L.W. & Yoder, D.D. (1994). *Communication competence: A reaction to the "Competent Speaker Speech Evaluation Form"* (Report No. CS508627). Geographic Source: U.S.; Ohio. CERIC Document Reproduction Service No. ED372432.

Keller, P.W., Seifrit, W., & Baldwin, J. (1959). A survey of the use of proficiency examinations in speech in fifty colleges and universities. *Speech Teacher*, 1959, 242-245.

McCroskey, J.C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.

McCroskey, J.C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S.K. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37, 100-107.

Robinson, T.E. (1997). Communication apprehension and the basic public speaking course: A national survey of in-class techniques. *Communication Education*, 46, 188-196.

Rubin, D. (1980). *Perspectives on the assessment of speaking and listening skills for the 1980's.* Virginia: SCA.

Rubin, R. & Graham, E. (1988). Correlates of college success. *Communication Education*, 37, 14-27.

Rubin, R., Graham, E., & Mignerey, J. (1990). Longitudinal study of college students's communication competency. *Communication Education*, 39, 1-13.

Sypher, B.D., Bostrom, R., & Seibert, J.H. (1989). Listening, communication abilities, and success at work. *Journal of Business Communication,* 26, 293-303.

Task Force on Education for Economic Growth (1983). *Action for excellence: A comprehensive plan to improve our nation's schools.* Denver: Education Commission of the States.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: The MIT Press.

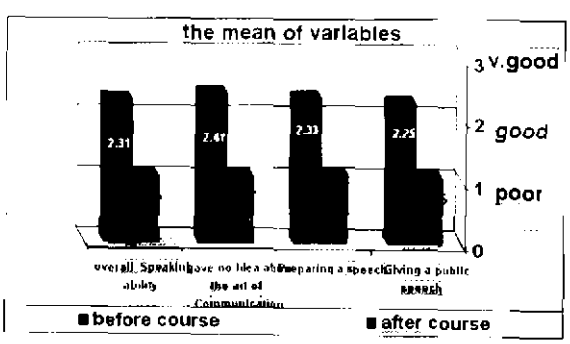
Willmington, S.C. (1989). Oral communication for a career in business. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 52, 8-12.

(1.05 , 2.25) which present the mean of number of student answer the first variable before the course is 1.05 poor and after course 2.25 between good and very good and the correlation coefficient between two samples before course and after course is 0.35 which means that no significant relation between before and after course .

2- (a_2, b_2) is the pair means of the variable "Preparing a speech on basic commu-nication" (1.1, 2.32) which present the mean of number of student answer the second variable before the course is 1.1 poor and after course 2.32 between good and very good and the correlation exits between before course and after course is 0.30 which means that no significant relation coefficient between before and after course.

3- (a_3, b_3) is the pair means of the variable "have no Idea about the art of Communication" (1.07, 2.41) which present the mean of number of student answer the third variable before the course is 1.07 poor and after course 2.41 between good and very good and the correlation between two samples before course and after course is 0.35 which means that no significant relation coefficient exists between before and after course.

4- (a_4, b_4) is the pair means of the variable "overall Speaking ability" (1.05, 2.31) which present the mean of number of student answer the fourth variable before the course is 1.05 poor and after course 2.31 between good and very good and the correlation coefficient between the two samples before course and after course is 0.35 which means that no significant relation exist between before and after course.



Third T-Test Result

The result about the means of the two populations before course and after course will be used to make final conclusion on the data collected..

Assumptions of T-Test in each variable:

1- the **null** hypothesis H_0: $M_1 = M_2$ (it means that no difference in student opinion between before course and after course)

Where

M_1 is the mean before course for the first variable "Giving a public speech on basic communication".

M_2 is the mean after course for the first variable "Giving a public speech on basic communication".

2- the **alternative** hypothesis H_a: $M_1 < M_2$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course)

From SPSS data result with using significance level 95% we find that:

a) For A_1 we reject H_0: $M_1 = M_2$ (since T statistic = -16.35 < 0.01) and accept H_a: $M_1 < M_2$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in "Giving a public speech on basic communication").

b) For A_2 we reject H_0: $M_1 = M_2$ (since T statistic = -16.15 < 0.01) and accept H_a: $M_1 < M_2$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in "Preparing a speech on basic communication").

c) For A_3 we reject H_0: $M_1 = M_2$ (since T statistic = -17.44 < 0.01) and accept H_a: $M_1 < M_2$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in " have no Idea about the art of communication").

d) For A_4 we reject H_0: $M_1 = M_2$ (since T statistic = -17.45 < 0.01) and accept H_a: $M_1 < M_2$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in "overall Speaking ability").

