



جامعة المدينة العالمية

المشكاة

لِلْعَالَمِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الخامس - العدد الثاني / محرم ١٤٤٠هـ / أيلول ٢٠١٨م

ISSN 2311-0538



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية
عمّان / المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد الخامس- العدد الثاني / محرم ١٤٤٠هـ / أيلول ٢٠١٨م



ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء الباحثين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير
أو جامعة العلوم الإسلامية العالمية أو سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي





تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي - جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠) فاكس (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٧)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الخامس- العدد الثاني / محرم ١٤٤٠هـ / أيلول ٢٠١٨م

رئيس هيئة التحرير

أ. د. هناء محمد الحنيطي

هيئة تحرير المجلة

أ. د. وليد عوجان	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ. د. عيسى نوري قويدر	جامعة الحسين بن طلال
أ. د. سليم حتامنة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ. د. ياسر عبد الكريم الحوراني	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ. د. محمد بني سلامة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
د. مبارك الطراونة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
د. عبد الرؤوف بني عيسى	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
الهيئة الاستشارية	

أ. د. سمير محمود الدروبي	جامعة مؤتة
أ. د. عبد الكريم خليفة	مجمع اللغة العربية
أ. د. عفيف عبد الرحمن	رئيس هيئة التحرير سابقا
أ. د. علي توفيق الحمد	جامعة اليرموك
أ. د. يحيى عطية عابنة	جامعة اليرموك

المحرر اللغوي / اللغة الإنجليزية

د. جبريل السعودي

المحرر اللغوي / اللغة العربية

د. عاطف الدويكات



أمين سر مجلة المشكاة
واخراج العدد

شيماء عبد الكريم خصاونه

فَلَا تُفِرُّوْا مِنْ عِلْمِ اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- لغة المجلة هي العربية، ويمكن أن تُقبل بحوثٌ باللغة الإنجليزية أو بأي لغة أخرى، بعد موافقة هيئة التحرير.
- يُقبل للنشر في المجلة البحوث والنصوص المحققة والمترجمة ومراجعات الكتب المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- يُشترط فيما يُقدّم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدّماً للمجلة أو أي جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهّد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- أن يكون البحث المقدّم خاضعاً لأسس البحث العلمي وشرائطه.
- يُصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة، ولا يجوز النقل منه إلا بالإشارة إلى المجلة.
- يجوز للباحث إعادة نشر بحثه في كتاب بعد مضي سنتين على نشره والحصول على موافقة هيئة التحرير الخطية على أن يُشار إلى المجلة حسب الأصول.
- يتولّى تقييم البحث محكّمان، ويمكن أن يُرسل إلى ثالث حسب تقرير هذين المحكمين.
- يقدّم الباحث أربع نسخ مطبوعة ونسخة إلكترونية على قرص مدمج (C.D) باستخدام البرنامج الحاسوبي (MS Word) بمسافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش (٥ , ٢)، وعلى وجه واحد من الورقة (A4)، بحيث لا يزيد عدد صفحات البحث على (٤٠) صفحة.
- يكون نوع الخط المستخدم في المتن Simplified Arabic بنط ١٤. أما الحواشي فتكون بالخط نفسه وبنط ١٢.
- يذكر الباحث على الصفحة الأولى من البحث اسمه ورتبته الأكاديمية والمؤسسة التي يعمل فيها.
- تحتفظ الهيئة بحقّها في عدم نشر أي بحث وتُعدّ قراراتها نهائية.
- الأبحاث التي لا تُقبل لا تُردّ لأصحابها.
- يترتّب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه أو إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلّمه القرار.
- تقدّم المجلة للباحث نسخة من عدد المجلة المنشور بحثه فيه مع عشرين مستلة من البحث.

- يخضع ترتيب الأبحاث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير .
- لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير.
- الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليمات النشر:

- أن يكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (١٥٠) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: (١)، (٢)، (٣)، ويكون ثبتهما في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

- اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد - إن تعددت المجلدات - والصفحة. مثال:
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ / ٨٦٩م): الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط ٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج ٣، ص ٤٠. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

- اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:
- الكناني، شافع بن علي (ت ٧٣٠هـ / ١٣٣٠م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (٤٢٤)، ورقة ٥٠.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي - مدخل"، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة ١٤١٥ هـ / ١٩٩٥ م، ص ١٧٩-٢١٦.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط ١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧ م، ص ٤١٧.

- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ().

- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية. - تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تحريجها من مظانها.

- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

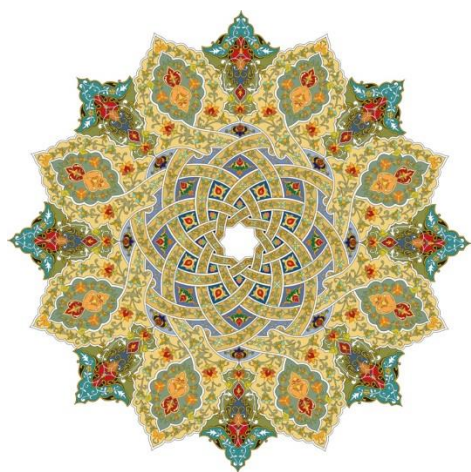
عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠ +)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

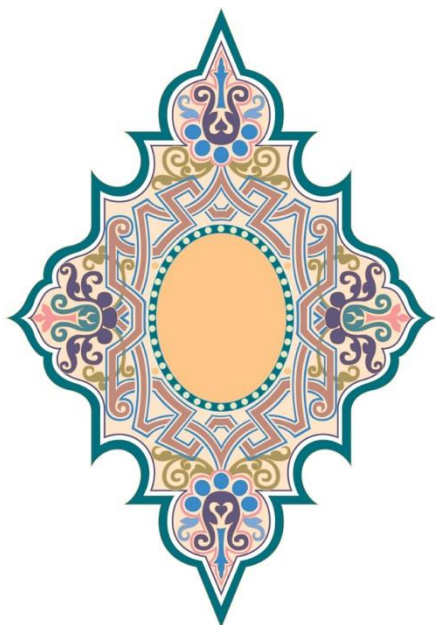
موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo



محتويات العدد

(باللغة العربية)

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
د. خالد الزعبي أ.د عاطف المقابلة	أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم.	٣٠٧-٢٧١
د. ازدهار ابو شاور	درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ومهنياً في جامعة حائل/ فرع الإناث.	٣٣٦-٣٠٩
د. أحمد عبد الكريم الملقى	التناص القرآني في شعر الطغرائي.	٤٠٦-٣٧٣
د. أدب مبارك السعود	منهج القرآن الكريم في استخدام الحوار في العملية التعليمية.	٤٤٠-٤٠٧
مخلد بركات البخيت د. هناء خالد سالم الرقاد	أثر برنامج تدريبي قائم على السيكو دراما في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء.	٣٨٦-٤٤١
د. عبد الرؤوف بني عيسى. د. سعيد مصعب الركباني.	درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في مدارس محافظة ذي قار (قلعة سكر) الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرارات من وجهة نظرهم.	٥١٤-٤٨٧
أ.د. أحمد محمد الجوارنة. د. خالد صالح المقصص.	الدور البريطاني في تسوية القضايا الحدودية بين إمارة شرق الأردن والمملكة العربية السعودية (معاهدة الصداقة وحسن الجوار ١٩٣٣م أنموذجاً)، دراسة في الوثائق البريطانية.	٥٦٧-٥١٥
د. عدنان عبدالله عبيدات.	المظاهر الاحتفالية للختان في دار الخلافة العباسية (٢١٨-٢٥٦هـ / ٨٣٣-١٢٥٨م)	٦٠٣-٥٦٩



أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم*

خالد محمود الزعبي**

أ.د. عاطف يوسف مقابلة***

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٧/٤/١٧م

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧/٨/١٤م

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) فرداً من رؤساء الأقسام والموظفين في مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداتين للدراسة، الأولى لقياس أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين، والثانية لقياس الروح المعنوية للعاملين معهم، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن درجة ممارسة القادة الإداريين لأنماط تفويض السلطة من وجهة نظر العاملين معهم كانت بدرجة متوسطة.

* علماً بأن هذا البحث مستل من رسالة الماجستير والمعنونه ب: أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين

وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم.

** باحث، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

*** أستاذ دكتور، قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة عمان العربية.

- أن مستوى الروح المعنوية لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين معهم كان بدرجة متوسطة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين ومستوى الروح المعنوية للعاملين.
- الكلمات المفتاحية: تفويض السلطة، القادة الإداريين، الروح المعنوية، القادة الإداريين.

Abstract

The study aimed at identifying the authority delegation patterns among executives and its relation to the morale of their employees who work with them. The study sample, which was randomly chosen, included (420) of the heads of departments and employees at the Ministry of Education. Two instruments were developed in this study; the first instrument was developed to measure the authority delegation patterns among the executives, whereas the second instrument was developed to measure the morale level of the employees. The validity and reliability of the instruments were confirmed. The mean, standard deviations, Pearson correlation coefficient, and one way ANOVA analysis were used in the study, which adopted the relational survey approach. The results of the study showed that:

- The degree of the authority delegation patterns among the executives, from their employee's point of view, was at middle level.
- There is no statistic significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the authority delegation patterns among the executives and the level of the employees' morale.

Key words: Authority delegation, Executives, Morale.

المقدمة:

أدى التوسّع الكبير في الإدارة التربوية إلى زيادة الواجبات الملقاة على عاتق المسؤولين الإداريين. وادراكاً لأهمية الإدارة التربوية في تطوير العلم وتحديثه ليواكب مستجدات العصر، لا بدّ من تطوير التعليم وتحديثه ليوفر أكبر قدر من التقدّم والرقى في مجال الإدارة التربوية؛ إذ لا غنى عن وجود إدارة تربوية متجددة قادرة على قيادة عملية التجديد.

إنّ نجاح أيّ مؤسسة يعتمد على نحو كبير على فاعلية العنصر البشريّ فيها، ومستوى أدائه للعمل المكلف به وبذا، فإنه لا بدّ للقائد التربويّ من ممارسة سلطته في القيادة، التي تشكّل من مصادر رسمية، ومصادر غير رسمية؛ فالمصادر الرسمية هي السلطة التي يمتلكها القائد بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله، التي تنبع من المهارات التي يمتلكها القائد وتجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين له، وعلى التفاعل معهم والتعاون في سبيل تحقيق التوازن بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، والتكيف مع طبيعة المواقف والمتغيرات الداخلية والخارجية^(١).

إنّ بعض الدول تعتمد على مبدأ المركزية في تنظيم شؤونها، سواء على الصعيد السياسي للدولة كان ذلك أم الاقتصادي؛ إذ إنّ ظاهرة السلطة كانت تتجسّد في أيدي أشخاص قلائل يمارسونها، ولهم الحقّ في إصدار القرارات؛ لذا فقد أدّى اتساع نطاق الخدمات وانتشارها في كلّ الاتجاهات إلى توسيع نطاق هذه القاعدة، بحيث أصبح هناك توزيع للسلطة بين عدد كبير من الأفراد القائمين على شؤون المنظمة لإمكانية تلبية الحاجات الجديدة، عملاً بمبدأ الديمقراطية التي أصبحت سمة عصرية لا بدّ من مجاراتها.

وعليه، فقد أدّى ما نشهده من تنام للمعرفة، وتطوّر تكنولوجي وعلمي، وتضاعف للأعمال الإدارية، وتزايد الواجبات والمهمّات الملقاة على عاتق القائد الإداري، إلى أن يصبح من الصعوبة على القائد الإداري أن يجد الوقت الكافي لإنجاز مهمّاته جميعها وأعماله الإدارية بفاعلية ونشاط، وحتى لا يجد القائد الإداري نفسه في وقت من الأوقات مضطراً إلى اتخاذ قرارات متسرّعة، فقد أصبح التخفيف من الواجبات والمهمّات الملقاة على عاتقه ضرورة ملحة، وذلك بإفساح المجال لمن هم

حقّ التصرّف واتخاذ القرارات في نطاق محدّد وبالقدر اللازم لإنجاز مهمّات معيّنة، ويتمّ ذلك بأن يعهد الرئيس الإداري ببعض اختصاصاته إلى مساعديه ووكلائه الذين يثق بهم؛ من أجل أداء هذه الاختصاصات بكفاءة وفاعلية^(٤).

وأرجع بربر^(٥) أسباب تفويض السلطة في كثير من المنظمات إلى التطوّر الذي صاحب نموّها، وإلى اتجاها فلسفة الإدارة نحو لامركزية السلطة، وإلى النجاح في تطبيق مبدأ التخصص وتقسيم العمل، إلى تنمية مهارات المستويات الإدارية الدنيا وتطويرها لمواجهة الاحتياجات من القوى البشرية في المستقبل؛ لتصبح قادرة على تحمّل مسؤوليات الوظائف العليا، كما أرجعها إلى السرعة في اتخاذ القرارات في المستويات الإدارية الدنيا؛ وذلك لقربها من عمليّات التنفيذ والمشكلات المترتبة عليه، فضلاً عن توافر مُناخ الثقة المتبادلة بين أفرادها العليا والمستويات الإدارية الأخرى.

فالتفويض يسمح بصدور القرارات بسرعة لمواجهة الوقائع حين حدوثها، ويحلّ المشكلات قبل أن تتعقد بسبب البطء في اتخاذ القرار عند تركيز السلطة في يد الرئيس الإداري، كما يفيد في الظروف

في المستوى الإداري الثاني من الرؤوسين بتفويض جزء من سلطاته إليهم^(٦).

ويعرّف العبدالله^(٦) السلطة بأنها حقّ المدير، أو قدرته المُستمدّة من منصبه الرسميّ على اتخاذ القرارات المؤثرة في مرؤوسيه، وحتى يتمكّن القائد من أداء عمليّة التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه، فإنه يجب أن يتمتع بسلطة تميّزه عن غيره من الأفراد، وتعتمد هذه السلطة على نوعين رئيسيّين هما: المصادر الرسميّة المتمثلة في سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإكراه، وسلطة القانون، والمصادر غير الرسميّة المتمثلة في سلطة الخبرة، وسلطة المرجعيّة.

ويشكل التفويض جزءاً أساساً من الإدارة التي تتيح للآخرين أن يستخدموا مهارتهم ومعارفهم ويطوّروها إلى أقصى حدودها الممكنة، ويضمن للموظفين بأنّ يمارسوا صنع القرارات، ويشعرهم بأنّ وجهات نظرهم مرحّبة بها. ولفهم التفويض، يجب التفكير في المرؤوسين، كما يجب ألا ينظر إليه على أنه عمليّة مجردة؛ فهو يعتمد على الأفراد وحاجاتهم والتفويض يعني اختيار شخص ما عن قصد لإعطائه سلطة لعمل شيء وإعطاء الغير

الطارئة، أو في دفع العمل في طريقه من غير عرقلة أو تأخير ومن غير الرجوع إلى الرئيس المباشر، كما يحقق سرعة كبيرة في البت في الأمور المستعجلة، وإصدار القرارات في الوقت المناسب، الأمر الذي من شأنه أن يرفع من قيمة القرار الإداري، الذي يكون قراراً رشيداً معالجاً للمشكلة علاجاً حاسماً لصدوره من واقع الظروف المحيطة^(٦).

وقد عدّ زويلف^(٧) تفويض السلطة من أهمّ العمليات الأساسية في التنظيم الإداري، وأضاف أنه إذا كانت السلطة هي مفتاح وظيفة المدير، فإنّ تفويضها مفتاح عمليّة التنظيم.

ويعدّ تفويض السلطة أحد المبادئ الإدارية الحديثة المتبعة للمساعدة في مواجهة التحديات الإدارية؛ كونه يقوم على تحقيق الأداء الجيّد لأصحاب السلطات الإدارية في التنظيم؛ حيث يتمّ ذلك عن طريق تخفيف الأعباء الملقاة على عاتقهم داخل المنظمة، فهي عمليّة تمنح من خلالها سلطات معيّنة لمختلف مستويات التنظيم الإداري، بحيث يُحدّد الإطار الذي يمكن لكلّ منهم العمل فيه؛ لتيسير عمليّة اتخاذ القرار عند مستواه الأنسب؛ أذ إنّ عمليّة التفويض ترتبط بالإدارة المركزيّة

واللامركزيّة، انطلاقاً من أنه؛ أي التفويض، خطوات تطبق فيها اللامركزيّة الإداريّة^(٨). وتعدّ مهارة تفويض السلطة، وتوزيعها على العاملين من أهمّ المهارات القياديّة التي تقف وراء نجاح كبار القادة الإداريّين، الذين يؤدّون الدور المحوريّ في تخطيط الأعمال، والإشراف على تنفيذها، ومراقبة أداء وحداتهم في المجالات جميعها مراحل العمل كلّها. وبالرغم من وعي الدارسين لموضوع التفويض، فإنّ دراساتهم اقتصرت على متغيّرات محدّدة، مثل: المشاركة في اتخاذ القرار، وأنماط القيادة الإداريّة، فضلاً عن أنها أشارت إلى موضوع التفويض على نحو جزئي وغير متكامل^(٩).

إنّ رفع الروح المعنويّة للعاملين في المنظمة هدف أساس ينبغي على الإدارة أن تعمل على تحقيقه؛ لأنّ الفشل في الوصول إليه يؤديّ إلى الإضرار، وتدمّر شديد بين العاملين، واستياء من العمل^(١٠).

ويرى الباحثان أنّ تنمية الروح المعنويّة لدى العاملين في المنظمة قد تدفع العامل إلى تحسين أدائه، ومن ثمّ تحقيق أهداف المنظمة على نحو عام؛ حيث إنّها قائمة على أسس وطيدة بالمرؤوس داخل المنظمة، كتنمية القناعة الخاصة بشخصيته

من خلال الشعور بعظم المسؤولية المنوطة به، وتخفيفه على أداء وظيفته من خلال وسائل عدة تسهم في حلّ مشكلاته التي يواجهها، سواء أخصّية كانت أم وظيفية، أمّا إذا شعر الموظف بوجود مشكلات تتعلق بالمنظمة، أو الراتب، أو الترفيعات، أو حتى ضعف في المكانة الاجتماعية بين العاملين، فإنّ ذلك يؤدي إلى إضعاف الروح المعنوية لديه، ويؤجّد علاقة طردية بين الروح المعنوية والإنتاجية؛ لذا يجب توفير معاملة إنسانية للأفراد، بحيث تُحترم مشاعرهم ورغباتهم، ويشعرون بأهمية الأعمال التي ينفذونها داخل التنظيم.

تعدّ السلطة عنصراً مهماً من عناصر العملية الإدارية؛ حيث إنها تمارس في كلّ مستويات العمل الإداري، ويعتمد نجاح المدير أو فشله في استخدام السلطة على نحوٍ عام على فهمه لمكوناتها وطرائق استخدامها؛ إذ إنها لا تستخدم من فراغ أو معزولة عن العنصر البشري، بل تحتاج إلى التداخل في العلاقات بين الرئيس والمرؤوس، وتعدّ السلطة ضرورية ولازمة لتحقيق التوازن والاستقرار داخل أيّ نظام؛ فهي جزء لا يتجزأ من أيّ نظام اجتماعي، ولقد تأثرت السلطة كثيراً

بالاتجاهات الإدارية الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالجوانب الإنسانية. من هذا المنطلق فإنّ عملية تفويض السلطة للمرؤوسين تعطي أهمية خاصة، وكذا إعطاؤهم المزيد من الأهمية والحرية في العمل، وإشراكهم في عملية صنع القرارات؛ أي إشراكهم في السلطة^(١١).

فالسلطة أذن قدرة ظاهرة، كامنة، يؤثر الفرد من خلالها في الآخرين، بحيث يجعلهم يؤدّون فعلاً معيّناً بغض النظر عن متغيّر رغباتهم؛ وبذا فإنّ السلطة يمكن وصفها في ضوء قياس درجة تأثير الفرد أو الجماعة في عملية صنع القرار، مع ضرورة إدراك أنه ليس من الضروري أن يشغل الفرد مركزاً رسمياً لكي يكون له أثر في تلك العملية؛ ففي النظرية التقليدية ينظر إلى السلطة على أنها مركّزة في دور المسؤول الرئيس في النظام، بينما هي في النظم المفتوحة موزّعة عليها عبر مختلف النظم الفرعية^(١٢).

مفهوم السلطة:

تعدّدت تعريفات المفكرين والكتاب للسلطة في مجال الإدارة، غير أنها جميعاً كانت تدور حول فكرة أساسية مفادها: أنّ السلطة حقّ شرعيّ رسميّ يمتلكه شخص

الرسميَّ على اتخاذ القرارات المؤثرة في مرؤوسيه. يقصد به مالك السلطة أو الجهة التي تمارس السلطة وحتى يتمكن القائد من القيام بعملية التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه، يجب أن يتمتع بسلطة تميّزه عن غيره من الأفراد، وتعتمد هذه السلطة على نوعين رئيسيين هما: المصادر الرسمية المتمثلة في سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإجبار، وسلطة القانون، والمصادر غير الرسمية المتمثلة في سلطة الخبرة، وسلطة المرجعية.

أنواع السلطة:

لا بدّ من تعرّف من أين يكتسب الرئيس سلطته وقوة تأثيره في المرؤوسين، كما لا بدّ من تعرّف أنواع السلطة كما ذكرها الطويل^(١٨)، وهي كما يأتي:

١ - **السلطة التي يكون مصدرها القسر والتسلط والإكراه**، وتكمن سلطة الرئيس هنا في ما يمتلكه من صلاحيّات رسمية يمنحه إياها التنظيم الرسميّ، وكذلك في ما يقوم به من سلطة الإكراه والقسر على مرؤوسيه، وفي هذا النوع من السلطة يعرف المرؤوسون أنّ الرئيس بما يملكه من سلطة ونفوذ يستطيع أن يمتلك قدرة التأثير فيهم، ومع أنّ هذا الرئيس يمتلك هذه القدرة، إلا

ما، هو الرئيس أو المدير، من خلال شغله وظيفته إدارية رسمية داخل المنظمة، فعن طريقها يكتسب القوة والنفوذ في إلزام الآخرين بالطاعة والامتثال في تنفيذ ما يطلبه منهم؛ من أجل تسيير عمل ما وتحقيق هدفه^(١٣)

والسلطة كما عرفها "ماكس فيبر" هي ما يجعل المرؤوسين يلتزمون بالأوامر الصادرة إليهم، والتعليمات الموجهة لعملهم^(١٤).

وأورد زويلف^(١٥) تعريفاً للسلطة قدّمه رواد الفكر الحديث مفاده: بأنها القدرة الشرعية التي تُلحظ بشخص ما أو بوظيفة ما، ويجري قبولها ليس فقط من قبل الممارس للقدرة، وإنما من قبل الذين تمارس عليهم أو المتأثرين بها أيضاً.

ويشير العلاق^(١٦) إلى مفهوم السلطة من حيث إنها تعني الحقّ في تكليف الآخرين بإحداث تصرفات لازمة؛ لتحقيق هدف محدّد، عن طريق إصدار القرارات وإعطاء الأوامر الملزمة لهم. وهي إحدى المقوّمات الرئيسة للمدير، التي تمكّنه من ممارسة دوره بكفاءة وفاعليّة؛ وبذا فإنها أداة بناء لإحداث تغيير مطلوب.

ويعرّف السعود^(١٧) السلطة بأنها حقّ المدير، أو قدرته المستمدة من منصبه

يدفع الرؤوسين إلى الاستجابة إلى ما يقترحه الرئيس.

٤- سلطة البعد الشخصي: يتأثر الرؤوسون بالرئيس، الذي يمتلك بعض الصفات الشخصية التي تكون محط أنظارهم، وتدفعهم إلى محاكاته وتقليد نهجه.

٥- سلطة المكافأة: وهنا يمتلك بعض الرؤساء قوة التأثير في الآخرين من حيث مدى قدرتهم على تحقيق مكافآت إيجابية لمؤوسيه. ولا يقتصر الأمر على المكافآت المادية، وإنما ينظر الرؤوسون إلى المكافآت الأخرى التي تتعلق بطموحاتهم الوظيفية المستقبلية، ويكون سلوكهم هنا معتمداً على رغبتهم في الحصول على فوائد إيجابية يمكن أن يوفرها الرئيس، وبذلك ينظر الرؤوسون إلى الرئيس على أنه يمتلك قدرة التأثير فيهم.

تفويض السلطة:

تفويض السلطة هو الوسيلة التي تستخدم لمنح سلطات معينة لمختلف مستويات النظم الإدارية، وتحديد الإطار الذي يمكن لكل منهم العمل فيه؛ وذلك لتيسير عملية اتخاذ القرار عند مستواه الأنسب؛ وبذا فإن التفويض يتضمن تعيين

أن التشدد في ذلك قد يدفع العاملين إما إلى ترك العمل، أو إلى محاولة تغييره.

٢- السلطة الشرعية: وتنبع هذه السلطة من الصلاحيات الرسمية التي يمتلكها الرئيس بناء على منصبه الرسمي ضمن السلم الهرمي في النظام؛ وبذا فإن هذا النوع من السلطة لا يكمن في العلاقات، ولكن في المركز، وعليه فإن السلطة هنا تنبع من قيم متمثلة، تنص على أن القائد أو الرئيس يمتلك سلطة شرعية في التأثير، وأن على الرؤوسين أن يقبلوا تأثيره، وطاعة الرؤوسين للرئيس غير مشروطة، ولا يحق لهم من الناحية الشرعية أن يرفضوا إطاعته، أو أن يتمردوا عليه. فضلاً عن أن هذا النوع من السلطة يعتمد على مقدار ما يؤمن به الرؤوسون بصلاحيات الرئيس الشرعية.

٣- سلطة المعرفة المتخصصة: وتنبع قدرة الرئيس هنا في التأثير في مؤوسيه نتيجة لما يمتلكه من معرفة متخصصة تميزه عن الآخرين، أو أن الرئيس يمتلك مهارات معينة لا تتوافر في مؤوسيه، وتأتي قوة هذا السلطة من إدراك الرؤوسين أن الرئيس يمتلك معرفة متميزة في مجال معين، وهذا

مهمّات للمرؤوسين، ومنحهم السلطة اللازمة لممارسة هذه المهمّات، مع استعدادهم لتحمل تبعات مسؤولية أداء هذه المهمّات على نحو مقبول. علماً بأنّ عمليّة تفويض السلطة تُعدّ من بين الصعاب الرئيسة التي يجابهها الإداريون، وذلك على الرّغم من ضرورتها لجعل الحياة في المنظمة ممكنة^(١٩)

ويقصد بتفويض السلطة (Delegation of Authority)، كما أوردها السعود^(٢٠): توزيعها على أساس المبدأ المتبع في تقسيم العمل. فرجل الإدارة لا يستأثر بكلّ الصلاحيّات والسلطات، وإنّما يتنازل عن بعضها إلى المستويات الإداريّة الأدنى، بمعنى أنّه قد يفوّض بعض رجاله العاملين معه بعض السلطات المخوّلة إليه؛ وذلك ليتم تسهيل سير العمل على النحو الأمثل، وليس معنى هذا أنّ يجرد نفسه من السلطة، وإنّما أن يدع العاملين معه يشاركونه في تحمّل بعض أعباء العمل الإداري.

إنّ الشيء الأساس لممارسة السلطة هو وجود عمليّة تنظيميّة تسمح بنقل السلطة من الرئيس الأعلى للمرؤوسين، يطلق عليها تسمية "تفويض السلطة"، أمّا مدى نقل السلطة داخل المنظمات من

المستويات الإداريّة إلا على إلى الوحدات الأدنى فيسمّى "لا مركزية السلطة". إذن، تفويض السلطة عمليّة تنظيميّة يتمّ بموجبها نقل حقّ التصرف واتخاذ القرار من الرئيس الأعلى لمرؤوسيه، وهذا يعني توزيع حقّ اتخاذ القرار والتصرف وإصدار الأوامر من مستوى تنظيميٍّ أعلى إلى مستوى تنظيميٍّ أدنى، وضمن نطاق محدّد يضعه صاحب السلطة، وبالقدر اللازم لإنجاز مهمّات أو مهمّة معيّنة.^(٢١)

وعرفها هلال^(٢٢) بأنها عمليّة استحداث وتكوين تنظيمات عمل مستمرة وفعّالة للمدير أو القائد والأفراد الذين يعملون معه وتحت إشرافه، بحيث يعهد القائد إلى أحد مساعديه أو الأشخاص العاملين معه بأداء عمل معيّن، على أن يكون الطرفان متفهّمين جيّداً للنتائج المتوقعة.

أمّا الجيوسي^(٢٣) فعرفها بأنها إعطاء السلطة من إداريٍّ لآخر، أو من وحدة تنظيميّة لأخرى لغرض تحقيق واجبات معيّنة.

ورأى الشامي^(٢٤) أنّ تفويض السلطة "عمليّة يمنح بها الرئيس جميع سلطاته أو جزء منها إلى أحد معاونيه؛ لغرض تسهيل إنجاز الأعمال".

Fallacious Delegation: وفي هذا النمط يفوض المدير إلى المستويات الإدارية الأدنى بعضاً من صلاحياته، خاصة تلك التي يعتقد أنها لا تحظى بأهمية كبيرة، أو تلك التي تشكل له عناء في تنفيذها وصعوبة في متابعتها، ولو كان بمقدوره ذلك لما لجأ إلى التفويض ابتداءً. وعليه، فإنّ هذا النمط من التفويض الجزئيّ أو الهامشيّ لا يعبر عن رغبة حقيقية وصادقة من رجل الإدارة في مشاركة المرؤوسين أعباء العملية الإدارية، وتنمية الصفات القيادية لديهم.

- **التفويض الحقيقي True Delegation:** وفي هذا النمط يكون المدير مقتنعاً جداً بهذا المبدأ الإداري، وراغباً بصدق في تنمية المرؤوسين، وفي مشاركتهم في تحمّل المسؤولية، وفي الإسهام في تنفيذ العملية الإدارية؛ لذا فإنه يفوضهم (كلهم أو بعضهم) كثيراً من سلطاته.

الروح المعنوية:

يعتمد مفهوم الروح المعنوية كعنصر سيكولوجي على أفراد القوى العاملة لتحقيق أهداف التنظيم، ومن الصعب أن تجد أيّ مجهود لا يتأثر بالأفراد، بل إنّ كل قرار أو مشكلة أو علاقة لا بدّ وأن تشمل العامل البشريّ بطريقة مباشرة أو غير

وتعرّف أيضاً بأنها: "عملية اتخاذ قرار بأن يخوّل القائد الإداريّ صلاحية أداء بعض مهمّاته إلى أحد مرءوسيه".^(٢٥) من خلال التعريفات السابقة والمتعددة، نستنتج أنّ تفويض السلطة هو: - إعطاء سلطة اتخاذ القرار إلى المستوى الإداريّ داخل المنظمة. - إمكانية نقل حقّ التصرف في اتخاذ القرارات في المنظمة. - عملية منح المرؤوسين سلطة اتخاذ القرارات، والعملية التي بمقتضاها تحوّل السلطة جزءاً من اختصاصها إلى سلطة تابعة؛ بهدف أن تخفّف الأولى من بعض أعبائها.

أنماط تفويض السلطة:

يشير السعود^(٢٦) إلى وجود ثلاثة أنماط رئيسة لتفويض السلطة، هي: - **عدم التفويض Non Delegation:** وفي هذا النمط، لا يؤمن المدير مطلقاً بهذا المبدأ الإداري، ويعده استلاباً لحقوقه القانونية، وتعبيراً عن ضعفه في ممارسة نشاطاته الإدارية؛ لذا فهو يتمسك بكلّ السلطات الممنوحة إليه، ويرفض تفويض أيّ منها. - **التفويض الزيف:**

أداء المهمّات المفوّضة إليهم على أحسن وجه ممكن.

أهمية الروح المعنوية:

تكمّن أهمية الروح المعنوية في مقدرتها على التحكم في مقدار الإنتاج والسيطرة على العمل للفرد العامل في حالات تصاعدها أو انخفاضها؛ لأنها سوف تتحكم في تصرفاته ومعاملاته وزيادة الإنتاج وتحسين نوعيته، وتحسّن التكيف النفسي مع العمل الذي يقوم به ومع الأشخاص الذين يعملون معه، ويترتب على انخفاضها انخفاض نسبة الشخص وسوء تكيفه النفسي واضطراب سلوكه وتصرفاته^(٣١)

كما أنّ إنتاج العامل الذي ترتفع معنوياته يمكن أن يزيد الضعف أو أكثر على إنتاجه في ما إذا كانت روحه المعنوية منخفضة وهيمته مثبّطة والإدارة القائمة على مبادئ الديمقراطية ومبادئ العلاقات السليمة من شأنها أن ترفع من معنويات الموظفين وتحسّن من صحتهم النفسية، ومن ثمّ فإنها تقلل من غيابهم عن العمل، كما تقلل من نسبة إفسادهم وتبذيرهم للزمن ولمواد العمل^(٣٢).

مظاهر الروح المعنوية:

مباشرة إنّ الوظائف الأساسية للإدارة - من تخطيط وتوجيه وتنظيم ورقابة - لا يمكن أن تدرك أنّ الإدارة عملية تركّز على إنجاز مهمّات معيّنة عن طريق أفراد آخرين تتمّ قيادتهم وتوجيههم لتحقيق هدف معيّن^(٢٧).

أمّا العبيسي^(٢٨)، فقد عرّف الروح المعنوية بأنها استعداد وجدانيّ يساعد الموظف على زيادة الإنتاج وأجاده من غير أن يعتريه مزيد من الإجهاد والتعب، ومثل هذا الاستعداد هو الذي يهيئ للموظف الإقبال بحماس على العمل لمشاطرة أقرانه في ألوان نشاطاتهم، ويجعله أقلّ قابلية للميل نحو المؤثرات الخارجية.

أمّا حجازي^(٢٩)، فعرفها بأنها الحماس والاهتمام المهنيّ الذين يبديهما الفرد لتحقيق أهداف الفرد والجماعة في حالة وظيفية معيّنة.

وعرفها Zaheer and Sheraz^(٣٠) بأنها مقدرة مجموعة من الأفراد على التكاتف بإصرار ومثابرة وبثبات لتحقيق هدف مشترك.

ويعرف الباحثان الروح المعنوية بأنها بناء الثقة المتبادلة بين القائد ومرؤوسيه، لتوليد الإحساس بالمسؤولية لدفعهم إلى

إنّ الروح المعنويّة مدلول غير ملموس، ولكن يمكن أن يعبر عنها من خلال مجموعة من المظاهر التي تدلّ على انخفاض الروح المعنويّة، كما أوردها خضور^(٣٣) وهي كما يأتي:

١- الشكاوي والتظلمات: تمثل كثرة الشكاوي في المنظمة مظهراً من مظاهر التذمّر وانخفاض الروح المعنويّة بها، وقد يكون بعضها حقيقياً، وليس بالضرورة أن تكون كثرة الشكاوي بسبب سوء الإدارة، وإنّما قد تكون نتيجة لتوتر داخليّ في الجماعة، كما أنه ليس بالضرورة أن تكون قلة الشكاوي مظهراً من مظاهر ارتفاع الروح المعنويّة؛ إذ من الممكن أن يصاب العامل بإحباط شديد نتيجة عدم الإنصات إلى شكواه، فيكون رد الفعل الطبيعيّ هو سلبّيته.

٢- دوران العمل: تدلّ زيادة معدل خروج العاملين من القوى العاملة بالنسبة إلى معدل انضمامهم على أن معنويّاتهم منخفضة، حتى في داخل القسم الواحد، فإذا لوحظ أنّ معدل طلب نقل العاملين بهذه الأقسام مرتفع كان ذلك مظهراً من مظاهر انخفاض معنويّاتهم، كما أنّ ثبات القوى العاملة في المنظمة ليس بالخصيّة

دليلاً على ارتفاع معنويّات العاملين، فمن الممكن أن تكون فرص العمل المتاحة للعاملين خارج منظماتهم محدودة، وهذا يقلل من خروج القوى العاملة بحيث تظهر كأنها ثابتة.

٣- التنظيمات غير الرسميّة: إنّ ظهور التنظيمات غير الرسميّة من المظاهر الواضحة، التي تؤكد انخفاض معنويّات العاملين، وقد حدّدت مظاهر الروح المعنويّة من حيث ارتفاعها وانخفاضها بما يأتي:

- شدة تماسك الجماعة بعضويتهم وافتخارهم بالانتماء إليها.
- قوّة تبنّي أفراد الجماعة لأهدافها، وحرصهم على تحقيقها، وإشاعة روح الفريق بينهم.
- دفاع أعضاء الجماعة عنها، وحرصهم على بقائها واستمرارها ودعمها على نحو متواصل.

رفع الروح المعنويّة للمرؤوسين:

إنّ إعطاء القائد إلى من فوّضهم السلطة حرية التصرف في ما فوّضهم به في حدود مسؤوليته، والوقوف على النتائج من غير التدخل في الجزئيات والتفصيلات كل ذلك يولد الثقة المتبادلة بين القائد

خطط واقعة للعمل بسبب إسهام العاملين في عملية صنع القرار واتخاذها.

٥- يعفي المديرين من أداء الكثير من الأعمال المجهدة، وجعلها من الشكليات، وبذلك يحتفظ المديرون بمستوى صحي جيد، كما يبعدهم عن الشيخوخة وشبح الأمراض التي يسببها الإرهاق: البدني، والذهني، والنفسي.

٦- يؤدي إلى زيادة خبرة المرؤوسين ونموهم المهني ورفع روحهم المعنوية، كما ينمي ثقتهم بأنفسهم ويشجع لديهم الرغبة في تحمل المسؤولية، ويدفعهم إلى الابتكار باستعمال جلّ قدراتهم، ومن ثمّ يحققون مزيداً من الإنجازات.

٧- يؤدي إلى تعميم فكرة الديمقراطية في المنظمة والبيئة المحيطة به، وتحقيق الإصلاح الإداري.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذا الدراسة تعرفُ درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى مديري وزارة التربية والتعليم، وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم وانطلاقاً من توصيات بعض الدراسات السابقة، والأطلاع على الأدب النظري تم وضع أسئلة الدراسة للإجابة عنها ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة

ومرؤوسيه، كما يولد لديهم الإحساس بالمسؤولية ويدفعهم إلى أداء المهمّات المفوضة إليهم على أحسن وجه، وبذلك يمارس القائد من خلال التفويض سلطة الثقة بدلاً من سلطة الجزاء.

أما مزايا التفويض وأثر الروح المعنوية للمنظمة ومديريها والعاملين فيها فهي كثيرة، وقد ذكرها كنعان^(٣٤) كما هو آت:

١- يؤدي إلى رفع مستوى الإنتاجية في المنظمة، كما يؤدي إلى إشباع مناخ العمل بالتفاهم المتبادل بين الرؤساء والعاملين وتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في المنظمة وخلق روح الجماعة فيهم.

٢- يزيل الضغط عن كاهل المديرين، ويمكّنهم من التفرغ للمهمّات والوظائف الإدارية والإشراف، والاعتناء بالاستراتيجية العامة للمنظمة.

٣- يضيف طابع المرونة والحركة على اتخاذ القرارات الإدارية على مختلف المستويات، ويوفر السرعة في البت في الأمور، ممّا يؤدي إلى تسهيل أداء العمل وإنجازه.

٤- يؤدي إلى إيجاد رصيد من الكفايات والخبرات، وإيجاد فئة من القادة ليكونوا قادة المستقبل المنظور، كما يؤدي إلى وضع

هذا الدور على رؤساء الأقسام والموظفين داخل المنظمة.

- أهمية موضوعها، من حيث إنه أسلوب إداري حديث متعلق بتفويض السلطة، ومتناسب وحجم المؤسسة الكبيرة، فضلاً عن علاقته بالروح المعنوية لدى العاملين.

- حداثة موضوعها، من حيث إنه يُعدّ من أبرز القضايا والتحديات التي يواجهها قطاع التربية والتعليم في الأردن، ومواكبتها لتوجهات وزارة التربية والتعليم نحو اللامركزية الإدارية.

- أنها قد تفيد الباحثين في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائجها، وما قد توصّلت إليه من توصيات، فضلاً عن إمكانية إجراء دراسة مشابهة على عينات أخرى في موضوعات تربوية متعدّدة.

- أنّ الأخذ بنتائج هذه الدراسة وتطبيقها على أرض الواقع يثري العملية التعليمية، ويحسن أداء كلٍّ من المخططين التربويين ومديري الدوائر في وزارة التربية والتعليم؛ من أجل الوصول إلى واقع تربوي أفضل.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية للدراسة:

التي ستساعد المسؤولين من إمكانية العمل على تفويض صلاحياتهم المخولة لهم للموظفين العاملين معهم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين؟
- ما مستوى الروح المعنوية لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين معهم؟

- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مستوى ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين ومستوى الروح المعنوية للعاملين؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة ممّا يأتي:

- أنها قد تفيد المؤسسة التربوية في أن تقدّم لها تصوّراً عن الدور الذي يقوم به مديرو الإدارة في مركز وزارة التربية والتعليم من حيث تفويض السلطات والصلاحيات الممنوحة لهم في المنظمة، ومدى انعكاس

لغايات هذه الدراسة يقصد بهم الموظفون في مركز وزارة التربية والتعليم والذين يشغلون رؤساء أقسام في الإدارات المختلفة ومسؤولون عن الموظفين العاملين معهم بتسيير الأعمال وخدمة المراجعين.