Table No.

This table shows the differences between means in the examination before and after for the total mark of the thinking phase by using the T-test

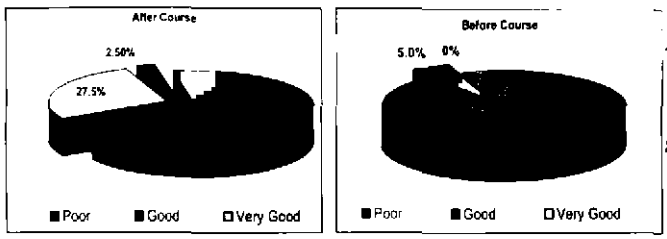
	Sample size	Mean	St-Deviation	Freedom degree	Value of T	Sig
Before	40	1.09	0.27	39	18.5	0.018
After	40	2.32	0.44			

It appears from Table above there are differences of statistical significance between the student marks in the before and after exam. This means that there is an affect of the curriculum offered to the students.

Study Curriculum

The researches in this study follow the semi experimental methods of the group design'. It means

Variable A_1 "Giving a public speech on basic communication"

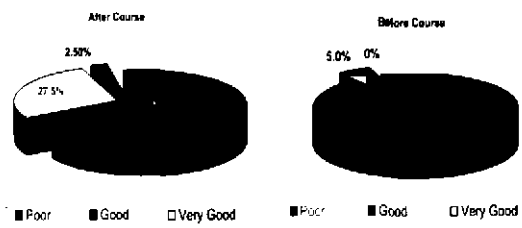


c) After course only one student voted for poor presented 2.5%, 28 students voted for good presented 70% and 11 students voted for very good presented 27.5%.

2- The number of student which answered on variable A_2 & B_2 "Preparing a speech on basic communication".

a) Before course 36 students voted for poor presented 90% and only 4 students voted for good presented 10% and no one of student voted for very good.

on variable A_2 " Preparing a speech on basic communication"



b) After course no one of student voted for poor, 27 students voted for good presented 67.5% and 13 students voted for very good presented 32.5%.

3- The number of student which answered on variable A_3 & B_3 "have no Idea about the art of Communication" 39 student with one missing answered.

a) before course 36 students voted for poor presented 92.3% and only 3 students voted for good presented 7.7% and no one of student voted for very good .

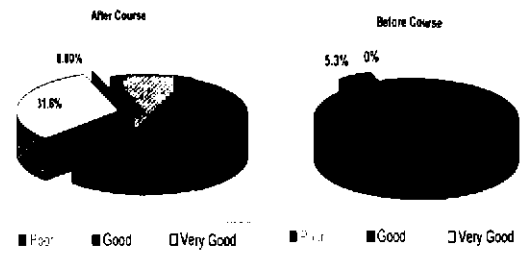
variable A_3 " have no Idea about the art of Communication"

b) After course no one of student voted for poor, 23 students voted for good presented 59% and 16 students voted for very good presented 41%.

4- the number of student which answered on variable A_4 & B_4 "overall Speaking ability " 38 student with tow missing answered

a) before course 36 students voted for poor presented 95% and only 2 students voted for good presented 5% and no one of student voted for very good.

variable A_3 " overall Speaking ability"



After Course	
Poor	0.00%
Good	68.40%
Very Good	31.60%

b) After course no one of student voted for poor, 26 students voted for good presented 68% and 12 students voted for very good presented 32%.

Second Means Analysis and correlation Coefficient

Table ( )

The Mean of Variable Between After & Before Course

Statement	Mean after course	After before course
Giving a public speech	2.25	1.05
Preparing a speech	2.33	1.1
have no Idea about the art of Communication	2.41	1.07
overall Speaking ability	2.31	1.05

Comparing each pair variables (Before course, after course) to judge the effectiveness of the course.

Before Course	
Poor	95%
Good	5%
Very Good	0

1- (a_1 , b1) is the pair means of the variable "Giving a public speech on basic communication"

bias is reduced by the use of a pretest which helps determine the equivalence of the students and university groups at the start of the experiment. This also reduces statistical regression error, that is, increased/ decreased change in pretest-posttest scores due to low/high pretest scores.

- Maturation. The increase in willingness to communicate may occur as a result of the college experience itself, or due to maturation, and not as a result of the course.
- Testing. There is always a danger that respondents are unable to rate themselves objectively. Teachers will be present in the classrooms while students are completing the questionnaires. No questions on the survey will directly evaluate the teachers, and students will be assured that the survey results will not be used for other class purposes. Although students may be hesitant to indicate the items he or she does not know, they will be assured that they are helping the department to identify problem areas in the course that may need special attention by the faculty.
- While it is possible that students may want to impress their instructors in ratings of their communication competencies, which can result in inflated measures of improvement. However, since the course will look at three different aspects of communication competencies - the possibility of inflated ratings between contexts does not seem likely.