حدود الدراسة، ومحدداتها:

- اقتصرت هذه الدراسة على المديرين العاملين، ورؤساء الأقسام، والموظفين في وزارة التربية والتعليم (مركز الوزارة) للعام ٢٠١١/٢٠١٢.

- تتحدد نتائج الدراسة في مدى صدق استجابات أفراد عينة الدراسة وموضوعيتها على أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

- يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمعها، من حيث مدى صدق أدائها وثباتها.

الدراسات السابقة:

على الرغم من وجود الإسناد النظري للمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة، إلا أنه من خلال البحث المكثف في المكتبات والمواقع الإلكترونية، لم يتمكن الباحثان من إيجاد دراسات مباشرة تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، الأمر الذي يعزز من أصالة وحداثة الدراسة.

لما كانت هذه الدراسة ضمت عدداً من المصطلحات، فإنه لا بدّ من تعريفها حسب الآتي:

تفويض السلطة: (Delegation of Authority)،

وتعني: توزيع السلطة على أساس المبدأ المتبع في تقسيم العمل^(٣٥).

أنماط التفويض:

هي ذلك النمط أو الأسلوب الذي يستخدمه الرئيس لتفويض صلاحياته، وهي النمط الحقيقي، والمزيف، وغير المحبذ للتفويض^(٣٦) ولغايات هذه الدراسة تعرف إجرائياً بدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الاداة التي اعدت لهذا الغرض.

الروح المعنوية:

مجموعة المشاعر الجماعية للأفراد العاملين في منظمة ما، تجاه الظروف والعوامل البيئية المحيطة بهم، التي ترتبط بتصوراتهم للبناء الإنساني في المنظمة وفقاً لحاجاتهم الذاتية^(٣٧). ولغايات هذه الدراسة تعرف إجرائياً بدرجة استجابات افراد عينة الدراسة على الاداة التي اعدت لهذا الغرض.

القادة الإداريين (إجرائياً):

القرارات يساعد الموظفين على التغلب على مقاومة المسؤولية، ويرفع الروح المعنوية لديهم، ويقلل من حجم الأعباء على المديرين؛ حيث ظهر أن تفويض القرارات التي يتخذها المديرون يؤثر في صلاحيتها؛ إذ يتم إنجاز المهمات بسرعة وكفاءة ووضوح وبساطة.

دراسة Xu^(٣٩)، وهدفت إلى تعرف أثر استخدام تفويض السلطة في أداء المديرين في المؤسسات التعليمية الحكومية، من ضمنها مؤسسات التربية والتعليم؛ حيث تكونت عيّنتها من (٢٠٠) مدير و(٣٠٠) موظف، وقد استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وتم تفويض السلطة في المؤسسات التعليمية بوساطة السماح للموظفين باستخدام آلية عمل تتضمن استخدام خطة تنظيمية في أداء المهمات، كما تم استخدام برمجية إدارة قواعد البيانات (RBAC) والقدرة على المحافظة على الأمن المعلوماتي وسريتها (XACML) في أثناء عملية تفويض القرارات من قبل الرئيس إلى المرؤوس، وأظهرت نتائج الدراسة أنها تقوم بتحصيل مسؤولية أكبر وعبء أكثر على الموظف، بحيث يصبح مسؤولاً أمام المدير، كما

والتي تم تصنيفها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وعرضها كالاتي:
لقد حظي موضوع التفويض تفويض السلطة والروح المعنوية بالعديد من الدراسات المسحية، ودراسات تطبيق استخدام أنواع الأنماط المفوضة للسلطة في هذا المجال، والدراسات الآتية هي نماذج للعديد من الدراسات العربية والأجنبية المسحية منها و فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة.

دراسة جراهام^(٣٨)، التي هدفت إلى تعرف تفويض السلطات في تطوير مهارات النجاح والتنمية البشرية؛ حيث أجريت في مؤسسات التربية والتعليم الحكومية، وتكونت عيّنتها من (٤٠٠) مدير و(٦٠٠) موظف تم اختيارهم على نحو عشوائي من وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدامات الاستبانة لجمع المعلومات؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يفوضون بعض مهماتهم إلى موظف أقل رتبة، يشارك في عملية صنع القرار لتحقيق أفضل النتائج وتقليل حجم الخسائر، وقد أظهرت النتائج أيضاً أن ذلك يقلل من التعقيد في العملية الإدارية، وأن المسؤولية تتوزع، كما أظهرت أن تفويض

أظهرت أهمية تفويض السلطة، وأنه من غيرها تصبح الإدارة عاجزة؛ حيث تعزز من قدرات المديرين على حلّ المشكلات، كما تعزز دور الموظف، وتساعد المديرين أيضاً على تقييم أداء الموظفين، فضلاً عن إظهار النتائج أنّ تفويض السلطة يعزّز من درجة اللامركزية في المؤسسات.

أجرى حمدي^(٤٠) دراسة هدفت لتعرف درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالثقة التنظيمية والأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام فيها. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٠٦) رؤساء أقسام تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وجمع بيانات الدراسة، تم استخدام ثلاث أدوات. الأولى: استبانة قياس درجة تفويض السلطة، والثانية: استبانة قياس درجة الثقة التنظيمية، والثالثة: استبانة قياس الأداء الوظيفي، وقد تم التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية، إن درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر رؤساء الأقسام جاءت مرتفعة، وإن مستوى الثقة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم جاء

مرتفعاً، وإن مستوى الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ومستوى الثقة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام فيها، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ومستوى الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام فيها، وأوصت الدراسة تقديم الدعم الإداري لعمداء الكليات للحفاظ على هذه الدرجة المرتفعة في تفويض السلطة، وتعزيز أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية مع العمل على رفع روحهم المعنوية وتشجيعهم للإبقاء على هذا المستوى المرتفع في الثقة.

دراسة Celik^(٤١)، التي هدفت إلى تعرّف أفضل الطرائق لاستخدام تفويض السلطات في الدوائر الحكومية، وتكوّنت عيّنتها من (860) مؤسسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات؛ حيث فوّض المديرون جزءاً من صلاحياتهم للموظفين، وخفّف

التنظيمي من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة.

- إن متوسط الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم كان بدرجة متوسطة.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والروح المعنوية.

دراسة Chandrasek^(٤٣)، وهدفت

إلى تعرف أثر بيئة العمل في الروح المعنوية لدى الموظفين، وأثره في أدائهم سلباً أو إيجاباً في المؤسسات التعليمية الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من موظفي المؤسسات التعليمية في الهند البالغ عددهم (٩٨٧)، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، بعد التأكد من صدق النتائج وموضوعيتها، وقد أظهرت النتائج أن الموظفين الذين يعملون في بيئة عمل مريحة يكون إنجازهم لمهامهم أفضل؛ حيث لا يتعرضون لأي ضغوطات، مما يؤثر على نحو إيجابي في أدائهم، عكس الموظفين الذين يعانون من بيئة عمل سيئة، وأظهرت النتائج أيضاً أن هنالك عوامل عدة تؤثر في الروح المعنوية لدى الموظفين، وهي: المكافأة، والتعاون بين الزملاء في مكان

الموظفون من العبء عن المديرين من خلال تحملهم جزءاً من مسؤولياتهم، وتوفيرهم جزءاً من الوقت والجهد والمال، وتعاونهم مع المديرين، وقد أظهرت النتائج أن استخدام تفويض السلطة مهم لكلا الطرفين؛ حيث يعزز من قدرات الموظف، ويرفع من روحه المعنوية، بينما يخفف من العبء على المديرين.

وأجرت الكيلاني^(٤٢) دراسة هدفت

إلى تعرف دور مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمعلميهم، تكونت عيّنتها من (227) معلماً ومعلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عدده (1513) معلماً ومعلمة، منهم (678) معلماً و(835) معلمة، بنسبة (15٪) من معلمي المرحلة الثانوية، وقد طور الباحثان أداتين للدراسة؛ بهدف قياس دور مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمعلميهم، تلا ذلك التأكد من صدقهما، وثباتهما، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- إن دور مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في تحسين المناخ

تنسيق المديرين بين الأهداف، وقدرتهم على التأثير في الروح المعنوية لدى الموظفين لتنفيذ مهماتهم.

دراسة Sheraz, and, Zaheer (٤٥)،

التي هدفت إلى تعرّف طرائق تطوير أداء الموظفين من خلال رفع روحهم المعنوية باستخدام الأسلوب المناسب من الإدارة، وقد تكونت عينتها من (٣٧٧) مدير من المؤسسات التعليمية الحكومية التي ترعاها الأمم المتحدة في باكستان، تم اختيارهم على نحو عشوائي، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، كما تم التأكد من صحة النتائج وموضوعيتها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين أسلوب المدير غير المنظم والاستبدادي وأداء الموظف والروح المعنوية لديه، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية والروح المعنوية وأداء الموظفين؛ إذ ظهر أن القيادة التحويلية تعدّ تنظيمية إذا رفعت من الروح المعنوية لدى الموظفين.

ملخص الدراسات السابقة:

يتناول الملخص المحاور الآتية:

١- الأهداف: تحدّدت أهداف الدراسات السابقة حول واقع عملية تفويض الصلاحيات، وتعرّف العلاقة بين نمط

العمل، والترتيب، وطبيعة المدير المشرف، والأسلوب الذي يختاره في الإدارة، وأوقات العمل، ومكانه. فضلاً عن ذلك، فقد ظهر أن الدوافع الشخصية تؤثر في الروح المعنوية لدى الموظف؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة أن الروح المعنوية للموظفين تؤثر على نحو إيجابي وسلبي في أداء المؤسسة التعليمية وفي إنجازاتها.

دراسة Almansour (٤٤)، وهدفت إلى

تعرّف أثر الأسلوب الذي يتبعه المديرون في الروح المعنوية لدى الموظفين، وتكونت العينة من (٢٢) من المديرين العاملين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم عشوائياً، وقد استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المستخدم من قبل المديرين يؤثر في الروح المعنوية لدى الموظفين، وظهر أن مرونة المديرين والذكاء الاجتماعي لديهم يؤثر في الروح المعنوية لدى الموظفين على نحو إيجابي؛ حيث يستطيع المدير التعامل مع الموظف بأفضل طريقة، بحيث يرفع الروح المعنوية لديه، ويحفّزه على العمل، وأظهرت النتائج أيضاً أن مرونة المديرين وقدرتهم على التعامل مع البيئات المختلفة تؤثر في الروح المعنوية لدى الموظفين، فضلاً عن إظهارها أهمية

وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة بالاهتمام إلى المراجع والمصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كما أفاد من تلك الدراسات في تطوير أداة الدراسة الحالية، وتمت الاستفادة أيضاً من الدراسات السابقة بتعرّف المعالجات الإحصائية التي استخدمتها.

أما أهم ما يميّز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، فمحاولتها ربط متغيري تفويض السلطة مع الروح المعنوية، وهو مما لم يجده الباحثان في الدراسات السابقة التي رجعا إليها.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للمنهجية التي استخدمها الباحثان لتحقيق هدف الدراسة، كما يتضمن توضيحاً لمجتمع الدراسة وعيبتها، وصدق الأداة وثباتها، وتوضيحاً لإجراءات التطبيق والمعالجة الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج المسحي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لطبيعتها.

مجتمع الدراسة:

القيادة وتفويض السلطة في المدارس الثانوية الحكومية، وتعرّف درجة إلزام مديري المدارس بمبدأ تفويض السلطة، وتعرّف مصادر السلطة في المدارس، وتعرّف درجة تفويض السلطة، وتعرّف أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات في روحهم المعنوية، والكشف عن أثر العوامل التربوية في رفع الروح المعنوية لدى المراحل الثانوية، وتعرّف الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في درجة الروح المعنوية لديهم، وتعرّف الثقة التنظيمية وعلاقتها بالروح المعنوية، ودور مديري المدارس الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية. أما الدراسة الحالية، فقد هدفت إلى تعرّف أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم.

٢- العينة: تحدّدت عينات الدراسات السابقة، فكان أقلها (187) فرداً، وأعلاها (939)، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد عيبتها (420) فرداً.

٣- أداة الدراسة: استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة أداة لها، وكذا فعلت الدراسة الحالية إذ استخدمت الاستبانة لتحقيق هدفها.

تمّ تطوير أداتين لجمع بيانات الدراسة، ومن ثمّ تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وهما:

الأداة الأولى: استبانة تفويض السلطة

تمّ تطوير الأداة بالرجوع إلى الأدب النظريّ ذي العلاقة بموضوع تفويض السلطة والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل: دراسة أكسو (XU,2010)، ودراسة جراهام وآخرين (Graham,2010)، ودراسة سمي (Sumi,2011)، وقد تمّ تطوير أداة الدراسة بصورتها الأوليّة من (43) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي:

١ - مجال تفويض السلطة.

٢ - مجال التفويض المزيف.

٣ - مجال عدم التفويض.

الأداة الثانية: استبانة الروح المعنوية:

تمّ تطوير الأداة بالرجوع إلى الأدب النظريّ ذي العلاقة بموضوع الروح المعنوية والدراسات ذات الصلة بالروح المعنوية، مثل: دراسة وولي وآخرين (woolley,et al,2010)، ودراسة شيراز وآخرين (Sheraz,at all,2012)، وتكوّنت أداة استبانة الروح المعنوية بصورتها الأوليّة من (29) فقرة.

تكوّن مجتمع الدراسة من المديرين ورؤساء الأقسام والموظفين في مركز وزارة التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمّان والبالغ عددهم (30) مديراً، و(235) رئيس قسم، (1444) موظف

عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من رؤساء الأقسام بنسبة (26%)، وبذلك يصبح عددهم (61) رئيس قسم، وقد وجد أنّ (3) استبانات لأحد رؤساء الأقسام غير مكتملة الإجابة، فتّم استبعادها، وبذلك يصبح عدد رؤساء الأقسام (60) رئيس قسم. فضلاً عن أنه تمّ أخذ (6) موظفين من كل قسم للإجابة عن رئيس قسمهم، وبذلك يصبح عدد العينة من الموظفين الذين أجابوا عن رؤساء الأقسام (360) موظفاً؛ أي أنّ كلّ رئيس قسم يقابله (6) موظفين، أمّا بالنسبة لرؤساء الأقسام فقد تمّ أخذ (2) رئيس قسم من كلّ مديرية للإجابة عن مديرهم، وبذلك يصبح عدد العينة (60) رئيس قسم.

أداتا الدراسة:

صدق أدوات الدراسة:

تأكد الباحثان من ثبات أدواتي الدراسة بعد أن تمّ التأكد من صدقهما، باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test-re-test)، وذلك بتطبيقهما على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (25) موظفاً، وبفارق زمنيّ مدته أسبوعان؛ إذ بلغ ثبات أداة تفويض السلطة (0.87)، في حين بلغ معامل ثبات أداة مستوى الروح المعنوية (0.89)، وهما مقبولان لغايات الدراسة، وكما هو موضح في الجدول (١):

الجدول (١): معاملات الثبات لتفويض السلطة باستخدام معامل الارتباط بيرسون

الرقم	المجال	معامل
1	التفويض الحقيقي	0.88
2	التفويض المزيف	0.90
3	عدم التفويض	0.85
	الدرجة الكلية لانماط التفويض	0.87
	الروح المعنوية	0.89

إجراءات الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهريّ لأداتي الدراسة، وزّع الباحثان الأداتين بصورتهم الأولى على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمّان العربيّة والجامعات الأردنيّة، في تخصّصات الإدارة التربويّة والأصول والمناهج، ومن ذوي الخبرة والكفاءة والاختصاص للوقوف على مقدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح الفقرات وسلامة صياغتها وصلاحيّتها لقياس ما صمّمت لقياسه، وإجراء أية تعديلات من حذف أو إضافة وبناءً على تعديلات المحكمين لمحتوى كلّ فقرة من فقرات الأداتين، فقد عدت نسبة موافقة (80٪) وأكثر مؤشراً على صلاحية الفقرة، وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة والمناسبة، وأصبحت أداة الدراسة الأولى تتكوّن من (37) فقرة بصورتها النهائيّة، بعد أن حُذفت (6) فقرات، وأصبحت أداة الدراسة الثانية مكوّنة من (26) فقرة بصورتها النهائيّة، بعد أن حُذفت (3) فقرات.

ثبات أدوات الدراسة:

- مستوى متوسط، إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٣٤، ٢-٣٧، ٣).
- مستوى مرتفع، إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٦٨، ٣-٥).
كما وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale)، وذلك على النحو الآتي:

مرتفع جداً (٥) نقاط، ومرتفع (٤) نقاط، ومتوسط (٣) نقاط، ومنخفض (٢)، ومنخفض جداً (١) نقطة.

كما تم استخدام الآتي في الحكم على مستوى الفقرة أو المجال، وبذلك يتضح ما يأتي:
ويكون عدد الفئات كالاتي:

بعد التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما وتحديد العينة المطلوبة لغايات تطبيق أداتي الدراسة والحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة، وزّع الباحثان الاستبانتين على أفراد عينة الدراسة من الموظفين في إدارات مركز الوزارة في محافظة العاصمة عمان، وبعد ذلك جمعت الاستبانات وفرغت ثم أدخلت إلى الحاسوب للحصول على النتائج.

علماً بأنه قد تم تقسيم أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم إلى ثلاثة أقسام، هي على النحو الآتي:

- مستوى منخفض، إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١-٣٣، ٢).

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1,33 \text{ طول الفئة}$$

للإجابة عن السؤالين: الأول والثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وللإجابة عن السؤال الثالث، استخدم معامل ارتباط بيرسون.
ولإيجاد ثبات الأداتين، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

١، ٣٣+ ٢، ٣٣= ٢، ٣٣ _____ منخفض
٢، ٣٤+ ١، ٣٣= ٣، ٦٧ _____ متوسط
٣، ٦٨ فأكثر = ٥، ٠٠ _____ مرتفع.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأسئلتها على النحو الآتي:

متغيرات الدراسة:

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة لدرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين، ولكلّ مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (٢) ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين على نحو عام، ولكلّ مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً.

المتغير المستقل: أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين.

المتغير التابع: مستوى الروح المعنوية للعاملين معهم.

نتائج الدراسة:

يتضمّن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصّه: ما درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين؟

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	التفويض الحقيقي	3.55	0.38	1	متوسطة
2	التفويض المزيف	3.51	0.36	2	متوسطة
3	عدم التفويض	3.51	0.25	2	متوسطة

حسابي (3.51) وبانحراف معياري (0.36) وعدم التفويض بمتوسط حسابي (٠,٥١) وانحراف معياري (٠,٢٥) على الترتيب بمستوى متوسط، ويعزى ذلك إلى أنّ تعليم العاملين للمهام المفوضة إليهم هي من أولى أولويات تفويض

يبيّن الجدول (٢) أنّ مجالات أداة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأولى التفويض الحقيقي، بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٣٨) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاء التفويض المزيف، بمتوسط

والاختصاصات وما يجوز فيه التفويض وما لا يجوز. أما بالنسبة لتحديد الصعوبات في عملية تفويض الصلاحيات، فقد يعزى ذلك إلى أن هذا الأمر يحتاج إلى مزيد من التدريب والعناية حتى يكون المديرين قادرين على تحديد تلك الصعوبات التي تواجه العاملين في أثناء أداء المهمات المفوضة إليهم، مما يستدعي عقد دورات تدريبية للموظفين في هذا الجانب.

١ - التفويض الحقيقي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة ودرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لكلّ فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٣) يبيّن ذلك.

الصلاحيات، فتحديد الجوانب التي يصح فيها تفويض الصلاحيات هي النقطة الأولى في هذا المجال، ثم يتبعها تدريب العاملين على عملية تفويض الصلاحيات حتى يكونوا على دراية بكيفيات وآليات تفويض الصلاحيات حتى تتمّ عملية تفويض الصلاحيات على نحو صحيح ودقيق. ويعزى ذلك إلى أن تحديد المسؤوليات والمهام واختصاص كل فرد في الوزارة يسهّل عملية تفويض الصلاحيات، ويحدّد من الصعوبات التي تعمل على إعاقة عملية تفويض الصلاحيات، وقد يكون ذلك عائداً إلى أن تحديد الوزارة لمسؤوليات العاملين واختصاصاتهم أمر مفروغ منه؛ حيث إنّ نظام الخدمة المدنية الذي تلتزم به المؤسسات الحكومية بما فيها وزارة التربية قد نصّ على تلك المسؤوليات

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لفقرات التفويض الحقيقي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
3	يفوض المدير بعض مهمات العمل.	3.70	0.65	1	مرتفعة
11	يمنح المدير المرؤوسين الوقت الكافي لإنجاز المهمات المفوضة.	3.70	0.63	1	مرتفعة
٨	يتأكد المدير من مقدرة المرؤوسين على	3.67	0.66	3	متوسطة

				القيام بالمهام الجديدة.	
متوسطة	4	0.65	3.60	يحرص المدير على التفويض للمرؤوسين.	١
متوسطة	4	0.56	3.60	يذلل المدير المعوقات التي تواجه المرؤوسين عند التفويض.	١٢
متوسطة	6	0.68	3.56	يقدم المدير للمرؤوسين التدريب المناسب قبل توليهم للمهام الجديدة المفوضة لهم.	٩
متوسطة	7	0.59	3.51	يوضح المدير المهمات المفوضة للمرؤوسين.	٤
متوسطة	8	0.55	3.50	يعمل المدير على اختيار المهمات قبل التفويض للمرؤوسين.	٦
متوسطة	9	0.63	3.48	يعمل المدير على التفويض للمرؤوسين بالترتيب.	٢
متوسطة	10	0.53	3.47	يفوض المدير وعن قناعة للمرؤوسين.	١٣
متوسطة	11	0.58	3.45	يقدم المدير للمرؤوسين النصيحة قبل التفويض.	٧
متوسطة	11	0.78	3.45	يهتم المدير بتوطيد العلاقات الإنسانية مع المرؤوسين قبل التفويض.	١٠
متوسطة	13	0.58	3.42	أشعر بالاستقرار عندما يعمل المدير على تفويضي.	٥
متوسطة		0.38	3.55	الدرجة الكلية	

متوسطة، وجاء في الرتبة الأولى الفئرتان (٣) "يفوض المدير بعض مهمات العمل" بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.65). و(١١) "يمنح المدير المرؤوسين

أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لفقرات التفويض الحقيقي كانت

الوقت الكافي لإنجاز المهمات المفوضة، بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.63). وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٠) "يهتم المدير بتوطيد العلاقات الإنسانية مع الرؤوسين قبل التفويض بمتوسط حسابي (٤٥, ٣) وبانحراف معياري (٧٨, ٠) وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٥) "أشعر بالاستقرار عندما يعمل المدير على تفويضي بمتوسط حسابي (٤٢, ٣) وبانحراف معياري (٥٨, ٠) وقد يعزى ذلك إلى أن عملية التفويض الحقيقي للسلطة ومفاهيمه ما زالت بحاجة إلى مزيد من الإدراك والوعي لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم والعاملين معهم، وهذا الوعي والإدراك يعمل على أن تتم عملية التفويض الحقيقي على نحو سليم ودقيق وبمستوى مهني عال. ولكن، ونتيجة إلى أن الوعي والإدراك لم يكن بمستوى عال لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم والعاملين معه، فقد جاء التفويض الحقيقي بمستوى متوسط، مما يعني أن

التركيز على أبرز مفاهيم التفويض الحقيقي والجانب العملي الإجرائي فيه ما زال بحاجة إلى مزيد من العناية والتركيز من خلال عقد الدورات التدريبية العملية التي تركز على كيفية تنفيذه.

٢- التفويض المزيف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لفقرات التفويض المزيف مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١٥	يفوض المدير عندما يشعر بعدم أهمية القرار المفوض.	3.58	0.56	1	متوسطة
٢٤	لا يعبرع المدير ن رغبة حقيقة لتفويض الرؤوسين.	3.57	0.53	2	متوسطة

٢٣	يفوض المدير المهمات التي تشكل له عناء عند تنفيذها وصعوبة في متابعتها.	3.55	0.54	3	متوسطة
١٨	يلقي المدير بالمسؤولية على المرؤوسين إذا لم تنجز المهمات.	3.52	0.58	4	متوسطة
١٤	يفوض المدير إلى المستويات الإدارية الأدنى مهمات العمل الروتينية والبسيطة.	3.51	0.54	5	متوسطة
١٦	يتفق المدير مع المرؤوسين على مستوى الصلاحيات التي سيتم تفويضها.	3.51	0.55	5	متوسطة
٢٢	يطبق المدير معايير التفويض المهمة في الشخص المراد تفويضه.	3.51	0.59	5	متوسطة
٢٠	يتدخل المدير كثيراً لفرض نفوذه في ما يتعلق بالقرارات.	3.50	0.52	8	متوسطة
١٧	يقوم المدير بإسناد المهمات من غير توجيه للمرؤوسين.	3.47	0.53	9	متوسطة
١٩	يعمل المدير على الإكثار من التعاميم والأوامر للمرؤوسين.	3.45	0.53	10	متوسطة
٢١	يفوض المدير المرؤوسين كلما دعت الحاجة إلى ذلك.	3.45	0.53	11	متوسطة
الدرجة الكلية		3.51	0.36		متوسطة

يعبر عن رغبة حقيقية لتفويض المرؤوسين، بمتوسط حسابي (٥٧, ٣) وبانحراف معياري (٥٣, ٠)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرتان (١٩) "يعمل المدير على الإكثار من التعاميم والأوامر للمرؤوسين" و(٢١) "يفوض المدير المرؤوسين كلما دعت الحاجة إلى ذلك" بمتوسط حسابي (٤٥, ٣) وبانحراف معياري (٥٣, ٠). وقد تعزى هذه النتيجة إلى شعور بعض المديرين بعدم

أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لفقرات التفويض المزيّف كانت متوسطة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٥) "يفوض المدير عندما يشعر بعدم أهمية القرار المفوض"، بمتوسط حسابي (٥٨, ٣) وبانحراف معياري (٥٦, ٠)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٢٤) "لا

٣- عدم التفويض:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة ودرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٥) يبيّن ذلك:

أهمية تفويض السلطة في العمل الإداري، لذلك لا يقوم المدير بعملية التفويض إلا في حالات الضرورة القصوى وعند الحاجة الملحة، وفي بعض الأمور التي لا تتمّ إلا بعملية التفويض؛ لذا يكتفي بعض المديرين بالإكثار من التعاميم والأوامر للمرؤوسين؛ وذلك نتيجة لاعتقاد بعضهم أنهم إذا قاموا بعملية التفويض فإنّ ذلك يقلل من هبة مراكزهم الوظيفية أمام العاملين معهم.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لفقرات عدم التفويض مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢٥	لا يحبذ المدير التفويض خوفاً من ضياع وقت العمل.	3.63	0.57	1	متوسطة
٢٧	يفوّض المدير المهمّات للمرؤوسين على الورق أمام رؤسائه.	3.59	0.58	2	متوسطة
٢٩	لا يؤمن المدير مطلقاً بهذا المبدأ الإداري.	3.59	0.53	2	متوسطة
٢٦	يعدّ المدير التفويض استلاباً لحقوقه الشخصية والقانونية؛ لذا يحجم عن التفويض.	3.57	0.56	4	متوسطة
٣٤	يخاف المدير من المجهول خشية الفشل في أداء الأعمال.	3.54	0.50	5	متوسطة
٣٧	يشعر المدير بالخوف من عدم تنفيذ المهمّات الموكولة للمرؤوسين/ ومن ثمّ يحجم عن التفويض.	3.54	0.50	5	متوسطة
٣٢	لا يستطيع المرؤوسين أن يروا صورة العمل كاملة إذا تمّ تفويضهم.	3.53	0.54	7	متوسطة
٣٠	المدير متمسك بكل السلطات الممنوحة له، ويرفض تفويض أيّ منها.	3.49	0.54	8	متوسطة
٢٨	لا يمارس المدير التفويض مطلقاً.	3.48	0.57	9	متوسطة
٣١	يعمل التفويض على تقليل المرونة في العمل.	3.45	0.54	10	متوسطة

٣٣	يعمل المدير على عدم استقرار الرؤوسين في أعمالهم نتيجة للنقل، مما يؤدي إلى أحجامه عن التفويض.	3.45	0.50	10	متوسطة
٣٦	خوف المدير من فقدان السلطة والسيطرة على المنظمة يجعله يحجم عن التفويض.	3.38	0.49	12	متوسطة
٣٥	عدم معرفة المدير بالتفويض يجعله يحجم عن التفويض	3.36	0.48	13	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.51	0.25		متوسطة

الإدارات، أو نتيجة عدم إيمان بعض القادة في وزارة التربية والتعليم بهذا المبدئ ظناً منهم بأن التفويض يضعف سلطتهم داخل إداراتهم ومع موظفيهم، ولذلك تكون عملية التفويض لديهم ليست مرتفعة، وقد يكون من الأسباب عدم معرفة القادة بدقائق عملية التفويض وإجراءاته العملية، مما يجعل بعضهم يحجم عن تلك العملية خوفاً من الإحراج أمام الموظفين وزملائه الآخرين في الإدارات الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مقبل (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من تفويض السلطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصّه: "ما مستوى الروح المعنوية لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين معهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة ومستوى الروح المعنوية

أشارت النتائج إلى أنّ درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين لفقرات عدم التفويض كانت متوسطة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٥) "لا يحبذ المدير التفويض خوفاً من ضياع وقت العمل"، بمتوسط حسابي (٣, ٦٣) وبانحراف معياري (٠, ٥٧)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرتان (٢٧) "يفوض المدير المهمات للمرؤوسين على الورق أمام رؤسائه" و(٢٩) "لا يؤمن المدير مطلقاً بهذا المبدأ الإداري"، بمتوسط حسابي (٣, ٥٩) وبانحرافين معياريين (٠, ٥٨) و(٠, ٥٣) على الترتيب، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣٥) "عدم معرفة المدير بالتفويض يجعله يحجم عن التفويض" بمتوسط حسابي (٣, ٣٦) وبانحراف معياري (٠, ٤٨) وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتقاد بعض المديرين بأنّ عملية التفويض فيها ضياع للوقت والجهد داخل

وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر
العاملين معهم مرتبة تنازلياً

لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين معهم لكل فقرة من الفقرات، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الروح المعنوية لدى القادة الإداريين في

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الروح
1	أشعر بالانتماء إلى عملي.	4.08	1.05	1	مرتفع
4	أشعر بأنني عنصر مهم في هذه المنظمة.	4.07	0.88	2	مرتفع
8	أشتاق إلى العمل عندما أكون في إجازة.	4.02	0.83	3	مرتفع
2	أشعر بأن زملائي يحترموني.	4.00	0.94	4	مرتفع
7	لدي الرغبة في الاستمرار في مهنتي.	3.92	0.97	5	مرتفع
5	يسود جو المنظمة علاقات إنسانية.	3.87	1.02	6	مرتفع
11	أشعر بالتفاؤل عندما أقوم بعملتي.	3.87	0.88	6	مرتفع
20	أشعر بالانتماء إلى عملي.	3.79	0.96	8	مرتفع
9	أعتقد بأن رائي يتناسب مع العمل الذي أقوم به.	3.69	1.02	9	مرتفع
14	أفكر بالاستمرار في عملي الحالي.	3.56	1.04	10	متوسط
6	أشعر بأنني على علم تام بما يدور حول عملي.	3.53	1.18	11	متوسط
10	أشعر بالرضا كموظف في المنظمة.	3.50	1.13	12	متوسط
15	أحب أن أتحدث عن عملي.	3.46	1.18	13	متوسط
12	تسهم مهنتي في رفع مكانتي الاجتماعية..	3.33	1.29	14	متوسط
17	يهتم المدير براحة الموظفين باستمرار.	3.33	1.13	14	متوسط
18	أشعر بأن المدير واع للواجبات المنوطة به.	3.32	1.08	16	متوسط
3	أشارك زملائي في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم.	3.31	1.27	17	متوسط

16	أشعر بأن مكانتي بين الموظفين محترمة.	3.27	1.23	18	متوسط
21	يناقشني المدير إذا وقع خلاف بيني وبين زملائي في أي أمر يتعلق بالمنظمة.	3.25	1.26	19	متوسط
25	يشجعتني مديري على تقديم اقتراحاتي لتحسين ظروف العمل.	3.15	1.45	20	متوسط
13	أشعر السعادة عندما يفوض لي المدير أمراً.	3.08	1.35	21	متوسط
22	يتخذ مديري قراراته الإدارية باستشارة الموظفين المعنيين بالقرار.	2.91	1.30	22	متوسط
19	يلبّي العمل في المنظمة طموحي.	2.67	1.16	23	متوسط
26	عندما أقوم بعمل عملي أشعر بأنني أقوم به بحماس.	2.41	1.35	24	متوسط
24	يظهر المدير تفهماً لظروفي الخاصة.	2.16	1.27	25	منخفض
23	أشعر بأن المدير يعامل جميع الموظفين في المنظمة بعدالة.	2.11	1.27	26	منخفض
	الدرجة الكلية	3.37	0.53		متوسط

أشعر بأن المدير يعامل جميع الموظفين في المنظمة بعدالةً بمتوسط حسابي (١١, ٢) وبانحراف معياري (٢٧, ١) وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ هناك ارتباطاً وثيقاً بين تفويض السلطة والروح المعنوية لدى الموظفين، فعندما يقوم القائد بإشعار كلّ موظف بأهميته ويتفهم ظروفه الخاصة ويراعيها، ويعامل جميع الموظفين بمبدأ العدالة فإنّ مستوى الروح المعنوية يكون لدى الموظفين مرتفع، ولكن نتيجة إلى أنّ القادة لا يراعون هذه الأمور حق المراجعة جاء مستوى الروح المعنوية لدى الموظفين على نحوٍ متوسط، ممّا يستدعي الحرص على

أشارت النتائج إلى أنّ مستوى الروح المعنوية لدى القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر العاملين معهم كان متوسطاً، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١) أشعر بالانتماء إلى عملي، بمتوسط حسابي (٠٨, ٤) وبانحراف معياري (٠٥, ١)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٤) أشعر بأنني عنصر مهم في هذه المنظمة، بمتوسط حسابي (٠٧, ٤) وبانحراف معياري (٨٨, ٠)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢٤) يظهر المدير تفهماً لظروفي الخاص بمتوسط حسابي (٢٧, ١) وبانحراف معياري (٢٧, ١)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٢٣)

معامل الارتباط	-0.055	التفويض المزيف
مستوى الدلالة	0.259	
معامل الارتباط	-0.093	عدم التفويض
مستوى الدلالة	0.057	
معامل الارتباط	-0.100*	الدرجة للتفويض
مستوى الدلالة	0.041	

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين ومستوى الروح المعنوية للعاملين؛ إذ بلغ معامل الارتباط $(-0.100, 0)$ وبمستوى دلالة $(0.041, 0)$ ، وكانت هذه العلاقة ضعيفة، مما يعني -كما يُلاحظ- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين لجميع المجالات ومستوى الروح المعنوية للعاملين. وقد يعزى ذلك إلى وجود مستوى ضعيف أو متوسط من تفويض السلطة لدى القادة في وزارة التربية، الذي يعمل على انخفاض مستوى الروح المعنوية لدى العاملين معهم، فكلما كان تفويض السلطة يسير على نحو صحيح ومؤسسي يراعى الدقة والتنظيم ومراعاة حاجات الموظفين ومتطلباتهم كان مستوى الروح المعنوية أعلى.

هذا الجانب من قبل المديرين لرفع الروح المعنوية لدى العاملين معهم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكيلاني (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود مستوى للروح المعنوية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصّه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين ومستوى الروح المعنوية للعاملين؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين ومستوى الروح المعنوية للعاملين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٧) يبيّن هذه النتائج.

الجدول (٧):

معامل الارتباط بين درجة ممارسة أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين ومستوى الروح المعنوية للعاملين باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال	الروح المعنوية
التفويض الحقيقي	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة
	-0.079
	0.106

التوصيات:**الهوامش:**

استناداً إلى آليات نتائج هذه الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

- إيجاد آليات مناسبة لاختيار القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم وفق معايير وضوابط دقيقة لوضع القائد المناسب في المكان المناسب.
- إيجاد أنظمة اتصال فعالة بين جميع المستويات الإدارية الأكاديمية في الإدارات في وزارة التربية والتعليم.
- ضرورة إيجاد هياكل تنظيمية واضحة تحدد المهمات والمسؤوليات لكل مستوى قيادي ووظيفي في الوزارة، مع مراعاة كيفية تفويض السلطة.
- الاهتمام بأراء العاملين وعدم تجاهل مطالبهم وحقوقهم.
- ضرورة توسيع الممارسات الديمقراطية والشورية في الإدارات على نحو أكبر.
- ضرورة اهتمام إدارات التعليم بمختلف مستوياتها بتوسيع قاعدة المشاركة في صنع القرارات وتفويض الصلاحيات.
- الاهتمام الأكثر بعقد الدورات التدريبية التي توضح مفاهيم تفويض الصلاحيات والعمليات الاجرائية فيها واهميتها في العمل الاداري.

- (١) بطاح، أحمد، والسعود، راتب (١٩٩٧). قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على اتخاذ القرار، مجلة دراسات: العلوم التربوية - 24(1)، ص 135-143.
- (٢) الحجري، حميد (2005) أثر تفويض السلطة على أداء القيادات الإدارية في مركز الوزارات بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.
- (٣) العبدالله، قايس نمر والخزاعي، نادرة إبراهيم (2004) الأسس القانونية للتفويض في السلطة الإدارية، رسالة المعلم، العدد (4)، المجلد (42).
- (٤) ياغي، محمد عبدالفتاح، (1998). مبادئ الإدارة العامة، ط ٣، عمان: مركز أحمد ياسين.
- (٥) بربر، كامل (1996) نظرات في تطبيق علوم الإدارة الحديثة في الأعمال، الطبعة الأولى القاهرة: عالم الكتب.
- (٦) العبدالله، قايس نمر والخزاعي، نادرة إبراهيم (2004). الأسس القانونية للتفويض في السلطة الإدارية، رسالة المعلم، العدد (4)، المجلد (42).
- (٧) زويلف، مهدي (2001). الإدارة: نظريات ومبادئ، عمان: دار الفكر.

(١٣) عبدالله، قايس نمر والخزاعي، نادرة إبراهيم (2004). الأسس القانونية للتفويض في السلطة الإدارية، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم الاردن العدد (4)، المجلد (42).

(١٤) عريفج، سامي سلطي (2001). الإدارة التربوية المعاصرة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٥) زويلف، مهدي (2001). الإدارة: نظريات ومبادئ، عمان: دار الفكر.

(١٦) العلاق، بشير (1999). أسس الإدارة الحديثة، ط ١، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

(١٧) السعود، راتب (2009). الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق، عمان: طارق للخدمات.

(١٨) الطويل، هاني (1997). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط ٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

(١٩) الطويل، هاني (1997). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

(٢٠) السعود، راتب (2009). الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق، عمان: طارق للخدمات.

(٢١) توفيق، عبدالرحمن (2000). منهج المهارات الإدارية، تفويض السلطة،

(٨) درة، عبدالباري، محمد ومرعي، توفيق (1991) قياس اتجاهات كبار موظفي الدولة في المملكة العربية السعودية نحو عمليتي التفويض والانضباط في الوحدات التنظيمية المختلفة: دراسة ميدانية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م (7)، ع (1)، 79-98.

(٩) العضيلة، علي محمد (1997). تفويض السلطة في المؤسسات العامة الأردنية، دراسة ميدانية، المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد، جامعة قطر، ع (9)، (م) 199-228.

(١٠) الرفاعي، مراد (2006). درجة الروح المعنوية لدى معلمي مبحث التربية الإسلامية في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

(١١) الرويعي، عبدالحמיד السيد (1993). المشاركة في اتخاذ القرارات، دراسة في بناء السلطة الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية: جمهورية مصر العربية.

(١٢) الطويل، هاني (1997). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط ٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمّان، الأردنّ.

(٢٩) حجازي، مصطفى (2000)، **الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ص ٩١.