External validity:

- In an experiment such as this one, there is always a risk in generalizing results. The key to improving external validity is in choosing a sample that best represents the total population. In this study, the measures that were taken to reduce threats to external validity included the use of a relatively large, yet manageable sample size comprising of students from five different universities and with different academic fields of study.

Statistical Analysis

As usual doing in any course we must measure the successful of this course by voting the student about the subjects of the course and the utility given after this course. To measure the effectiveness of the communication course on students we designed a data sheet to measure the opinion of this student before starting the course and after taking the course. The data sheet had four main subjects (question) on the course:

1- Giving a public speech on basic communication.
2- Preparing a speech on basic communication.
3- Do you have no idea about the art of communication.
4- Overall speaking ability.

Data Sheet before and after taking the course Comm101

- **Course: com 101 basic Comm-unication course**
- **Number of the students is 40 Students.**
- **Each Student have 3 Presentation During the semester**

Before taking the class com 101

Statement	Poor (1)	Good (2)	v.good (3)
Giving a public speech			
Preparing a speech			
have no Idea about the art of Communication			
overall Speaking ability			

After taking the class com 101

Statement	Poor (1)	Good (2)	v.good (3)
Giving a public speech			
Preparing a speech			
have no Idea about the art of Communication			

After data collected this data we found that the number of student which present and voted on this data sheet was 40.

The data was entered the data on SPSS package and the result of it can summarize as follow:

First Ratios Analysis:

1- The number of student which answered on variable A_1 & B_1 "Giving a public speech on basic communication".

a) Before course 38 students voted for poor presented 95% and only 2 students voted for good presented 5% and no one of student voted for very good.

b)

Statement	Mean after course	After before course
Giving a public speech	2.25	1.05
Preparing a speech	2.33	1.1
have no Idea about the art of Communication	2.41	1.07
overall Speaking ability	2.31	1.05

4.2. Course

The communication competencies to be assessed are: Interpersonal, Critical Thinking, Language, Leadership, Reading, Research, Oral Communication, Writing, and Decision Making. Students will therefore graduate with an understanding of what they have learned rather than simply listing the courses they have taken. The course will be entitled "Effective Listening and Speaking". The same textbook will be used by all instructors: "Communicating: A Social and Career Focus (Berko et al., 1989).

4.3. Assessment procedure

A two-stage assessment will be used to instill in students the value of monitoring their own competencies throughout the program. Consistent advising, monitoring, and multiple assessment procedures will be essential in this program. Faculty mentors will aid in supervising and monitoring student progress.

The broad range of competencies cannot be tested by paper-and-pencil tests alone, as communication competence involves both conceptual and experiential knowledge. A combination of testing methods will be used to better determine what a student knows and is able to do in a communication situation

.

Pretest

The goal of the pretest will be to select students who have demonstrated basic skills in written and oral communication skills. This will reduce the probablilty of selection bias. Very importantly, the pretest will introduce the students to the learning components of the course, and to determine their levels of competence in each. Two methods will be used here: a departmental pretest, and a portfolio. Students will be required to keep a portfolio as a means of self-evaluation. Material will be added to the portfolios as class assignments.

Course assessments

Standardized assessment forms will be used. Major assignments will include a career information-gathering interview project, a small group project, an informative briefing, a persuasive speech, and exams. Supplemental methods can take different forms, for example, the "one-minute write". At the end of a class session, a student may answer ""What was the most important thing you learned today?". To reduce paperwork while still receiving feedback, the teacher can tell students at the beginning of a class session: "About five minutes before the end of the period, I will call on a student to give a summary of what she or he has learned today.

Posttest

The goal of the posttest will be to determine the breadth and depth of student learning. This will inform the extent to which students master the various communication competencies. The pretest-posttest design will be used to assess changes in students' perceptions of their context-based communication competencies before and after taking the course.

4.4 measurement

A modified form of a course evaluation instrument developed by Ford and Wolvin (1992) will be used. The instrument contains 24 items representing different communication competencies. Respondents will be instructed to assess their abilities using Likert-type scales ranging from 0 (none) to 7 (great).

4.5 Interpretation of results

1. To determine whether perceived communication competencies changed in the different contexts.
2. To determine whether the degree of change in perceived communication competencies varies depending on the particular context.
3. To determine the context which will benefit most from the communication course.

Mean scores were tabulated for each item on the questionnaires, and results presented in a table as Table 1. Data will be analyzed using repeated measures analysis of variance method. This will be performed separately for each communication context to determine the significance of changes pre-to-post in perceived communication competencies. The interaction between contexts and time (pre, post) will be investigated.

Table 1. Changes in Perceived Comm-unication Competencies

	Class Work			Social	
Pre	Post	Pre	Pre	Post	Pre
1. Feeling confident about yourself					
2. Using language appropriately					
3. Conducting an interview					
4. Preparing and organizing speeches					
5. Presenting speeches in front of people					
6. Persuading people					
etc...					

Internal Validity:

- The biggest threat to internal validity in quasi-experimental designs is selection bias. While not completely eliminated in this experiment, selection

When the regular classroom experience is supplemented with and supported by communication instruction, then significant positive gains in willingness to communicate may occur. Some authors however believe that there is a need to question our assumptions about how to teach communication and assess communication competence in the classroom. They argue that artificial criteria included in evaluation forms used in the courses to assess students' communication performances fail to reflect what we know about communication as a transaction and what we know about communication competence.

Strengths in Common:

- The communication courses focused on a wide range of communication topics such as intrapersonal communication, verbal and nonverbal commu-nication, listening, inter-personal communication, interviewing, small-group communication, and public speaking.
- Assessment instruments were direct, inexpensive, reliable, and simple, with relatively minimal measurement error.
- Used well-established statistical methods for data evaluation
- Used self-reports to assess communica-tion competence because perceived communication competence is a primary determinant of individuals' performance in different communication contexts.
- Recognized and admitted certain threats to both internal and external validity and made recommendations for future research.

Weaknesses in Common:

- The increase in willingness to communicate may occur as a result of the college experience itself, or due to maturation, and not as a result of the course.
- There is always a danger that respondents are unable to rate themselves objectively.
- Students may not be able to apply what they learn in the classroom to other contexts.
- There is a need for studies which assess the differential impact of a variety of courses on students' communication competencies in diverse contexts.
- Measurement scales used may be further limiting factors.

3. Objective

The need to question assumptions about how to teach communication and assess communication competence in the classroom calls for improved methods for assessing student learning in communication programs. The purpose of this study will be to develop and test using a quasi-experimental design, a competency-based assessment program designed to improve effectiveness as student learning. The assessment program will draw from the procedures of Ford and Wolvin (1993), who used a basic communication course, and that of Aitken and Neer (1992) who developed a very detailed, labor-intensive approach involving five core courses to assess communication competencies.

Specific objectives of this study are:

(i) To describe an communication assessment approach that can be easily analyzed and understood.

(ii) To assess the impact of this communication course (independent variable) on students' perceived comm.-unication competencies (dependent variables).

4. Research design

In the planning of this program, the following questions will first be addressed:

(a) What should be assessed?
The students, faculty, and program should be assessed.

(b) What format should be used in assessment?
An integrated, continuous, diverse approach should be used.

(c) How can communication educators devise testing that goes beyond skill or knowledge and is interactional? By using a portfolio approach for the students that is reviewed by faculty mentors, testing can be interactional.

(d) How can instruments be developed that avoid bias? Bias can be avoided by incorporating sensitivity to culture, ethnic background, and gender into one of the major learning competencies.

(e) Who is assessment designed to inform? It is designed to inform the students, department faculty, the college, and by extension, the state.

4.1. Respondents

Respondents were 100 students enrolled in a 1-semester communication course at 5 different universities (20 students per class). All students must have taken a communication course in high school. Students were be selected from different fields of study, and different student majors were e represented. A control group (students not taking the course) were used comprising students from each university.

Structurally, the course utilized a lecture/laboratory instructional model, which means that the regular classroom experience is supplemented with and supported by laboratory involvement in the form of (a) guidance in goal-setting (b) workshops, and (c) report-back sessions. A total of 235 participants were enrolled in the course and assessment of competence was completed in the communication laboratory during entrance and exit interviews. To assure confidentiality and encourage honesty in completing the assessment tool, students were informed that the classroom instructors would not have access to student scores, nor would the scores affect their grades in any way.

Students' willingness to communicate was assessed via McCroskey and Richmond's (1987) Willingness to Communicate scale (WTC), a 20-item probability estimate scale designed to measure an individual's predisposition toward approaching or avoiding the initiation of communication. The data was analyzed using t-tests to determine whether significant decreases existed in WTC scores from pre- to post-tests. Data was analyzed for the whole population as well as by gender and ethnicity. Preliminary results suggested that utilization of a laboratory-supported approach to the teaching of interpersonal communication may increase significantly self-perceived willingness to communicate with others.