(30) Sheraz, and , Zaheer A and, Rehman and, Nadee Mohammad (2012). Enhancing employee performance through ethical leadership, **transformational leadership and organizational culture in development sector of Pakistan**. Vol.6 (4), pp. 1244-1251, 1 February, 2012□

(31) Moor, C.(2001). Good and school climate: Teachers perspective of their school climate, **Dalhousie Journal**, 3(1): 865.

(٣٢) البدرى، طارق عبد الحميد (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.

(٣٣) خضور، صلاح محمد (٢٠٠٣). **عوامل أساسية لنجاح إدارة الشرطة في تحقيق أهدافها**، مجلة الفكر الشرطي، م (١٢)، ع (٥١)، القيادة العامة لشرطة الشارقة.

(٣٤) كنعان، نواف (1998). **اتخاذ القرارات الإدارية (بين النظرية والتطبيق)**، ط ١، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، بمبك.

(٢٢) هلال، محمد عبدالغني حسن، (-2000 2001). **مهارات التفويض الفعال**، مركز تطوير الأداء، القاهرة: مركز المعرفة للنشر (٢٣) الجيوسي، محمد وجاد الله، أحمد (٢٠٠٠م). **الإدارة علم وتطبيق**، ط ٣، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردنّ، ص ٢٧٨.

(٢٤) الشامي، نينو، ماركو، إبراهيم (2001)، **الإدارة المبادئ الأساسية**، عمّان: المركز القومي للنشر، ص ١٠٥.

(٢٥) حسان، حسين محمد، العجمي، محمد (٢٠٠٧) **الإدارة التربوية**، ط ٢، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص ٧٤.

(٢٦) السعود، راتب (2009). **الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق**، عمّان: طارق للخدمات.

(٢٧) أبو السمن، مي (١٩٩٤). **أثر عوامل تربوية مخنّرة في مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة البلقاء** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية: عمّان، الأردنّ.

(٢٨) العيسى، إيمان محمد (1992). **العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض ومستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية**

فيها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

(41) Celik,k and , Karabay, 1 & McLaren ,c (2012). **When is it Optimal to Delegate: The Theory of Fast-Track Authority, (ONLINE).**

<http://www.nber.org/papers/w17810> □

(٤٢) الكيلاني، لبنى تيسير (2011)، دور مديري المدارس في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمعلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

(43) Chandrasek,n (2011). workplace Environment And Its impact on Organizational Peerperformance IN Public Sector Organisations **INTERNATIONAL JOURNAL OF ENTEPRISE COMPUTING AND BUSINESS SYSTEMS (ONLINE)**, Vol. 1, ISS 1pp. 23-47.

(44) Almansour, Yaser Mansour (2012), The Relationship Betweenle Leadership style and motivation of managers Concetual Framework, **Journal of Arts, Science & Commerce** vol. 3, ISS: 1PP. 164.

(45) Sheraz, and, Zaheer A and, Rehman and, Nadee Mohammad (2012).

Enhancing employee performance through ethical leadership, transformational leadership and organizational culture in development sector of Pakistan, **African journal of business management**, vol 6, pp:1244-1251.

(٣٥)السعود، راتب (2009). **الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق**، عمان: طارق للخدمات، ص٢٠٣.

(٣٦) درة، عبدالباري، محمد ومرعي، توفيق (1991) قياس اتجاهات كبار موظفي الدولة في المملكة العربية السعودية نحو عمليتي التفويض والانضباط في الوحدات التنظيمية المختلفة: دراسة ميدانية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م (7)، ع (1)، 98-79.

(٣٧) عباس، سهيله محمد وعلي، علي حسن (١٩٩٩) **إدارة الموارد البشرية**، ط ١، عمان، دار وائل، ص ٩١.

(38) Graham, J&Harvey, C. & Puri, M,(2010) **Capital Allocation and Delegation of Decision-Making Authority within Firms** on-line available: <http://ssrn.com> <http://doi.org/10.2139/ssre.1527098>. □

(39) Xu, M (2010). **Session-aware RBAC Administration, delegation, and enforcement with XAML** Spring Semester George mason university Fairfax ,va.

(٤٠) حمدي، نظمية (٢٠١١)، **درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بكل من الثقة التنظيمية والأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام**

درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ومهنيًا في جامعة حائل / فرع الإناث

د. إزدهار أبو شاور*

تاريخ وصول البحث: ٢٧ / ٢ / ٢٠١٨ م

تاريخ قبول البحث: ٦ / ٥ / ٢٠١٨ م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ومهنيًا في جامعة حائل فرع الإناث، وإلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري الخبرة والجنسية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية (إناث) في جامعة حائل، وعددهن (٣١٢) عضو هيئة تدريس للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م واختيرت عينة طبقية عشوائية بنسبة (٣٢٪) من المجتمع الكلي وعددها (١٠٠) عضو هيئة تدريس. تكونت أداة الدراسة من استبانة عدد فقراتها (٣٠) فقرة حيث قسمت إلى محورين أساسيين هما: درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ودرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا. توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للبحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لكنه تأثير منخفض، كما توصلت الدراسة إلى أن التأثير في المحور المهني هو أعلى منه في المحور الأكاديمي، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لدرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ولصالح متغيري الخبرة والجنسية غير السعودية.

* أستاذ مساعد ، كلية التربية، جامعة حائل / المملكة العربية السعودية.

Abstract

This study aims at identifying the effect of scientific research on developing the academic and vocational performance of the faculty members at University of Hail, female branch. The study also aims to investigate if there are statistically significant differences in the performance of faculty members according to the variables of experience and nationality. The study population consists of (312) female faculty members at the Faculty of Education in University of Hail, faculty members for the academic year 2016/2017. A random sample of 32% of the total population (100) faculty members was selected. The study instrument was a questionnaire composed of (30) items divided into two main areas: the extent of the effect of scientific research on developing the academic performance of the faculty members, and the extent of the effect of scientific research in developing the occupational performance of the faculty members at the faculty. The study revealed that scientific research has a low effect on the development of the performance of the faculty members. However, it is found out that the impact on the occupational dimension is higher than the academic dimension. The study also showed that there are statistically significant differences for the extent of the scientific research effect on developing the performance of faculty members in favor of variables of experience and non-Saudi's nationality.

Keywords: Scientific research, Academic Performance, Occupational Performance□

المقدمة:

الفصل الأول

يعد الارتقاء بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات أحد أهم السبل المعاصرة لضمان تحقيق تفوق مؤسسات التعليم العالي وتجويد أدائها وتميزها، ويمكن أن

يتحقق ذلك عندما يركز الارتقاء بالهيئة التعليمية في التعليم العالي على ديمومة التطوير وقيادة البيئة التعليمية المتغيرة لهذا التعليم على اعتبار أن شهرة مؤسسات التعليم العالي وقوة سمعتها إنما تستمد من رفعة شأن أعضاء هيئة تدريسها وحسن

أدائهم لمهامهم على نحو فعال^(١)، ولهذا دأبت الجامعات على الاهتمام بالبحث العلمي فهو من أهم الأنشطة التي تناط بعضو هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بشكل عام، ويعد الاستراتيجية الفعالة للتغيير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والفكري، إذ يهتم بالأفراد كما بالمجتمع حاضراً ومستقبلاً. فضلاً عن أن تقدم الدول يعتمد بشكل رئيسي على مؤسسات العلم والتكنولوجيا التي تتمثل بالجامعات والمعاهد ومراكز البحوث، فالبحث العلمي يؤدي دوراً أساسياً في المجتمع وتطوره، كما أنه العمود الفقري للجامعات ومراكز البحوث^(٢).

إضافة لما سبق فإن نوعية التعليم العالي، والجودة الشاملة تتوقف إلى حد بعيد على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس. حيث إن وضوح المهام والأدوار والمسؤوليات ودرجة الالتزام بها في الميدان، والارتباط الواضح بين النظرية والتطبيق، وبين ما هو فردي وما هو مؤسسي، يمثل حلقة أساسية في صناعة الجودة الشاملة في التعليم، ومن ناحية أخرى فإن العلاقة بين دور عضو هيئة التدريس كمعلم ودوره كباحث، وحجم الحرية الأكاديمية التي

يتمتع بها، تمثل بدورها حلقات أخرى ضرورية لاسيما في إطار التوجهات والتغيرات الدولية في مجال السياسة والاجتماع والتكنولوجيا والعلاقات الانسانية والانفتاح الخارجي اللاحدود^(٣).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبها: الجانب النظري والجانب التطبيقي. ويتمثل الجانب النظري في التعرف إلى درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ومهنياً حيث أن البحث العلمي وسيلة لتطوير المعرفة وتحديثها، ومحاولة ابتكار ما هو جديد في حقل العلم، فتقدم الأستاذ الجامعي مرهون بمجالات عدة، تشمل التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع. إضافة إلى أن معظم الدراسات ركزت على تأثير عضو هيئة التدريس في البحث العلمي ولكن هذه الدراسة جاءت مغايرة لمحاولتها الكشف عن واقع البحث العلمي، ومدى تأثيره بعضو هيئة التدريس في الجامعة. كما تنبثق أهميتها من خلال إثرائها للأدب النظري بما تتوصل إليه من نتائج. أما أهمية هذه الدراسة من الجانب التطبيقي فتتمثل في محاولتها استنتاج أهم المعوقات التي تواجه البحث العلمي، في الجامعة والتي تعرقل

سير الارتقاء بأعضاء هيئة التدريس، فتكون بمنزلة خطة تنويرية لاقتراح الحلول اللازمة لمواجهة هذه المعوقات، كما تعمل على إفادة المسؤولين وتزودهم من خلال نتائجها بالمعلومات التي تسهم في تطوير رؤية مستقبلية للبحث العلمي ولأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى إنجاز الأهداف الآتية:

- التعرف إلى واقع البحث العلمي في الجامعة.

- تحديد درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس علمياً.

- تحديد درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا.

- معرفة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً للخبرة.

- معرفة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنسية.

مشكلة الدراسة:

إن من سمات التعليم الجامعي المعاصر التوسع في الأهداف والوظائف والبرامج التعليمية والبحثية والإدارية

والاجتماعية ومواكبة التطور في العلم والثقافة والإسهام فيه، ولقد انعكس هذا التطور على محتوى التعليم الجامعي، وأوجد الحاجة إلى التطوير في برامج التعليم وكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية فيه. لذا نجد العديد من الجامعات الأجنبية والعربية تقوم بعمليات تأهيل الهيئة التدريسية فيها من خلال برامج خاصة للتأهيل والنمو المهني والأكاديمي والبحثي لتحقيق هذا الغرض^(٤). إلا أن الجامعات العربية إجمالاً لا تقرر سياسات البحث العلمي، ولا تحدد أهداف واستراتيجيات على المدى الطويل، ولا على المدى القصير لتحقيق منجزات علمية متطورة، ولا تضم جدولة برامجها السنوية برامج طموحة للبحث العلمي إلا نادراً، وغالباً ما تكون مشاريع البحوث والمنجزات من تلقاء مبادرات فردية، أو مجموعات بحث صغيرة ولا تحدد في ميزانياتها دعماً معقولاً يوازي أهمية البحث العلمي، وهذا ما يؤكد أهمية القصبي^(٥) في دراسته التي أشارت إلى عشوائية الأبحاث وفردية الأداء، و انفصال البحث العلمي عن المجال التطبيقي ومشكلات المجتمع، إضافة إلى غياب التخطيط داخل الجامعات لمجالات البحث العلمي المرغوب.

البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء

هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنسية؟

حدود الدراسة:

حدود مكانية: تم تطبيق هذه الدراسة

في جامعة حائل/ كلية التربية/ فرع الإناث.

حدود زمانية: تم تطبيق هذه الدراسة

خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد البحث العلمي الركيزة

الأساسية التي تعتمد عليها الجامعات في

تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وهو

الشریان الذي يؤدي إلى الوصول لمفهوم

الجودة الشاملة في الجامعات، فلم تعد مهنة

الأساتذة الجامعيين تقتصر على التدريس

فحسب بل أصبحت تركز على البحث

العلمي كونه مصدراً أساسياً في تجديد

المعرفة وتقدم الأمم. ويشير الربيعي^(٦) إلى

مجموعة من المعايير لقياس ضمان جودة

الأداء في الجامعات والكليات منها: الإنتاج

العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وتفرغهم

للعمل الجامعي، والتنمية المهنية، والكفاية

التدريسية. فالبحث العلمي يرتبط بأعضاء

الهيئة التدريسية حيث برزت الحاجة

لتدريبهم وتطوير مهاراتهم، خاصة وأن

ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة

وجاءت في ضوء التعرف إلى واقع البحث

العلمي في جامعة حائل/ فرع الإناث،

ودرجة تأثيره في تطوير أداء أعضاء هيئة

التدريس أكاديمياً، وكذلك درجة تأثيره في

تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيّاً ثم

محاولة الكشف عن درجة تأثير البحث

العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

أكاديمياً ومهنيّاً وفقاً لمتغيري الخبرة

والجنسية.

أسئلة الدراسة:

تحدد أسئلة الدراسة في الأسئلة

الآتية:

- ما درجة تأثير البحث العلمي في تطوير

أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً من

وجهة نظرهم؟

- ما درجة تأثير البحث العلمي في تطوير

أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيّاً من

وجهة نظرهم؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر

البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء

هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر

إلى معارف جديدة يمكن تعميمها والقياس عليها^(٩).

أما توکمان فيعرفه بأنه محاولة منظمة للوصول إلى إجابات أو حلول للأسئلة أو المشكلات التي تواجه الأفراد أو الجماعات في مواقفهم^(١٠).

ويعرف البحث العلمي إجرائياً بأنه خطة مكونة من مجموعة من الاجراءات المنظمة والمتسلسلة والتي تهدف إلى الوصول لحل المشكلة بالاعتماد على الأدلة والبراهين.

دوافع البحث العلمي:

يخضع إجراء البحث العلمي لأكثر من دافع، سواء كان من قبل الباحث، أو من طبيعة البحث المراد تنفيذه، أو الجهة المستفيدة من نتائج البحث المراد تنفيذه، أو لظروف خاصة بالباحث أو لظروف خاصة بالبيئة موضوع الدراسة وطبيعتها. ومن أهم هذه الدوافع:

- ١- الرغبة في تطوير المجتمع من خلال دراسة وتقديم الحلول، للمشاكل القائمة أو المحتمل أن تقوم.
- ٢- الرغبة في اكتشاف المجهول والاطلاع على كل ما هو جديد.

تطويرهم يختص بدعم الأفراد والمجموعات في الكليات والأقسام وفرق إعداد المقررات الدراسية لكي يتفهموا ويطوروا نظرتهم إلى عملهم، ولكي يفكروا في التغيرات والتحويلات الجارية ليتمكنوا من تطوير استجابات جديدة لها، فالقبول غير المحدود بالتغير يمكن أن يكون خطيراً بالنسبة للفرد والمؤسسة والمجتمع. لهذا فإن أبرز المؤشرات الرئيسة لتطوير الهيئة التدريسية تتمثل في تطوير تفهم ناقد حتى تتمكن الهيئة التدريسية من تحليل التغير والنظر في مرامييه وأن تقوم به أو تعدله ما كان ذلك ممكناً^(٧).

مفهوم البحث العلمي:

يعرف البحث العلمي بأنه النشاط المنظم والمضبوط الذي يتبع الطريقة العلمية بغرض تحقيق أهداف العلم والوصول إلى إجابات أو حلول للمشكلات التي تواجه الأفراد والجماعات في مواقعهم ومناحي حياتهم^(٨).

كما عرف البحث العلمي بأنه أسلوب منظم للتفكير يعتمد على الملاحظة العلمية والحقائق والبيانات لدراسة الظواهر، وعلى المبادئ والأساليب العلمية لترشده إلى كشف الحقيقة بهدف الوصول

٣- الرغبة في اكتشاف الحلول للمسائل باستخدام أساليب وطرق علمية جديدة.

٤- الرغبة في رفع المستوى المعرفي أو الأكاديمي لأهداف خاصة بالباحث أو المجتمع أو التنظيم.

٥- الرغبة في إيجاد الظروف الملائمة للعمل لإجراء أبحاث علمية، لاكتشاف حلول لمشاكل قائمة ولدراسة مدى صحة حلول والتأكد منها.

٦- المتعة العقلية في إنجاز عمل أو إبداع أو حل مميز لمشكلة ما تواجه المجتمع أو شخص ما^(١١).

وظائف البحث العلمي:

إن البحث العلمي يكتسب أهميته من خلال الدور الحيوي الذي يقوم به، والوظائف التي يؤديها لتحقيق معايير الجودة، ومن أهم هذه الوظائف:

-التفسير: وهو تجاوز وصف الظاهرة، وتقديم التفسيرات الملائمة لها انطلاقاً من الفروض المفسرة، وعلى ذلك فالتفسير سبي أي يحدد الأسباب التي لولها ما حدثت الظاهرة بالشكل التي حدثت عليه، والتفسير عملية عقلية أكثر من عملية حسية ويؤدي التفسير إلى التنبؤ.

-التنبؤ: وهو التكهّن بوقوع أمر ما قبل وقوعه، أو هو نوع من الحكم المسبق بوقوع أمر ما على صورة معينة، وإمكانية التنبؤ متوافرة في نطاق العلم الاجتماعي.

-الضبط والتحكم: ويعني التحكم أنه إذا ما توافرت علامة وقوع الظاهرة فإنه من الممكن التحكم في إمكانية ذلك التكرار من عدمه. ومع التسليم أنه يمكن التحكم في العلوم الطبيعية ومع ذلك فإن إمكانية التحكم تتوقف على تحديد مختلف الظروف والعوامل أو المتغيرات التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة بالشكل الذي يتوقع حدوثه^(١٢).

مفهوم التطوير المهني:

التطوير مصطلح مشتق من الأصل اللاتيني (Volume) والذي يعني إخراج الميزة أو الفائدة الكامنة داخل أي شيء، وبذلك فهو نشاط هادف للتغيير الإيجابي وللارتقاء بالحالة نحو الأفضل^(١٣). ويعرف التطوير بأنه العملية المستمرة التي يتلقاها الإنسان من خلال المساندة والدعم اللازمين لنمو مهاراته وقدراته بشكل متواصل، ويتم ذلك من خلال عمليات التعلم المخططة، أو غير

مفهوم الأداء:

اختلف المفكرون في صياغة تعريف محدد لهذا المصطلح، ففريق من الكتاب اعتمد على الجوانب الكمية، أي تفضيل الوسائل التقنية في التحليل، في صياغة تعريف للأداء، بينما ذهب فريق آخر إلى اعتبار الأداء مصطلح يتضمن أبعاداً تنظيمية واجتماعية، فضلاً عن الجوانب الاقتصادية، ومن ثم لا يجب الاقتصار على استخدام النسب والأرقام فقط في التعبير عن هذا المصطلح. وتجدر الإشارة بداية إلى أن الاشتقاق اللغوي لمصطلح الأداء مستمد من الكلمة الإنجليزية (To Perform) وقد اشتقت بدورها من اللاتينية (Performer) والذي يعني "تنفيذ مهمة أو تأدية عمل" (١٧) ويعرف الأداء عامة بأنه الانجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات، وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال ما (١٨)، أو هو استجابات سلوكية تعكس ما تم تعلمه أو التدريب عليه، وهو حصيلة ما تنتجه القدرات العقلية والنفسية والحركية ويتم قياسه عادة بمؤشرات كمية أو نوعية (١٩) ويعرف الأداء إجرائياً بأنه مجموعة الأنشطة والمهام

المخططة ولكنها في كل الأحوال تكون ضرورية من أجل نجاح الإنسان في استثماره لموارده بصورة تتناسب مع الظروف الزمانية والمكانية التي يعيش فيها (١٤)، أما التطوير المهني فهو الفرص المقدمة إلى التربويين لتنمية مهاراتهم المعرفية وميولهم بهدف تحسين فاعليتهم داخل فصولهم ومنظمتهم (١٥).

ومن الجدير بالذكر انتشار مفهوم أشمل للتطوير والتنمية المهنية في دول العالم المتقدمة منها والنامية على السواء، للاستفادة المثلى من أعضاء هيئات التدريس وتدعيم قدراتهم، لتعزيز دور الجامعة في تحقيق وظائفها، وهذا المفهوم الأشمل يعنى بقيام عملية مؤسسية بتقديم وسائل التنمية لكفاءات عضو هيئة التدريس من خلال: المعرفة والفهم الأكاديمي، والبحوث العلمية واجراءاتها، والإدارة الجامعية، وخدمة المجتمع المحلي (١٦).

ويعرف التطوير المهني إجرائياً بأنه عملية مخططة مستمرة تهدف إلى تزويد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالمهارات والكفايات اللازمة لتحسين أدائهم وإحداث التغيير المرغوب.

والجهود المبذولة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

وعلى الرغم من ارتباط مفهوم الأداء بالإنجاز والفاعلية وتنفيذ المهمات، إلا أن له العديد من المظاهر التي تشير إلى ضعفه، وتحدد هذه المظاهر في عدم إنهاء العمل في الوقت المحدد، والصدام المستمر بين الإدارة والموظفين، وعدم الانسجام مع ثقافة المؤسسة السائدة، وفقدان الحافزية وازدياد حالة اللامبالاة لدى العاملين، وتجنب وفقدان روح المخاطرة، والتأخر في اتخاذ القرارات، وعدم وجود الرغبة في النمو والتطور الوظيفي^(٢٠).

أما مفهوم الأداء في الجامعات فقد ارتبط بكفاءة عضو هيئة التدريس وغموه المهني الذي يشير إلى زيادة فعالية أعضاء هيئة التدريس عن طريق تحسين كفاياتهم الإنتاجية ورفع مستوى أدائهم في التدريس الجامعي، والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتعلم الفردي، ومصادر التعلم وتكنولوجيا التعليم، والتقويم، والاختبارات التحصيلية، ومناهج البحث^(٢١)، كما ارتبط بالأدوار والمهام التي يؤديها عضو هيئة التدريس في الجامعة والمنبثقة من معايير جودة النوعية في التعليم

العالي، حيث أشارت هذه المعايير إلى المعايير المتعلقة بجودة الهيئات التدريسية وأهمها: مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء الهيئات التدريسية، ومدى مشاركة الهيئات التدريسية في الجمعيات واللجان والمجالس المهنية والعلمية، والإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وطبيعة الدراسات والأبحاث التي يقومون بها لخدمة الجامعة والمجتمع المحلي^(٢٢).

الدراسات السابقة:

أجرى ديكروز^(٢٣) دراسة استهدفت بيان الحاجات التطويرية للهيئة التدريسية كما يراها أعضاء هيئة التدريس وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في حاجاتهم للتطوير قائمة على أساس الجنس والدرجة العلمية، وبينت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى تطوير أكثر في عدة أمور مثل استخدام التقنيات الحديثة.

أما دراسة كوفي وجيس^(٢٤) فتمثلت في السؤال التالي: هل يستفيد الأكاديميون من التدريب؟ استهدفت الدراسة التعرف على مدى إفادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية من برامج التدريب، حيث حاولت الدراسة الإجابة عن سؤال "هل يستفيد الأكاديميون من التدريب؟" وقد

ورد هذا التساؤل إثر نقاشات علمية كبيرة بعضها يؤيد إفادة الأكاديميين من الدورات التدريبية وأنها تنعكس إيجابياً على عملهم، والبعض الآخر يقلل من شأنها، وظهر هذا الأمر نتيجة لغياب قياس الأثر الإيجابي أو السلبي للتدريب بصفة عامة وقياس مدى فائدة المتدربين من التدريب الذي حصلوا عليه بصفة خاصة، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة تحقيق الفائدة المرجوة من تدريب أعضاء هيئة التدريس في تحسين مهاراتهم التدريسية والبحثية وفي التعامل مع الطلاب.

كما أجرى بيرتلي^(٢٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجاتهم من التطوير، وأظهرت النتائج أن (٧٥٪) من عينة الدراسة مقتنعون بمستوى الإعداد لديهم، وأن (٦٢٪) منهم يشعرون بالرضا عن أدائهم ويفضلون التعلم الذاتي وسيلة للتطوير المهني، وأن بقية أفراد العينة طلبوا أن يجري تطويرهم في مجال استخدام التكنولوجيا ومجال الارتقاء بفن التدريس.

أما دراسة ديغل^(٢٦) فقد هدفت إلى تطبيق برنامج الكفايات العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة كالجارى (Calgary)، وأكد البرنامج على تطوير

كفاءة الهيئة التدريسية ومكافأة أعضاء هيئة التدريس الذين يظهرون الكفاءات المميزة لانجاح الجامعة في مهمتها وذلك بعد الانتهاء من الحضور لهذه الدورات وأظهرت النتائج أن نسبة حضور أعضاء هيئة التدريس لهذه الدورات قد بلغت (١٠٠٪)، وأما الشكاوى والنزاعات بين أعضاء هيئة التدريس فقد انخفضت بنسبة (٥٠٪).

أجرى صالح^(٢٧) دراسة هدفت التعرف إلى معوقات البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، إضافة إلى الفروق في المعوقات تبعاً لمتغيرات الجامعة، والمؤهل العلمي، والرتبة العلمية، وعدد الأبحاث المنشورة والتخصص والخبرة، ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت من (٢٨٤) عضو هيئة تدريس وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: حصلت مجالات معوقات البحث العلمي المتعلقة بظروف العمل والإدارة، والمادية والمعنوية والنمو المهني والنشر والتوزيع، والدرجة الكلية للمعوقات على درجة معوقات كبيرة. حصل مجال المعوقات المتعلقة بالأجهزة والتسهيلات على درجة معوقات متوسطة

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مجال المعوقات المتعلقة بالنشر والتوزيع تبعاً للخبرة ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من (١٥) سنة.

أما دراسة زايد^(٢٨) فقد أشارت إلى ارتباط وثيق بين مفهوم الجودة ومبدأ التطور المستمر للمؤسسة الأكاديمية وخاصة في أداء عضو هيئة التدريس ومدى ارتباط ذلك بأهداف الجامعة المعلنة. واقترح زايد في دراسته أسلوباً غير تقليدي لقياس تقويم أعضاء الهيئة التدريسية بالاستعانة بمصفوفة الأهداف، التي تضم مجموعة من المعايير الكمية، وهي: التدريس، والإنتاج العلمي، والإشراف على الرسائل، والنشاط العلمي، وخدمة المجتمع، والأعمال الإدارية، ورأي الطلبة، واقترح نقاطاً لتقويم كل عنصر من هذه العناصر، ليتم الحصول على قيمة رقمية يمكن من خلالها قياس أداء أعضاء الهيئة التدريسية للمفاضلة بينهم بشكل علمي موضوعي.

كما أجرى الشرمان^(٢٩) دراسة هدفت إلى معرفة معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية التطبيقية بجامعة صنعاء كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وإلى معرفة هل هناك

فروق دالة إحصائية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي تبعاً للمتغيرات: (طبيعة العمل، والكلية، والرتبة العلمية)، وقد توصل البحث إلى أن جميع محاور البحث مثلت معوقاً أمام أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي بدرجات متفاوتة، حيث كان أكبر المحاور معوقاً هو محور معوقات الإنفاق على البحث العلمي ومصادر تمويله ومثل معوقاً (كبير جداً)، ثم محور المعوقات التشريعية والإدارية ومثل معوقاً (كبيراً)، ثم محور معوقات البنية التحتية للبحث العلمي ومثل معوقاً (كبيراً) ثم محور معوقات مناخ البحث العلمي ومثل معوقاً (كبيراً) وآخرها محور المعوقات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ومثل معوقاً (متوسطاً)، وكان متوسط الأداة قد بلغ (٤, ٠٣) وتمثل معوقاً (كبيراً).

وفي دراسة أجرتها يوسف^(٣٠) هدفت إلى إلقاء الضوء على أهم التشريعات المتعلقة بالبحث العلمي ومدى تأثيرها في إنتاج البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن التشريعات المتعلقة بتحسين الوضع المعيشي وزيادة الحوافز المشجعة على البحث تعد الدافع الأساسي لإجراء البحوث العلمية، كما

اقترحت ضرورة الاهتمام بتخطيط البحث العلمي وتطوير أنظمتة وتنفيذ القوانين التي تصدر بشأنه.

أما دراسة مكرد^(٣١) فقد هدفت إلى التعرف على واقع البحث العلمي بالجامعات اليمنية والمعوقات التي تواجهه، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الخبرات العالمية الحديثة للجامعات في مجال البحث العلمي وكيفية الاستفادة من هذه الخبرات في تطوير واقع البحث العلمي بالجامعات اليمنية، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي حيث قامت الباحثة برصد وتحليل بعض الدراسات التي أجريت على الجامعات اليمنية لتعرف واقع البحث العلمي في هذه الجامعات وكذلك المعوقات التي تواجهه، ولتطوير هذا الواقع تم رصد الخبرات العالمية الحديثة للجامعات في مجال البحث العلمي، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- ضعف الأداء البحثي للجامعات اليمنية فما زال البحث العلمي يمثل نشاطاً هامشياً مما أدى إلى ضعف استثمار الكفاءات العلمية المتخصصة بالجامعات لعلاج المشكلات التي تواجه قطاعات المجتمع،

فمعظم البحوث التي تجري تتسم بالفردية وتجري لمجرد الترقية وبعيدة عن مشكلات المجتمع واحتياجاته.

- تعدد المعوقات التي تواجه البحث العلمي بالجامعات اليمنية.

أما دراسة الطراونة^(٣٢) فقد هدفت إلى بيان أخلاقيات البحث العلمي في تجويد مخرجات الدراسات العليا، وتوضيح دور البحث العلمي وتحديد الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، وأظهرت الدراسة أن الاستفادة من مخرجات الدراسات العليا من رسائل وأطروحات هي استفادة متواضعة بسبب قيام الباحثين بجهود فردية بقصد الحصول على الدرجة العلمية أو الترقية، كما أظهرت عدم وجود آلية واضحة لربط الأبحاث بالخطط التنموية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل/ كلية التربية، فرع البنات وعددهن (٣١٢)

عضو هيئة تدريس للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة طبقية عشوائية من المجتمع الكلي حيث تتكون من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل/ كلية التربية/ فرع البنات وبنسبة (٣٢٪) من المجتمع الكلي حيث يبلغ عددها (١٠٠) عضو هيئة تدريس.

جدول (١): التكرارات والنسب

المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الخبرة	مع خبرة	83	83.0
	دون خبرة	17	17.0
الجنسية	سعودية	21	21.0
	غير سعودية	79	79.0
	المجموع	100	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة وجمع البيانات تم بناء أداة تمثلت في استبانة مكونة من (٣٠) فقرة، حيث قسمت إلى محورين أساسيين هما: درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً، ودرجة تأثير البحث العلمي في

تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا، حيث تم صياغة الفقرات بالاعتماد على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة والتي تمثلت بدراسة Daigle^(٣٣)، و Gibbs, Coffy^(٣٤)، الشرمانى^(٣٥)، مكرد^(٣٦).

صدق أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولى، ثم وزعت على عدد من أساتذة الجامعات في الكليات العلمية والانسانية لأخذ ملاحظاتهم حول المحاور والفقرات للتحقق من صدق الأداة. ووفقا لملاحظاتهم تم تعديل الاستبانة وإعادة صياغة بعض الفقرات وحذف أخرى. و تم إرفاق أسماء المحكمين ومكان عملهم في ملحقات الدراسة

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٠٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

من ٦٨, ٣- ٥, ٠٠ ---- مرتفعة.

وتم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للاستبانة (٥) - الحد الأدنى للاستبانة (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

$$\frac{1-5}{3} = 1,33$$

ومن ثم إضافة الجواب (١, ٣٣) إلى نهاية كل فئة.

وقد تمت المعالجة الإحصائية

المستخدمة في الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: من أجل الإجابة على السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ودرجة التأثير.

ثانياً: اختبار T Test للعينات المستقلة وللإجابة على السؤالين الثالث والرابع.

ثالثاً: معامل الارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً؟

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (١) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢):

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

0.85	0.91	تأثير البحث العلمي في تطوير أداء هيئة التدريس أكاديمياً
0.90	0.89	دور البحث العلمي في تطوير أداء هيئة التدريس مهنيّاً
0.93	0.95	الدرجة الكلية

المعالجة الإحصائية:

المعيار الإحصائي: تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١, ٠٠ - ٢, ٣٣ ---- منخفضة.

من ٢, ٣٤ - ٣, ٦٧ ---- متوسطة.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١	١٢	يشجع البحث العلمي عضو هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات.	4.11	.737	مرتفعة
٢	٨	يفعل البحث العلمي مهارة الارشاد الأكاديمي لدى عضو هيئة التدريس.	3.69	.907	مرتفعة
٣	٦	يسعى البحث العلمي إلى تطوير عضو هيئة التدريس في مجال التخصص.	3.56	.925	متوسطة
٤	٢	يسهم البحث العلمي في تطوير أداء الاساتذة في مجال التخطيط للمقررات الدراسية.	3.31	1.098	متوسطة
٥	١٤	يسهم البحث العلمي في إرشاد عضو هيئة التدريس لحل المشكلات المجتمعية.	3.30	1.030	متوسطة
٦	١	يطور البحث العلمي أعضاء هيئة التدريس معرفياً.	3.28	1.129	متوسطة
٧	٩	يحفز البحث العلمي عضو	3.23	.973	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
		هيئة التدريس للمشاركة في الأنشطة الطلابية.			
٨	١٥	يساعد البحث العلمي عضو هيئة التدريس في ربط المقرر الدراسي بالمقررات الأخرى.	3.05	1.234	متوسطة
٩	١١	ينمي البحث العلمي ثقافة وإخلاقيات البحث لدى أعضاء هيئة التدريس.	3.03	1.322	متوسطة
١٠	٤	يسهم البحث العلمي في تفهم التعددية الثقافية وكفاءة التعامل معها في التدريس.	2.97	1.344	متوسطة
١١	٧	يسعى البحث العلمي إلى مشاركة عضو هيئة التدريس في وضع خطط التطوير في الجامعة.	2.95	1.298	متوسطة
١٢	٥	يساعد البحث العلمي عضو هيئة التدريس على تصميم البرامج الأكاديمية.	2.84	1.354	متوسطة
١٣	٣	يوفر البحث العلمي قاعدة بيانات لتساعد في إجراء البحوث العلمية.	2.77	1.448	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١٤	١٣	يساعد البحث العلمي عضو هيئة التدريس على تنمية التفكير الابداعي للطلبة.	2.67	1.364	منخفضة
١٥	١٠	يستثمر البحث العلمي مصادر التعلم المختلفة لإفادة عضو هيئة التدريس.	2.59	1.093	منخفضة
		تأثير البحث العلمي في تطوير أداء هيئة التدريس أكاديمياً.	3.16	.668	متوسطة

السؤال الثاني: ما درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا؟

تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير البحث العلمي في

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١	١٦	يسهم البحث العلمي في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس	4.08	.837	مرتفعة
٢	٢٣	يسهم البحث العلمي في دفع عضو هيئة التدريس لاستخدام تقنيات التعليم الحديثة	3.87	.917	مرتفعة
٣	٣٠	يزيد البحث العلمي من احترام أعضاء هيئة التدريس للقيم السائدة في المجتمع	3.75	.968	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
٤	١٩	يجري البحث العلمي بسهولة لتوفر الوقت الكافي لأعضاء هيئة التدريس	3.55	.989	متوسطة
٥	٢٢	يزيد البحث العلمي قدرة عضو هيئة التدريس على حل المشكلات للطلبة	3.54	1.058	متوسطة
٦	٢٤	يتميز البحث العلمي بزيادة الجهد المبذول من قبل أعضاء هيئة التدريس	3.19	1.339	متوسطة
٧	١٨	يزيد البحث العلمي دافعية عضو هيئة التدريس نحو الاداء	2.81	1.195	متوسطة
٨	٢٧	الاهتمام بنتائج البحث العلمي يؤدي إلى زيادة فاعلية أعضاء هيئة التدريس	2.68	1.246	متوسطة
٩	٢٥	يركز البحث العلمي على البحوث التطبيقية	2.66	1.273	متوسطة
١٠	٢٨	يفتح البحث العلمي قنوات إيجابية بين الزملاء	2.63	1.338	متوسطة
١١	١٧	يحفز البحث العلمي أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث الجماعية	2.60	1.435	متوسطة
١٢	٢٩	يسهم البحث العلمي في زيادة الحوافز الجامعية المالية لعضو هيئة التدريس	2.57	1.335	متوسطة
١٣	٢٠	يجري البحث العلمي بيسر لتوفير الامكانيات المادية لأعضاء هيئة التدريس	2.51	1.367	متوسطة
١٤	٢٦	دعم مراكز البحوث للبحث العلمي يزيد دافعية عضو هيئة التدريس	2.20	1.181	منخفضة
١٥	٢١	يسهم البحث العلمي في زيادة الحوافز الجامعية المعنوية لعضو هيئة التدريس	2.08	1.161	منخفضة
		دور البحث العلمي في تطوير أداء هيئة التدريس مهنيًا	2.98	.772	متوسطة

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة

احصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$)

لدرجة تأثير البحث العلمي في

تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس تعزى

لمتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء

أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الخبرة.

والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودرجات

الحرية والدلالة الإحصائية لأثر البحث

العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

حسب متغير الخبرة

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً.	مع خبرة	83	3.22	.671	2.079	98	.040
	دون خبرة	17	2.85	.577			
درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيّاً.	مع خبرة	83	3.02	.782	1.204	98	.232
	دون خبرة	17	2.78	.704			
الدرجة الكلية	مع خبرة	83	3.12	.711	1.642	98	.104
	دون خبرة	17	2.82	.631			

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة

احصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$)

لدرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء

أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنسية

(سعودي، غير سعودي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية وقيمة "ت" ودرجات الحرية والدلالة

الإحصائية لدرجة تأثير البحث العلمي في

تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنسية. والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية لدرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء هيئة التدريس حسب متغير الجنسية.

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً	سعودية	21	2.92	.319	-1.819	98	.072
	غير سعودية	79	3.22	.722			
درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيّاً	سعودية	21	2.63	.232	-2.390	98	.019
	غير سعودية	79	3.07	.837			
الدرجة الكلية	سعودية	21	2.78	.248	-2.172	98	.032
	غير سعودية	79	3.15	.765			

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً؟

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (-2.59- 4.11)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على "يشجع البحث العلمي عضو هيئة التدريس على المشاركة في

المؤتمرات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.11)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها "يستثمر البحث العلمي مصادر التعلم المختلفة لإفادة عضو هيئة التدريس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.59). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.16).

ويلاحظ من هذه النتيجة أن البحث العلمي يحفز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والندوات، ويستثير همهم نحو مضاعفة جهودهم في أوراقهم البحثية، وقد يعود ذلك إلى أن هذه التجمعات العلمية والفكرية تؤدي إلى توسيع المعرفة ومد جسور التعارف والتواصل بينهم من سائر البلدان، إلا أنه في الوقت نفسه لا يحفزهم نحو استخدام مصادر التعلم المختلفة وقد يكون سبب ذلك هو المعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس والتي تتعلق بعدم توفير هذه المصادر من قبل الجامعة نفسها، وانخفاض دافعية عضو هيئة التدريس نحو استخدامها وتوافق هذه النتيجة مع دراسة صالح^(٣٧) حيث حصل مجال المعوقات المتعلقة بالأجهزة والتسهيلات على درجة معيقات متوسطة.

أما الفقرة (١٣) ونصها "يساعد البحث العلمي على تنمية التفكير الإبداعي للطلبة فقد حصلت على متوسط حسابي (٢, ٦٧) وبدرجة متوسطة وهذا يشير إلى أن معظم الأبحاث العلمية التي تجرى تهدف إلى تطوير عضو هيئة التدريس تطويراً ذاتياً ولأغراض شخصية ومنفعة وليس لتحقيق الهدف الأسمى وهو الرقي بفكر الطلبة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة الطراونة^(٣٨) التي بينت أن الاستفادة من البحث العلمي هي استفادة متواضعة وهدفها الحصول على الدرجة العلمية، كما توافقت مع دراسة مكرد^(٣٩)، التي بينت أن معظم البحوث التي تجري تتسم بالفردية وتجري لمجرد الترقية.