A major threat to internal validity in this study is an increase in willingness to communicate as a result of the college experience itself, or due to maturation, and not as a result of the course. Students may have also graded themselves higher than warranted due to a feeling of obligation from just having completed a communication course. Future directions for the interpersonal communication course include refining course content and modifying assessment procedures and testing instruments as appropriate.

3. Competence as a Transactional Process

Hugenberg and Yoder (1994) recognized that most assessments of basic communication courses include evaluating students' communication competence as a measure of course effectiveness. The problem with all this is the belief that we can teach communication competence in one course. Perhaps even a more basic problem is the assumption held that taking a communication course can render students "competent". Whether viewed as a property of the speaker or the listener, the action and reaction approaches lead to inappropriate and/or incomplete criteria for evaluating competence. Focusing on only one element of the communication context in isolation provides a distorted picture of the complexities of communication. Separation of competence into separate behaviors suggests that one person's behavior can be judged apart from another person's reaction. These approaches lead to three common, but problematic, methods for assessing competence: as skills, as goal attainment, and as appropriateness.

The action approach, for example, suggests that competence can be determined by measuring the person's performance of specific communication skills. Such assessment necessarily assumes that an ideal model of competent skills exists. Competence becomes a judgment between a person's behavioral performance and that ideal model of communication behavior. The difficulty is in determining an appropriate model that can be universally applied beyond the specific communicative event. Thus, competence should be viewed as more than just the application of skills. It should be viewed as a shared creation among participants; therefore skills and their applications will change repeatedly during an exchange. The skills approach may actually limit our abilities to teach and research communication competence.

From the "action" approach, competence can also be viewed in terms of "effectiveness" or achievement of goals. Although goals appear inherently measurable, they are not. In many cases, goals are ill-defined, nebulous constructs, which may change over time. Defining competence as the achievement of goals provides little constructive help in determining communication competence. The reaction view suggests that competence is judged by the receiver of the message. The appropriateness criteria places competence in the receiver's skills, knowledge, and acumen rather than the speaker's communicative ability.

Most basic communication text books and communication scholars accede that communication is a transactional process, that is, communication involves the simultaneous sending and receiving of messages by all communication interactants. The transaction approach implies that people mutually create communication through their joint behaviors. According to Hugenberg and Yoder (1994), communication is a mutually created, non-linear, socially constructed event among interdependent interactants.

2.4. Summary of findings

The research consistently finds that students participating in basic speech communication courses demonstrate improved communication competence.

impediments to validity, and are clearly relevant to the skills being assessed (Carpenter, 1986).

2.3 Effectiveness of communication courses

Early research efforts were summarized by Gilkinson (1944), who concluded that "the evidence as it stands is wholly consistent with the theory that favorable changes in speech behavior and social attitudes occur as a result of formal speech instruction. A later review (Basset and Boone, 1983) concluded that "a wide range of verbal and non-verbal skills can be developed, even in individuals with extreme skills deficits". The research consistently finds that students participating in basic speech communication courses demonstrate improved communication competence.

Research on basic course effectiveness have shown that course content, overall, adequately addresses the students' communication needs, while others conclude that faculty who design the content of a basic speech communication course may not be fully aware of students' needs.

Basic course research has also focused on students' perceptions of their ability to apply course content. Ford and Wolvin (1993), for example, found significant positive changes in students' perceptions of their communication competencies during the semester in which they participated in a basic speech communication course. The greatest changes were in areas of presentation skills, communication comfort, and interviewing.

Research on self-reports on communication competence found that self-perceived communication competence was significantly related to several personality-type orientations associated with communication behavior, such as communication apprehension and sociability. Thus, because perceived communication competence may be a primary determinant of individuals' performance in different communication contexts, it is important to assess the impact of a basic speech communication on students' self-perceived communication competencies in various contexts.

1. A basic speech communication course

Ford and Wolvin (1993) conducted a study to determine whether a basic course in speech communication would have a differential impact on students' perceived communication competencies in class, work, and social contexts. Respondents were 344 students in a large public university, with 40 different majors represented. The communication course focused on topics such as intrapersonal communication, verbal and nonverbal communication, listening, interpersonal communication, interviewing, small-group communication, and public speaking. A one-group pretest-posttest design was used to assess changes in students' perceptions of their context-based competencies before and after taking the basic course.