أما الفقرة (١٤) فقد حصلت على درجة متوسطة والتي نصها "يسهم البحث العلمي في إرشاد عضو هيئة التدريس لحل المشكلات المجتمعية" وتعتبر هذه النتيجة متوافقة إلى حد ما مع الواقع، حيث أن البحوث العلمية في مجملها هي بحوث نظرية، ترتبط شكلياً بمشكلات المجتمع وخططه التنموية، لكنها بعيدة عن تطبيق نتائجها التي توصلت إليها، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة مكرد^(٤٠) التي أشارت إلى أن معظم البحوث بعيدة عن مشكلات

المجتمع واحتياجاته. كما توافقت مع دراسة الطراونة^(٤١) التي أظهرت عدم وجود آلية واضحة لربط الأبحاث العلمية بالخطط التنموية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا؟

يبين الجدول (٤) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.08- 4.08)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "يسهم البحث العلمي في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢١) ونصها "يسهم البحث العلمي في زيادة الحوافز الجامعية المعنوية لعضو هيئة التدريس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.08). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.98) ويمكن القول أن هذه النتيجة واقعية فعلى الرغم من الجهود التي يبذلها عضو هيئة التدريس في إنجاز بحثه إلا أنه لا يتلقى أي حافز مادي أو معنوي من قبل الجامعة، حيث تعتبر الجامعة هذه الأبحاث ذاتية وتقدم لغايات الترقية العلمية، ولكنها في الوقت نفسه تسهم في تطوير المهارات لديه وتحسين أدائه

نظراً لاطلاعه على الكثير من التجارب والخبرات، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة كوفي وجيبس Gibbs, Coffy^(٤٢) التي أشارت إلى أن تدريب أعضاء هيئة التدريس يسهم في تحسين مهاراتهم التدريسية والبحثية وفي التعامل مع الطلاب. كما توافقت مع دراسة صالح^(٤٣) التي أظهرت أن مجالات معوقات البحث العلمي المتعلقة بظروف العمل المادية والمعنوية والنمو المهني حصلت على درجة معوقات كبيرة.

أما الفقرة (٢٣) والتي نصها "يسهم البحث العلمي في دفع عضو هيئة التدريس لاستخدام تقنيات التعليم الحديثة" فقد حصلت على درجة مرتفعة وقد يعود ذلك إلى التطورات التقنية المتسارعة التي تتبناها الجامعات لمواكبة عجلة التطور في المجتمع وتعارض هذه النتيجة مع دراسة ديكروز^(٤٤) التي بينت أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى تطوير أكثر في عدة أمور مثل استخدام التقنيات الحديثة إلا أنها توافقت مع دراسة بيرتلي^(٤٥). التي أظهرت أن أفراد العينة طلبوا أن يجري تطويرهم في مجال استخدام التكنولوجيا ومجال الارتقاء بفن التدريس.

أما الفقرة (٢٧) فقد حصلت على متوسط حسابي (٦٨, ٢) والتي تنص "الاهتمام بنتائج البحث العلمي يؤدي إلى زيادة فاعلية أعضاء هيئة التدريس" وهذا يشير إلى أن الجهات المسؤولة تنظر بعين اللامبالاة إلى البحث العلمي وتعتبره إضافة جديدة لرفوف المكتبة لا إضافة علمية توظف في الحياة وترتبط بها وهذه النظرة السلبية تنعكس بدورها على الأداء فتحوله إلى أداء سطحي يخلو من التميز والإبداع. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الطراونة^(٤٦) التي أظهرت عدم وجود آلية واضحة لربط الأبحاث العلمية بالخطط التنموية. أما الفقرة (٢٩) ونصها: "يسهم البحث العلمي في زيادة الحوافز الجامعية المالية لعضو هيئة التدريس" فقد توافقت مع نتيجة الشرمان^(٤٧) حيث توصلت إلى أن أكبر المحاور معوقا هو محور معوقات الإنفاق على البحث العلمي ومصادر تمويله كما توافقت مع دراسة يوسف^(٤٨) التي توصلت إلى أن التشريعات المتعلقة بتحسين الوضع المعيشي وزيادة الحوافز المشجعة على البحث تعد الدافع الأساسي لإجراء البحوث العلمية. كما توافقت مع دراسة ديغل^(٤٩) التي أظهرت أن نسبة حضور أعضاء هيئة التدريس للدورات قد بلغت

(١٠٠٪) نتيجة تطوير كفاءة الهيئة التدريسية ومكافأة أعضاء هيئة التدريس. مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) لأثر البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى لأثر الخبرة في مجال تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً، وجاءت الفروق لصالح الأعضاء الذين يمتلكون الخبرة ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى لأثر الخبرة في دور البحث العلمي في تطوير أداء هيئة التدريس مهنيّاً، وفي الدرجة الكلية. وتعتبر هذه النتيجة متوائمة ومتوافقة مع النتائج التي اعتادت الأبحاث العلمية التوصل إليها، وتفسير هذه النتيجة يعزى إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين تعددت مشاربهم العلمية تعرضوا إلى خبرات متعددة ومختلفة أثرت في تخصيب خبراتهم العلمية وفتحت لهم أبواباً وطرائق للتفكير المبدع والجديد وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة صالح^(٥٠) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مجال المعوقات المتعلقة

بالنشر والتوزيع تبعاً للخبرة ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من (١٥) سنة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) لأثر البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنسية (سعودي، غير سعودي)؟

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لأثر الجنسية في مجال تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الجنسية غير السعودية، بينما لم تظهر فروق في مجال تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديميًا. لقد جاءت هذه النتيجة واضحة فمتغير الجنسية لم يؤثر في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في المجال الأكاديمي ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن أعضاء هيئة التدريس تتاح لهم الفرص المتساوية من قبل الجامعة دون التركيز على الجنسية، حيث أن الجامعة تنظر بعين الوعي إلى ضرورة الرقي بعضو هيئة التدريس لتحقيق الجودة الشاملة التي تسعى إليها من خلال برامجها المختلفة إضافة إلى أن المعرفة

متوفرة ومتواجدة لدى جميع الأعضاء بفعل شهاداتهم العلمية التي حصلوا عليها أثناء دراستهم. ولكن هذا المتغير أثر على أداء أعضاء هيئة التدريس في المجال المهاري وقد يعود ذلك إلى أن المهارات التي حصل عليها عضو هيئة التدريس واكتسبها تختلف من بلد إلى آخر. وهذا التمايز المهاري بين أعضاء التدريس بسبب انخراط بعضهم في دورات تدريبية مكثفة من شأنها رفع السوية المعرفية إضافة إلى الإغناء الذاتي الذي يمارسه بعض أعضاء هيئة التدريس على أنفسهم.

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- تخصيص مواقع إلكترونية لنشر البحث العلمي واعتماد هذه المواقع لغايات النشر العلمي والترقية العلمية في الجامعات وذلك تيسير على الباحثين.
- تفعيل نتائج البحوث العلمية وتحويلها إلى إجراءات عملية بحيث يتم ربطها بالواقع المهني لعضو هيئة التدريس، كنتائج استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في التدريس الجامعي.
- تصميم مجموعة من البحوث العلمية التي تهدف إلى رفع سوية عضو هيئة

تحليلية مقارنة في ضوء بعض المعايير. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٤(٥٥)، ص ٧٧-١٣٨.
(٥) القصبي، راشد (٢٠٠٣م)، استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة، مستقبل التربية العربية ٩(٢٨).

(٦) الريبيعي، سعيد محمد (٢٠٠٧)، التعليم العالي في عصر العولمة. التغيرات، التحديات وآفاق المستقبل. عمان دار الشروق.

(7) Partington and Brown George (1997): **Quality assurance, Staff Development and Cultural Change.** Journal of Quality Assurance in Education. Vol.5, No.4, pp.208-217.

(8) Bogdann, R, C and Biklen, S, K (1982), **Qualitative research for education: an introduction to theory and method**, Allen and Bacon, Inc, Boston London Sydney Toronto, journal of higher education, vol(45. 5).

(٩) دشلي، كمال (٢٠١٦م). **منهجية البحث العلمي**، منشورات جامعة حماة، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.

(١٠) عليان، رنجي مصطفى (٢٠٠٣م)، **البحث العلمي (أسسه-مناهجه-وأساليه)** بيت الأفكار الدولية-الأردن.

(١١) دشلي، كمال (٢٠١٦م). **منهجية البحث العلمي**، منشورات جامعة حماة، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.

(١٢) رشوان، عبدالحميد (٢٠٠٣م). **أصول البحث العلمي**، مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية.

التدريس في مجاله الأكاديمي والمهني. وحث أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والندوات وتقديم كافة التسهيلات لهم.

-إنشاء جمعية علمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل تتولى الإشراف على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.

-التعاون مع مؤسسات المجتمع لدعم البحوث العلمية وتوظيفها لحل مشكلات المجتمع.

الهوامش:

(1) Pancucci, S. (2009). **Train the trainer. The bricks in the learning community scaffold of professional development.** Winter 2007, International Journal of Social Sciences, 38(4), 14-35.

(٢) الخطيب، حازم وحداد، مناور (٢٠٠١). **البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اربد الأهلية: لأهداف والخوافز، والرضا والمشكلات.**

مجلة اربد للبحوث والدراسات ٤(١) ص ٤٨-٧٩

(٣) الخطيب، محمد بن شجات (٢٠٠٤م)، **الاعتماد الأكاديمي وعلاقته بالتنمية العلمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي**، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي جامعة الملك سعود.

(٤) الصاوي، محمد وجيه (٢٠٠٠م). **أهداف جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة**

- (١٣) الغالي، طاهر محسن وآخرون (٢٠١٠). **التطوير التنظيمي**، مدخل تحليلي ط١، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- (١٤) هلال، محمد عبدالغني (٢٠٠٨). **الإطار القانوني والتنظيمي للموارد البشرية**، ط١ مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.
- (15) Loveder, Phil (2005). World Trends in Staff Development: Implications on the Performance of Technical Education Institutions. Paper Presented to National Seminar: The Development of Technology and Technical Vocational Education and Training in an era of Globalization, 23-24 August, p4.
- (١٦) العمري، جمال وسنقر، صالحة (٢٠٠٩). **أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالس التدريس والبحث العلمي**. مجلة جامعة دمشق ٢٥(٣) ٥٤٣.
- (١٧) الداوودي، الشيخ، (٢٠١٠). **تحليل الأسس النظرية لمفهوم الأداء**. مجلة الباحث، عدد/٧ الجزائر.
- (١٨) نصر، محمد، (٢٠٠٣). **تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء**، المؤتمر العلمي الرابع عشر/ مجلد١
- (١٩) الكبيسي، عامر خضير (٢٠١٠م). **التدريب الإداري والأمني، رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرين**. جامعة نايف العربية، الرياض.
- (٢٠) لبدة، محمد، (١٩٩٧م)، **مهارات إدارة الصراع**. ط١، دار الكتب للنشر، القاهرة.
- (٢١) الشخبي، علي وآخرون (٢٠٠٢). **الحقيقية التدريبية لتطوير كفايات أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات العربية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس.
- (٢٢) أبو فارة، يوسف (٢٠٠٣). **تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية**، دراسة مقدمة لمؤتمر ضمان الجودة و المنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية في الفترة الواقعة ما بين (٢١-٢٣ /١٠ /٢٠٠٣). الزرقاء: جامعة الزرقاء الأهلية.
- (23) Decroze, C. (1996) Faculty development needs as perceived by the faculty and administrators at Rima collage. Malaysia dissertation abstract international. Vol. 56. no.07. p.250.
- (24) Coffy, M, Gibbs, G (2000) can academics benefits from training? some preliminary evidence, teaching in higher education, 3 (5)
- (25) Bartly, M. (2001). Faculty training and development initiatives effective instruction in distance higher education. Ed D., ProQuest, dissertation abstract. University of Cincinnati, AA3014904.
- (26) Daigle, B. (2001). Moving toward a competency-based human resources process, Aprize-winner for the University of Calgary. Education Canada, 40(4), 14-5.
- (٢٧) صالح، أيمن جميل (٢٠٠٣) **معوقات البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير / جامعة النجاح ، نابلس.

(٣٦)مكرد. عائدة (٢٠١٠م)، تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمنية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن.
(٣٧)صالح، أيمن جميل (٢٠٠٣م)، معوقات البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير/ جامعة النجاح، نابلس.

(٣٨)الطراونة، تحسين أحمد، (٢٠١٢م). أخلاقيات البحث العلمي ودورها في تجويد مخرجات الدراسات العليا، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.

(٣٩) مكرد. عائدة (٢٠١٠) تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمنية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن.

(٤٠) مكرد. عائدة (٢٠١٠) تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمنية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن.

(٤١) الطراونة، تحسين أحمد، (٢٠١٢). أخلاقيات البحث العلمي ودورها في تجويد مخرجات الدراسات العليا، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.

(42) Coffy, M, Gibbs, G (2000) can academics benefits from training? Some preliminary evidence, teaching in higher education, 3 (5).

(٤٣)صالح، أيمن جميل (٢٠٠٣) معوقات البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير/ جامعة النجاح، نابلس.

(٢٨)زايد، عبدالناصر (٢٠٠٣) ضمان جودة التعليم العالي من خلال تقويم الأداء الجامعي- دراسة تحليلية: قياس أداء أعضاء الهيئة التدريسية، مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد. الزرقاء الأهلية، الأردن.

(٢٩)الشرماني، علي محمد (٢٠٠٨) معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، اليمن، رسالة ماجستير.

(٣٠)يوسف، نبيلة (٢٠٠٨) أثر تشريعات التعليم العالي في إنتاجية البحوث العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمشق، دراسة استطلاعية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٤) -العدد (٢).

(٣١)مكرد. عائدة (٢٠١٠) تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمنية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن.

(٣٢)الطراونة، تحسين أحمد، (٢٠١٢). أخلاقيات البحث العلمي ودورها في تجويد مخرجات الدراسات العليا، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.

(33) Daigle,B.(2001). Moving toward acompetency-based human resources process, Aprize-winner for the University of Calgary. Education Canada,40(4),14-5.

(34) Coffy, M, Gibbs, G (2000) can academics benefits from training? some preliminary evidence, teaching in higher education, 3 (5).

(٣٥)الشرماني، علي محمد (٢٠٠٨) معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، اليمن، رسالة ماجستير.

(44)Decroze,C. (1996) Faculty develop
pment needs as perceived by the faculty
and administrators at Rima collage.
Malaysia dissertation abstract
international. Vol.56.no.07.p.250

(45) Bartly,M.(2001).Facualt training
and development initiatives effective
instruction in distance higher
education. Ed D., ProQues, dissertation
abstract. University of Cincinnati,
AA3014904.

(٤٦) الطراونة، تحسين أحمد (٢٠١٢م). أخلاقيات
البحث العلمي ودورها في تجويد مخرجات
الدراسات العليا، المؤتمر العربي الدولي الثاني
لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية،
البحرين.

(٤٧) الشرماني، علي محمد (٢٠٠٨م)، معوقات
البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة
صنعاء، اليمن، رسالة ماجستير.

(٤٨) يوسف، نبيلة (٢٠٠٨م)، أثر تشريعات
التعليم العالي في إنتاجية البحوث العلمية لدى
أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمشق، دراسة
استطلاعية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٤) - العدد
(٢).

(49) Daigle,B.(2001). Moving toward
acompetency-based human resources
process, Aprize-winner for the
University of Calgary. Education
Canada, 40(4), 14-5.

(٥٠) صالح، أيمن جميل (٢٠٠٣م)، معوقات
البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء الهيئة
التدريسية في الجامعات الفلسطينية، رسالة
ماجستير/ جامعة النجاح، نابلس.

التناص القرآني في شعر الطغرائي

د. أحمد عبد الكريم محمد الملقني *

وصول البحث: ١٨ / ٧ / ٢٠١٧م

تاريخ قبول البحث: ٢٧ / ١١ / ٢٠١٧م

ملخص

يتناول هذا البحث التناص القرآني في شعر الطغرائي، فقد قام الباحث بتوضيح مصطلح التناص، ودرس أشكال التناص القرآني في شعر الطغرائي دراسةً توخى فيها توضيح آليات استدعاء النصوص القرآنية في شعره، وتبيين أوجه الإبداع في طرائق توظيفه لها، بالرجوع إلى كبرى مدونات التفسير القرآني، للوقوف على البعد الوظيفي للتناص عند الطغرائي. وقد انطلق الباحث من قناعة مفادها: أهمية التناص بوصفه استراتيجية نقدية مستجدة في إعادة إنتاج تراثنا الأدبي عامة وتراثنا الشعري خاصة وفق منطلقات نقدية جديدة تكشف وجوه الإبداع فيه، وتقدم قراءات مغايرة للقراءات النقدية التقليدية. وقد خلص الباحث إلى أن الطغرائي أفاد من القرآن الكريم في تشكيل معانيه الشعرية، ووظفه التوظيف الفني، مما أكسبها ثراءً وغنى دلالي، وأبعاداً جمالية أسهمت في إعادة إنتاج المعاني القرآنية بطرائق تناصية متعددة، أثبت من خلالها أن تلاقحه مع القرآن الكريم كان إيجابياً لم يقف عند حدود الاستدعاء السكوني الجامد.

الكلمات الدالة: التناص، التناص القرآني، الطغرائي، ديوان الطغرائي.

* محاضر متفرغ، مركز اللغات، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

This paper investigates the Quranic intertextuality in the poetry of Al-Tughra'ee. The researcher identified the term (intertextuality), discussing the styles of Quranic intertextuality in Al-Tughra'ee's poetry in a way that clarifies the mechanisms of using the Quranic texts in his poetry. The study also shows the creativity in how he applied these texts by returning to major records of Quranic interpretations to find out the functional dimension of intertextuality of Al-Tughra'ee. The researcher started from a conviction that intertextuality is significant as a new critical strategy to reproduce the literary heritage in general and poetry heritage in particular according to new critical principals that reveal its creativity and offer interpretations that are different from traditional ones. The researcher concluded that Al-Tughra'ee benefited from the Holy Quran in formulating the poetic meanings and used it artistically, which gave the meanings an indicative richness and aesthetic aspects contributed to the reproduction of the Quranic meanings in several intertextual modalities through which he proved that the cross-pollination with the Holy Quran was positive and did not stand at the limits of rigid use.

Key words: Intertextuality, Quranic intertextuality, Al-Tughrai, Al-Tughra'ee Collection

توطئة:

يُمثِّل التناص رؤية جديدة ومغايرة في عملية تلقي النص الأدبي، بل إن مفهوم النص نفسه قد تغير مع ترسخ التناص بوصفه استراتيجية ومدخلاً لا يمكن الاستغناء عنه في عملية تلقي النصوص وتحليلها^(١). ما يعني أن التناص حاضر بوصفه منطلقاً لأية قراءة تسعى إلى الخروج من حيز القراءات الأحادية ذات المعنى القطعي، وتلك المغلقة التي تعزل النص عن شروط إنتاجه من مثل القراءة البنيوية التي نشأ التناص في ظل التشكيك بجدوى أسسها الفكرية والفلسفية.

جرت إعادة النظر في مفهوم النص، مما استدعى أسئلة جديدة تبحث في آليات تشكله، وتسأل ماهيته وتعيد ترسيم حدوده، وتستكنه علاقته بغيره من النصوص^(٢)، فلم تعد دراسة العلاقة بين النص وغيره تكتفي برصد صلات التأثير والتأثير منحصرة في إطار الأدب المقارن، والنظرة التاريخية التي تنسب الأصالة لنص مرجعي يشكل أصلاً، بل جرى تغيير الاستراتيجية الناعمة لدراسة العلاقة ذاتها، بالنظر فيها تأويلياً ودلالياً.

دشت جوليا كرسـتيفا (Julia

Kristeva) مصطلح التناص وفق تعريفها الجديد للنص، إذ ترى أنه يتشكل من فسفساء من الاستشهادات وكل نص امتصاص وتحويل لنص آخر^(٣)، مما يعني أنه لا يوجد نص يمكن أن ينشأ من العدم دون الإفادة أو الدخول في علاقة مع نصوص سابقة. إضافة إلى أن النص الذي يدخل في علاقة نصية له وظيفة رئيسة تتمثل في إعادة إنتاج النصوص التي تشتمل عليها العملية التناصية.

ووفق هذا الطرح الجديد المشفوع بأسئلة جذرية تتمحور حول النص جرى إقصاء النظرة التقليدية للنص الأدبي من حيث صلته بمؤلفه، فقد غدا النص بلا أب مرجعي فأمكن تأويله دون الرجوع إلى مؤلفه الذي فقد سلطته على نصّه، وصار من الممكن بحكم المرجعية اللسانية ذات الطبيعة التعددية للنص فك شيفراته واختراق طبقات الدلالة خاصته^(٤)، فبتحيد المؤلف أو موته تبعاً لرولان بارت (Roland Barthes)، يمكن قراءة النص قراءة مسحية أفقية لا قراءة اختراقية رأسية تسعى إلى استكناه أسرار النص وخفاياه^(٥)، وهو زعم يطله إبعاد المؤلف عن مؤلفه،

فلا يعودُ الأخير يُقرأ في ضوء مؤلفه نفسياً واجتماعياً وتاريخياً، ذلك أن إسناد النص إلى مؤلف -والكلام لا يزال لرولان بارت- يعني إيقافاً للنص وتعطيلاً له بإعطائه مدلولاً نهائياً يعمل في المحصلة على إغلاق الكتابة^(٦). إذ تمثل هذه الطروحات السند المرجعي لرواج مصطلح التنصص وتمكينه نقدياً من خلال بلورته بتوطيد إشارات جوليا كريستيفا حول النص، ووضعها في سياق نقدي يستهدف أساس القراءات التقليدية وصولاً إلى تفنيد مسلّماتها الدائرة في فلك المؤلف بوصفه خزاناً سرّياً يتوقف عليه المعنى النهائي للنص.

وعوداً على ما أحدثه التنصص من تغيير في آليات التلقي وأنماطه، وبالنظر إلى رؤية بارت حول موت المؤلف، يغدو القارئ منتجاً للنص فاتحاً عملية الكتابة على مصراعها، مرجئاً في الوقت نفسه المدلول النهائي للنص، بتعدد تأويلاته له تبعاً للآفاق الدلالية والمعنوية التي يشتمل عليها النص بوصفه نسيجاً نصياً، وملتقى لأصوات ونصوص متعددة. ويصبح القارئ المسؤول الأول عن وجود التنصص وجوداً متحققاً لا وجوداً نظرياً في النص

الشعري... فلا وجود له إلا بإدراكه، وكلّما زادت ثقافة القارئ واتسع مداركه ونشاط ذاكرته كان النص المقروء أكثر اشتباكاً مع نصوص أخرى^(٧)، وعليه فإن دور القارئ يعدّ مركزياً في استجلاء التنصص، ولكن دوره لا يتوقف عند ذلك، إذ لا بدّ من وقوفه على وجوه التنصص المختلفة واستكشاف آليات توظيفها ومدى تلبسها وتلاحمها بالنص المتناص وتداخلها في نسيجه^(٨)، وتوضيح العلاقة بينها وبين النص المتناص؛ للخلوص إلى وظيفة النص وقيّمته و دوره في إنتاج معنى جديد، أو إضفاء قيمة جمالية ما على النص المتناص.

التنصص القرآني:

يعدّ التنصص القرآني صورةً من صور التنصص الواعي، وهو ذلك التنصص الذي يقصد إليه الشاعر أو الكاتب قصداً ويعرف مصادره ويستخدمه استخداماً فنياً له غاياته ووظيفته^(٩)، ولا غرو في قصد الشاعر إلى التنصص مع القرآن الكريم بوعي فني، إذ إن حضور النصوص القرآنية في النص الشعري يمثل إضافة نوعية للأخير، ف لغة القرآن تجلب تثيره لما تشتمل عليه من إشعاع وتجدد، ولما فيها من طاقات إبداعية تصل بين الشاعر والمتلقي، بحيث تستطيع

التأثير بشكل مباشر يضاف إلى ذلك قابليتها المستمرة لإعادة التشكيل والصياغة من جديد^(١٠)، إضافة إلى المكانة الرفيعة التي يعتليها القرآن الكريم بوصفه النص الأكثر قداسة عند المسلمين، وما لذلك من قدرة على لفت الأنظار إلى النص الذي يستدعي النصوص القرآنية ويوظفها شعرياً، والوقوف على آليات هذا التوظيف ووظائفه، ولا بدّ إذ ذاك من توافر المقومات الملائمة لاستقطار النصوص القرآنية إلى فضاء النص الشعري. وتتمثل هذه المقومات في اتسام النص الشعري بالعمق في بنيته ولغته واتساع أفق الرؤيا فيه؛ ليكون أهلاً لاستيعاب النص القرآني والتعالق معه بحيث يغدو وهّاجاً بالطاقة المضمونية خاصته، وقادراً على الارتحال في الوقت نفسه إلى فضاءات تجديدية تمنح العملية التناصية قيمتها المأمولة، ذلك أن حضور النصوص القرآنية لا يمكن أن يكون حضوراً ترصيعياً فحسب، لكونه ناتجاً عن وعي فني عميق^(١١).

تجليات التناص القرآني في شعر الطغرائي^(١٢):

يشكّل التناص ملمحاً أسلوبياً بارزاً في شعر الطغرائي، فقد نال نصيباً من المعرفة، إذ عُرف بسعة اطلاعه وبإلمامه

بشؤون العلم في عصره^(١٣)، ولعلّ أبرز صور التناص عنده تتمثل في ثقافته الدينيّة لا سيّما القرآنية منها، فقد برز تأثره بالقرآن الكريم الذي وظّفه في شعره بكثرة وبطرائق وكيفيات متنوعة، فاعتمد النصوص القرآنية مركزاً لنصوصه الشعرية مستثمراً طاقاتها وأبعادها الدلالية والجمالية، كلّ ذلك وفق علاقات تناصيّة تراوحت بين التأكيد والتحويل والخرق (التضاد)، وفي أشكال تناصيّة حصرتها الباحثة تبعاً للمادة المدروسة بالتناص الاقتباسي، والتناص الإشاري، والتناص الإحالي، والتناص التلمحي، وما يتفرّع عن هذه الأشكال من صور تناصيّة وفق الآتي:

١- التناص الاقتباسي:

ويعدّ هذا الشكل التناصي الصورة الأكثر وضوحاً بين أشكال الاستدعاء النصي جميعها، لأنّه قائمٌ على اقتطاع تراكيب معيّنة من سياقاتها النصيّة الأصيلّة، واستقطارها إلى النص المستدعي، سواء أكان هذا الاستدعاء حرفياً أم محوَّراً، بإجراء بعض التغيرات في بنية النص المستدعي الأصيلّة^(١٤) لغوياً أو أسلوبياً بما يُلائم بنية النص المستدعي.

يُنظر إلى التناص الاقتباسي بوصفه الشكل الأدنى للتناص، فالاستشهادات

لإكساب قوله الصدق المطلق، أو لرفده بحجة لا يمكن ردّها.

ويعدّ التناص الاقتباسي من أكثر أشكال التناص حضوراً في ديوان الطغرائي، وقد تنوعت آليات استدعائه إلى الفضاءات النصيّة لشعر الطغرائي، كما أنّه وُظفَ بطرائق متعدّدة قسّمته ودرستّها تبعاً لقيمتها التناصيّة تنازلياً وفق الآتي:

١-١- التناص الاقتباسي الحوّل دلاليّ:

ويعني اجتزاء تراكيب قرآنية معيّنة وتوظيفها توظيفاً دلاليّاً جديداً، بتحويل معانيها ودلالاتها أو إقامة علاقة تضاد مع بناها الدلالية الأصيلة، يجعلها دالة على خلاف ما تدلّ عليه في بنيتها النصيّة الأصيلة. ويكون ذلك من خلال خلخلة السياق الدلاليّ الأصيل للنصوص القرآنية المكتسبة بزجّ الأخيرة في أتون سياق دلاليّ جديد يكسب النص قيمته التناصيّة والجماليّة معاً، فبدون فكرة السياق نفسها يتعذر علينا الحديث عن النص الغائب أو الإخلال والإزاحة أو غير ذلك. إن هذه المفاهيم تكتسب معناها المحدّد -كالنص تماماً- من السياق الذي تظهر فيه، وتعامل معه^(١٨).

تعدّ (الدرجة صفر في التناص) من جهة دلالتها الصريحة على مصادرها، ذلك أنها تفرض نفسها بحضورها الوهّاج في النص المضيف دون الحاجة إلى التقصي والإجهاذ الذهني من قبل القارئ لمعرفة هويتها^(١٥). علماً أن ذلك لا يعني أن هذا الشكل التناصي خلوّ من الوظيفة الفنية الجمالية من حيث إكساب النص المضيف دلالات جديدة وفق المستوى التناصي الذي يجري توظيف الاقتباس من خلاله.

إنّ لطريقة استدعاء النص المكتسب وشكله من حيث حدود تقطيعه، وطرائق تركيبه أهميّة كبرى، على القارئ مراعاتها لإبراز قيمة التناص الاقتباسي^(١٦) الذي يظلّ مجرد استشهدٍ طارئٍ على بنية النص المضيف غير منسجم معها، إذا كان حضوره حضوراً ترصيعياً غير مُتمّاهٍ مع الفضاء النصي الجديد بكامل همولته الدلاليّة والمعنويّة.

وعليه؛ لا بدّ من تخلص الاقتباس من الصورة التقليديّة التي تحصر وظيفته النصيّة في التزيين والسلطة^(١٧). والسلطة هنا مفهومة بوصفها استدعاءً لنص مرجعيّ يمثّل سلطةً متفق على قدسيّتها، وعدم المساس بصدقيتها، يستخدمها الشاعر

وقد وظّف الطغرائي هذه الآلية التناصيّة في غير موضعٍ من شعره ناقلاً الدلالات الأصيلة إلى دلالات جديدة، بقصد استثمار الطاقة الدلالية والتصويرية للآيات التي يقتبسها، بعد تحويل دلالاتها الأصيلة. من ذلك قوله^(١٩):

تعرّضَ لي بعدَ السُّلُوِّ وما استحيا
وأقرّاني من سحرِ أجفانه وحيّا
وغادرني بعدَ اندمالِ صبابتي
صريعَ غرامٍ لا أموتُ ولا أحيّا

يتجلى التناص الاقتباسي في قول الشاعر (لا أموت ولا أحيّا) وهو اقتباسٌ تركيبي من قوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى﴾ [الأعلى الآية: ١٣] وبالعودة إلى السياق القرآني نجد أن الله سبحانه وتعالى يبيّن حال من يكذب بالرسالة الإسلامية ويعرض عن ذكر الله من الكفار، موضحاً مصيره الأبدي الذي يقضي بخلوده في النار، وشدة العذاب الذي سيلقيه إذ ذاك؛ ذلك أن تُردّد حاله بين الحياة والموت وهو في عذاب الاحتراق عذاباً أشدّ مما أفاده أنّه في عذاب الاحتراق ضرورة أن الاحتراق واقعٌ وقد زيد فيه درجة أنّه لا راحة منه

بموت ولا مخلص منه بحياة^(٢٠)، والطغرائي ينقل هذه الدلالة من حيث قوّتها ومشابتها لحاله - بعد إجراء التغير اللغوي المناسب للبناء الشعري خاصته - من السياق الدلالي الخاص باستحقاق الكفّار لهذا العذاب جرّاء كفرهم إلى سياق دلالي آخر يتمثل في توضيح ما يلاقيه من شدة عذاب آلت إليه حاله بعدما فارقه محبوبته؛ فهو يعاني احتراقاً نفسياً يضارع الاحتراق البدني الذي توعدّ الله به الكفّار على أنّه لا يستحقّ مثل هذا المصير. فالشاعر عمد إلى اقتباس هذه الآية ليبيّن هول مصابه وشناعة ما جنت محبوبته عليه، مستثمراً طاقة هذه الآية الدلالية والتصويرية، للتأثير في المتلقي الذي يستدعي ضمناً السياق القرآني ويقارن بين حال من استحقّ هذا النوع من العذاب الشديد وهم الكفّار وبين حال الشاعر وهو المتمسك بحب محبوبته رغم إعراضها عنه.

وقد يقتبس الطغرائي قولاً على لسان إحدى الشخصيات القرآنية محوّلاً حولته الدلالية والمعنوية، من ذلك قوله^(٢١):

وكم مرّ بي من حادثٍ قلتُ عنده
ألا ليتني قد كنتُ من قبله نسي نسياً



الكفار وتبين مآلهم، فيعمد إلى استحضار أحداث قرآنية بعينها من ذلك قوله^(٢٢):

أترضى لمثلي أن يعيش مُطْرَحاً

لدى معشرٍ لا يعرفون له قَدْرًا

قلوبهم من جهلهم في أَكِنَّةٍ

وآذانهم من غيهم مُلَّتْ وَقَرَا

يقتبس الطغرائي قوله تعالى:

﴿وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي

ءَاذَانِهِمْ وَقْرًا﴾ [الإسراء: ٤٦]، وبهذا

الاقْتباس يستدعي حدثاً قرآنياً يتمثل في

وصف الله - سبحانه وتعالى - حال

المشركين المعرضين عن القرآن الكريم، لأنه

يبدؤ كفرهم وشركهم، فيبين الله تعالى أنهم

عندما كانوا لا يتفكرون بما يسمعون، ولا

يتقادون إلى الحق كانوا بمنزلة من لا يسمع

ولا يفهم^(٢٣) عندها يكون عدم فقههم

وعدم سماعهم للقرآن من باب معاينة الله

لهم على كفرهم^(٢٤) مع كونهم يسمعون

آيات القرآن سماعاً تقوم به عليهم

الحجة^(٢٥)، لا سماع من يتدبر ويفهم.

وبالنظر إلى السياق الذي استقطرت إليه

هذه الآية نجد أن الطغرائي يسقط هذه

الصفات على قوم لا يحبهم أجبر على

العيش بينهم مستثمراً الطاقة التصويرية

للآية، من حيث توصيف قبائح المشركين

تناص الطغرائي مع قوله تعالى: ﴿

فَاجْأَهَا أَلَمْحَاضٌ إِلَى جِذْعِ الشَّخْلَةِ قَالَتْ

يَلَيْتَنِي مِثُّ قَبْلِ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًّا مَنْسِيًّا﴾

[مريم الآية: ٢٣] فقد اقتبس ما قالته

السيدة العذراء - عليها السلام - بعد أن

ولدت السيد المسيح ﷺ فتمنت الموت

خوفاً من الفضيحة وبالنظر إلى توظيف

الطرغائي لهذا القول نجد أنه يجري عليه

تغييرات لغوية توافق المقصود من كلامه

بعد حذف الموت بوصفه ما تمتته السيدة

العذراء بدءاً. فالطرغائي يأخذ من القول

المقتبس ما يتوافق مع البناء الشعري، لا

سيما القافية فيه مع عدم إنكار كونه قد

تمنى الموت من باب الإشارة إلى الآية

بمجمليها عبر ما اقتبس منها. إلا أن ما يهم

هنا تحويل الطغرائي دلالة تمنى النسيان أو

الموت - ضمناً - من خوف من الفضيحة

- كما هي حال السيدة العذراء - إلى ضيق

ذرع بمصاعب الحياة أوان كان غراً لم تعركه

الحياة بعد. فتمثل قيمة التناص هنا في

التماهي مع حال السيدة العذراء عندما

ولدت وما عانت من حزن شديد.

وقد يلجأ الطغرائي إلى الاقتباس

المحوّل دلاليّاً ليسقط مضمون اقتباساته

القرآنية على أعدائه من جهة أنها تصف

وفق تصوير بليغ يزيد في فضحهم وجهلهم^(٢٦). مسقطاً ذلك على من ابتلي بالإقامة عندهم، و يتناص الطغرائي مع ما تدل عليه الآية من جهل الموصوفين فيها إلا أنه يضيف معنى جديداً يتمثل في نعت موصوفيه بالضلال، الذي هو علة عدم سماعهم وفهمهم لما هو حق وخير. عندها يتجلى التحويل المعنوي من حيث إشارة الطغرائي المضمرة إلى جهل الموصوفين، وعدم استماعهم لجميع ما يت إلى الخير والحق بصلة. بينما خصت الآية موضوع جهل المشركين وعدم استماعهم استماع تدبر وفهم لما يُتلى عليهم من آيات قرآنية تدحض شركهم. فيكتسب معنى الطغرائي زيادةً في تقرير موصوفيه والتشنيع عليهم بالالتكاء على الآية الكريمة، من حيث جهلهم المطلق غير المخصوص بشيء دون غيره؛ ذلك أن عدم فقه المشركين لآيات القرآن الكريم عقوبة إلهية على كفرهم، لا صفة أصيلة فيهم كما هو حال موصوفي الطغرائي.

ولا يكفي الطغرائي بذلك بل يتناص مع قوله تعالى واصفاً حال من بُشِّرَ بالأنثى من المشركين، ليعمّق الطغرائي الصورة السلبية التي يرسمها لموصوفيه، وذلك في قوله^(٢٧):

إذا سمعوا بالفضل يوماً تربدت
وجوههم سوداً قسائمها غبرا
نلاحظ أن الطغرائي يعيد صياغة الآية التي يقتبس منها وهي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ﴾ [النحل: ٥٨]. من خلال استبدال بعض الكلمات التي أدت رديفاتها معانيها من مثل: قوله (تربدت) وتعني: تغير الوجه من الغضب فصار كلون الرماد^(٢٨). وذلك يرادف معنى كلمة (اسودت) المستبدلة في الآية.

ويحضر التناص بمستويات متنوعة في هذا البيت، فعلى المستوى البلاغي نجد أن الطغرائي يتناص كنائياً مع الآية الكريمة، ذلك أن السواد المقصود فيها ليس السواد الذي هو ضد البياض، وإنما كناية عن غمه بالبت^(٢٩).

وعلى الصعيد المعنوي نجد أن الطغرائي يغيّر موضوع الغم وعلته؛ إذ إنه جعل (الفضل) سبباً في غم السامع واكتنابه، بينما كان سببه في الآية الكريمة تبشير المشركين بالأنثى مولوداً. فالطغرائي يتناص مع حال هؤلاء المشركين غير مقرر فعلهم، إنما لتوضيح حال موصوفيه عندما يُدعون إلى فعل الفضائل الموطّفة هنا

بوصفها مدعاة للغم والحزن عندهم؛ بحيث يتجلى تحويل دلالة المعنى في السياق القرآني من توبيخ وتقريع وإدانة لهذا الفعل إلى سخرية من موصوفيه وانتقاص من قدرهم؛ فحالم كحال الجاهليّ المشرك الذي بُشِّرَ بالأنثى، إذا سمعوا بالفضل ومكارم الأخلاق في دلالة على تدني مستواهم القيمي وانعدام أخلاقهم.

ومن التناص الاقتباسي القائم على استدعاء الأحداث القرآنية مع عكس دلالة النص المقتبس قوله^(٣٠):

فَإِنْ تُنْصِفُونَا فِي الْقَضِيَّةِ تَشْهَدُوا
بِأَنَّ الَّذِي جِئْنَاهُ أَشْبَهُ بِالْحَسَنِ
فَإِنْ عُدْتُمْ عُدْنَا وَإِنْ تُظْهِرُوا الْغِنَى

عن الْوُدِّ كُنَّا عَنْ وِدَادِكُمْ أَغْنَى
يتجلى التناص الاقتباسي هنا في الاقتباس الكلي للجملة الشرطية (إن عدتم عدنا) الموظفة في قوله تعالى: ﴿عَسَىٰ - رَبُّكُمْ أَنْ يَرْحَمَكُمُ ۖ وَإِنْ عُدتُمْ عُدتُمْ ۚ وَجَعَلْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ حَصِيرًا ۚ﴾

[الإسراء: ٨] ، فالطغرائي يستدعي هذا التركيب حرفياً، محولاً دلالته إلى الضد، ذلك أنه يعني في سياقه القرآني: إن عدتم يا بني إسرائيل إلى اقتراح المعاصي ومخالفة

أمر الله سبحانه وتعالى بعد أن تدارككم برحمته عاد -سبحانه- عليكم بأصناف العذاب جميعها من قتل وتخريب ديار^(٣١). فهذا التركيب يحمل دلالة الإنذار والتهديد بإنزال العقوبة ببني إسرائيل في حال عادوا إلى اقتراح المحرمات، بينما نجد الطغرائي يوظف هذا التركيب الشرطي تبعاً للسياق اللغوي والمعنوي، ليدلّ على عكس ما يحمله هذا التركيب من دلالة في سياقه النصي الأصيل؛ ذلك أن الطغرائي أراد به مخاطبة من يلومهم حاثاً إياهم على العودة عن غيهم وضلالهم في عدم اعترافهم بفضل الطغرائي وقومه، وظلمهم بالتجني والإساءة إليهم. عندها يكون معنى عودة الطغرائي وقومه عودة معنوية إلى مواصلة ما كان من ود قبل وقوع الأزمة بين قومه وبين من يلومهم. وما يرشّح هذا التأويل كون الطغرائي قد وطأ لهذين البيتين بيت يصف فيه رد فعل قومه على إساءة من يلومهم بقوله^(٣٢):

إِلَامُ التَّجْنِي وَالْإِسَاءَةِ مِنْكُمْ
عَبْتُمْ وَأَعْتَبْنَا وَخُنْتُمْ وَمَا خُنَا
إضافة إلى أن الطغرائي يوضح في البيت الذي يتناص فيه مع التركيب الشرطي القرآني أقصى ما يمكن أن يكون

منه ومن قومه رداً على رفض ملوميه
عرضه بالعودة إلى سابق عهدهم من ودّ،
والذي يتمثل بالاستغناء عنهم ومعاملتهم
بالمثل.

ومن أشكال التناص الاقتباسي القائم
على استدعاء الحدث القرآني: الاستدعاء
الرمزي، ويتجلى ذلك في قول
الطغرائي^(٣٣):

وبأرض بَرْقَة وَالصَّعِيدِ رَوَائِعُ

لِلْهَيْبِهَا فِي الْخَافِقِينَ شَرَارُ

وإذا عدا فرعونُ فيها واعتدى

فعصا الكليم "لواؤك الخطارُ

تتلَقَّفُ الإفكَ الذي سَجَرَتْ به الـ

ألبابُ والأبصارُ والأفكارُ

يستحضر الطغرائي حدثاً قرآنياً

بكامل همولته الرمزية الدالة متناصاً مع

قوله تعالى: ﴿ وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ أَنْ أَلْقِ

عَصَاكَ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ ﴾

[الأعراف: ١١٧]. فالطغرائي يفتح نصّه

على المطلق القرآني متخذاً "من الحدث

الديني دلالة الماضيّة الموحية في التعبير عن

الموقف الحاضر، إذ يوظّف رمزية الحدث

المستعاد، ليخلق من الصورة الإرثية

المستحضرة تجسيداً يمنح نصّه طاقات
جديدة ويشحنه بقيمة خالدة وعقيدة
راسخة حدّ التسليم والبداهة في القوّة
والغلبة^(٣٤) إذ يجعل من عدو ممدوحه
فرعون بوصفه يمثل الضلال المطلق والنهاية
المأساوية لمقارِع الحق، موظّفاً عصا موسى
الطغرائي^(٣٥) توظيفاً رمزياً دالاً على الحق الذي
يحقق الكذب والادعاءات الزائفة.

ويحضر الحدث القرآني بصورته

الموعودة مؤظّفاً توظيفاً جمالياً في بناء

الصورة الشعرية عبر تحويل دلالة النص

القرآني المقتبس بإنتاج فضاء دلالي جديد

من ذلك قول الطغرائي^(٣٥):

انظُرْ إِلَى الْجَنَّةِ فِي وَجْهِهِ

لا ريبَ في ذاك ولا شكُ

أما ترى فيه الرّحيقَ الذي

ختامه من خاله مسكُ

يستحضر الطغرائي حدثاً قرآنياً

موعوداً، مستثمراً طاقته التصويرية

والشعورية، بحيث يغدو هذا الحدث

"مرجعية ذهنية... لها أثرها الوجداني الذي

يحقق استحضاره إثارة انفعال المتلقي لما

يرتبط به من أبعاد دينية تمنح النص الشعري

قوة تأثير عاطفية تزيد من عملية التفاعل

بين النص ومتلقيه^(٣٦)، لاسيّما إذا كان

ومن صور الاقتباس المحوّل إقامة
علاقة مزدوجة مع النص المقتبس من حيث
دلالته، وذلك في قول الطغرائي^(٣٧):
فيا حُسْنَهَا أَضْغَاثُ حُلْمٍ وَبَرْدَهَا
على القلبِ لولا أَنَّهُنَّ أَكَاذِبُ

إنّ الطغرائي في معرض استحضاره
للأيام الخوالي التي جمعته بمحبوبته بعد أن
نأت عنه وباعد بينهما الدهر، يقتبس تركيباً
قرآنياً مع تحوير طفيف، وذلك قوله
تعالى: ﴿قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَمٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ
الْأَحْلَمِ بِعَلَمِينَ﴾ [يوسف: ٤٤] إذ نلاحظ أن
هذا الاقتباس جاء جزئياً، ويتعلّق بمحدث
قرآني إذ قال الملا الذين سألهم ملك مصر
عن تعبير رؤياه: رؤياك هذه يعنون أنها
أخلاق رؤيا كاذبة لا حقيقة لها^(٣٨)، إلا أن
الطرغائي لا يشير في بيته إلى أي علاقة بين
الحدث القرآني المستدعى وبين مقصوده،
إنما نجده يستحضر هذا التركيب ناقلاً إياه
من دلالته السلبية إلى دلالة إيجابية، من جهة
مضمون أضغاث أحلامه التي تتعلّق بشيء
مستحب؛ فموضوعها أيام وصاله مع
محبوبته قبل انبثات علاقتهما، غير أنّ
الطرغائي مقررٌ بعدم جدوى هذه الأحلام
ومجافاتها للواقع عندما يستدرك موضحاً أن

الحدث المستدعى حدثاً تبشيراً بالمآل
الحسن للمؤمنين، من خلال استحضار
صورة الجنة والتركيز على المنعمين فيها بما
يحظون به من عطايا إلهية، من خلال اقتباس
الطرغائي لقوله تعالى: ﴿تَعْرِفُ فِي وُجُوهِِهِمْ
نَضْرَةَ التَّعِيمِ﴾^(٣٩) يُسْقَوْنَ مِنْ رَحِيقٍ مَخْمُومٍ^(٤٠)
خِتْمُهُ مِسْكٌ وَفِي ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ
الْمُتَنَفِسُونَ﴾ [المطففين: ٢٤-٢٦] اقتباساً
تركيبياً محوراً لغوياً عبر إعادة صياغة
الآيات الكريمة وتحويل دلالاتها في نصها
الأصيل، بإنتاج فضاء دلالي جديد قائم
على الإفادة من الخطاب الإلهي التبشيري؛
لوصف حال المنعمين في الجنة في رسم
صورة شعرية تحوّل الوظيفة الخبرية
الإبلاغية للآيات الكريمة إلى وظيفة تخيلية
جمالية ضرورة، فالطرغائي باستحضاره لحال
المنعمين في الجنة بوصف ذلك من
مشمولاتها، يعقد مشابهة بين تلك الجنة
الموعودة وبين وجه محبوبته الذي يتناوله
بوصفه جنّة نظراً لما يحتويه من جماليات
تشتمل الجنة الموعودة عليها، من مثل:
الرحيق الذي يتمثل في شفاه المحبوبة،
والخمر المتمثل في رضاها. إلا أن الطغرائي
ينقل الدلالة الذوقية إلى صورة بصرية لونية
يشبه فيها حال المحبوبة بالمسك.

هذه الأحلام محض أكاذيب، ناسجاً علاقة تأكيدية مع دلالة التركيب في فضائه النصي الأصل، حيث تعكس هذه العلاقة المزدوجة مع التركيب المقتبس حال الشاعر من جهة قلقه واضطرابه، بسبب انقطاع أسباب التلاقي مع محبوبته.

١- ب- التناص الاقتباسي التأكيدي:

ويعني اجتزاء تراكيب قرآنية معينة بهدف توظيفها توظيفاً يتماثل مع دلالاتها الأصلية، دعماً لمقاصد الشاعر إذ يستدعي تلك التراكيب تقويةً لحججه، أو لإقامة علاقة مشابهة بين مضامينه الشعرية ومضمون النص المقتبس، على أن تقوم العلاقة التناصية على إقرار الشاعر بأهمية النص القرآني المقتبس وقداسته، فيجري تجديد منطلقاته النصية، وزجهاً في فضاءات دلالية ومعنوية مستجدة مما يعمل على دوام النص المقتبس^(٣٩) واستثماره أيديولوجياً بوصفه يشكل سنداً نصياً معتبراً.

وقد حضرت هذه الآلية التناصية في عدد من المواضع الشعرية عند الطغرائي بهدف استثمار الحمولة الدلالية للنص المقتبس من مثل قوله^(٤٠):

وهل عندكم صبرٌ جميلٌ فتعمروا
فؤاداً من الصبرِ الجميلِ خراباً

إن الطغرائي في معرض شكواه مما ألمَّ به بسبب فراق محبوبته يناشدُ المقرئين منه، لإسعافه، وهو بذلك يتناص اقتباسياً مع قوله تعالى على لسان يعقوب عليه السلام: ﴿فَصَبِرْ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ [يوسف: ٨٣]، وما يُرشحُ هذه الآية بوصفها النص الغائب أن يعقوب عليه السلام يخاطب ابنه مُبيناً لهم أن صبره على ما قالوا صبرٌ جميلٌ لا جزعٌ معه ولا شكوى إلا لله سبحانه وتعالى^(٤١) وهذا الصبر هو الصبر الذي يرومه الطغرائي ليخففَ أشواقه الممضّة، إضافةً إلى أن يعقوب عليه السلام يعبر عن أمله برحمة الله ورجائه الذي لا يخيب في أن يجمع شمله بأبنائه جميعاً^(٤٢)، مما يعزز كون هذه الآية هي النص المتواري الذي يفتح الطغرائي نصّه الشعري عليه، فالطغرائي يعقد علاقة مشابهة بين حاله في رجاء رجوع محبوبته إليه، وبين حال يعقوب عليه السلام في أمله ورجائه بعودة أبنائه الغائبين إليه.

وحضر الاقتباس نفسه في موضع آخر من شعر الطغرائي بوصفه اقتباساً تأكيدياً،

الكرامة من طمأنينة وإيمان بنصر الله تعالى، مسقطاً إياها على مواساته لممدوحه مبيّناً له أن الصبر الجميل هو الطريق لنصرة الله عباده الصابرين إضافةً إلى أن الطغرائي

يتناصر أسلوبياً مع قوله تعالى: ﴿بِصْصَعَةٍ وَلَمَّا﴾ من خلال المصدر النائب عن فعل الأمر (فصبراً)، المؤدي المعنى نفسه مما يعزّز كون هذه الآيات هي موضوع اقتباسه.

ويحضر الاقتباس التأكيدي في شعر الطغرائي لتأكيد المعنى والزيادة عليه، حيث يقول^(٤٦):

ولا تيأسي من رُوح ربك إِنَّهُ

متى تستَحِقِّي رُوحَهُ تُجِدِيهِ

إنَّ الطغرائي في تقديمه النص لمخاطبته يتناصر اقتباسياً مع قوله تعالى على لسان يعقوب عليه السلام: ﴿يَبْنِي أَذْهَبُوا فَتَحَسَّسُوا مِنْ يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَأْيَسُوا مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَأْيَسُ مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾ [يوسف: ٨٧]، فالطغرائي يؤكّد مضمون النص المقتبس بعد تحويره لغوياً، من حيث إيمانه بأنَّ اليأس من فرج الله أمرٌ منهّي عنه، فنجدّه ينهى مخاطبته عن اليأس كما أنّه يرى في أفق تأويلي خاص به -وهنا تُعاد قراءة

إلا أن السياق الشعري رشّح آيةً أخرى تضمنت التركيب المقتبس نفسه بصيغة أخرى، وذلك في قول الطغرائي^(٤٣):
فصبراً معينَ الملك إن عنَّ حادثٌ

فعاقبَةُ الصبرِ الجميلِ جميلٌ
إنَّ ما يحدّد النص المتواري الذي اقتبس منه التركيب (الصبر الجميل)، هو السياق الخاص بقصيدة الطغرائي التي قالها في مدح (معين الملك)، بعد أن نُكِبَ وقُبُضَ عليه من قبل أعدائه^(٤٤)، فالطغرائي نظم قصيدته لمواساة ممدوحه في محتته، إضافةً إلى ما اشتمل عليه بيته من أسلوب أمر وجّه النظر إلى قوله تعالى: خاطباً الرسول ﷺ ﴿

فَأَصْبِرْ صَبْرًا جَمِيلًا ۖ إِنَّهُمْ يَرَوْنَهُ بَعِيدًا ۖ

وَرَوْنَهُ قَرِيبًا ۖ﴾ [المعارج: ٥-٧]، بوصف هذه الآيات هي النص الذي فتح الطغرائي مقوله الشعري عليه، من جهة كون الله سبحانه وتعالى يأمر النبي الكريم بالصبر على استهزاء الكافرين؛ لأنّ كلامه سبحانه ووعدّه بالنصر والتمكين لنبّيه هو الحقّ ذلك أنّه سينصره؛ بتصديق ما جاء به من تهديد لكفار قريش من عذاب سيلحق بهم يوم القيام هم منكروه^(٤٥). فالطغرائي يستثمر الأجواء النفسية التي تشيعها الآيات

الآية الكريمة قراءة جديدة تكسبها حيوية وديمومة - أن الله ينفس كُرب الإنسان متى استحق ذلك.

ومن تناصه مع هذه الآية اقتباسياً للتأكيد بهدف توضيح إيمانه بقضاء الله وقدره، وتحليله بما يتحلى به المؤمن عند النوائب قوله^(٤٧):

سَأَصْبِرُ حَتَّى تَنْجِلِي كُلَّ غَمَّةٍ

وتأتي بما تهوؤه نفسي المقاديرُ

وإنِّي لبئسَ العبدُ إن كنتُ أيساً

من الله إن دارت عليَّ الدوائرُ

يوضح الطغرائي أنه محسن الظن بالله دائماً حتى في أحلك الظروف باستعانتة بالصبر، نافياً عن نفسه القنوط الذي لا يكون إلا من الكافرين، مستثمراً الآية القرآنية من حيث دلالتها لتعزيز إيمانه، وإتصافه بصفات المؤمنين.

٢- التناص الإشاري:

ويعدُّ هذا الشكل التناصي أقلَّ وضوحاً من التناص الاقتباسي، فحضوره معتمد على اللفظ القليل مشتملاً على المعنى الكثير بإيماء ولحظة تدلُّ عليه^(٤٨)، ويكون ذلك من خلال الإشارة المكثفة بألفاظ قليلة دالة على النص المشار إليه بوصفه الفضاء النصي

موضوع التناص. بحيث تمثل الألفاظ المستدعاة عتبةً أو مدخلاً للنص المشار إليه، بماثيره في المتلقي الذي يستدعي النص المشار إليه بأقصى سرعة ممكنة^(٤٩)، ذلك أن الألفاظ القليلة المستدعاة إلى النص تشير بوضوح إلى مصادرها نظراً لاعتماد الأديب في الإشارة إليها على "صحة الدلالة وحسن البيان مع الإظهار"^(٥٠)، مما يعني تركيزه على ألفاظ رئيسة في النصوص التي يُشير إليها.

وما يميّز هذا الشكل التناصي عن التناص الإحالي الذي سنأتي عليه لاحقاً، اشتماله على قرينة دالة توضح صلة النص المُستدعي بالنص الذي يشير إليه.

ومن صور هذا التناص الإشارة إلى حدث قرآني بارز لوجود علاقة بينه وبين موضوع النص الشعري تعظيماً لذلك الموضوع، من مثل قول الطغرائي^(٥١):

جَرَّدَ عَزِيْمَتَكَ الْمَتِيْنَةَ إِنَّهَا

فَتَنٌ رَكَدَنٌ سَهْوْلُهُنَّ حُزُونٌ

وكأما الدنيا وقد شُحِنَتْ بها

بحرٍ تكفأً فلُكُهُ المشحونُ

يتجلى التناص الإشاري في قول

الطرغرائي (فلكه المشحون) المشير إلى الآية

التي تتحدث عن إنجاء الله نوح عليه السلام ومن

معه في السفينة في قوله تعالى: ﴿فَأَنجَيْنَاهُ

ومن التناص الإشاري القرآني القائم على علاقة مشابهة للتعظيم أيضاً قول الطغرائي^(٥٤):

شمائلُ مدلولٍ على طُرقِ العُلَى
طلعنَ على أفقِ المكارم أنجُما
إذا نُسخَت من سورةِ المجدِ آيةٌ
أتينَ بها وحيّاً إليهنَّ مُحكما

يشير الطغرائي إلى قوله تعالى: ﴿مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَا أَوْ مِثْلَهَا﴾ [البقرة: ١٠٦]. حيث يُقيم علاقة مشابهة بين نسخ الآيات القرآنية والإتيان بخير منها، من جهة أن الله يأتي بخير من الآية التي ينسخها، من حيث حكمها الذي يكون في صالح المكلفين شرعاً^(٥٥)، ذلك أنه سبحانه وتعالى قصد بقوله (بخير) أي "بأنفع لكم أيها الناس في عاجل إن كانت النسخة أخف وفي آجل إن كانت أثقل"^(٥٦)، قلتُ إن الطغرائي يقيم هذه العلاقة بين إتيان الله سبحانه وتعالى بآيات محكمات بدلاً من الآيات المنسوخة التي تكون في صالح المكلفين، وبين شمائل ممدوحه وصفاته الحميدة التي ما إن تُنسخ واحدة منها حتى تجيء شمائله بفضيلة

وَمَنْ مَّعَهُ فِي الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ] الشعراء: ١١٩، والمقصود في هذا التناص الإشاري ليس واقعة الإنجاء بعينها إنما أشير إلى الفلك المشحون في البيت الشعري بوصفه عنصراً مركزياً من عناصر القصة التي يشير النص إليها، وهي الطوفان العظيم، ذلك أن الفلك المشحون كان وسيلة النجاة منه، بحيث يكون عمادُ علاقةِ المشابهة هو الطوفان الذي جعل الأرض بحراً مضطرباً. وما يعزز ذلك وجود القرينة الدالة (تكفأ) أي تمايل وماد واضطرب^(٥٢)، مما يستبعد قوله تعالى -المشتمل على تركيب (الفلك المشحون): ﴿وَأَيُّ لَّهْمَ أَتَا حَمَلْنَا ذُرِّيَّتَهُمْ فِي الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾ [يس: ٤١]. بوصفه النص المشار إليه، لأن هذه الآية تتحدث عن تسخير الله تعالى الفلك أن تسير على الماء وتسخير الماء لتطفو عليه دون أن يغرقها^(٥٣). عندئذ يتجلى الطوفان بوصفه مضارعاً لعزيمة الممدوح التي تجعل من الدنيا بحراً مضطرباً يتمايل فلكه المشحون، في دلالة على شدتها وعظيم بأسها. إذ قامت علاقة مشابهة بين عنصر مركزي من النص القرآني المشار إليه وموضوع النص الشعري بهدف التعظيم من بأس الممدوح.

محكمة، فالطغرائي ضَمَّن شعره قرينةً دالة على مراده بقوله (أتين بها وحيًا... محكمًا) من جهة أن الآيات المحكمة تجيء مكان المنسوخة^(٥٧)، فالحكم هو الناسخ الذي يُعمل به^(٥٨)، ووظيفة هذا التناص تتمثل في تعظيم شمائل المدح الحميدة غير المنقطعة، التي تجيء دائماً بما في صالح العامة من رعيته.

إضافةً إلى أن السياق جرى تحويله في فضائه النصي الأصيل من إخبار إلى تصوير فني استثمر حولة الآية المشار إليها، وضمَّنهما عنصراً أصيلاً في الصورة الشعرية المستجدة.

ومن طرائق توظيف التناص الإشاري القائم على علاقة مشابهة عبر خلق فضاء تصويري قول الطغرائي^(٥٩):

غزالٌ له مرعى من القلبِ مخصبٌ

وظلٌ صفيقٌ (*) الجانين ظليلٌ

يشير الطغرائي عبر قوله (وظلٌ.. ظليل) إلى الآية التي تتحدث عن الجنة الموعودة وصفاتها في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرَى مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَنُدْخِلُهُمْ ظِلًّا ظَلِيلًا﴾ [النساء: ٥٧]، فالطغرائي يستثمر

الإخبار الإلهي عن حدثٍ مستقبلي في رسم صورة لمحبوته المشبهة بالغزال ولقلبه المشبّهة بالجنة الوارفة التي تحتضن هذا الغزال، بحيث ينقل المعنى الحقيقي الذي يتضمنه النص القرآني المشار إليه إلى معنى مجازي يدلل من خلاله على كون قلبه المكان الأمثل لمحبوته؛ حيث لا ينالها الضرُّ بل تحظى بالنور الذي لا حرَّ فيه من جهة كون الظل الظليل من تمام محاسن الجنات لأن الظل إنما يكون مع الشمس، وذلك جمال الجنات، ولذة التمتع برؤية النور مع انتفاء حره^(٦٠) فعلاقة المشابهة تقوم هنا على النظر إلى مضمون الآية المشار إليها بوصفه شيئاً نموذجياً في مجاله.

وتقوم علاقة المشابهة في التناص الإشاري القرآني على مشابهة مزدوجة، تعمل على الانزياح بالمعنى الحقيقي في النص القرآني المشار إليه إلى معنى مجازي تصويري أيضاً، من ذلك قول الطغرائي^(٦١):

أَفْتَهُمْ أَلْفَ النَّوَاطِرِ نَوْرَهَا

وغيرهم في الناظرين قَتَامٌ

وذكرُ سواهم في الجوانحِ جَمْرَةٌ

وذكرهم بردُّها وسلامٌ

ما ينفك ذكرُ الآخرين باستثنائها أمامه
يُوجِّهها لتستحيل إلى إحراق مضاعف.
ومن التناصر الإشاري القائم على
علاقة مشابهة مع تحويل الدلالة بعرض
أخذِ العظة قول الطغرائي^(٦٢):

أما الزَّمانُ ففي تنبيهه عِظَةً
لولا العِشاوَةُ في أجفان مَسبوتِ^(*)

عصره^(**) قد حدَّرا تأكيد سحرهما
كما سَمِعْتَ بهاروتِ وماروتِ

يشير الطغرائي إلى قوله تعالى:

﴿وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيْطِينُ عَلَىٰ مُلْكٍ
سُلِيمٍ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمٌ وَلَكِنَّ
الشَّيْطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ
وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَائِكَةِ بِبَابِلَ هَارُوتَ
وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا
إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ﴾ [البقرة: ١٠٢].

حيثُ يعقد مشابهة بين الليل والنهار
بوصفهما عنصر الزمان، وبين هاروت
وماروت من حيث كونهما فتنة، لاختبار
الناس وللتمييز بين المطيع والعاصي وبين
السحر والمعجزة^(٦٣)، إذ ينقل الطغرائي هذا
المعنى محوِّلاً إياه إلى فضاء دلالي جديد من
جهة إنَّ الزمان بتقلُّب أحواله ليلاً نهاراً

يشير الطغرائي إلى حادثة إحراق
سيدنا إبراهيم عليه السلام وتصيير النار إلى بردٍ
وسلام من قبل الله عزَّ وجل في قوله تعالى:
﴿قُلْنَا يَبْنَؤُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ﴾
[الأنبياء: ٦٩]، حيث يعمل الطغرائي
على الانزياح بالمعنى القرآني الإخباري
في سياق النص المستدعي الأصيل، لخلق
صورة شعرية قائمة على المشابهة
المزدوجة بين أمر الله سبحانه وتعالى
وبين ذكر محبوبته، من جهة تصيير نار
الشوق المعتملة في وجدانه إلى برد
وسلام يخففان من وطأة أشواقه المحرقة،
كما يجعل من النار الحقيقية الواردة في
الآية المشار إليها نارا مجازية معنوية
تتمثل في ذكر الآخرين واستثناء ذكر
محبوبته عنده، والطغرائي إنما يفتح نصّه
الشعري على هذه الآية المتحدثة عن
قدرة الله المطلقة في نزع خواص الأشياء
عنها، ليوضح مدى قوّة تأثير محبوبته
عليه من جهة أن مجرد ذكر اسمها أمامه
يبدِّل حاله إلى النقيض الإيجابي.

والقرينة المفسرة لهذا التأويل هي
إيراده لمفردة (جمرة) الدالة على اشتداد
وطأة نيران عذابه من فراق محبوبته، التي

التدبير والنصر والخذلان وغير ذلك يرجع إلى الله، أي إلى علمه وقدرته^(٦٥)، وذلك بإشارته إلى قوله تعالى: ﴿بِضَعَةِ قَدِّ مَنْبِّ اللَّهِ عَلَيْنَا﴾ [هود: ١٢٣]. فالطغرائي يعلن تسليمه المطلق بقدرة الله تعالى على لم شمله بمحبوبته في الآخرة، مؤمناً بما يقدره سبحانه وتعالى متضرعاً إليه أن ينيله مراده. ومن ذلك أيضاً التناص الإشاري القائم على علاقة تأكيدية بغرض المواساة في قول الطغرائي^(٦٦):

ومن يستعين بالصبر نال مراده

ولو بعد حين إنه خير مُسعد

يقدم الطغرائي حكمته الموظفة للمواساة، حاثاً على الصبر وعدم اليأس الذي قد يعتور الإنسان الواقع في مصيبة مما قد يحيله إلى قانط، فيفتح خطابه على النص القرآني الحاث على الصبر، لما له من أجر وقدرة على تذليل المصاعب العارضة للإنسان، لا سيما إذا كان الصبر صلةً بين العبد وربّه، إضافةً إلى التعهد الإلهي بأن يكون الله تعالى في صفّ الصابرين ينيلهم مرادهم ويثبتهم، وهذا مضمون البيت الشعري الذي يشير إلى قوله تعالى:

إنما هو بمثابة الفتنة المحذر منها، لذلك على الإنسان أخذ العظة وعدم الاغترار بدوام حال. وقد عزز ذلك القرينة الشارحة التي أوردتها الطغرائي في قوله (قد حدّراً تأكيد سحرهما) حيث يتضح المعنى المشار إليه في الآية على وجه التحديد.

ومن صور التناص الإشاري ذلك القائم على علاقة تأكيدية، يلجأ إليها الطغرائي تعزيزاً لموقفه، إذ يعبر فيها عن انخراطه ضمن الجماعة المؤمنة الورعة ينطق باسمها معبراً عن آمالها وآلامها، إذ إن الاقتراب من النص المقدس يمثّل تجربة روحية يلجأ إليها المؤمن بهدف تغيير وضع قائم. من ذلك تناص الطغرائي الإشاري القائم على علاقة تأكيدية بغرض التضرع إلى الله تعالى وقد تجلّى ذلك في قوله^(٦٧):

عسى الله في دار القرار يضمننا

ويجمع شملاً إنه مالك الأمر

نجد الطغرائي بعد يأسه من لقاء محبوبته في الدنيا، لصعوبة الظروف وكثرة العوائق التي تحول دون اجتماع شملهما، نجده يلجأ إلى العزاء الديني مستثمرراً جانباً من جوانبه الرئيسة، والذي يتمثل في الحياة الأخرى، إذ يؤكد إيمانه بإقراره أن أمر

﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ
وَالصَّلَاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾
[البقرة: ١٥٣]. وما حدّد هذه الآية بوصفها
النص المشار إليه تناصياً هو وجود القرينة
الشارحة (نال مراده) التي تستبعد الآية
الأخرى الحاتئة على الاستعانة بالصبر في
قوله تعالى: ﴿وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ
وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ﴾
[البقرة: ٤٥]. بوصفها النص المشار إليه؛
ذلك أنّ هذه الآية تمثل خطاباً إرشادياً
توجيهياً لبني إسرائيل لما يعينهم على
التخلّق بجميع ما عدد لهم من الأوامر
والنواهي الراجعة إلى التحلّي بالمحامد
والتخلّي عن المذمات^(٦٧). بحيث يغدو
خطاباً عاماً لا يختصّ بالصبر وبيان فضله
فحسب، بل بجميع ما حثّ عليه الله
سبحانه وتعالى من أمور حسنة أوجب
اتباعها.

ومن صور التناصر الإشاري القائم
على علاقة تأكيدية الزيادة في المعنى. وتجلّى
ذلك في قول الطغرائي^(٦٨):

قالوا وحظي محدودٌ ولو نظروا
رأوا تشابهُ محدودٍ ومبخوتٍ

تَحَافَظُوا بوصايا الجَهِلِ بَيْنَهُمْ
طُرّاً فما شئتَ من جبتِ وطاغوتِ
وقلّة الفكرِ ما زالت مؤدّيّة
إلى عبادة مطبوعٍ ومنحوتِ
يشير الطغرائي إلى قوله تعالى: ﴿أَلَمْ
تَرَ إِلَى الَّذِينَ أُوتُوا نَصِيحًا مِّنَ الْكِتَابِ
يُؤْمِنُونَ بِالْجِبْتِ وَالطَّاغُوتِ وَيَقُولُونَ لِلَّذِينَ
كَفَرُوا هَؤُلَاءِ أَهْدَىٰ مِّنَ الَّذِينَ ءَامَنُوا
سَبِيلًا﴾ [النساء: ٥١]. إذ يؤكد مضمون
الآية من جهة ضلال من يتبع السحرة
ويصدّق أقوالهم، إلا أنّ الطغرائي يعيدُ
صياغة هذا المعنى عبر سرد تجربة شخصيّة
يؤكد من خلالها عدم جدوى الالتجاء إلى
أهل السحر والشعوذة، بل ويزيد على ذلك
بنعتهم بقلّة الفكر التي كانت سبباً في
رجائهم النفع والضرر من منحوتات يعكف
عليها سدنة الشعوذة وهم يعبرون عنها
الكذب ليلضلوا الناس^(٦٩).

ويمثّل البيت الأخير القرينة الشارحة
التي حدّدت أفق التأويل وهدف التناصر
الإشاري.

ومن الصور النادرة التي جاء فيها
التناصر الإشاري في ديوان الطغرائي
صورته القائمة على قلب الدلالة من خلال

الطغرائي يقدم النفث بوصفه حالاً للعقد التي ينقلها من معناها الحقيقي إلى معنى مجازي يعبر عن خلاله عن حال المرأة التي صاغ شعره على لسانها من جهة ما تعانيه من آلام العشق.

فالطغرائي يقدم شعره بوصفه سحراً إيجابياً حيث إنَّ السحر فاقده صفته الضرية، واستعير لما له من قدرة على تحويل الأمور. ودليل ذلك أنه وظفَ لحلَّ عقد تلك المرأة أي: آلامها.

لقد حضر التناص الإشاري القرآني، بكثرة في ديوان الطغرائي، وجاء في مجمله قائماً على المشابهة، إذ وظف في النص الشعري تشبيهاً لمضمونه أو لبعض متعلقاته الرئيسة بموقف معيّن أو بشيء مادي أو معنوي يشتمل عليه النص الشعري المستدعي.

٣- التناص الإحالي:

يعدّ هذا الشكل التناصي امتداداً للتناص الصريح شأنه شأن التناص الاقتباسي والتناص الإشاري، ولعلّ الأخير أكثر صلة بهذا الشكل التناصي الذي يعتمد الإحالة على نص دون استحضاره حرفياً^(٧٣)، أي من خلال إقامة علاقة غياب مع النص المحال عليه^(٧٤)، حيث يقتصر حضوره على استراتيجيّة التسمية لأبرز ما

عكسها مع تحويل السياق المعنوي إلى سياق آخر. ولجأ الطغرائي إلى ذلك لاستثمار الطاقة الدلالية للنص القرآني المشار إليه بحيث يكون أرضية لنصه الشعري، تلوح للقارئ للوهلة الأولى وتكسر أفق توقعه، غير أن هذه الصورة من التناص الإشاري وظفتَ فنياً دون خرق لمضمون النص الإلهي، إنما عمد الطغراني إلى الإفادة من جماليّة النص القرآني المشار إليه في رسم صورة شعرية مبتكرة. وقد تجلّى ذلك في موضع واحد حيث يقول^(٧٥):

فأعجبتُ ثمّ قالت وهي ضاحكة

بمثل ذا السحر نال المرء ما طلبا
نفث من السحر قد خلّت به عقد

ما وجدتُ ولما يطفئ اللهبا

يشير الطغرائي إلى قوله تعالى: ﴿وَمِنْ

شَرِّ اللَّفْلَظَاتِ فِي الْعُقَدِ﴾ [الفلق: ٤]. حيث

يعكس الدلالة ويقلب المعنى، فالآية

الكريمة المشار إليها توجه العبد المؤمن إلى

الاستعاذة بالله تعالى من شرّ النفوس

السواحر اللائي يعقدن عقداً في خيوط

وينفثن عليها^(٧٦) والنفث يكون بعد عقد

العقد لتأكيد مفعولها ذلك أن السحرة

يزعمون أن سحر من سحره يبقى مستمراً

طالما أن تلك العقد غير محلولة^(٧٧). إلا أن

يشتمل عليه سواء أتعلق ذلك بحدث قرآني أم شخصية قرآنية أم كليهما معاً. دون وجود قرائن شارحة توضّح العلاقة بين النص المستدعي وبين النص المحال عليه، وتوجّه المسار التأويلي للعملية التناصية كما هو الحال في التناصر الإشاري. وبذلك لا يمكن فهم المعنى المقصود من التناصر الإحالي دون الرجوع إلى النص المحال عليه؛ لإدراك العلاقة بينه وبين النص الذي يستدعيه.

وقد حضر التناصر الإحالي في ديوان الطغرائي غير مرة، موظفاً بوصف المحال عليه يُشكّلُ أنموذجاً في موضوعه. من ذلك قول الطغرائي^(٧٥):

وتنازعَ الملكَ الشعاعَ عصابةً

لم يُدِرْ أَيُّهُمُ به المفتونُ
وتناهَبوا ما لم يكن من قبل ذو الـ

قرنين يملكُهُ ولا قارون

يحيل الطغرائي على نصّين قرآنيين

يتحدّثان عن شخصين أنعم الله عليهما

بالمال، فالنص الأول الذي يحيل عليه

الطرغائي عبر استدعائه لـ (ذي القرنين) هو

قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنْ ذِي الْقَرْنَيْنِ

قُلْ سَأَتْلُوا عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا^(٧٦) إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ

فِي الْأَرْضِ وَءَاتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا

[الكهف: ٨٣-٨٤]. حيث تتضح العلاقة

بين النص المستدعي والنص المحال عليه

والذي تمثله الآيتان الكريمتان، من حيث إن

الطرغائي يحيل على ما أوتي ذو القرنين من

جاءٍ ومال وقدره على التصرف بإذن الله،

فالتمكين "جعل الشيء ممكناً أي راسخاً

وتمثيل لقوة التصرف، بحيث لا يززع قوته

أحد... فمعنى التمكين في الأرض إعطاء

المقدرة على التصرف^(٧٦) من خلال

الوسائل المعنوية والمادية التي يتحصّل بها

على ما يريد^(٧٧)، وغني عن الذكر ما يتمتع

به ذو القرنين من ملك عظيم. أما النص

الثاني فيحيل على قارون وهو قوله تعالى:

﴿إِنْ قَرُّونَ كَانَ مِنْ قَوْمِ مُوسَى فَبَعَى

عَلَيْهِمْ وَءَاتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ

لَتَتَوَلَّوْا بِالْعَصْبَةِ أُولَى الْقُوَّةِ﴾ [القصص: ٧٦].

إذ تتجلّى العلاقة أيضاً بين النص المستدعي

والنص المحال عليه، وتتمثل في الثروة الهائلة

التي يمتلكها قارون بوصفه رمزاً للشراء

الفاحش. وهنا تتضح وظيفة التناصر

الإحالي من حيث توضيح مدى عظمة

سلطان الممدوح الذي كان ملكه يفوق ما

ملكه كلّ من ذي القرنين وقارون. مما يعمّق

الفاجعة على ضياع ذلك الملك الذي

تناهته عصابة شادة. وما تجدر الإشارة إليه أن الطغرائي ركّز على جانب واحد فحسب من جوانب شخصية قارون التي يحيل على قصتها، وهو جانب الثراء الفاحش دون الإحالة على طغيانه وتكبره.

ومن الإحالة على شخصية عبر قصتها في جانب دون غيره من الجوانب التي اشتهرت بها الشخصية المحال على قصتها قول الطغرائي^(٧٨):

مَلَكُوا الْأَعْنَةَ وَالْأَسِنَّةَ وَالطُّبَا

تحت العجاج بوارق ودجون*

مجد ثورث كابرأ عن كابر

والدهر مقتبل وأدم طين

يحيل الطغرائي على مجموعة الآيات

التي تتحدث عن خلق سيدنا آدم ﷺ

بوصفه أول البشر في إشارة إلى قدمه في

تاريخ البشرية، حيث يستعير الطغرائي هذا

الجانب ليوضح عراقة مجد آل ممدوحه

وملكهم وأصالتهم، ذلك أن مجدهم

ضارب في التاريخ البشري منذ فجره، بل

إن الطغرائي يزيد مبالغاً في توضيح تلك

الأصالة والعراقة، بجعل ملك قوم ممدوحه

موازياً لخلق الأرض قبل أن يخلق الله

سبحانه وتعالى آدم من الطين.

ومن صور الإحالة التناسية عند الطغرائي الإحالة على حدث مركزي في حياة شخصية قرآنية دينية موظفاً للمواساة، وتجلى ذلك في قوله^(٧٩):

وما أنت إلا السيف أكمِنَ غَمْدُهُ

لَتَشَقَّى بِهِ يَوْمَ التَّزَالِ قَبِيلُ

أما لك بالصديق يوسف أسوة

فَتَحْمِلَ وَطْءَ الدَّهْرِ وَهُوَ ثَقِيلُ

وما غص منك الحبس والذكر سائر

طليق له في الخافقين ذميل

يحيل الطغرائي على حدث قرآني

يتمثل في محنة سيدنا يوسف ﷺ مع امرأة

العزیز، التي كانت سبباً في حبسه بعدما

تبين للعزیز ومستشاريه أنه بريء فبدأ

هم أن يسجنوا يوسف ﷺ حيث شاعت

القالبة عن امرأة العزیز في شأنه... فرامت أن

تغطي ذلك بسجن يوسف ﷺ حتى

يظهر في صورة المجرمين بإرادته السوء

بامرأة العزیز وهي ترمي بذلك إلى

تطويعه لها^(٨٠). حيث يوجّه الطغرائي

ممدوحه إلى التأسي بسيدنا يوسف ﷺ

الذي صبر على السجن وتحمل ما

أصابه، والطغرائي يفتح نصّه الشعري

على محنة سيدنا يوسف ﷺ في سجنه،

لُبِثَ الطَّمَانِينَةُ فِي نَفْسٍ مَمْدُوحَةٍ، ذَلِكَ
أَنْ سَيِّدَنَا يُوسُفَ عَلَيْهِ السَّلَامُ خَرَجَ مِنْ سَجْنِهِ
مَعَزَّزاً مَكْرَماً، وَهَذَا مَا سَتَوُولُ إِلَيْهِ حَالُ
مَمْدُوحِهِ الْمَسْجُونِ.

وَمِنْ صُورِ التَّنَاصُصِ الْإِحَالِي مَا
يَقُومُ عَلَى عِلَاقَةٍ تَشْبِيهِ حَالِ بِحَالٍ
يَتَضَمَّنُهَا النَّصُّ الْحَالُ عَلَيْهِ، مِنْ ذَلِكَ
قَوْلُ الطُّغْرَايِّي ^(٨١):

وَعَدَا الَّذِي كَفَرَ الْجَمِيلَ وَجَامِلَ الْـ
كَفَّارَ أَحْسَنُ حَالَتِيهِ إِسَارُ
فِي رَأْسِ شَاهِقَةِ الْمَرَامِ مَنِيعَةٍ
وَالْقِدُّ طَوْقٌ وَالْحَدِيدُ سَوَارُ
وَجَنَى عَلَى عُصَبِ النِّفَاقِ كَمَا جَنَى
فِي الْغَابِرِينَ عَلَى ثُمُودَ قَذَارُ

يُحِيلُ الطُّغْرَايِّي عَلَى حَدَثٍ قُرْآنِي
يَتِمَثَّلُ فِي إِنْزَالِ الْعِقَابِ الْإِلَهِيِّ بِقَوْمِ
(ثُمُودَ)، الَّذِينَ لَمْ يَمْتَثِلُوا لِلأَمْرِ الْإِلَهِيِّ
بَعْدَ عَقْرِ النَّاقَةِ، حَيْثُ عَقَرُوهَا عَلَى يَدِ
قَدَارِ بْنِ سَالِفِ الَّذِي تَنَاوَلَهَا بِسَيْفِهِ
فَعَقَرَهَا ^(٨٢)، وَيَتَجَلَّى ذَلِكَ فِي قَوْلِهِ
تَعَالَى: ﴿فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذْرِي ۚ إِنَّآ
أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ صَيْحَةً وَاحِدَةً فَكَانُوا كَهَشِيمٍ

الْمُحْتَظَرِ﴾ [القمر: ٢٩-٣١]. وَالطُّغْرَايِّي
يُحِيلُ عَلَى هَذِهِ الْآيَاتِ الْكَرِيمَةِ، لِيَعْقِدَ
عِلَاقَةً مِثَابِيَّةً مَزْدُوجَةً الْأَوَّلَى بَيْنَ حَالِ
مَنْ كَفَرَ بِجَمِيلِ الْمَمْدُوحِ وَخَرَجَ عَنْ
طَوْعِهِ وَخَانَهُ بِمِجَامِلَةِ الْكُفَّارِ وَالتَّعَاوُنِ
مَعَهُمْ، وَبَيْنَ حَالِ قَدَارِ بْنِ سَالِفِ الَّذِي
عَقَرَ النَّاقَةَ. أَمَّا الْعِلَاقَةُ الثَّانِيَّةُ وَهِيَ
الْمُرَكِّبَةُ مِنْ حَيْثُ فَائِدَةُ التَّنَاصُصِ وَهَدَفُهُ،
فَتَتِمَثَّلُ فِي إِقَامَةِ عِلَاقَةٍ مِثَابِيَّةٍ بَيْنَ حَالِ
عُصَبِ النِّفَاقِ الَّذِينَ يَأْتُمُّونَ بِأَمْرٍ مِنْ
كَفَرٍ بِالْجَمِيلِ، وَبَيْنَ حَالِ قَوْمِ ثُمُودِ
الَّذِينَ كَذَّبُوا رَسُولَهُمْ سَيِّدَنَا صَالِحَ عَلَيْهِ السَّلَامُ
حَيْثُ يُرِيدُ بِإِقَامَةِ الْعِلَاقَةِ الْأَوَّلَى بَيْنَ
الْكَافِرِ بِجَمِيلِ الْمَمْدُوحِ وَالْخَائِنِ لَهُ وَبَيْنَ
قَدَارِ بْنِ سَالِفِ أَنْ يُوَضَّحَ أَنَّ مَنْ كَفَرَ
بِجَمِيلِ الْمَمْدُوحِ وَخَانَهُ، كَانَ حَالُهُ كَحَالِ
قَدَارِ بْنِ سَالِفِ الَّذِي كَانَ الشَّرَارَةَ الَّتِي
أَذْنَتْ بِتَدْمِيرِ ثُمُودَ وَإِنْزَالِ غَضَبِ اللَّهِ
بِهِمْ، فَمَنْ كَفَرَ بِجَمِيلِ الْمَمْدُوحِ كَانَ
سَبَباً فِي إِهْلَاكِ قَوْمِهِ مِنْ حَيْثُ إِنَّهُ
أَغْوَاهُمْ فَاسْتَحَقُّوا مَا اسْتَحَقَّ قَدَارُ
وَقَوْمُهُ مِنْ عِقَابِهِ.