Analysis of pre- and post-survey data revealed that the course did have a differential impact based on communication context. The changes were greater for the class context than for work or social contexts. Why would the course affect students' perceived communication competencies in classrooms than in other contexts? First, students' perceptions of their competencies at the beginning of the semester were much lower for the class context than for the work or social contexts, so there was more room for improvement. Perhaps this is due to a high level of communication apprehension which students tend to experience as they adjust to the new demands of college. Second, while students may be able to quickly transfer knowledge gained from the assignments to other class contexts, they may not see the connection as clearly between what is done in the class context and what may be done in other contexts.

While the findings of this study are significant, results must be interpreted with caution. Several extraneous factors may have affected the outcomes. First, the research design was limited. Using a one-group pretest-posttest design opens the door to a variety of threats to the validity of results. A main concern is the lack of a control group, which prevents us from knowing whether students enrolled in other courses may have derived some of the same benefits as students enrolled in the basic communication course. Studies are needed that assess the differential impact of a variety of courses on students' communication competencies in diverse contexts. A second factor that may have significantly affected results is the method of measurement employed. There is always a danger that respondents are unable to rate themselves objectively. Additionally limiting is the scale used for measurement.

2. A Lab-Supported Approach to Communication Competence

Morreale et al. (1993) described a program that focuses on the assessment of communication competency in the interpersonal communication course. This program is utilized by the Center for Excellence in Oral Communication at the University of Colorado, Colorado Springs. A composite model of competence was used which focused on four dimensions or domains: cognitive, behavioral, affective, and ethical.

(i) to conduct a preliminary literature review on the issue of communication competency, its history and assessment, and
(ii) to develop a research design which will address the importance of communication courses and how positively influence their competencies and their education performance in general

2. Review of the literature

The Literature Review will overview the progress of the Communication Competence Movement and report the significant findings of research on the effectiveness of speech communication.

2.1 The communication compe-tence movement

The Communication Competence Movement has been with us for over 20 years. Backland (1990) briefly reviewed the accomplishments in the general series of efforts to increase communication. In 1975, the terms "competence" and "competency" were not yet widely known. This changed drastically in 1976 and 1977 when the Federal Government and dozens of educational reports called for a move to a "competency-based" education. The Speech Communication Association (SCA) saw this as an opportunity to become more active in public education, and to increase the amount of time devoted to the teaching of speaking and listening skills in the public schools.

In 1978, the federal government included speaking and listening in its definition of basic skills and this act lead to a huge increase in efforts on the part of the states to develop curriculum objectives in speaking and listening. In 1989, a rationale kit containing statements supporting speech communication was published by the SCA. Sources included the National Commission on Excellence in Education, Carnegie Foundation, and the US Department of Education. To date, there has been tremendous development in curriculum guides in speaking and listening.

In terms of assessment of oral communication skills, the SCA sponsored and published a wide range of articles and books however, one of the areas that still need change is the consistency of skills. There exists very few agreed upon definitions of basic skills in oral communication. A universally accepted definition of listening does not exist. This is true, to a lesser extent, for definitions of speaking skills.

2.2. *Communication com-petency assessment*

Can we effectively measure speech communication skills acquired in the college classroom? As Carpenter (1986) noted, many will say no, after all, the aims of the communication classroom extend far beyond things that can be tested - however the tests are referenced. Any externally developed test is going to have an imperfect fit with the educational goals of a particular teacher or program. On the other hand, it should be recognized that standardized testing is increasing because it serves some important social and educational needs. Keller, Seifrit, and Baldwin were among the pioneers addressing the issue of standardized tests in communication. They reported "there is widespread concern regarding the validity and reliability of proficiency examinations. The purpose and construction of such exams varies with the educational philosophy of the department of speech throughout the country". Carpenter (1986) added that we can and must develop instruments and standardize them to assess the achievement of our students in the vast area of theory.

Donald Rubin, University of Georgia, makes a number of observations regarding speech performance assessment. To be effective, assessment instruments should be direct, inexpensive, reliable, simple, have consistent judgment, and have minimal measurement error. While formal tests for speaking skills are not as well developed as far as other areas of the curriculum, they are available. Two common tests are the Speaking Assessment section of ACT's College Outcome Measures Program, and Communication Competency Assessment Instrument (CCAI). Both of these assessment tools were founded on the premise that impressions of communication competence are based on actual behaviors.

The ACT Speaking Skills Assessment consists of 3 speaking assignments based upon print stimuli material which students read usually a day in advance to allow preparation time. It requires about 15 minutes to administer. Assignments are practical in nature rather than academic. Use of the Speaking Skills Assessment can provide faculties with diagnostic information as well as in comparisons with students at other participating institutions.

The Communication Competency Assessment Instrument (CCAI) is designed to provide a measure of the student's abilities to speak, listen, and relate to others both within the classroom setting and outside classroom contests. CCAI assesses only the ability to communicate through speech - by assessing the skills that are directly observable in the impressions formed of students by others.

Both ACT and CCAI have no inherent

1989; Erickson and Gardner, 1992; Hawkins., 1991) Communication issues also have meaningful applications in social setting as well . Therefore the statement of the problem can be asked how communication courses can influence the Student's Communication Competency.

1.2 Definition of communication competence

According to Hudenberg and Yoder (1994), scholars seem to be in considerable disagreement concerning the definition of communication competence, its theoretical foundations, its behavioral manifestations, and its measurement. Most definitions require the performance of communication skills. Some definitions focus on knowledge as the essential requirement for competence while others require competent communicators to be able to adapt to differing social constraints and communication. Most authors combine both speaking and listening skills as goals in a communication transaction.

Competence is most commonly defined from the action perspective which focuses on the performance of specific communication skills. From the reaction perspective, competence is determined by whether or not the listener perceives the speaker to be competent. Aitken and Neer (1992) categorized an extensive list of communication competencies that are needed by a university graduate into 12 main groups as follows:

1. Interpersonal Competence: Areas needing competence include empathy, social relaxation, assertiveness and expressiveness.
2. Critical Thinking Competence: Includes listening competence and the careful analysis and interpretation of messages.
3. Language Competence: An understanding of the effective use of verbal and nonverbal codes.
4. Leadership Competence: Includes skills appropriate to leadership in personal, business, community, and media contexts.
5. Reading Competence: Appreciation of communication may be enhanced by traditional communication scholarship and classical and contemporary fiction and non-fiction.
6. Research Competence: Intended to guard against unquestioning acceptance of research findings.
7. Oral communication Competence: Effective application of oral communication competence involves the source, the message, the receiver (s), and the context.
8. Cultural Appreciation: An appreciation of the cultural dimensions of communication, including intercultural communication and the history and traditions of the field.
9. Writing Competence: Contains 4 major elements. Select topic, research adequately, write and express ideas in a well-developed manner.
10. Decision-Making Competence: Ability to determine the most appropriate methods by which to communicate effectively.
11. Theoretical Competence: Ability to acknowledge the functions of theories to organize, explain, and describe experience.
12. Ethical and Philosophical Appreciation: Concern for the moral values of communication in the global community.

1.3 Speech communication instruction

The Association of American Colleges (1985) identified instruction in speaking and listening competency as one of the essential features of a minimum required curriculum for a coherent undergraduate education. The call for communication skills often is answered through the development of a "hybrid" basic course in speech communication, the goal of which is to improve speaking and listening competencies for individuals in interpersonal, interview, small group, and public speaking situations. The basic course assumes an important role in the college and university curriculum.

Empirically, research has consistently related oral competency and communication training and development to academic and professional success (Curtis et al., 1989; Rubin and Graham, 1988; Rubin et al., 1990). Great Britain, where large-scale testing of oral skills has been conducted for some time, provides a valuable example of the impact of oral assessment on learning. The British Certificate of Secondary Education examinations have included some type of speech sample since 1965. While numerous curricular documents stress the importance of instruction on speaking, British educators recognize that the institution of formalized testing lent respectability to speech instruction and shaped the nature of speech communication curriculum (Carpenter, 1986). Communication courses can facilitate the student's personal success and his/her development of the ability to communicate organized thoughts using spoken language (Morreale et al., 1993). However, the danger in assessing communication competence through the application of specific communication skills is in assuming that an ideal model of competence exists (Hardenberg and Yoder, 1994).

1.4. Aim of research paper

The purpose of this paper is:

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Edu. Sci. Islamic Stud.* (1), pp. 1-12, Riyadh (20010/1431H.)

The Positive Influence of Communication Courses on the Student's Communication Competency

Abdulaziz Alshahwan
Assistant Professor, Department of Educational Administration,
College Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

(Received 29/10/1428H.; accepted for publication 13/1/1429H.)

Abstract. Communication competencies in education are one important issue in the new age of education theories. This paper presents a qualitative review to the literature subject of communication competencies and reflects on its influences in the education in general. Second this paper examines how teaching a course in communication competences subject can positively add to the qualities of education in general and more important improve the students communication skills and therefore their communication competencies and the qualities of education.