فكلما كانت النصوص الملمح إليها خفية دقيقة منسجمة في لحمة النص المستدعي بما لا يؤثر في سيرورته، ازدادت الحاجة إلى أعمال ذهن القارئ لرصد العلاقات والتحويلات الدلالية بشرط اتخاذ النصوص الملمح إليها ركناً أصيلاً من أركان عملية التأويل التناسقي.

وقد وظف الطغرائي هذا الشكل التناسقي بكيفيات متنوعة تفاوتت من حيث درجة التحويل المعنوي والدلالي، وتعددت العلاقات التناسقية فيما بينها. ومن صور حضور هذا الشكل التناسقي في ديوان الطغرائي ما يقوم على علاقة تأكيد، حيث الهدف التناسقي يتمثل في الاتكاء على قدسية الخطاب القرآني بوصفه حجة لا تُرد من ذلك قوله^(٨٧):

وتَحْجُبُنِي حَتَّى تَهْدَأَ مَنَاكِبِي
بِبَابِكَ مَا بَيْنَ الْوُفُودِ زِحَامِ

فإن نمت عني واطرحت وسائلي
فلله عين ما تكاد تنام
يلمح الطغرائي في معرض عتابه ممدوحه على إهماله له إلى قوله تعالى: ﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۝﴾ [البقرة: ٢٥٥]، بوصف هذه

أما العلاقة الثانية بين عصب النفاق وبين قوم ثمود فيريد بها الطغرائي تشبيه مصير المنافقين ممن خان الممدوح بمصير ثمود الذين أرسل الله عليهم الصيحة التي "صاحها بهم جبريل ﷺ فصاروا بعدها كغصون الأشجار اليابسة المكسرة"^(٨٣). حيث استثمر الطغرائي الطاقة الدلالية والتصويرية في النص القرآني المحال عليه لتوضيح شدة بأس ممدوحه الذي كان فعل جيشه بالمنافقين مشابهاً للصيحة من حيث الأثر.

٤. التناسق التلميحى:

وهو من أشكال التناسق الخفية حيث يمتاز بكونه ليس حرفياً ولا صريحاً...إنه ما تتطلبه بطريقة مختلفة ذاكرة القارئ وذكاءه^(٨٤) ولعلّ اختلاف الطريقة التي ينبغي على القارئ مراعاتها في استكناهه، يرجع إلى أنه يقوم على علاقة تربط ما يُصرّح به في النص بما لا يذكر صراحة^(٨٥)، والذي يُعدّ النص المرجعي الملمح إليه، حيث تتنازع معالم النصوص الملمح إليها في النصوص المستدعية جدلية الخفاء والتجلي، ويرجع ذلك إلى درجة ذوبان النصوص المرجعية في النصوص المستدعية^(٨٦).

وهنا يكمن دورها الحجاجي، بوصفها تمثل نصاً مرجعياً مُجمَعاً على قدسيته، إضافةً إلى الطاقة الشعورية التي أفرزت التأويل أعلاه.

ومن هذه العلاقة التأكيدية توظيف التناصر التلميحى بهدف استحضار المقدس إيماناً بمضمونه للمواساة وحمل النفس على التصبر من ذلك قول الطغرائي^(٩٠):

أَحْسَبُ الْعَسْرَ جَاراً لَا يُفَارِقُنِي

وَضَامِنُ الْيُسْرِ عِنْدِي غَيْرُ مَتَّهِمٍ

إنَّ الطغرائي يستفهم منكراً متعجباً من مضمون استفهامه، ذلك أنه لم يعد العسر ملازماً له طوال حياته رغم ما يقاسيه من عسر حال، ومرجع ذلك أنه مؤمنٌ إيماناً لا يدانيه شك ولا تحالطه ريبة بأن الله سبحانه قد ضمنَ اليسر بعد العسر، فلا داعٍ للتبرّم، والشكوى طالما أن من لا يخلف وعده سبحانه وتعالى قد ضمن ذلك.

وهنا يلمح الطغرائي إلى قوله تعالى:

﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا ۖ إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾

[الشرح: ٥-٦]. حيث ضمن الله سبحانه وتعالى اليسر بعد العسر، دون أن يستغرق ذلك زمناً طويلاً، وإنما سيكون اليسر في

الآية الكريمة حجةً لا تُردّ في سبيل حث الممدوح على الإقلاع عن هجر الطغرائي ومجافاته، من حيث إنه لا يستحق ذلك، فقد كان وفيّاً مخلصاً للممدوح دائماً الوصال له والسؤال عنه والتقرّب إليه. ويتجلى الدور التناصي الذي يلعبه النص القرآني الملمّح إليه والذي وظّف لإشعار الممدوح بأنّه ظالمٌ مجانب للحقّ فيما ذهب إليه من مجافاة الطغرائي بالرجوع إلى مقصود هذا النص الملمّح إليه، حيث يشير إلى قدرة الله وكونه قاهراً فوق عباده لا يغفل عن شيءٍ من شؤون خلقه، ذلك أنّ قيامه على كلّ نفس بما كسبت وعلى تدبير شؤون خلقه يقتضي ألا تعرض له غفلة، ولأن السّنة والنوم من صفات الحوادث وهو - سبحانه - مخالفٌ لها^(٨٨)، فالطغرائي يريدُ إشعار ممدوحه الملك بضالّة ملكه أمام الملك الدّيّان الذي يدبّر شؤون خلقه ويقوم على ما يفعلون، لا يغيّب عنه شيءٌ مما يكسبون، ليردّعه عن المضي في إعراضه عنه. ومن الملاحظ أنّ هذه التأويلات تُوحى بها ظلالُ المعنى للآية القرآنية الملمّح إليها، من جهة ورودها الذي يفرض هالة من الرؤى والمعاني الروحانية المنبعثة منها، إذ إنها من أعظم آيات القرآن الكريم^(٨٩).

والطغرائي يلمح إلى آيتين قرآنتين كريمتين أولاهما قوله تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [إبراهيم : ٧]. حيث يستند إلى الوعد الإلهي بدوام النعم الذي قرنه سبحانه بشكره وحمده.

أما ثانيتهما فقوله تعالى: ﴿وَلَتَبْلُؤَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخُوفِ وَأَلْجُوعٍ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾ [البقرة: ١٥٥]. ذلك أن هذا الثواب الذي ييسر به الله سبحانه وتعالى عباده الصابرين هو الناصر لهم في عسرهم لما يبيته من طمانينة باقتراب فرجه سبحانه وتعالى.

ولعل من أبرز صور التناصر التلميحى وروداً في ديوان الطغرائي صورته التي تقوم على علاقة خرق إيجابي، حيث يكون التلميح مقصوداً وناجماً عن اختيار واع لتحطيم النمطية والقاعدية^(٩٣)، وتجلي ذلك في قول الطغرائي^(٩٤):

بِثْنَا وَبَاتَ التَّقَى يَقْظَانِ يَحْرُسُنَا
وَدِينُنَا فِي الْهَوَى قَوْلٌ وَلَا عَمَلٌ
ثُمَّ أَنْشَيْنَا وَجِييَ مَا تَعْلَقُهُ
غَيْرُ الْعَفَافِ وَرُدْنِي مِنْ دَمِي خَضِلُ

أعقاب العسر ما دام الإنسان قد وطّن نفسه على التصبر، ورجاء فرج الله سبحانه والأمل فيه^(٩١). فالطغرائي باستحضاره هذا النص القرآني ملمحاً إنما يؤكد منطلقات هذا النص ويوظفها في مواساة نفسه التي يوطنها على الصبر المفضي حتماً إلى فرج قريب لإيمانه بجميعة اليسر بعد اليسر بمدة قصيرة، من تعهد الله سبحانه وتعالى بذلك.

ومن صور التناصر التلميحى القائم على علاقة تأكيدية مزدوجة ذلك الذي يهدف إلى غرض وعظي وإرشادي، ومنه قول الطغرائي^(٩٢):

أَلَمْ تَرَ أَنَّ الصَّبْرَ لِلشُّكْرِ تَوَامٌ
وَأَنْهُمَا ذُخْرَانِ لِلْعُسْرِ وَالْيُسْرِ
فَشُكْرًا إِذَا آوَيْتَ فَاضِلَ نِعْمَةٍ
وَصَبْرًا إِذَا نَابَتْكَ نَائِبَةُ الدَّهْرِ
فَلَمْ أَرْ مَثْلَ الشُّكْرِ حَارِسَ نِعْمَةٍ
وَلَا نَاصِرًا عِنْدَ الْكَرْبَةِ كَالصَّبْرِ

يقدم الطغرائي خطاباً إرشادياً يحث فيه على الشكر والصبر بوصفهما مما يجب أن يُلَازِمَ العبد المؤمن في حال يسره وعسره، ذلك أن دوام اليسر منوطاً بالشكر على نعم الله عز وجل كما أن الصبر يُفَرِّجُ العسر، ويثيب الصابر بجعله منصوراً.

ويوجب الغضب الإلهي، فيصبح هذا الدين أمراً واجب الاتباع ضمن الحالة التي وصفه الطغرائي فيها.

وبذلك يكون النص الملمح إليه، معبراً مزدوج الدلالة، وفي ازدواجيته يحقق كسر أفق التوقع عند القارئ ويشدّه إلى النص، ويؤكد مضمون الخرق لأنه خرق موضعي لا مضموني. وإذ ذاك يكتسب هذا الخرق صفة الإيجابية.

الخاتمة والنتائج:

بعد دراسة أشكال التناص القرآني في شعر الطغرائي يخلص الباحث لما هو آت:

أولاً: زخرت المدونة الشعرية موضوع الدراسة بالتناصات القرآنية، مما يعكس الثقافة الدينية الواسعة للطغرائي، والتي لم تقتصر على حدود الإيراد والتشديد للنصوص القرآنية في قصائده فحسب، إنما تعدّت ذلك إلى حسن التوظيف الذي جاء منسجماً مع الفضاءات النصية المستدعية دون إقحام أو تزئيد، ما يعكس تفهمه العميق لدلالات النصوص القرآنية ومعانيها.

ثانياً: تنوعت أشكال التناص التي وظفها الطغرائي في استدعائه النصوص

يُلمح الطغرائي إلى قوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ۚ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف : ٢-٣]. لكن تلميحہ يقيم علاقة ضدية ظاهرياً مع الآية الكريمة، تحرق غمطية مضمونها بقلبه وعكس دلالتہ، لا سيما إذا ارتبط ذلك كله بتعريف الإيمان المشهور من جهة كونه (ما وقر في القلب وصدقته الجوارح) حيث من الممكن أن يتبادر هذا التعريف إلى ذهن المتلقي، لتلازم العلاقة الدلالية بينهما. غير أن هذا الخرق لم يكن خرقاً لحُرمة ولا انتهاكاً لمقدّس، إنما كان إبدالاً وتحويلاً لكسر أفق التوقع وإحداث صدمة في ذهن المتلقي الذي سرعان ما يستدرك أن هذا الخرق لا يعدو كونه خرقاً لغوياً موضعياً هدفه تقديم صورة جديدة وفق معنى مبتكر، إنّ هذا الخرق سرعان ما يُفهم بوصفه استراتيجية يتخذها الطغرائي لشد انتباه القارئ تأكيداً لتقوى بدأ قوله بها، بوصفها إطاراً للعلاقة التي قامت بينه وبين محبوبته حين اجتماعاً معاً. عندها يمكن استساغة هذا الدين القائم على الأقول لا الأفعال ضمن الأفق الدلالي الذي رسمه الطغرائي، من كونه دين في الهوى الذي يؤدي إلى التهلكة

إكساب النصوص القرآنية معانٍ جديدة إما من خلال إعادة توظيفها في سياقات جديدة أو الزيادة على معانيها في سياقاتها الأصيلة. أما التناص القائم على علاقة الخرق فقل حضوره وجرى توظيفه حيث وروده توظيفاً جمالياً يشتمل على المفارقة.

الهوامش:

(١) انظر: غروس، ناتالي بيبقي، مدخل إلى التناص. ترجمة: عبد الحميد بورايو، ط ١، دار نينوى، دمشق، ٢٠١٢م، ص ١١.

(٢) انظر: الماضي، شكري: "ما بعد البنيوية حول مفهوم التناص"، المعرفة، العدد ٣٥٣ ١ فبراير، ١٩٩٣م، ص ٩١.

(٣) دوبيازي، ب. م: "نظرية التناص". ترجمة: المختار حسني، فكر ونقد، العدد ٢٨، أبريل، ٢٠٠٠م، ص ١١٣.

(٤) انظر: توما، عزيز: "مفهوم التناص في الخطاب النقدي المعاصر"، الرافد، العدد ٣١، مارس، ٢٠٠٠م، ص ٢٠.

(٥) انظر: بارت، رولان: درس السيميولوجيا، ترجمة: ع. بنعبد العالي، ط ٣، دار توبقال، الدار البيضاء، ١٩٩٣م، ص ٨٦.

القرآنية إلى قصائده، فجاءت وفق الآتي: التناص الاقتباسي، فالتناص الإشاري، فالتناص الإحالي، فالتناص التلمحي.

ثالثاً: غلب التناص القائم على أحداث وشخصيات قرآنية بعينها على تناص الطغرائي مع القرآن الكريم فقد غابت الفواصل بين الأزمنة فقد عمد إلى ربط الماضي بالحاضر، والحاضر بالمستقبل، بالالتكاء على رمزية الأحداث والشخصيات القرآنية التي يستدعيها إلى نصوصه الشعرية، بإسقاطها بكامل حولاتها الدلالية الرامزة على مضامين نصّه الشعري المستدعي لإكسابه الطابع الثبوتي تقوية لمراده من استدعائها.

رابعاً: استثمر الطغرائي النصوص القرآنية لأغراض نفسية، تمثلت في إشاعة الطمأنينة، وتثبيت النفس عند النوائب، مما يعكس إيمانه العميق ويرد تهمة الإلحاد التي وصم بها كيدياً.

خامساً: تعددت العلاقات التناصية التي يقيمها الطغرائي مع النصوص القرآنية التي يستدعيها إلى نصوصه الشعرية، مع غلبة علاقة التحويل التي عمد من خلالها إلى خلق دلالات جديدة، وفي التناصات القائمة على علاقة التأكيد فإنه حرص على

١٠٦٣/هـ. في جَي من أصبهان في عائلة شريفة من ولد أبي الأسود الدؤلي، فهو عربي بخلاف ما ذهب إليه بعض المحدثين من كونه فارسياً تسلم ديوان الطغراء وتسلم الوزارة في عهد الملك مسعود. كان بارعاً في الترسل والإنشاء صاحب علم وفضل غزيرين، بالإضافة إلى نبوغه في الكيمياء. أسرهُ السلطان محمود لخروجه عليه وجرى اتهامه بالإلحاد لتبرير قتله، وكان أن أمر بقتله في ربيع الأول من عام ٥١٥هـ. انظر ترجمة وافية له في كتاب الطغرائي (حياته، شعره، لاميته) للباحث على جواد الطاهر -محقق ديوان الطغرائي موضوع الدراسة- منشورات مكتبة النهضة بغداد، ١٩٦٣م.

(١٣) انظر: الطاهر، علي جواد، الطغرائي حياته، شعره، لاميته، ط١، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، ١٩٦٣م، ص ٢١.

(١٤) انظر: حلي، أحمد طعمة، أشكال التناصر الشعري- شعر البياتي نموذجاً، الموقف الأدبي، دمشق، عدد ٤٣٠، شباط، ٢٠٠٧م، ص ٦٤.

(١٥) انظر، غروس، مدخل إلى التناصر، ص ٦٠.

(٦) انظر: نفسه، ص ٨٦.

(٧) شبانة، ناصر جابر، التناصر القرآني في الشعر العُماني الحديث، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢١، العدد ٤، ٢٠٠٧م، ص ١٠٨٣.

(٨) عيد، رجاء، النص والتناصر، علامات في النقد، ج ١٨، م ٥، رجب ١٤١٦هـ ديسمبر ١٩٩٥م، ص ١٨٦.

(٩) سنجلاوي، إبراهيم: "دلالة التضمين في خواتم قصائد أبي نواس"، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٣، العدد ١١، ١٩٨٧م، ص ٥٥.

(١٠) حلي، أحمد طعمة: "التناصر الديني في شعر البياتي"، المعرفة، العدد ٥٢٥، حزيران، ٢٠٠٧م، ص ٢٦٦.

(١١) انظر: درباله، فاروق عبد الكريم، التناصر الواعي، شكوله وإشكالياته، فصول، العدد ٦٣، شتاء وربيع ٢٠٠٤م، ص ٣١٢.

(١٢) هو أبو إسماعيل الحسين بن علي بن محمد بن عبد الصمد، لُقّب بألقاب عدّة منها: العميد، والأستاذ، والمنشئ، والأصبهاني، ومؤيد الدين، ولكن أشهر ألقابه (الطغرائي)، ولد عام ٤٥٣

(٢٥) السعدي، عبدالرحمن بن ناصر: تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبدالرحمن بن معلا اللويحي، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م، ص ٤٥٩.

(٢٦) انظر: طنطاوي، محمد السيد، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، ط١، دار نهضة مصر، القاهرة، ١٩٩٧ م - ١٩٩٨ م، ج ٨، ص ٣٦٥.

(٢٧) الديوان، ص ١٠٥.

(٢٨) انظر: ابن منظور: اللسان مادة (ربد).

(٢٩) تفسير القرطبي، ج ١٢، ص ٣٤٠.

(٣٠) الديوان، ص ٤٠٣ - ٤٠٤.

(٣١) انظر، طنطاوي، التفسير الوسيط، ج ٨، ص ٢٩٦.

(٣٢) الديوان، ص ٤٠٣.

(٣٣) الديوان، ص ١٨٦.

(٣٤) العرفي، وليد: التناص في شعر شرف الدين الأنصاري، التراث العربي، العدد ١٢٧، تموز، ٢٠١٢ م، ص ١٥٤.

(٣٥) الديوان، ص ٢٦٧.

(٣٦) العرفي، التناص في شعر شرف الدين الأنصاري، ص ١٥٤.

(٣٧) الديوان، ص ٨٩.

(١٦) انظر، غروس، مدخل إلى التناص، ص ٦٠.

(١٧) انظر، نفسه، ص ٦٣.

(١٨) حافظ، صبري: التناص وإشارات العمل الأدبي، عيون المقالات، العدد ٢، أبريل، ١٩٨٦ م، ص ٨١.

(١٩) ديوان الطغرائي، تحقيق: علي جواد الظاهر، ويحيى الجبوري، ط ٢، مطابع الدوحة الحديثة، الدوحة، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م، ص ٤١٧. وسيشار إليه فيما بعد ب: الديوان.

(٢٠) ابن عاشور، محمد الطاهر: تفسير التحرير والتنوير، ط ١، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٤ م، ج ٣٠، ص ٢٨٦.

(٢١) الديوان، ص ٤١٣.

(٢٢) الديوان، ص ١٠٥.

(٢٣) القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر: الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنته من السنة وآي الفرقان، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرون، ط ١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م، ج ٨، ص ٣٤٤. وسيشار إليه فيما بعد ب: تفسير القرطبي.

(٢٤) انظر: نفسه، ج ٨، ص ٣٤٤.

- (٤٩) انظر: حلي، أشكال التناص الشعري - شعر البياتي نموذجاً، ص ٦٨.
- (٥٠) حافظ، التناص وإشارات العمل الأدبي، ص ٩٩.
- (٥١) الديوان، ص ٢٨٣.
- (٥٢) انظر، اللسان، مادة (كفأ).
- (٥٣) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج ٢٣، ص ٢٦.
- (٥٤) الديوان، ص ٣٢٧.
- (٥٥) انظر: ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، (ت ٧٧٤هـ): تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، ط ٢، دار طيبة، الرياض، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، ج ١، ص ٣٧٨. وسيشار إليه فيما بعد بـ: تفسير ابن كثير.
- (٥٦) تفسير القرطبي، ج ٢، ص ٣١١.
- (٥٧) انظر نفسه، ج ٢، ص ٣١١.
- (٥٨) انظر: البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود، (ت ٥١٦هـ): تفسير البغوي "معالم التنزيل"، تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرون، ط ١، دار طيبة، الرياض، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م، ج ٢، ص ٨. وسيشار إليه فيما بعد بـ: تفسير البغوي.
- (٥٩) الديوان، ص ٢٩٦.

- (٣٨) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ): تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، وعبدالسند حسن يمامة، ط ١، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م، ج ١٣، ص ١٧٩. وسيشار إليه فيما بعد بـ: تفسير الطبري.
- (٣٩) انظر، بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب (مقاربة بنيوية تكوينية)، ط ١، دار العودة، بيروت، ١٩٧٩م، ص ٢٥٣.
- (٤٠) الديوان، ص ٦٨.
- (٤١) انظر: طنطاوي، التفسير الوسيط، ج ٧، ص ٤٠٥.
- (٤٢) نفسه، ج ٧، ص ٤٠٦.
- (٤٣) الديوان، ص ٢٩٧.
- (٤٤) انظر: الديوان، ص ٢٩٦.
- (٤٥) انظر: طنطاوي، التفسير الوسيط، ج ١٥، ص ٩٥.
- (٤٦) الديوان، ص ٤١٢.
- (٤٧) الديوان، ص ١٩٧.
- (٤٨) حافظ، التناص وإشارات العمل الأدبي، ص ٩٩.

روح المعاني في تفسير القرآن العظيم
والسبع المثاني، ط ٢، إدارة الطباعة المنيرية،
مصر، دار إحياء التراث العربي، بيروت،
د. ت، ج ٣٠، ص ٢٨٢.

(٧٢) انظر، ابن عاشور، تفسير التحرير
والتنوير، ج ٣٠، ص ٦٢٨.

(٧٣) غروس، مدخل إلى التناص، ص ٦٤.
(٧٤) انظر، نفسه، ص ٦٤.

(٧٥) الديوان، ص ٣٨٣.

(٧٦) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير،
ج ١٦، ص ٢٣-٢٤.

(٧٧) انظر، ابن عاشور، تفسير التحرير
والتنوير، ج ١٦، ص ٢٤.

(٧٨) الديوان، ص ٣٧٩-٣٨٠.

* يتناص الطغرائي مع قول بشار بن برد:

كَأَنَّ مَثَارَ النَّقْعِ فَوْقَ رُؤُوسِهِمْ

وَأَسَافُنَا لَيْلٌ تَهَاوَتْ كَوَاكِبُهُ

ويُعدّ ذلك من تقنيات التناص الموظفة في
غير موضع من شعر الطغرائي، إذ يجمع
أكثر من نص غائب في نصه الحاضر.

(٧٩) الديوان، ص ٣٠٠.

(٨٠) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير،
ج ١٢، ص ٢٦٧.

(*) صفيق: متين جيّد النسيج، انظر:
اللسان، مادة (صفق).

(٦٠) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير،
ج ٥، ص ٩٠.

(٦١) الديوان، ص ٣٣٨.

(٦٢) الديوان، ص ١٠٣.

(*) المسبوت: العليل الملقى كالنائم يُغمض
عينيه في معظم أحواله، انظر: اللسان، مادة
(سبت).

(**) العصران: الليل والنهار: انظر:
اللسان، مادة (عصر).

(٦٣) انظر: طنطاوي، التفسير الوسيط،
ج ١، ص ٢٢٩.

(٦٤) الديوان، ص ١٥٥.

(٦٥) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير،
ج ١٢، ص ١٩٥.

(٦٦) الديوان، ص ١٣٤.

(٦٧) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير،
ج ١، ص ٤٧٧.

(٦٨) الديوان، ص ١٠٣-١٠٤.

(٦٩) تفسير الطبري، ج ٧، ص ١٣٥.

(٧٠) الديوان، ص ٨١-٨٢.

(٧١) الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين
محمود شكري البغدادي، (ت ١٢٧٠ هـ)،

- (٨١) الديوان، ص ١٨٥.
- (٨٢) انظر، تفسير البغوي، ج ٧، ص ٤٣١.
- (٨٣) طنطاوي، التفسير الوسيط، ج ١٤، ص ١١٢-١١٣.
- (٨٤) غروس، مدخل إلى التناص، ص ٦٩.
- (٨٥) نفسه، ص ٦٩.
- (٨٦) انظر، حلي، أشكال التناص الشعري - شعر البياتي نموذجاً، ص ٦٦.
- (٨٧) الديوان، ص ٣٣٤.
- (٨٨) طنطاوي، التفسير الوسيط، ج ١، ص ٥٨٤.
- (٨٩) انظر: تفسير ابن كثير، ج ١، ص ٦٧٢.
- (٩٠) الديوان، ص ٣٤٤.
- (٩١) انظر، طنطاوي، التفسير الوسيط، ج ١٥، ص ٤٤٠.
- (٩٢) الديوان، ص ١٦٢.
- (٩٣) الدايم ربي، الحبيب: الكتابة والتناص في الرواية العربية (دراسة نصية لآليات الإنتاج والتلقي في 'خطط الغيطاني')، ط ١، منشورات اتحاد كُتّاب المغرب، الرباط، ٢٠٠٤م، ص ٧٠.
- (٩٤) الديوان، ص ٣١٧.

منهج القرآن الكريم في استخدام الحوار في العملية التعليمية

د. أدب مبارك السعود *

تاريخ قبول البحث: ١١/٢/٢٠١٨م

تاريخ وصول البحث: ٦/١٢/٢٠١٧م

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية استخدام القرآن الكريم لأسلوب الحوار في التعليم، من خلال استقراء المواقف القرآنية الحوارية، وتوضيح القواعد، والقيمة التربوية للحوار القرآني، لتوظيف هذا الأسلوب في العملية التعليمية-التعلمية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي النوعي، حيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إمكانية استنباط طرائق تدريس مختلفة من القرآن بما فيها طريقة الحوار، واستخدامها في عملية التعليم، وتمييز الأسلوب القرآني في الحوار عن غيره مما يجعله الأفضل في تحقيق الأهداف التربوية، كما أوصت الدراسة بضرورة تصميم المنهاج بشكل يمكن المعلمين من استخدام الطريقة الحوارية، وتدريبهم على كيفية استخدامها، إضافة إلى توجيه الباحثين إلى إجراء الدراسات والأبحاث، حول طرائق التدريس التي يمكن استنباطها من القرآن الكريم، وتوظيفها في العملية التعليمية.

الكلمات الدالة: الحوار، طريقة التدريس، الحوار القرآني، العملية التعليمية.

Abstract

This study aims at exploring how the dialogue method in education is used in the Holy Quran. This is through extrapolating the Qur'anic discourse, clarifying the rules and the educational value of the Qur'anic dialogue in order to employ this method in the educational-learning

* أستاذ مساعد، كلية الآداب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

process using the qualitative analytical descriptive approach. The results of the study revealed the possibility of devising various methods of teaching from Qur'an, including the method of dialogue and using it in the process of education, and the distinction of the Quranic method in dialogue, which makes it the best in achieving the educational goals. The study recommended that the curriculum be designed to enable teachers to use the method of dialogue, train them on how to use it, in addition to guide researchers to conduct studies and research on the teaching methods that can be derived from the Quran and employ it in the educational process.□

المقدمة:

يتطلب التعليم المدرسي تفاعلاً حقيقياً بين الطالب والمعلم، باعتبار أن التربية الناجحة هي تلك التي توفر أكبر عدد ممكن من الفرص لإحداث هذا التفاعل، ولأن العملية التعليمية تقوم على ثلاث ركائز هي: الطالب، والمعلم، والمنهاج، فإن طرق التدريس هي التي تضمن وجود هذا التفاعل، حيث تشكل الأداة الرئيسة في توجيه نشاط الطالب، والكشف عن طاقاته الكامنة؛ وعليه فإن الطريقة الحوارية في التدريس تتميز عن بقية الطرائق الأخرى، كونها تهتم بقدرات المعلم ومستوى تفكير الطلبة في آن واحد،

كما أنها تخضع لمحددات خاصة تساعد

التحكم والتقدم في عملية التعلم^(١). وترتكز طرق التدريس الحديثة على التفاعل والمشاركة بين الطالب والمعلم، حيث تهدف جميعها إلى تنشيط فكر الطالب، وتبادل الأفكار والمعلومات، وتحليلها وربطها للوصول إلى علاقات جديدة، ويتصف التعليم الناجح الذي يعتمد هذا النوع من الطرق بأنه الأكثر ديمومة وثباتاً، كما يؤدي إلى مستوى أفضل في تحصيل الطلبة الأكاديمي.

ويعتبر استخدام أسلوب الحوار في التدريس عاملاً مهماً في إشباع حاجات المتعلم للتفاعل مع الآخرين، وإكسابه

المهارة على التفكير، وطرح الأسئلة، والإجابة عليها، إضافة إلى تحسين مستواه اللغوي، وتعويده على الإصغاء للآخرين. وهناك من يربط الطريقة الحوارية بالطريقة السقراطية (الاستقرائية)^(٢)، إلا أن أسلوب الحوار يعتبر أسلوباً ربانياً حتى قبل خلق الإنسان، حيث اشتمل القرآن الكريم على صور ومشاهد عديدة للحوار الرباني مثال ذلك الحوار الذي دار بين رب العزة سبحانه وتعالى والملائكة عند خلق الإنسان، والحوار الذي دار بين الله سبحانه وتعالى وسيدنا آدم، وما دار بين سيدنا آدم وإبليس، والحوارات العديدة بين الله سبحانه وتعالى والأنبياء والرسل، وبين الرسل عليهم الصلاة والسلام وأقوامهم، وبين بعض الأنبياء وبعض المخلوقات الأخرى (غير البشرية) وحتى الحوارات النفسية لبعض الشخصيات القرآنية، حيث انطوت النصوص القرآنية على أساليب استراتيجية حوارية يمكن توظيفها في العملية التعليمية، واعتبارها أحد أهم أساليب التدريس التي يمكن وصفها بالأصالة والحداثة في آن واحد، ذلك لأن القرآن الكريم هو كتاب تتجدد تجلياته وعجائبه وتطبيقاته عبر الزمان والمكان. لذا فإن هذه الدراسة جاءت للتعرف

على كيفية استخدام القرآن الكريم لأسلوب الحوار، وتوظيف ذلك في العملية التعليمية باعتبار أن القرآن الكريم كتاب تربية وتعليم -إن جاز التعبير- فضلاً عن كونه كتاب عبادة، حيث أنه أولى عملية التعليم أهمية كبيرة، فقد كان أول ما نزل من الذكر الحكيم سورة العلق التي افتتحت بكلمة: «أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ» [العلق: ١]، كما تكرر ذكر العلم واشتقاقاته في آيات كثيرة في ثنايا القرآن الكريم.

مشكلة الدراسة:

إن المتتبع لطرق التدريس التي تستخدم في المؤسسات التعليمية في عالمنا العربي والإسلامي يجد أنها كثيرة ومتنوعة، إلا أن الاستخدام الشائع هو للطرق التي تعتمد على التلقين والإلقاء، مما يجعل الطلبة غير متفاعلين في الموقف التعليمي، علماً أن العديد من الدراسات أثبتت أهمية استخدام الحوار كطريقة تدريس في تحسين مستوى الطلبة المعرفي والتحصيلي، والاجتماعي والوجداني، مما يتطلب إعادة النظر في طرق التدريس المستخدمة بشكل عام والطريقة الحوارية بشكل خاص. إلا أن جل تلك الدراسات تجاهل الإشارة إلى

- يتوقع أن تشكل هذه الدراسة دافعاً لإجراء دراسات أخرى حول أسلوب القرآن (التربوي) في التعليم.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية استخدام القرآن الكريم لأسلوب الحوار في التعليم، من خلال استقراء المواقف القرآنية الحوارية، وتوضيح القيمة التربوية لاستخدام هذا الأسلوب، ومدى الاستفادة منه وتطبيقه عملياً في العملية التعليمية-التعلمية.

ولتحقيق هذا الهدف حاولت

الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أهمية استخدام الحوار في التدريس، وما يميزه عن طرق التدريس الأخرى؟
- ما الأهمية التربوية (التعليمية) لاستخدام القرآن الكريم لأسلوب الحوار في مواقف مختلفة؟
- ما أهم أشكال، وأساليب الحوار في القرآن؟
- ما التطبيقات التربوية للأساليب القرآنية في المواقف الحوارية المختلفة، وكيف يمكن توظيفها في عملية التدريس بمراحله المختلفة؟

استخدام القرآن الكريم لهذا الأسلوب في العملية التعليمية، حيث أن غياب استخدام الحوار بمفهومه القرآني أوجد معوقات في طريق إثبات وجهات النظر الصحيحة، وعليه فإن استخدامه يعتبر مدخلاً تربوياً يحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم في كافة الجوانب، لذا جاءت هذه الدراسة للتأكيد على أهمية استخدام الحوار في التدريس، وتوضيح الأهمية التربوية للحوار القرآني، وتطبيق أساليبه المتنوعة في العملية التعليمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- الوقوف بطريقة منهجية علمية على مدى توظيف المواقف الحوارية في القرآن الكريم في عملية التدريس في مختلف المراحل التعليمية.
- إمكانية وضع نظرية تربوية إسلامية تستند إلى النصوص القرآنية في استنباط طرق تدريس يمكن وصفها "بالحديث"، يؤدي تطبيقها إلى نتائج كبيرة في سلوك الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي، وتفكيرهم الإبداعي أكثر ما قد يتحقق عند استخدام طرق تدريس أخرى، بغض النظر عن وصفها بطرق حديثة أم تقليدية.

حدود الدراسة**-التدريس:**

مجموعة الخبرات المخطط لها مسبقاً من قبل المعلم، يتم تنفيذها في غرفة الصف، من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة^(٦)، ويعني أيضاً الجانب التطبيقي للتعليم الفعال المخطط له مسبقاً بطريقة منظمة ومترابطة^(٧).

-الإستراتيجية:

مجموعة الإجراءات والأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم وفق خطوات منظمة لتحقيق أهداف الموقف التعليمي^(٨)، كما يقصد بها الطرق، والقواعد، والقيم المتداخلة التي يتبناها المعلم في تنظيم عملية التعليم سعياً لتحقيق الأهداف المحددة سلفاً^(٩).

الدراسات السابقة:

يعتبر موضوع التدريس بالحوار من الموضوعات التي شغلت العديد من الباحثين في العديد من المباحث والتخصصات، ومن خلال استقراء الدراسات والأبحاث المختلفة نجد العديد من الدراسات التي تناولت الموضوع من جوانب محددة. وقد قامت الباحثة باستقراء لأهم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومنها:

اقتصرت الدراسة على استقراء المواقف القرآنية الحوارية، ومن ثم التركيز على كيفية "طريقة" استخدام النص القرآني للحوار ونتائج التعلم في تلك المواقف، وانعكاساتها التربوية في عملية التعليم والتعلم.

مصطلحات الدراسة:**-الحوار:**

يعرف الحوار بأنه: نشاط عقلي يتم من خلال توسط الأفكار بين مجموعة من الأفراد حول موضوع معين، بحيث يؤدي إلى اتفاق أو إلى نقاط تفاهم مشتركة عن الموضوع المطروح، وربما الوصول إلى شيء جديد خلاق ومبدع^{(٣)(٤)}، ويعرف أيضاً بأنه: أسلوب من أساليب التعليم يعتمد على تحويل المادة الدراسية إلى حوار، حيث يتم توجيهه من قبل المعلم باستخدام الأسئلة المتنوعة، لمساعدة الطلبة في التوصل إلى استنتاجات معينة تقوم على الدليل والبرهان^(٥).

والتعريف الإجرائي: الحوار هو

الأسلوب الذي استخدمه القرآن الكريم في المواقف القرآنية الحوارية المختلفة، والتي تعتبر مواقف تعليمية، مما يمكن المعلم "المدرس" من توظيفها في عملية التدريس.

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة سفران (٢٠١٧) حول "معوقات استخدام طريقة الحوار في تدريس مواد التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين في مدينة سرّة عبيدة" في السعودية، وإيجاد الحلول لها، باستخدام استبانة خاصة لهذا الغرض، حيث بينت الدراسة وجود معوقات تتعلق بالمعلم مثل كثرة الأعباء التدريسية، وعدم توفر الحوافز للمعلمين المبدعين، والتركيز على المادة أكثر من التطبيق، وعدم الاهتمام بطريقة الحوار في التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الحوار في التدريس، وتقديم حوافز للمعلمين المتميزين، وإشراكهم في التخطيط للمناهج^(١٠)

- دراسة العيسى (٢٠١٤) بعنوان "فاعلية طريقة التدريس بحلقة الحوار السقراطي في تنمية الدافع للإنجاز، والتحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات جامعة أم القرى"، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطريقة الحوارية،

فيما يتعلق بفاعلية التدريس، والمشاركة ودوام أثر التعلم، كما أوصت بضرورة عقد دورات للمعلمين للتدريب على التدريس بالطريقة الحوارية لما لها من نتائج إيجابية كثيرة^(١١).

- دراسة الجراعة (٢٠١٢) التي هدفت إلى اقتراح استراتيجية لتنمية ثقافة الحوار لدى مديري ومديرات المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، من خلال استبانة أعدها لهذا الغرض، حيث بينت الدراسة أن درجة ممارسة ثقافة الحوار لدى مجتمع الدراسة مرتفعة، إذ لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة الحوار تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو الجنس، واعتبر الباحث أن نتائج الدراسة غير متوقعة، لذا أوصى بتبني نتائجها من قبل وزارة التربية والتعليم^(١٢).

- دراسة بشارة (٢٠٠٩) في سوريا، بعنوان "إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم (الحوار وإكساب التلاميذ المهارات الحياتية)"، وهدفت لمعرفة مفهوم الحوار،

وشروطه، وكيفية تشكيله في المؤسسات التربوية، حيث خلصت الدراسة إلى ضرورة استخدام الحوار في التدريس لأنه يشجع التلاميذ على احترام الآخر، ويبني روح الجماعة، ويزيد الدافعية للتعلّم، ويعوّدهم على مواجهة المواقف بثقة، ويولّد لديهم القدرة على النقد والتفكير^(١٣).

-دراسة ربابعة (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجيات التدريس التشاركي، الحوار، والطرق الاعتيادية بتنمية العقل التأملي في مبحث التربية الاسلامية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، باستخدام المنهج التجريبي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح استخدام طريقتي الحوار، والتعليم التشاركي، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف هاتين الطريقتين في تدريس مبحث التربية الإسلامية، وتدريب معلمي المادة على ذلك^(١٤).

-دراسة جراح (٢٠٠٦) والتي تناولت الحوار في القرآن الكريم ودرجة ممارسته في المؤسسات التربوية في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية

ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، حيث بينت نتائج الدراسة أن المؤسسات التربوية تستخدم مبادئ وأخلاقيات الحوار بدرجة عالية، حيث وجدت الدراسة فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة $(\alpha=0.05)$ تعزى لمتغير الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الحوار من جوانب متعددة^(١٥).

-دراسة ضمرة (٢٠٠٥)، بعنوان الحوار في القرآن الكريم التي تناولت نماذجاً من الحوار في القرآن من خلال استقراء العديد من المواقف الحوارية في القرآن الكريم، وتحليلها، وكان من نتائج الدراسة استنباط القواعد والآداب الواجب مراعاتها في الحوار، وكيفية تحديد ضوابط وشروط الحوار الناجح^(١٦).

-دراسة الفضاة (٢٠٠٣) التي تناولت مفهوم الحوار في القرآن الكريم، وانعكاساته التربوية، من خلال الإجابة على أسئلة تتعلق باستخدام أسلوب الحوار في القرآن الكريم في إثبات وجود الله سبحانه وتعالى، وأن

القرآن من عند الله، وبيان أن الرسائل السماوية من عند الله، وذلك باستقراء الآيات القرآنية المتعلقة بأسئلة الدراسة، التي خلصت إلى أن الحوار القرآني أسلوب تربوي عظيم، حيث أوصت بتمثل هذا الأسلوب في تعليم الطلبة، وإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع^(١٧).

- دراسة بني دومي (١٩٩٩) بعنوان "التكرار اللفظي في لغة الحوار القرآني، دراسة لغوية أسلوبية"، وهدفت إلى التعرف على ظاهرة التكرار اللفظي في القرآن، حيث بينت الدراسة أنها (ظاهرة التكرار) من أبرز الظواهر في القرآن الكريم، حيث حلل الباحث تكرار القصص القرآني، وبيان الفروق اللغوية وأسلوبية في هذا الجانب^(١٨).

- دراسة البوسعيد (١٩٩٨) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقتي الاستكشاف الموجه، والحوار في تدريس مادة الجغرافيا في تنمية مهارة التفكير الاستنتاجي لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي في سلطنة عمان، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وبينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقته

($\alpha = 0.05$) بين علامات الطلبة الذين درسوا وحدة المناخ بطريقتي الاستكشاف والحوار لصالح الطريقة الاستكشافية، في حين كانت الفروق الدالة إحصائية لصالح الطريقة الحوارية مقارنة بالطريقة التقليدية لنفس عينة الدراسة ونفس الوحدة^(١٩).

- دراسة العمري (١٩٩٧) التي تناولت "منهج القرآن في حوار الأديان"، حيث درس الباحث مدى تقبل القرآن الكريم لاستمرار الحوار مع أتباع الديانات الأخرى، وقد أظهرت الدراسة أن القرآن الكريم يحاور أصحاب جميع الأديان، وحتى الملحدين الذين لا يدينون بدين^(٢٠).

- دراسة لورسي (١٩٩٧) بعنوان "محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي في الجزائر، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي للكشف عن العلاقة بين فعالية الطريقة الحوارية في التدريس، وبعض العوامل المتعلقة بنفسية الطلبة (التصور، الفهم، والكف الذهني)، والمعلم والتدريب، إذ بينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين فعالية

التدريس بطريقة الحوار ومستوى التصور، ومستوى الفهم، والكف الذهني، حيث جاء الفهم بالمرتبة الأولى تلاه التصور، ثم الكف الذهني، في حين لم تكشف الدراسة عن علاقة بين فعالية التدريس بطريقة الحوار والتدريب، كما أن الفروق في العلاقة بين فعالية التدريس ومغيرات الدراسة كانت لصالح الإناث^(٢١).

-دراسة عطيه (١٩٨٩) بعنوان أثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل، والاحتفاظ في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن" التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة الحوار على تحصيل الطالبات، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط تحصيل الطالبات الآنبي والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية، أي التي تم تدريسها بطريقة الحوار^(٢٢).

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- دراسة (مونتمغري Montgomery، ٢٠١٣): التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام الحوار في التدريس على تحصيل

الطلبة في ولاية الميسيسيبي، حيث تم اختيار عينة من صفوف الثالث، والرابع، والخامس، وتدرّسهم بطريقة الحوار خلال العام الدراسي، حيث بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أسلوب الحوار وتحصيل الطلبة (العينة التجريبية) في الرياضيات، والقراءة، وأوصت بضرورة أن يقدم المشرفون والمديرون المساعدة اللازمة للمعلمين لتحقيق التطور المهني خاصة في عملية التخطيط، وإشراك الطلبة في الحوار والمناقشة^(٢٣).

-دراسة (ميرسر Mercer، ٢٠٠٨) بعنوان "الحوار الصفي والدور المهني للمعلم، التي كشفت عن أهمية الحوار في التدريس، وضرورة إتاحة الفرصة لجميع الطلبة للمشاركة الصفية الذي أطلق عليه "التفكير معاً، مما يساعد في الكشف عن خصائصهم الشخصية، كما أوضحت أهمية المخرجات التي تستند إلى المشاركة الفاعلة للطلبة^(٢٤).

-دراسة (كينيفك Kenefick، ٢٠٠٤) التي تناولت استخدام الحوار في التعليم، والبحث، والتقييم المهني الذاتي، من خلال برامج التفكير الناقد والإبداعي، بتطبيق ذلك على عينة من طلبة المرحلة الأساسية في بوسطن،

حيث بينت الدراسة أن استخدام الحوار زاد من الفعالية في مستويات التفكير العليا، والدافعية للتعليم لدى الطلبة، إضافة لأهمية الحوار في التقييم الذاتي للعاملين (المعلمين) (٢٥).

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة حول التدريس بطريقة الحوار يمكن إدراج الملاحظات الآتية:

-معظم نتائج الدراسات كشفت عن تفضيل التدريس بالطريقة الحوارية، مقارنة بغيرها من طرائق التدريس الأخرى.

-كشفت الدراسات عن النتائج الإيجابية لاستخدام الحوار على تحصيل الطلبة الأكاديمي مثل دراسة مونتغمري (٢٠١٣)، والعلاقات الطالبية، مقارنة بالطرق التقليدية والتلقينية (المحاضرة، القصة، وغيرها).

-تناولت بعض الدراسات موضوع الحوار في القرآن من جوانب متعددة، منها من درس الحوار من جانب الحكم الشرعي للحوار مع الآخر مثل دراسة العمري (١٩٩٧)، أو من الجانب اللغوي مثل دراسة بني دومي (١٩٩٩)، ومنها من بين أهميته في

إثبات العقيدة واعتباره مهما في التعليم، مثل دراسة القضاة (٢٠٠٣)، أو وصفية مثل ضمرة (٢٠٠٥)، ومنها من ركز على المقارنة بين استخدام طريقة الحوار وطرائق تدريس أخرى في جوانب متعددة مثل دراسة ربابعة (٢٠٠٩)، وإبراهيم (١٩٩٩)، ودراسة البوسعيد (١٩٩٨)، وهناك من درس أثر استخدام الحوار في الإدارة التربوية مثل جراح (٢٠٠٦)، وكينفيك (٢٠٠٤)، وأثره على الاحتفاظ والتحصيل مثل دراسة عطية (١٩٨٩)، وأثره في اكتساب المهارات الحياتية مثل دراسة بشارة (٢٠٠٩)، وهكذا...

ويتضح أيضاً أن الدراسات السابقة لم تتعرض لكيفية استخدام القرآن الكريم للحوار كاستراتيجية تدريس أو كأسلوب من الأساليب التربوية الفعالة، حيث أن بعض الدراسات قامت بتحليلات ودراسات أسلوبية (لغوية)، أو مسحية للمواقف الحوارية في القرآن الكريم، فيما قامت دراسات أخرى بإجراء مقارنة بين الحوار وطرائق التدريس الأخرى، ولهذا - كما مر سابقاً - كانت هذه الدراسة.

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي، حيث تم استعراض الأدب النظري المتعلق بالموضوع، إضافة إلى استقراء المواقف الحوارية القرآن، واستنباط الأساليب التربوية المتضمنة في تلك المواقف التي يمكن استخدامها في التدريس حسب المواقف التعليمية.

المبحث الأول: أهمية استخدام الحوار في التدريس

المطلب الأول: الحوار كطريقة تدريس

تحتاج العملية التعليمية-التعلمية إلى طرق تدريس فعالة لتحقيق الأهداف التربوية، والنمو المتكامل في شخصية المتعلم (المعرفية، والمهارية والوجدانية). وتعد الطريقة الحوارية من أكثر الطرائق المستخدمة في التدريس نظراً لما تحدثه من تفاعل بين المعلم والطالب من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى^(٢٦)، وبناء علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلم^(٢٧).

ورغم أن البعض يربط الحوار بالفيلسوف "سقراط"، إلا أن القرآن الكريم أورد الكثير من الآيات الكريمة التي تدل على أن الحوار هو أسلوب تربوي كان مستخدماً قبل الفلسفة اليونانية، فقد زخر

الكتاب العظيم بالكثير من المواقف الحوارية التي انطوت على استراتيجيات، وأساليب تربوية يمكن تمثيلها وتطبيقها في العملية التعليمية، وحث المعلمين على استخدامها.

وقد دعا علماء المسلمين إلى ضرورة استخدام الحوار في التعليم، لما له من آثار تربوية ومعرفية وعملية، وعلى رأس هؤلاء "أبن خلدون" الذي عزا تراجع العلم في العالم الإسلامي إلى إهمال استخدام أسلوب المناقشة (يقصد الحوار)، حيث أشار في مقدمته إلى أن التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة، والمحاورة، والمناظرة. كما وصف "أبن سينا" الحوار بأنه: "يهيئ العقل ويعده للتفكير ويفتح السبل أمام الطالب للفهم العميق، ويصقل العقل، ويهذب الأفكار، ويدرب التلاميذ على العادات الطيبة من تعاون ومشاركة". أما شيخ الإسلام "أحمد بن تيمية" فقد انتقد الأساليب التي شاعت في زمانه وخاصة تلك التي تعتمد على الإخبار والتلقين، وحث على استعمال القوى العقلية، والسمعية، والبصرية للتعلم. وذهب "الزرنوجي" إلى أن قيمة الحوار التربوية تعادل أضعافاً مضاعفة للتكرار والحفظ^(٢٨).

وهناك مصطلحات قريبة من مفهوم الحوار مثل الجدل، والمناظرة، والمحااجة، والمناقشة، والمباحثة، وقد يستخدم بعضها مكان الحوار أو في معناه الاصطلاحي وقد فرق بعض أهل العلم بين الحوار وهذه المصطلحات، حيث يرى (فضل الله) المشار إليه في رحمانه^(٢٩) أن كلمة "الحوار" أوسع مدلولاً من كلمة الجدل، باعتبار أن الجدل يتضمن معنى الصراع، بينما نجد الحوار يتسع له ولغيره، ويتفق بيومي^(٣٠) مع ذلك، حيث يرى أن الحوار يختلف عن الجدل الذي يطغى عليه المنازعة والتعصب للرأي. أما الحوار القرآني على وجه الخصوص فيعرف بأنه: خطاب، أو نداء، أو سؤال يوجهه القرآن الكريم حول أمر هام، بقصد التوجيه، أو تحقيق هدف معين، أو سلوك فكري، أو عقائدي، أو اجتماعي، أو أخلاقي أو تعبدي^(٣١)

المطلب الثاني: أهمية التدريس باستخدام طريقة الحوار

يتميز الحوار -إضافة لكونه من أهم طرق التدريس- بالقيمة الجمالية، حيث استخدم لعرض الحقائق والقيم والفضائل، فاستخدمه الأنبياء، والفلاسفة، والعلماء في نشر دعوتهم، أو نقل أفكارهم^(٣٢)، لذا فإن استخدامه كطريقة تدريس يعمل على:

زيادة المشاركة الصفية للمتعلمين، وجذب انتباه المتعلمين، والحد من التشتت، وتنمية التفكير والطلاقة اللغوية، والثقة بالنفس عند المتعلمين، وتقوية صلتهم بالمعلم، وتدريبهم على الاستماع، واحترام الرأي الآخر، إضافة إلى أنه يعتبر وسيلة تقويم مستمرة أثناء الموقف التعليمي^(٣٣).

والحوار الذي يقوم على القواعد والآداب الصحيحة، والمنهج القرآني له أهمية كبيرة في مجالات متعددة، منها:

-**الأهمية الفكرية والمعرفية:** وتتمثل في تنمية التفكير، والتحصيل المعرفي لدى المتعلم، حيث يدفعه للتزود بالمعرفة بالعودة إلى المراجع ووسائل الإعلام، كما يؤدي إلى تطوير حل المشكلات.

-**الأهمية النفسية:** حيث يشعر المتعلم بالثقة، وتحقيق الذات، والقدرة على تحمل المسؤولية، والإنجاز.

-**الأهمية التربوية:** وتتمثل في الصدق والموضوعية، والبعد عن العدوانية، وتجنب الصراع، والتفاعل الصفّي، وتوفير بيئة صفية ملائمة للتعلم، ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية.

-**الأهمية الاجتماعية والأخلاقية:** حيث يؤدي إلى التعاون بين أطراف الحوار، والرحمة، والتفاعل الإيجابي، والتحلي

ويتم فيه استخدام التورية وألفاظ مبهمة غير المعاني الظاهرة، والحوار السطحي، الذي يتعد عن المعنى الجوهرى للحوار، خوفاً من المخاطر المحتملة، وحوار الطريق المسدود حيث يتمسك طرفا الحوار بموقفهما منذ البداية، وحوار البرج العاجي، ويتم التركيز على قضايا فلسفية غير واقعية ليظهر فيه الطرفان التميز عن الآخرين، والحوار الموافق: يتنازل أحد طرفي الحوار للآخر إما بدافع الاستخفاف، أو الخوف، أو الاقتناع، والحوار المعاكس حيث يحاول كل طرف من أطراف الحوار تحويل الحوار إلى اتجاه مغاير، من أجل إثبات التميز والاختلاف^(٣٦).

المطلب الرابع: أسس الطريقة الحوارية:

ويقصد بها المبادئ، والقواعد والمقومات التي تجعل الحوار هادفاً وفعالاً، وناجحاً وتتمثل في:

- مقومات سلوكية: وتشمل العوامل المثيرة لعملية التعلم، وتظهر في سلوك المتعلم أثناء الحوار.

- مقومات تنظيمية: أي ما توفره المؤسسة التربوية من ثقافة تنظيمية، وتقنيات تعليمية، ومناخ إيجابي^(٣٧).

ومن أهم أسس الطريقة الحوارية الناجحة:

بأخلاق الإسلام، والالتزام بأداب الحوار، والبعد عن الأحقاد، والتقليل من المشاكل، وعدم التعصب للرأي، والتمييز بين الرأي وشخصية صاحبه، وتقبل النقد البناء^{(٣٤)(٣٥)}.

المطلب الثالث: أنواع الحوار:

تتعدد أشكال الحوار وخاصة عند استخدامه كاستراتيجية تدريس، ولأن الأهم في الحوار هو النتائج، يتم تقسيم الحوار بشكل عام -وفق هذا الأساس- إلى نوعين:

- الحوار الإيجابي: وهذا النوع تتوفر فيه شروط الحوار وآدابه التي يلتزم بها أطراف الحوار ويقوم على التفاؤل، والصدق، والعمق، والتكافؤ، واحترام كل طرف للآخر، والاستماع له دون مقاطعة، لأنهم يسلمون بحتمية الاختلاف، واعتماد المعلومات الموضوعية الدقيقة، حيث أنه يهدف إلى إثبات الحقيقة فقط.

- الحوار السلبي: وهو الذي غالباً ما تنعدم فيه شروط وآداب الحوار، ومن أنواعه: الحوار العدمي التعجيزي حيث يرى طرفاً الحوار الأخطاء والسلبيات في الآخر فينتهي دون فائدة، وحوار المناورة الذي ينشغل فيه الطرفان بالتفوق اللفظي دون الاهتمام بالنتيجة الحقيقية، والحوار المزدوج المبطن،

- **مرحلة التنفيذ:** وتشتمل على: التمهيد من خلال ربط التعلّم السابق مع موضوع الدرس، وطرح الأسئلة، وإجراء الحوار باستخدام عدة استراتيجيات مثل: طرح الأسئلة وتلقي إجابات عليها من الطلبة، وعرض أفكار الطلبة ومناقشتها من قبل الزملاء، وعرض عمل المجموعات^(٤٠)، وتحديد الإجابات الصحيحة، وتدوينها على السبورة.

- **التقييم:** ويتم من خلال طرح الأسئلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة.

ومما يميّز الطريقة الحوارية أنها تساعد المدرّس على معرفة قدرات المتعلمين، والكشف عن أفكارهم وتساؤلاتهم، والتحقق من مستوى فهمهم للدروس السابقة^(٤١)، إلا أنها قد تحتاج لوقت أطول من طرق التدريس الأخرى، مما قد يؤثر على إكمال المقرر الدراسي في المدة الزمنية المحددة، وتتطلب وجود معلمين مدربين على استخدام طريقة الحوار، لديهم القدرة على تشكيل المنهاج بما يتناسب وهذه الطريقة.

المطلب السادس: مهارات (الحوار) الطريقة الحوارية

- حرية التفكير والتعبير، والتركيز على الحقائق.

- الاهتمام بالرأي الجماعي قبل الفردي^(٣٨).

- تحديد القواعد الأساسية للطريقة الحوارية، وإزالة أية معوقات للحوار.

- اختيار التوقيت المناسب لتعليم الطلبة بالطريقة الحوارية.

- استعمال الأسئلة السابرة لتشويق المتعلّم وترغيبه، ونقله إلى مرحلة أخرى من البحث والمناقشة والتعلم والبرهنة.

- احترام قدرات المتعلمين وعدم الحطّ من قدراتهم، وإشراكهم جميعاً في الحوار.

- استخدام الوسائل المعينة (كالمسجلات، والأفلام التعليمية... وغيرها)^(٣٩).

- وتصحيح الأخطاء التي قد تحدث أثناء النقاش، للتوصل إلى معرفة سليمة.

المطلب الخامس: مراحل الطريقة الحوارية

لتحقيق الأهداف التربوية، فإن الطريقة الحوارية تمر بعدة مراحل منظمة ومتسلسلة، على النحو التالي:

- **مرحلة الإعداد:** وتتضمن تحديد الموضوع المراد تدريسه باستخدام طريقة الحوار، وتنظيم المحتوى بطريقة تجعله يسيراً على الطلبة، وتوضيح آلية إجراء الحوار أثناء الدرس.

تتطلب الطريقة الحوارية امتلاك أطراف الحوار مهارات متعددة أهمها:

- الهدوء في طرح الأفكار: باتباع قواعد الحوار ومبادئه، والرغبة في الفهم والتعلم، والالتزام بآداب الحوار، وعدم التجاوز، أو استخدام ألفاظ غير مرغوب بها.

- عدم إصدار الأحكام المتسعة: أي عدم إبداء الآراء قبل عرض جميع الأفكار، واحترام وتقبل آراء الآخرين، وبناء الثقة بين المتحاورين.

- تحديد الفرضيات ثم فحصها: بحيث يتم وضع الفرضيات الأقرب إلى الرأي الصواب، ثم بعد ذلك يتم الثبوت منها بالطرق العلمية واختيار البدائل المناسبة.

- الاستماع الجيد (الإصغاء): يساعد على الفهم والتركيز.

- طرح الأسئلة للاستفهام: أي بقصد الاستيضاح والفهم، وتنمية التفكير وتطوير القدرات، وليس للتعجيز أو السخرية.

كما تتطلب أن تتوفر في المعلم الذي يدير الحوار بطريقة ناجحة خصائص معينة منها: المعرفة الأكاديمية الكافية في مجال تخصصه، والقدرة على فهم سلوك الطلبة

على اختلافه، والتعامل المناسب معه، والقدرة على ضبط الموقف الصفي ومنع الفوضى (٤٢).

وتتطلب مهارات الحوار الالتزام بآدابه المتمثلة في: التجرد من الأهواء أو المنفعة الشخصية ﴿وَمَا أَرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنهَيْكُمْ عَنْهُ إِنِّي أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ [هود: ٨٨]، وعدم السخرية من الآخر، والتلطف والإعتذار "قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا" [الكهف: ٧٣]،

والاعتراف بالخطأ: ﴿قَالَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ [الأعراف: ٢٣]، ﴿قَالَتِ أُمُّرَأْتُ الْغَزِيرِ اللَّئِنَ حَصَحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَاوِدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ [يوسف: ٥١]، إضافة إلى التواضع وعدم التكبر: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ [يوسف: ٧٦]، والبعد عن اللجج أو استخدام الألفاظ غير المناسبة: السيئة: ﴿لَا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ﴾ [النساء: ١٤٨] (٤٣).

المبحث الثاني: الحوار في القرآن الكريم

أولى القرآن الكريم الحوار أهمية بالغة، وجعله وسيلة لتوجيه الناس وإرشادهم وتعليمهم، وامتاز الحوار القرآني بالسهولة، والعقلانية، والشمولية، واختلف عن الفلسفات المعقدة وصور الجدل العقيمة، واشتمل على أساليب مختلفة تتناسب وعقول المخاطبين ألفئة المستهدفة وأحوالهم، وذلك لإحداث التغيير المرغوب في النفوس والعقول والأحوال.

والحوار القرآني ليس أمراً دينياً تختص به الدعوة عن غيرها من المجالات الأخرى، بل يتعدى ذلك إلى كونه أسلوب تربوي ناجح و متميز ومتجدد عبر الزمان والمكان، فما زال هذا الأسلوب يعتبر من الأساليب التربوية التقليدية والحديثة على حد سواء، كما لم تتغير أهميته بين الأساليب وطرائق التدريس الأخرى الحديثة والقديمة، لما له من آثار إيجابية على شخصية المتعلم وتنميتها في كافة الجوانب (الفكرية، والنفسية، والاجتماعية). وعليه فإن المتدبر للقرآن من المربين والمعلمين يمكنهم استنباط الكثير من الأساليب التربوية التي تعتمد على الحوار، وتطبيق ذلك في المواقف التعليمية، بما يحقق

الأهداف التربوية على أفضل وجه، بحيث يمكن استخدام هذا الأسلوب منفرداً أو مع أساليب وطرائق أخرى في الموقف التعليمي وفق ما يتطلبه ذلك الموقف، وطبيعة المقرر الدراسي، وخصائص المتعلمين، والبيئة التعليمية، والمناخ المدرسي، وهذا أمر يقدره المعلم الذي يتمتع بخبرة تربوية عالية.

المطلب الأول: صور (أشكال) الحوار في القرآن الكريم

يعتبر القرآن كتاب حوار -إن جاز الوصف- لكثرة استخدامه الطريقة الحوارية في التربية والدعوة مع أن كلمة الحوار وردت ثلاث مرات في القرآن: مرتان في سورة الكهف: ﴿وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا﴾ [الكهف: ٣٤]، ﴿قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّكَ رَجُلًا﴾ [الكهف: ٣٧]، ومرة في سورة المجادلة: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ [المجادلة: ١]، في حين وردت كلمة الجدل (٢٧) مرة بمواقع مختلفة^(٤٤)، حيث يشير معناها أحيانا إلى الحوار: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ

وَالْمَوْعِظَةُ الْحَسَنَةُ وَجَدِلْتُمْ بِآلَتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ» [النحل: ١٢٥]، علماً أن الجدل ينزع إلى التعصب للرأي، والمغالبة، بينما الحوار أشمل في مدلوله وأدواته (٤٥).

وتتعدد أشكال الحوار في القرآن حيث جاءت على النحو التالي:

-الحوار الخطابي أو التعبدي:

ويتمثل في الخطاب الرباني لعباده، لدعوتهم إلى الالتزام بالشعائر والعبادات، والأوامر الربانية، والتوبة، وزيادة دافعيتهم للعمل بالترغيب أو الترهيب: ﴿وَأَقِمْوْا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾ [البقرة: ٤٣]، وهنا يكون طرف الحوار الأساسي هو المرسل (المعلم)، بغرض تحقيق أهداف محددة، مما يرتب عليه مسؤولية تقديم المعرفة الصحيحة، مدعمة بالأدلة العلمية.

-الحوار الوصفي-التصويري:

الذي ورد بقصد وصف حالة المتحاورين، ويعرض مشاهد حقيقية حدثت فعلاً، حيث يمكن تصوّر المشهد بدقه وكأنه يحدث أثناء الحوار (الموقف التعليمي)، وهذا يزيد من انتباه القارئ

"المتعلم"، واندماجه في المشهد التصويري للحوار، مما يساعده على التعلم الصحيح كما في قوله تعالى: "وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُخَيِّ الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ، قُلْ يُخَيِّهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ" (يس: ٧٩، ٧٨)، وقوله تعالى: "قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ قَالَ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا إِنْ كُنْتُمْ مُوقِنِينَ قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُ أَلَا تَسْتَمِعُونَ قَالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ قَالَ إِنَّ رَسُولَكُمْ الَّذِي أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ قَالَ رَبُّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَمَا بَيْنَهُمَا إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ" (الشعراء: ٢٣-٢٨)، وحوار سيدنا نوح مع ابنه، وسيدنا يوسف مع إخوته أكثر من مرة (مشهد).

-الحوار القصصي:

استخدم القرآن الحوار في القصص مكتملة العناصر الفنية سواءً في القصص الكاملة مثل قصة سيدنا يوسف عليه السلام، أو المشاهد المتفرقة للقصص القرآني، حيث اختلف عن أسلوب السرد التاريخي عند تناوله لأخبار الأمم السابقة، أو الأنبياء، أو بعض الصالحين، أو بعض الشخصيات الكافرة مثل: المشاهد الحوارية في خلق سيدنا آدم عليه السلام، والحوار مع إبليس:

﴿قَالَ يَتَدَأْمُ هَلْ أَذْلَكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَا يَبُلُّ﴾ [طه: ١٢٠]، وقصة الذي مرّ على قرية، والكثير من القصص القرآنية التي جاءت على شكل حوار، ويمكن أن يستخدم المعلم القصة في الحوار للتوصل إلى الأفكار، أو الحقائق، أو الأهداف المخطط لها.

-الحوار الجدلي (الحجاجي، البرهاني)

ويعتمد على إقامة الحجة لإثبات صحة الرأي (المعلومة، العقيدة، الحقائق العلمية)، أو لدحض وتفنيد الرأي المخالف، ويهدف إلى تحرير العقول من الخرافة والتقليد الأعمى، وحثها على التفكير والتدبر في الآيات الكونية، والنفس البشرية^(٤٦): ﴿نَحْنُ خَلَقْنَكُمْ فَلَوْلَا تَصَدَّقُونَ﴾ أفرءيتم ما تُمْنُونَ^(٥٨) ءأنتم تَخْلُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الْخَالِقُونَ^(٥٩) نَحْنُ قَدَرْنَا بَيْنَكُمْ الْأَمْوَاتِ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ^(٦٠) عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ أَمْثَلَكُمْ وَنُنشِئَكُمْ فِي مَا لَا تَعْلَمُونَ^(٦١) وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ النَّشْأَةَ الْأُولَى فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ^(٦٢) أفرءيتم ما تَحْرُثُونَ^(٦٣) ءأنتم تَزْرَعُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ^(٦٤) لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ^(٦٥) إِنَّا لَمَغْرُمُونَ^(٦٦) بَلْ نَحْنُ مَحْرُومُونَ^(٦٧) أفرءيتم

الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ^(٦٨) ءأنتم أنزلتموه من الْمُنْزِلِ أَمْ نَحْنُ الْمُنْزِلُونَ^(٦٩) لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَاهُ أَجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ^(٧٠) أفرءيتم النَّارَ الَّتِي تُورُونَ^(٧١) ءأنتم أنشأتم شَجَرَتَهَا أَمْ نَحْنُ الْمُنْشِئُونَ^(٧٢) نَحْنُ جَعَلْنَاهَا تَذْكِرَةً وَمَتْنًا لِلْمُفَكِّينَ^(٧٣) [الواقعة: ٥٧-٧٣]، وحجة إبراهيم على أبيه ﴿يَتَأَبَّاتٍ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ- وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْءٌ﴾ [مريم: ٤٢].

وقد نوع الإسلام في هذا الأسلوب، فنجد أنه يستخدم الاستقراء، أي الانتقال من الخاص (الجزء) إلى العام (الكل)، وذلك بطرح المسلمات للتوصل إلى الحقيقة النهائية كما في الآيات السابقة، أو يستخدم الآيات الكونية، والحقائق العلمية للاستدلال على الخلق، ووحدانية الخالق وقدراته (الاستنتاج)، مثال ذلك محاجة سيدنا إبراهيم لقومه لإثبات وحدانية الله من خلال مراقبة حركة النجوم ثم إثبات أن الله هو الحق ﴿وَتِلْكَ حُجَّتُنَا ءَاتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَى قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَن نَّشَاءُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ﴾ [الأنعام: ٨٣]، ولتنشيط عقل المتعلم ودوام أثر التعلم، على المعلم استخدام المنهج العلمي في

توضيح الأفكار للطلبة للتوصل إلى المعرفة الصحيحة عن طريق الإقناع العقلي والمنطقي.

المطلب الثاني: قواعد الحوار في القرآن الكريم

عرض القرآن الكريم نماذجاً متفردة من الحوار، تميّزت بتقديم ضوابط وقواعد يجب الاستناد عليها عند استخدام الحوار في التدريس، أو في الدعوة، أو في حياتنا العامة، ومن أهم هذه الضوابط:

تقبل الطرف الآخر:

أي احترام الحق في التعبير، وهذا يتفق عليه قبل البدء بعملية الحوار، مهما كان فكر الطرف الآخر أو رأيه ﴿قُلْ لَا تُسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا وَلَا نُسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ ١٥﴾ قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنَا رَبَّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتَّاحُ الْعَلِيمُ ﴿١٦﴾ [سبأ: ٢٥-٢٦]، وهذا يعني التسليم باحتمال صواب رأي الخصم، ويتضح ذلك من وصفه رأي الخصم بالعمل "مقابل الجرم" مما يشير إلى التقبل المسبق للرأي في حال ثبوت صحة الطرف الآخر، وهذا الأمر يجعل المعلم يقبل رأي المتعلم ثم مناقشته، وتحديد صحته من عدمها، مع التأكيد على أن الطالب ليس خصماً للمعلم، كما أن

المنهاج قد لا يتعلق بالمسائل الإيمانية، أو المسائل القطعية، مما يسوّغ تقبل الأفكار، ومناقشتها للتوصل إلى الحقيقة.

- الانطلاق من المشتركات:

توفير أرضية مشتركة للحوار، لتحقيق التوافق وإزالة الاختلاف، والتوصل إلى الأفكار الصحيحة (أهداف الموقف التعليمي) كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِۦ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّنْ دُونِ ٱللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَقُولُوا۟ اشْهَدُوا۟ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: ٦٤]، مع التأكيد على عدم جواز الحوار حول الحقائق، والثوابت، والأحكام قطعية الدلالة (٤٧)، ومن أهم تطبيقات هذه القاعدة في التدريس أن يقوم المعلم بتعريف المصطلحات والمفاهيم، لضمان سير الحوار بالطريقة التي تحقق الأهداف.

معيارية الحقيقة:

الحوار ليس هدفاً بذاته، ولا يهدف ليتغلب طرف على آخر، بل يركز على التوصل إلى الحقيقة، والأفكار الصحيحة: ﴿قُلْ هَلْ مِنْ شُرَكَائِكُمْ مَّنْ يَّبْدِئُ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ قُلِ ٱللَّهُ يَّبْدِئُ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ فَأَنَّىٰ

تُؤَفِّكُونَ ﴿٢٤﴾ قُلْ هَلْ مِنْ شُرَكَائِكُمْ مَنْ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ قُلِ اللَّهُ يَهْدِي لِلْحَقِّ أَفَمَنْ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ أَحَقُّ أَنْ يُتَّبَعَ أَمَّنْ لَا يَهْدِي إِلَّا أَنْ يُهْدَىٰ فَمَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ ﴿٢٥﴾ وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ ﴿٢٦﴾ [يونس: ٣٤-٣٦]، واستناداً إلى هذه القاعدة ينتهي الحوار عند التوصل إلى الحقيقة، حيث لا جدوى من الاستمرار عندئذ.

تجنب الأحكام المطلقة المسبقة:

هذا المبدأ للقاعدة يضع الحوار في إطار موضوعي، بحيث لا يمكن إصدار الأحكام قبل التحقق والتأكد من صحتها ﴿وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴿٢٤﴾﴾ [سبأ: ٢٤]، وعليه فالحوار لا يحدث بين أطراف يتمسك كل برأيه، بل يتم التركيز على أن يقوم كل طرف بتوضيح موقفه من الموضوع، والأخذ بالرأي الصحيح الذي ثبت صوابه دون تردد أو موارد، وعلى المعلم والطالب الالتزام بهذه القاعدة حتى نهاية الحوار.

- التحرر من التقليد:

الحوار الفعال هو الذي يخاطب العقل، لذا يجب التأكد من استقلالية

التحاورين، ومسؤوليتهم عن مواقفهم وقراراتهم: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٧٠﴾﴾ [البقرة: ١٧٠]، ﴿بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَرِهِمْ مُّهْتَدُونَ﴾ [الزخرف: ٢٢]، وهذا يعني أن كلا من المعلم والطالب عليهم اتباع الحقيقة، وعدم التمسك بأفكار معينه دون غيرها، واعتبارها الحقيقة التي لا تتغير، لارتباطها بشخص أو مرجع معين.

- إقامة الحجة (البرهنة):

القرآن الكريم أكد على إقامة الحجة، وتقديم الأدلة العقلية للتدليل على الرأي الصحيح في المواقف الحوارية المختلفة، واعتبر هذا الأمر من أسس الحوار الفعال الذي يعطي رأياً قاطعاً في القضايا المطروحة ﴿أَمَّنْ يَبْدُوَ الْخَلْقُ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَوَمَنْ يَرْزُقُكُمْ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَعَلَهُ مَعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [النمل: ٦٤]، ﴿وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصْرَىٰ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة: ١١١]، فعلى طرفي الحوار تقديم البراهين على صحة

غير ما هو مطابق لأهداف الموقف التعليمي.

- التركيز على الأفكار المطروحة وليس على شخصية المتحاورين:

أي عدم ربط الموضوعات والحجج والمواقف المتخذة منها بشخصية أطراف الحوار، بحيث يتم الموافقة والافتناع بالأفكار الصحيحة، والنتائج المنطقية دون النظر إلى شخص قائلها، لأن هدف الحوار هو التوصل إلى الحقيقة والمعرفة الصحيحة بغض النظر عن مصدرها.

المبحث الثالث: الأساليب التربوية للحوار القرآني:

تميز الحوار في القرآن الكريم بالتنوع، بحيث يحمل خصائص تختلف عن الحوار التقليدي، مما يجعله من أكثر طرائق التدريس نجاعة عند استخدامه في المواقف التعليمية، ومن أهم هذه الأساليب:

- استخدام أسلوب الوعظ والنصيحة:

يغلب على المواقف الحوارية في القرآن استخدام أسلوب الوعظ والنصيحة، كما ورد بشكل كبير في التوجيهات الربانية في غير موضع ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا خُطُوتِ الشَّيْطَانِ وَمَنْ يَتَّبِعْ خُطُوتِ الشَّيْطَانِ فَإِنَّهُ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ

أفكارهم، سواء عن طريق استخدام الأدلة العقلية، أو العقلية، أو التجريب.

- الحوار بالتالي هي أحسن:

القول الحسن هو الوصف الأبلغ لطريقة الحوار، ويميّزها عن الجدل الذي يحمل معنى المنازعة والخصومة ﴿أَدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَدِلْهُمْ بِالتَّالِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: ١٢٥]، ﴿وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالتَّالِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٦] (٤٨)،

ويمكن ذكر الأمثلة من بعض المواقف، كما في قوله تعالى: ﴿عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذْنَتْ لَهُمْ حَتَّى يَتَّبِعَ لَكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَتَعْلَمَ الْكَذِبِينَ﴾ [التوبة: ٤٣]، حيث العتاب بلغة لينة، وتتضمن معنى السماح والمغفرة، مع بيان ما كان ينبغي عمله، وهو التحقق من صحة العذر لدى المتخلفين عن الجهاد (٤٩)، بحيث يستفيد المعلم من هذا الحوار الحسن بتوجيه الطلبة إلى ما يتوجب عمله أثناء عملية التعلم، لكي لا تكون النتيجة على

وَالْمُنْكَرِ ﴿النور: ٢١﴾، «يَتَأَيَّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ» [النساء: ١٣٥]، وحوار الأنبياء مع أقوامهم «يَقَوْمَنَا أَجِيبُوا دَاعِيَ اللَّهِ وَءَامِنُوا بِهِ يَغْفِرَ لَكُمْ مِّنْ ذُنُوبِكُمْ وَيُجِرْكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ» [الأحقاف: ٣١]، أو بعض الصالحين كما في حوار لقمان مع ابنه «يَبْنَىٰ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَىٰ مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ» [لقمان: ١٧] ^(٥٠)، وهنا على المعلم مخاطبة الطلبة بكلمات يشعرون بأنهم أبناء أو إخوة له، وأن يوضح لهم أنه يهدف لتعليمهم من أجل مصلحتهم فقط.

-التدرج في الحوار:

التدرج سنة كونية، وسبب رئيس لقبول الناس أي توجيهات، أو، أوامر لم يعتادوا عليها، مثل تحريم الخمر الذي مرّ بعدة مراحل إلى أن وصل الأمر إلى تحريمه، ومن أمثلة ذلك: حوار إبراهيم عليه السلام مع النمرود «أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ ءَاتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي

وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ» [البقرة: ٢٥٨]، وهذا يجعل المعلم يبدأ في مناقشة الأفكار البسيطة ثم ينتقل إلى المركبة، وهذا ينسجم مع تصنيف "بلوم" للأهداف السلوكية التي تراعي خصائص المتعلمين المختلفة (الفروق الفردية).

-البدء بالقضايا الكبرى:

ركز الحوار القرآني على القضية الكبرى وهي الألوهية المطلقة لله تعالى، لذا جاء حوار الأنبياء مع أقوامهم مركزا بالدرجة الأولى على هذه القضية كما ورد في غير موضع من القرآن «لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَقَالَ يَتَقَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِّنْ إِلَهِ غَيْرُهُ» [الأعراف: ٥٩]، ثم تناول قضايا عبادية وتشريعية وسلوكية، وهذا مبدأ هام في الحوار، وهو البدء بالقضايا الكلية الكبرى، لأن الخلاف في الجزئيات أمر سهل، ومن الصعب حصر تلك الجزئيات في الحوار والاتفاق عليها.

-الاعتماد على الأدلة:

الاعتماد على الدليل منهج إسلامي أصيل في الإثبات والنفي للقضايا والأفكار: «قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنْتُمْ

- أدلة حسية مشاهدة:

حيث يتم تقديم أدلة حسية يمكن رؤيتها بالعين المجردة، كما في قصة قوم ثمود عليه السلام: ﴿قَدْ جَاءَكُمْ بَيِّنَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ هَذِهِ نَاقَةُ اللَّهِ لَكُمْ آيَةٌ﴾ [الأعراف: ٧٣]،

وسيدنا موسى عليه السلام في حوارهِ مع فرعون: ﴿أَوَلَوْ جِئْتُكَ بِشَيْءٍ مُّبِينٍ﴾ [الشعراء: ٣٠]،

فطالبه فرعون بهذا الدليل ﴿قَالَ قَاتِ بِهِ إِنْ كُنْتَ مِنَ الصّٰدِقِينَ﴾، فقدم موسى دليله الحسي المعجز ﴿فَأَلْقَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ ثُعْبَانٌ مُّبِينٌ﴾ ^(٣١) وَتَرَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّظَرِينَ﴾ [الشعراء: ٣١-٣٣] ^(٥١)، وبعض

المتعلمين لا يقتنعون إلا بالدليل سواء العقلي أو الحسي، لذا فإن استخدام هذا الأمر في الحوار قد يوفر الوقت والجهد اللازمين لتحقيق أهداف الموقف التعليمي.

- الجمع بين أسلوبَي الترغيب والترهيب:

اعتمد القرآن على هذين الأسلوبين كثيراً، فقد كان الأنبياء يرغبون أقوامهم فيما أعدّه الله للمؤمنين من نعيم في الآخرة وسعادة في الدنيا، ويرهبونهم مما أعدّه الله للكافرين والمعرضين من عذاب ووعيد في الآخرة، مثل: حوار نوح عليه السلام مع قومه وترغيبه لهم برحمة الله، وترهيبه لهم بأنه نذير لهم قال: ﴿أَوْعَجِبْتُمْ أَن جَاءَكُمْ ذِكْرٌ

صٰدِقٍ﴾ [البقرة: ١١١]، وهذه الآية ركيزة أساسية من ركائز إثبات القضايا والحقوق، وقاعدة رئيسة من قواعد الحاجة عند الحوار، وقد تنوعت هذه الأدلة حسب المخاطب والأحوال على عدة صور:

- أدلة نقلية:

خاصة تلك المتعلقة بإثبات الألوهية:

﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أُرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمٰوٰتِ أَتُنٰوِي بِكِتٰبٍ مِّن قَبْلِ هٰذَا أَوْ أَثَرَةٍ مِّنْ عِلْمٍ إِن كُنْتُمْ صٰدِقِينَ﴾ [الأحقاف: ٤]، ﴿أَمْ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ ءَالِهَةً قُلْ هَآؤُلَآءُ بَرَهَآنُكُمْ﴾ [الأنبياء: ٢٤].