1. Introduction

There is a need to improve student communication competency as our students still need communication skills. Students need to know how to write and speak with clarity, and to read and listen with comprehension (Boyer, 1987). Students need to have the fundamental belief in the power of the spoken word and in their ability to use that power with positive effect (Backlund, 1990). Theoretically, Vygotsky (1986) suggests that educated people must be orally competent, not simply because oral competency is necessary for success in life, but because improved communication competency develops intellectual and reasoning abilities.

Communication apprehension (CA) is "an individual's level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons" (McCroskey, 1977). This fear or anxiety, known as stage fright or nervousness, can cause shaking knees, a quivering voice, the inability to speak, nausea, or may lead to a person to completely avoid communication situations. The price apprehensive individuals pay for their inability to communicate is significant, and the consequences of apprehension are well established. Apprehensive students have lower overall grade-point averages and score lower on college entrance examinations; they are considered less competent, composed and attractive than more outgoing individuals; apprehensive individuals are less likely to receive job interviews, and when they are hired, they are less likely to seek career advancements (Robinson, 1997).

Growing trends indicate that academe and society expect graduating majors to demonstrate proficiency in basic communication competencies, basic skills of reading and writing, competencies in career and personal settings, and intercultural communication competence (Hay, 1991; Task Force on Education, 1893; Curtis et al., 1989). In the career context, Bednar and Olney (1987) identified poor listening, lack of conciseness, and poor feedback as particular concerns. Willmington (1989) surveyed employers and found listening variables ("understanding what others are saying" and "paying attention to what others are saying") to be the highest rated communication variables for success. Paralleling this, Sypher et al. (1989) found that effective listeners hold higher level positions and are promoted more often than individuals who are not competent listeners.

1.1 Statement of the problem

In the academic context, Conaway (1982) found listening the most critical factor in academic success; and deficiencies in listening were found to be the major determining factor of failure in the freshman year of college. Other aspects of communication such as communication apprehension, communication courses, and extracurricular communication experiences were found to be strong predictors of college drop-out rates (McCroskey et al,

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-12 Eng., 1-205 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

Contents

Page

English Section

The Positive Influence of Communication Courses on the Student's Communication Competency
Abdulaziz Alshahwan 1

Arabic Section

The Coercion in Mainstreaming and Application (English Abstract)
Abdulrahim S.M. Yaqub 26

The Effect of Reflective Writing Training On Developing Reflective Thinking Among A Sample of Early Childhood Education Program Students at Al-Hussien Bin Talal University (English Astract)
Muwafaq Saleem Bsharah 55

The Extent Islamic Education Teachers Practicing of Democracy Principles in Classroom Instruction at the Secondary Stage in Mafraq District (English Abstract)
Ibraheem Ahamed Al-Zo'bi and Khadeejah Khairallah Al-Ethamat 84

Evaluation of Social Studies Textbooks basic Stage in Jordan in Light of Modern Educational Outcomes their Cores that Expected to be Leared and Taught (English Abstract)
Eid Hasan Al-sobieen and Abdul-Rahim Muhamad Deas 125

The German Orientalist, bergstrasser and His Influences on the Qura'anic Studies & His Methods in These Studies (English Abstract)
Nasser bin Mohammed Al-Mane 166

Administrative Styles of Public Secondary School Principals in Jordan and their Relationship to Teachers Creative Behavior (English Abstract)
Rateb Al-Saud and Ma'in Amin Al Shamayleh 205

• Editorial Board •

Ali Saeed Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Salem S. Al-Qahtani
Ali A. Al-Omairini
Faisal A. Al-Mubarak
Solaiman A. Al-Theeb
Saad H. Al-Hashash
Mansour M. Al-Sulaiman
Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Ali A. Al-Omairini *Division Editor*
Abdulaziz M. Al-Abduljabbar
Fahad A. al-Dulaim
Habib A. Al-Rabaan

© 2010 (1431H.) King Saud University
All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Printed at King Saud University Press, 2010 (1431H.)

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-12 Eng., 1-205 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

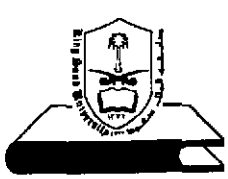
Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

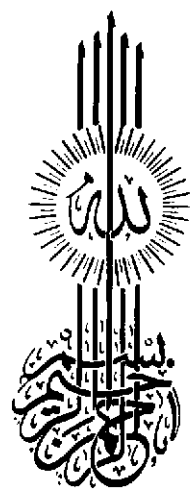
Volume 22

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2010)
Muharram (1431H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

Guidelines for Authors

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

ISSN: 1018-3620

Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 22

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2010)
Muharram (1431 H.)

King Saud University
Academic Publishing & Press