- أدلة عقلية مبنية على الحس والمشاهدة في الواقع.

وتقدم عند العجز عن الإتيان بالدليل، وهي أدلة حسية من الواقع تثبت عجز آلهتهم: ﴿أَيُّشْرِكُونَ مَا لَا يَخْلُقُ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ﴾ [الأعراف: ١٩١]، ﴿يَتَأْتِيَهَا النَّاسُ ضَرْبٌ مَّثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَن يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوْ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِن يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ﴾ [الحج: ٧٣].

مِّن رَّبِّكُمْ عَلَى رَجُلٍ مِّنكُمْ لِيُنذِرَكُمْ وَلِتَتَّقُوا وَلَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ» [الأعراف: ٦٣]،
«فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا ﴿١٠﴾ يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا ﴿١١﴾ وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَيَبْنِيَنَّ وَيَجْعَلْ لَكُمْ جَنَّةً وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَرًا» [نوح: ١٠-١٢]، ومؤمن آل فرعون: «وَيَقَوْمِ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ يَوْمَ التَّنَادِ» [غافر: ٣٢]، والحوار الذي يجمع بين أسلوب الترهيب والترغيب له أثره في الإقناع، لأنه يعلم حال المستجيب وفقا لطبيعة النفس البشرية التي ترغب فيما تحب، وتخاف وترهب مما تكره، وهو ما يعرف تربويا بأسلوب التعزيز والعقاب، بحيث يبين المعلم للطلبة ما يترتب على استجاباتهم، وتفاعلهم مع الموقف التعليمي، بحسب نوعية تلك الاستجابة ودرجتها، والتي قد تكون على شكل مادي أو معنوي.

-استخدام الجانب الوجداني:

ظهر هذا الأسلوب في حوار الأنبياء

(عليهم السلام) مع أقوامهم، وحب النصح لهم، والإشفاق عليهم من عاقبة الإعراض عن الدين، فهذا إبراهيم عليه السلام يحاور أبيه من مدخل عاطفي وجداني يبين

فيه حبه لأبيه، وحرصه عليه ويستخدم معنى الأبوة «يَأْتِيَتْ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا» [مريم: ٤٥]، «قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا» [مريم: ٤٧]، وحوار سيدنا يوسف في السجن «يَصْلِحْ لِي سَجْنًا عَازِبًا مُّتَقَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ» [يوسف: ٣٩]، وحوار سيدنا نوح مع ابنه «وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَبْنَئُ أَرْكَبَ مَعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ الْكَافِرِينَ» [هود: ٤٢]، وحوار لقمان مع ابنه، وغير ذلك من المواقف المشابهة. والحوار الناجح (المعلم) هو الأكثر قدرة على التخفيف من التوتر، والتأثير وجدانياً في الطرف الآخر لينجح في إقناعه، بالمناقشات والأدلة والحجج، ويسير في خطين متوازيين للإقناع والتأثير باستخدام الحجج والبراهين (العقل)، واستخدام العاطفة بأشكالها.

-أسلوب الاستفهام وضرب الأمثال:

يستخدم هذا الأسلوب طرح الأسئلة للإستفهام كما في حوار إبراهيم مع أبيه:

﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَتَّبِعْ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا﴾

[مریم: ٤٢]، وهذا ما يسميه التربويون بـ "التهيئة" أو "التمهيد" للدرس كعنصر جوهري من عناصر العملية التعليمية، ليكون التدريس فعالاً منذ البداية، ويدفع المتعلم إلى التفكير المستقل الحر، إضافة لضرب الأمثال التي تجيب على التساؤلات كما ورد في سورة يس: ﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ ۖ﴾ (٧٨) قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ [يس: ٧٨-٧٩]، وقد استخدم القرآن هذا الأسلوب للرد على منكري البعث، فكان الرد بأن من خلقها أول مرة قادر على خلقها ثانية، ثم طرح السؤال "الاستنكاري" الذي يتضمن إجابة قاطعة بقوله: ﴿أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَىٰ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾ (٨١) إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴿٨٢﴾ [يس: ٨١-٨٢]، ثم الرد على السؤال "بلى"، والاستشهاد بصفات الله المطلقة "الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ"، وقدرته المطلقة الخاضعة لإرادته سبحانه وتعالى (٥٢)، وكذلك في قوله

تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤١]، ويقصد بذلك ضعف من يعبدون غير الله، فيذكر بيت العنكبوت كمثال على ذلك، وقد أثبت الإعجاز العلمي معنى وهن بيت العنكبوت مادياً ومعنوياً، وهنا يقوم المعلم استحضار المواقف والأمثلة، لتقريب الأفكار والحقائق إلى ذهن المتعلم ووجدانه، وتوضيح المقصود بالمثل من الجانب اللغوي والمعنوي، وطرح الأسئلة المتنوعة حوله لتنشيط تفكير المتعلم.

- استخدام أسلوب الشورى والإتفاق:

يتم أخذ الآراء حول قضية معينة عن طريق الحوار، كما في قصة ملكة سبأ حين استشارت قومها في كتاب سيدنا سليمان عليه السلام: ﴿قَالَتْ يَتَايَأُ الْمَلِكُ إِلَيَّ أَلْقَى إِلَيَّ كِتَابَ كَرِيمٍ ۚ إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ۚ أَلَا تَعْلَمُونَ عَلَىٰ وَأَتُونِي مِنْ أَمْرِى مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّىٰ تَشْهَدُونِ﴾ (٣١) قَالُوا نَحْنُ أَوْلُوا قُوَّةٍ وَأُولُوا

أكثر تفاعلاً والتزاماً، فضلاً عن تقديم
تحصيلهم العلمي.

استخدام التعزيز والثناء:

الإنسان بطبعه يحب الثناء والإطراء،
وهذا يدفعه للاستجابة والعمل والإبداع
والاستمرار، وقد استخدم القرآن الكريم
هذا الأسلوب في غير موضع: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى
خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤]، ﴿إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ
أُمَّةً﴾ [النحل: ١٢٠]، ﴿سَلَّمَ عَلَى نُوحٍ فِي
الْعَلَمِينَ﴾ [الصافات: ٧٩] (٥٣)، وهنا على
المعلم الثناء على الطلبة عند قيامهم بأعمال
تستحق ذلك، واستخدام كلمات،
وأوصاف محبة للطلبة، لتزيد من دافعيتهم
للتعلم، وتحسين اتجاهاتهم نحو التعليم،
والمؤسسة التعليمية.

استخدام الصور البلاغية:

تضمن الحوار القرآني العديد من
الصور الأدبية، وأدت البلاغة اللغوية
للقرآن إلى وصول الرسالة بكل وضوح
وتأثير، وقد تمثلت البلاغة في القرآن في:
الإيجاز، والتشبيه، والاستعارة، والتجانس،
والمبالغة، والتضمن، وحسن البيان،
والتصوير، كما في حوار فرعون مع وزيره:
﴿فَأَوْقَدْ لِي يَهْنَمُنْ عَلَى الطِّينِ فَأَجْعَلَ لِي

بَابٍ شَدِيدٍ وَالْأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا
تَأْمُرِينَ ۝ قَالَ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً
أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ
يَفْعَلُونَ ۝ وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِمْ بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌ
بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ﴾ [النمل: ٢٩-٣٥]،
وحوار فرعون مع السحرة: ﴿وَجَاءَ السَّحَرَةُ
فِرْعَوْنَ قَالُوا إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ
الْغَالِبِينَ ۝ قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ
۝ قَالُوا يَمُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ
نَكُونُ نَحْنُ الْمُلقِينَ ۝ قَالَ أَلْقُوا فَلَمَّا
أَلْقَوْا سَحَرُوا أَعْيُنَ النَّاسِ وَاسْتَرْهَبُوهُمْ
وَجَاءُوا بِسِحْرِ عَظِيمٍ﴾ [الأعراف: ١١٣-
١١٦]، وأبنة شعيب الذي وأبيها: ﴿قَالَتْ
إِحْدَهُمَا يَتَأَبَتِ اسْتَجِرَّةً إِنَّ خَيْرَ مَنْ
اسْتَجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ [القصص: ٢٦]،
وحوار سيدنا شعيب مع سيدنا موسى في
ذات السورة، ليتفقا على آلية العمل ومدته
وشروطه، وحوار سيدنا يوسف للاتفاق
على المنصب والمهمة التي قبل بها، وما تبع
ذلك من نتائج معروفة، وحواره مع إخوته
والاتفاق على شروط التجارة، والتعامل
مع حادث السرقة، وهذا ما يسمى ب
التعليم الديمقراطي والذي يتم فيه إشراك
المتعلمين في العملية التعليمية، مما يجعلهم

صَرَخَا ﴿الْقَصَص: ٣٨﴾، والطين هنا مرادف لمعنى الآجر اللين، وحوار سيدنا لوط مع قومه: ﴿قَالَ يَقُومُ هَؤُلَاءِ بَنَاتِي هُنَّ أَظْهَرُ لَكُمْ﴾ ﴿هُود: ٧٨﴾، وقصد بقوله بناتي أي بنات قومه ليتزوجوا بهن ويتعدوا عن الفعل الفاحش^(٥٤). فيمكن المعلم استخدام التشبيه، واستعارة الصور، والعبارات للشرح والتوضيح.

الإلتزام بالمنهجية العلمية:

وهذا يتمثل في توافر الحرية الفكرية، والإحاطة بقضية الحوار، وتحديد الغاية وتوضيحها، حيث يجب أن يمتلك أطراف الحوار الاستقلالية الفكرية حتى لا يتعرض للضغط النفسي، واتخاذ موضع الدفاع عن شخصيته بدل الدفاع عن أفكاره: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ وَاسْتَغْفِرُوهُ وَوَيْلٌ لِّلْمُشْرِكِينَ﴾ ﴿فصلت: ٦﴾، ﴿لَسْتُ عَلَيْهِمْ بِمُصْطِيرٍ﴾ ﴿الغاشية: ٢٢﴾، إضافة إلى تحديد الغاية من الحوار، وتجنب الوقوع في التناقض في المواقف المختلفة، وتحديد المصطلحات بحيث يفهم معناها بدقة كما في قوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِّن قُوَّةٍ وَمِنْ رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ

اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ﴾ ﴿الأنفال: ٦٠﴾، حيث أن معنى الإرهاب هنا يختلف عن المفهوم الغربي للكلمة، وهي هنا تعني الجهاد الذي له أحكامه الخاصة وشروطه، في حين أن الإرهاب والقتل مرفوض شرعاً.

التهيئة النفسية لتقبل نتائج الحوار:

الذي يقبل بالحوار عليه تهيئة نفسه لقبول النتائج التي قد يصل إليها، وقد انتقد القرآن الكريم من يرفض النتائج حتى عند ثبوت صحتها: ﴿وَمِنْهُمْ مَّن يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا وَإِنْ يَرَوْا كَلَّآءِيَةً لَا يُؤْمِنُوهَا حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوكَ يُجَادِلُونَكَ يَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَٰذَا إِلَّا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ﴾ ﴿الأنعام: ٢٥﴾، في حين قد يقبلون بالنتائج التي يقتنعون بها أو يستفيدون منها: ﴿وَإِنْ يَكُنْ لَهُمُ الْحَقُّ يَأْتُوا إِلَيْهِ مُذْعِنِينَ﴾ [النور: ٤٩]، فما على الرسل إلا البلاغ، وقد وجههم الله تعالى إلى الدعوة، مع إخبارهم بأنه قد لا يؤمن معهم جميع الناس مما هيأهم لقبول النتائج: ﴿لَعَلَّكَ بَخْعٌ نَّفْسِكَ أَلَّا يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ﴾ [الشعراء: ٣]^(٥٥)، فقد يقوم المعلم بكل ما يلزم على أكمل وجه ولا يجد الاستجابة المتوقعة من

الطلبة، وفي هذه الحالة عليه تقبّل النتيجة، وتغيير استراتيجيته بالحوار مرة أخرى ليحقق الأهداف المخطط لها.

-اللين والرحمة أثناء الحوار:

اتسم الحوار القرآني بالهدوء واللفظ، والبعد عن الحدة، أو السخرية، أو الشدة أو العنف، فالله تعالى يخاطب الناس بصفات عديدة مثل: "يا عبادي"، أو "يا أيها الناس"، أو "يا أيها الذين اتقوا"، وفي خطاب الأنبياء لأقوامهم "يا قوم"، وقد أمر الله تعالى سيدنا موسى وأخاه هارون عليهما السلام أن يتلفظا بدعوة فرعون، وهو الذي ادعى الإلهية ﴿أَذْهَبَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ ﴿٥٣﴾ فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ﴾ [طه: ٤٤، ٤٣]، كما مدح ﷺ ووصفه باللين والرحمة بقوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ آل عمران ١٥٩، وقوله: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ [التوبة: ١٢٨]، حيث كانت الرحمة

سبباً في الاستجابة للدعوة والرسول، ومن أبواب الرحمة عدم السخرية من الآخر أثناء الحوار، أو التنازع بالألقاب.

فعلى المعلم التحدث إلى طلبته بكل هدوء ومحبة، فهم ليسوا منافسين له، والابتعاد عن استخدام الألفاظ القاسية، أو الجارحة خاصة مع أولئك الذين لديهم بعض الإعاقات، أو علامات جسدية معينة، أو أوضاع اجتماعية، أو اقتصادية.

النتائج والتوصيات:

إن أهم معالم المنهج الحوارى في القرآن أنه ينطلق من حقيقة الاختلاف بين البشر، وما يرتبط بها من حرية الإنسان وكرامته، وتنمية التفكير لديه، كما أنه لا ينطلق من منطق الوصاية على الآخر، أو الاكتفاء بالتعريف بما عند المحاور، لأنه قضية بحث عن الحقيقة بالمقام الأول، وقد كشفت هذه الدراسة عن بعض النتائج الهامة:

- أن الحوار هو أحد أهم طرائق التدريس- عبر تاريخ العلم- التي يجب استخدامها في العملية التعليمية، لأنها تستند إلى قواعد وآداب تؤدي إلى نتائج إيجابية.

- استخدام الحوار في التدريس له نتائج، تنعكس على شخصية المتحاورين،

وبالتالي يؤثر في تغيير طريقة التفكير الجمعي.

- يعتبر الحوار القرآني من أهم الطرائق التربوية نظراً لما يتميز به من تنوع، وخصائص وضوابط (ربانية) تجعله خياراً أساسياً للمدرسين كطريقة تدريس فعّالة، تنعكس إيجابياً على التحصيل العلمي للطلبة، فضلاً عن انعكاسها على الجوانب الاجتماعية، والوجدانية للمتعلمين.

- هناك قصور في توظيف الأسلوب القرآني التربوي الوارد في المواقف الحوارية القرآنية المختلفة في العملية التعليمية، حيث أن الاستخدام الشائع -ولا يزال- كان لصالح الطرق التقليدية (التلقين، المحاضرة)، مع أن معظم الدراسات أثبتت أهمية استخدام الحوار في التدريس، وقد يعود ذلك إلى معوقات ومحددات معينة تتعلق بطبيعة النظام التعليمي (المنهاج، إعداد وتأهيل المعلمين وتدريبهم، البيئة المدرسية، السياسة التعليمية، طبيعة المتعلمين)، أو ظروف موضوعية أخرى.

- برزت الحاجة إلى تدريب المعلمين على مهارات الحوار التربوي بالاستناد إلى

النموذج القرآني في الحوار، كخطوة أولية في وضع طرائق تدريس مستمدة من القرآن الكريم باعتباره (كتاب تعليم).

وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- أن تبنى المناهج الدراسية بطريقة تمكن المعلمين من استخدام الطريقة الحوارية في التدريس، وتوفير البيئة المدرسية (المادية والمعنوية) لتطبيق هذه الطريقة في المواقف التعليمية المختلفة سواء عند تنفيذ المنهاج المقرر، أو ما يعرف بالمنهاج الخفي.

- أن تقوم الجهات المسؤولة عن العملية التعليمية، بتدريب المعلمين على مهارات استخدام الطريقة الحوارية في التدريس، من خلال تمثّل النموذج القرآني في الحوار لما له من خصائص تميّزه عن الحوار الفلسفي الذي قد لا يحقق الأهداف التربوية المخطط لها، كما قد يحوّل الحوار إلى عنف أو خصومة.

- توجية الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالأساليب التربوية التي تضمنتها النصوص القرآنية الكريمة، لتوظيفها في العملية التربوية

لإضفاء الهوية الحضارية للأمة على
عملية التعليم.

الهوامش:

(١) لورسي، عبدالقادر، ١٩٩٧م، محددات فعالية
الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم
الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، ص ٩٥،
جامعة الجزائر، الجزائر.

(٢) الصليبي، محمد سليمان، ٢٠١٠م، أثر الطريقة
الحوارية على المستوى التحصيلي في مادة
علم الأحياء لطلبة الصف الأول ثانوي، مجلة
جامعة دمشق، مجلد ٢٦، عدد ١، ٢، ص
٦١٧-٧٠٤.

(٣) الزيادات، ماهر مفلح، وقطاوي، محمد
إبراهيم، ٢٠١٠م، الدراسات الاجتماعية،
طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، ط ١، ص
٢٥٢، دار الثقافة، عمان.

(٤) الأهدل، أسما زين صادق، ٢٠١٤م، خصائص
المعلم الناجح في توظيف الطريقة الحوارية،
جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية
السعودية.

(٥) عطية، هيام خضر حسين، ١٩٨٩م، أثر طريقة
الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ
في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات
الصف الأول ثانوي في الأردن، رسالة
ماجستير، الجامعة الأردنية

(٦) خضر، فخري رشيد، ٢٠١٤م، طرائق تدريس
الدراسات الاجتماعية، ط ٢، دار المسيرة،
عمان، الأردن.

(٧) مرعي، توفيق والحيلة، محمد، ٢٠١٣م، طرائق
التدريس العامة، ط ٥، دار المسيرة للطباعة
والنشر، عمان، الأردن

(٨) ربابعة، علي محمد أحمد، ٢٠٠٩م، أثر استخدام
استراتيجيات التدريس التشاركي والطريقة
الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير
التأملي في مبحث مادة التربية الإسلامية،
رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

(٩) خضر، فخري رشيد، ٢٠١٤م، المرجع السابق.
(١٠) سفران، أحمد ناصر، ٢٠١٧م، معوقات
استخدام طريقة الحوار في تدريس مواد
التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين في
مدينة سرة عبيدة، المجلة العربية للعلوم
والأبحاث، مجلد ١، عدد ٢ (ص ١٨٢-٢٠٠)،
جامعة الملك خالد، جدة، المملكة العربية
السعودية.

(١١) العيسى، هنادي بنت عبدالله، ٢٠١٤م، فاعلية
طريقة التدريس بمحلة الحوار السقراطي في
تنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي
وبقاء أثر التعلم لدى طالبات جامعة أم
القري، مجلة التربية العلمية، مجلد ١٧، عدد ٣،
ص ١٥٥-١٨٠، جامعة أم القري، مكة
المكرمة، المملكة العربية السعودية.

(١٢) الجرارة، ٢٠١٢، استراتيجية مقترحة لتنمية
ثقافة الحوار لدى مديري المدارس في المملكة
الأردنية الهاشمية، رسالة دكتوراه، الجامعة
الأردنية، عمان، الأردن.

(١٣) بشارة، جبرائيل، ٢٠٠٩م، إدماج بعض
المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم:
(الحوار وإكساب التلاميذ المهارات الحياتية)،

(٢٢) عطية، هيام خضر حسين، ١٩٨٩م، المرجع السابق.

(23) Montgomery, Heather Norton, 2013, Teacher Dialogue and Its Relationship to Student Achievement, PhD thesis, The University of Southern Mississippi, USA.

(24) Mercer, Neil, 2008, Classroom dialogue and the teacher's professional role, Education Review; Summer2008, Vol. 21 Issue 1, p60.

(25) Kenefick, Jane E, 2004, the use of dialogue in education research, implementation and personal professional evaluation, master thesis, university of Massachusetts, Boston.

(٢٦) فرح، دولة عيسى، ٢٠١١م، تصميم برنامج تدريس وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية في مدينة حمص في سوريا، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

(٢٧) زيدان، غسان، ٢٠٠٩م، الطريقة الحوارية، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

(٢٨) العيسى، هنادي بنت عبدالله، ٢٠١٤م، المرجع السابق.

(٢٩) رحمانى، إسحق، ٢٠١٧، أسلوب الحوار في القرآن الكريم، <http://arabiyaa.com>.

(٣٠) ربابعة، علي محمد أحمد، ٢٠٠٩م.

(٣١) رحمانى، إسحق، ٢٠١٧م، المرجع السابق.

(٣٢) خضر، فخري رشيد، ٢٠١٤، المرجع السابق.

مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في كلية التربية بجامعة دمشق في الفترة (٢٥-٢٧ تشرين الأول ٢٠٠٩م)، ص ٣-٢٥، دمشق، سوريا.

(١٤) ربابعة، علي محمد أحمد، ٢٠٠٩م، المرجع السابق.

(١٥) جراح، مفلح سليم، ٢٠٠٦م، الحوار في القرآن الكريم ودرجة ممارستها في الدراسات التربوية في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(١٦) ضمرة، معن محمود عثمان، ٢٠٠٥م، الحوار في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين المحتلة.

(١٧) القضاة، محمد عدنان، ٢٠٠٣م، مفهوم الحوار في القرآن الكريم وانعكاساته التربوية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(١٨) بني دومي، خالد قاسم حسين، ١٩٩٩م، التكرار اللفظي في لغة الحوار القرآني، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.

(١٩) البوسعيدى، محمد بن سيف بن مصبح، ١٩٩٠م، أثر استخدام طريقي الاكتشاف الموجه والحوار لتدريس الجغرافيا في تنمية مهارة التفكير الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

(٢٠) العمري، يونس أحمد، ١٩٩٧م، منهج القرآن في حوار الأديان، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

(٢١) لورسي، عبد القادر، ١٩٩٧م، المرجع السابق.

(٤٣) السيف، ناصر بن سعيد، م٢٠١٦، الحوار في

القرآن الكريم والسنة النبوية:

<http://www.alukah.net>

(٤٤) الهاشمي، هند بنت حمد، والوهبي، فايقة بنت

رشيد، م٢٠١١، التعليم العلاجي، جامعة

السلطان قابوس، مسقط، عمان

(٤٥) فضل الله، محمد حسين، م١٩٩٨، الحوار في

القرآن: قواعده، أساليبه، معانيه، ط٥، دار

الملاك، بيروت، لبنان.

(٤٦) الشوبكي، محمود يوسف، وقاسم، سامي

عبدالله، م٢٠٠٥، المرجع السابق.

(٤٧) الشوبكي، محمود يوسف، وقاسم، سامي

عبدالله، م٢٠٠٥، المرجع السابق.

(٤٨) الميلاد، زكي، م٢٠١٠، الحوار في القرآن:

نماذج ومبادئ، ط١، مركز الملك عبدالعزيز

للحوار الوطني، الرياض، المملكة العربية

السعودية.

(٤٩) السعدي، عبدالرحمن بن ناصر بن

السعدي، م٢٠٠٠، تفسير الكريم الرحمن في

تفسير كلام المنان، تحقيق عبدالرحمن بن معلا

اللويحي، ط١، مؤسسة الرسالة: ص٦٩٩.

(٥٠) مكانسي، قدرى عثمان، م٢٠١٠، من

أساليب التربية في القرآن الكريم: الحوار،

(موقع الحوار)،

<http://www.alhiwar.net>

(٥١) الدريبي، عيسى بن ناصر، م٢٠٠٩، ملامح

وخصائص الحوار القرآني في حوارات

الأنبياء، موقع مجلة المنتدى العالمي للوسطية،

<http://www.wasatyea.net>

(٥٢) السعدي، عبدالرحمن بن ناصر بن السعدي،

م٢٠٠٠، المرجع السابق.

(٣٣) الزيادات، ماهر مفلح، وقطاوي، محمد

إبراهيم، م٢٠١٠، المرجع السابق:

ص٢٥٣، ٢٥٢.

(٣٤) الشوبكي، محمود يوسف، وقاسم، سامي

عبدالله، م٢٠٠٥، أهمية الحوار وأثره على

الدعوة والتعليم، بحث منشور: مؤتمر الدعوة

الإسلامية ومتغيرات العصر ١٦-١٧/

نيسان/ م٢٠٠٥، ص١-٣٩، الجامعة

الإسلامية، غزة.

(٣٥) فرح، دولة عيسى، م٢٠١١، المرجع السابق.

(٣٦) خضر، فخري رشيد، م٢٠١٤، المرجع

السابق.

(٣٧) العتيبي، آسيا بنت مسعد بن سرحان،

م٢٠٠٥، الحوار التربوي بين الأستاذ

الجامعي وطلاب الدراسات العليا في ضوء

ثقافة الهندسية، رسالة ماجستير ص١٦، ١٧،

جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة

العربية السعودية.

(٣٨) أبولبن، وجيه المرسي، م٢٠١١، الطريقة

الحوارية، موقع كنانة أون لاين

[http:// kenanaonline.com](http://kenanaonline.com)

(٣٩) الأهدل، أسما زين صادق، م٢٠١٤، المرجع

السابق.

(٤٠) أبولبن، وجيه المرسي، م٢٠١١، المرجع

السابق.

(٤١) فرج، عبداللطيف بن حسين، م٢٠٠٥، طرق

التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار

المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

(٤٢) الزيادات، ماهر مفلح، وقطاوي، محمد

إبراهيم، م٢٠١٠، المرجع السابق،

ص٢٥٤، ٢٥٥.

(٥٣) مكانسي، قدرى عثمان، ٢٠١٠م، المرجع السابق.

(٥٤) الثقفي، سناء محمد عابد، ٢٠١٣م، الحوار في القرآن وتنوع أساليبه، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

(٥٥) عبدالعاطي، محمد عبداللطيف رجب، منهجية الحوار في القرآن الكريم، مجلة الشريعة والقانون، عدد ٣٥، ص ١٧٧-٢٢٩، ٢٠٠٨م، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

أثر برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى / محافظة الزرقاء.

د. هناء خالد سالم الرقاد **

د. مخلد بركات عبد الرحمن البخيت*

تاريخ قبول البحث: ٢٦/١١/٢٠١٧م

تاريخ وصول البحث: ١٨/٧/٢٠١٧م

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث أثر برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى / محافظة الزرقاء، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً وطالبة من الطلبة في مركز الأميرة سلمى تراوحت أعمارهم من (٨-١٢) وتم اختيارهم كعينة قصدية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تضمنت كل مجموعة ١٦ طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس السلوك القيادي، والبرنامج التدريبي القائم على السيكدوراما والمكون من (١٦) جلسة تم تطبيقهما على عينة الدراسة، وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك القيادي باستثناء البعدين الأول والثامن: (التفوق، والمرح) تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي تبعاً لفئات متغير الجنس، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، حيث تفوق الذكور الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم في بعد الشجاعة في حين تفوقت الإناث في الاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان. وتوصي الدراسة الحالية بضرورة استخدام أسلوب السيكدوراما في تدريب الطلبة على السلوك القيادي، واستخدامه في غيرها من المهارات، كما توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى تتعلق بأثر السيكدوراما في تنمية اتجاهات أخرى لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: السيكدوراما- السلوك القيادي- طلبة مركز الأميرة سلمى.

* باحث، طالب دكتوراه، الجامعة الأردنية.

** أستاذ دكتور، كلية الأميرة عالية، جامعة البلقاء التطبيقية.

Abstract

The present study aimed at discussing the impact of a training program based on psychodrama on developing the leading behavior among students of Princess Salma Center at Al-Zarqa Governorate in Jordan. The study employed the semi-empirical approach, and the study sample consisted of (32) male and female students at the center, selected as decidedly sample during the second semester of the academic year 2015/2016. The sample was divided into experimental and control group included (16) male and female students to each group. To achieve the objectives of the study; the researcher had developed the scale of leading behavior, and training program based on the psychodrama, consisting of (16) sessions, applied on the study sample after verifying validity and reliability to both instruments. The study results revealed statistically significant differences in all dimensions of leading behavior, except two dimensions, the first and the eighth (superiority and fun), attributed to the training program in favor of the empirical group. The study also indicated that there are no statistically significant differences in the level of leadership behavior due to the gender variable categories. Furthermore, the study results showed that there are significant statistic differences due to the interaction between gender variable and the training program, where males upon whom the training program was applied excelled in the dimension of bravery, while the females excelled in merging with others and fluency. The study recommends the necessity of employing the psychodrama technique in training students on the leading behavior, and applying it in other skills. It also recommends the necessity of doing other studies related to the impact of psychodrama on developing other trends among students.

Key words: Psychodrama, Leading behavior, Students of Princess Salma Center

المقدمة:

يُعدُّ الاهتمامُ بالسلوك القيادي وتنميته لدى الطلبة اليافعين من الضرورات القصوى في حياتنا المعاصرة لما له من فوائد إيجابية تعود على المجتمع مستقبلاً، ومن الضرورة بمكان البدء بتنمية السلوك القيادي منذ مرحلة الطفولة المبكرة، كي نصنع جيلاً قادراً على النهوض بأعباء المستقبل.

واهتم العديد من التربوين والمشتغلين بالبحث في علم النفس الاجتماعي بدراسة السلوك القيادي وأهم خصائص هذا السلوك وأنواعه، وأنه يجب أن تتوفر في القائد العديد من السمات مثل الذكاء المرتفع والتشاركية والالتزان الانفعالي والعاطفي والجرأة والحكم الصادق، والشفافية والموضوعية وغير ذلك، لكنها سمات غير كافية، بمعنى أن بعضاً من الأفراد لديهم سمات لا يمارسونها؛ ومن هنا تلعب الممارسة دوراً كبيراً في شخصية القائد، إذ العبرة ليست في أن يمتلك الفرد سمات ولكن العبرة بما يفعله ويطبقه^(١).

ومن جانب آخر فإن الاهتمام المتزايد برعاية الأطفال وتهيئتهم لاحتلال مواقع قيادية في المستقبل، أوجب على المربين

والتربوين توفير الأرضية المناسبة والمناخ الملائم لخلق قادة المستقبل من الأطفال، مما أوجب عليهم كذلك وضع برامج تدريبية شاملة لجميع احتياجاتهم وميولهم متناسبة مع قدراتهم واهتماماتهم، وتوفير الأنشطة والبرامج المختلفة التي يمكن من خلالها الكشف عن القادة منهم، وتنمية السلوك القيادي لديهم ورعايتهم لمواجهة تحديات المستقبل^(٢).

أما السيكدوراما، فتُعد اليوم من أكثر الوسائل الفنية والتربوية تأثيراً في الطفل، من حيث التغيير في وجدانه وتعليمه طرائق العيش، وغرس المثل والمبادئ، فضلاً عن السلوكيات الإيجابية لمواجهة ظروف الحياة وفهم ما يجري حوله من أحداث، ذلك لما يتمتع به برنامج التدريب السيكدورامي من جاذبية للطفل، ومغامرة واكتشاف، فالطفل بطبيعته ينفر من التكرار والنمطية ويرغب سيكولوجياً باللعب والحركات الإيمائية والتمثيل، ويعشق المشاهد المتحركة ولغة الجسد^(٣).

ولقد أجمع الباحثون في علم النفس على أهمية مرحلة الطفولة، سواء علماء التحليل النفسي، أو علماء المدرسة السلوكية حينما أكدوا دور التعلم الكبير

المبادرة إلى تصميم برنامج ثقافي تربوي يقوم على السيكدوراما (التمثيل المسرحي لثماني قصص) مقنن، ومعد خصيصاً لتنمية السلوك القيادي للعينة المختارة منه.

ولأن التدريب على السلوك القيادي من القضايا التربوية التي تخضع لعملية التنشئة، وهي خاصة ترتبط بشخصية الطفل الذي سيصبح قائداً في أحد مواقع المجتمع، فالاهتمام به مطلوب، من جهة الكشف المبكر عن حالة الطفل الأردني وقدراته القيادية المخبوءة؛ وهذا الاكتشاف يمكن أن يساعد على تحسين أدائه وقدراته وإبداعاته أينما وجدت، بحيث يكون مطوراً ومنتجاً وفاعلاً ومنتفعلاً مع المتطلبات التي يملها عليه مركزه الاجتماعي.

ويمكن القول هنا إنه وبالرغم من الأهمية التي يحظى بها السلوك القيادي في العملية التربوية، إلا إن الميدان التربوي ما يزال بحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث التي تنقضي هذا الخاصية النمائية في سلوك الطفل، وهناك حاجة ملحة لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال ما قبل المدرسة بشكل خاص، والطلبة في المراحل الدراسية المختلفة بشكل عام؛ تحقيقاً لمفهوم الإنسان المتكامل النافع، ومن أجل الوصول بهم إلى أفضل درجات الصحة النفسية والعقلية

وأثره الواضح في تشكيل الجوانب المعرفية والانفعالية من شخصية الفرد، وأن الطفولة هي مرحلة التعلم والاكتساب الأولي في مشوار الإنسان في هذه الحياة، وأنها متقدمة في حياة الفرد بحيث أن ما يتعلم فيها من استجابات يتمتع بقدر هائل من التكرار وبالتالي من مرات التعزيز، الأمر الذي يترتب عليه أن تزداد أهمية مرحلة الطفولة وما يتم فيها من التعلم والاكتساب^(٤).

مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة بالتعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء؛ إذ يعد هذا المركز بؤرة ثقافية ومصدر تدريب على المهارات والإبداع، يستفيد من خدماته مئات الأطفال من شتى مناطق المحافظة.

وقد تبين من القائمين على المركز أنه لم يوفر أنشطة ثقافية تربوية مبرجة مسبقاً لتنمية السلوك القيادي وبخاصة للأطفال أعضاء برلمان الطفل لديه، الذين سيكونون من ضمن المجموعتين التجريبية والضابطة، وهم أطفال يستفيدون من فعالياته ودوراته التي تعقد تباعاً، وهنا تكمن المشكلة التي تسعى الدراسة إلى التغلب عليها من حيث

القائم على السيكدراما ومتغير
الجنس؟

أهمية الدراسة النظرية والعملية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من
الناحية النظرية من خلال الآتي:

- بالرغم من وجود دراسات عديدة ركزت
على القيادة لدى مراحل تعليمية عليا،
والأنماط القيادية لدى مديري المدارس
والجامعات والمناصب العليا في المؤسسات
والدوائر الحكومية وغيرها، يلاحظ أن
المكتبة التربوية العربية تفتقر بشكل عام
والمكتبة التربوية الأردنية بشكل خاص- في
حدود علم الباحثين- إلى دراسات أو
برامج تدريبية بحثت في مشكلة الدراسة
ومتغيراتها، ومن هنا فالدراسة فيها أصالة
وحداثة.

- الجانب النظري فيها يمكن أن يزود
المنظرين والسيكولوجيين والمهتمين
بالاتجاهات النظرية والدراسات والبحوث
والأدب والتراث النفسي الذي أجري في
هذا الموضوع، بالتالي يمكن أن يقود ذلك
إلى فهم هذه المتغيرات والعمل على إثرائها
وتنميتها.

أما الأهمية من الناحية العملية لهذه
الدراسة فتكمن فيما يلي:

ليكونوا قادرين على التكيف والإنتاج
وخدمة المجتمع، وتكمن مشكلة الدراسة في
الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

هل يوجد اثر لبرنامج تدريبي قائم
على السيكدراما في تنمية السلوك القيادي
لدى طلبة مركز الأميرة سلمى/ محافظة
الزرقاء؟

وينتق عن التساؤل الرئيس الاسئلة
الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية
عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في
مستوى السلوك القيادي لدى طلبة
مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء،
تعزى للبرنامج التدريبي القائم على
السيكدراما؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية
عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في
مستوى السلوك القيادي لدى طلبة
مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء،
تعزى للجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية
عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في
مستوى السلوك القيادي لدى طلبة
مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء،
تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي

والتمثيل ومهام أخرى محبة تجعل الأطفال يقبلون عليها باهتمام كبير؛ باستخدام العديد من الاكسسورات والأدوات المساعدة على التمثيل مثل الدمى المتحركة، الملابس التراثية، الأقنعة، بالإضافة إلى قدرة هذه الأنشطة على كسر حاجز الروتين اليومي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

١- البرنامج التدريبي القائم على السيكدوراما: هو البرنامج الذي استخدم في تطبيقه الأسلوب القصصي، واشتمل على مجموعة من الأنشطة الفنية: (مسرح، وتمثيل، وأداء) لثماني قصص، بطريقة منظمة ومشوقة للطفل خلال فترة التدريب، تتضمن (١٦) جلسة، زمن تنفيذ كل جلسة (٥٠) دقيقة، وتتضمن الأبعاد الآتية: (التفوق، وحسن الاستماع، والشجاعة، والاندماج مع الآخرين، والرحمة، وطلاقة اللسان، والمثابرة، والمرح).

٢- السيكدوراما: مجموعة من الأنشطة والخبرات والخدمات الإجرائية المباشرة وغير المباشرة استخدمها الباحث واعتمدت على: (المسرح، والتمثيل، والأداء...) وهي تعد من الأساليب الإسقاطية، ويتكون

- أهم ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات التي تناولت الجانب الاجتماعي من شخصية الطفل هو شموليتها، حيث تم تصميم برنامج تدريبي يتناول عدداً من الأبعاد لتنمية السلوك القيادي، وهي بذلك تسهم في أن تضع بين يدي المديرين في مركز الأميرة سلمى برنامجاً تدريبياً عملياً يساعدها في تدريب الطلبة على السلوك القيادي الذي يعبر عن النمو الاجتماعي، حيث يفتقر المركز إلى البرامج التدريبية التي تنمي شخصية الطفل بشكل عام وتنمي الجانب الاجتماعي بشكل خاص، إضافة إلى أدوات عملية وتطبيقية تتمثل في مقياس السلوك القيادي ليتناسب مع طلبة المركز، ويمكن للبرنامج التدريبي والمقياس هنا أن يغدوا مرجعين يمكن لأي باحث الاستفادة منهما.

- أفراد الدراسة تتراوح أعمارهم بين (٨-١٢) سنة، حيث تعتبر أعمار هؤلاء الطلبة من أكثر الأعمار مناسبة لاكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة، ومنها المهارات القيادية.

- الأنشطة التي يحتويها البرنامج تضمنت مجموعة من الأداءات المسرحية

مصطلح (السيكدراما) من كلمتين هما النفس (Psycho) ودراما (Drama) ومعناها السلوك التمثيلي، أو الدراما النفسية، وهي تطلق على شكل من أشكال المعالجة النفسية من خلال التقنيات المسرحية، وعلى استخدام المسرح كنوع من أنواع العلاج النفسي^(٥).

٣- القيادة: عرفها Stuart^(٦) أنها القدرة على إنجاز عمل مع الآخرين ومن خلاهم، وأنها على ارتباط وثيق بعوامل عديدة منها؛ القدرة على الاتصال وتحمل المسؤولية، والقدرة على التأثير، والشخصية، والقدرة على الاقتناع.

٤- السلوك القيادي: هو السلوك الذي يسلكه القائد في أي موقف ثناء تحقيق هدف الجماعة، ويحتذى الإلتباع به في سلوكياتهم^(٧)، ويعرف السلوك القيادي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس السلوك القيادي الذي سيتم إعداده لهذا الغرض.

٥- طلبة مركز الأميرة سلمى: أما طلبة المركز فهم الأطفال الذي تتراوح أعمارهم بين (٨-١٢) سنة ويستفيدون من أنشطة المركز الثقافية المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يمثل مجال القيادة والسلوك القيادي أحد المجالات المهمة التي تناولها العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية، والنفسية، والتربوية والادارية؛ ويعتبر هذا المجال من المواضيع التي تحتل مرتبة متقدمة في الدراسات الحديثة، لما لهذا الموضوع من أبعاد إنسانية متعددة وجوانب مختلفة تتعلق بأية جماعة تسعى إلى تحقيق أهدافها^(٨)

ويعرف جروان^(٩) القيادة بأنها امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم. ويعرفها حافظ^(١٠) بأنها القدرة على إحداث كم من التأثير على المرؤوسين يزيد على ذلك الكم الذي يمكن أن يحدثه الرؤساء أو المديرون العامون بحكم السلطات الوظيفية المخولة لهم، أو من جانب آخر هي فن استقطاب قدرات الآخرين من أجل تحقيق الأهداف بحماسة وثقة. أما Stuart^(١١) فيعرفها بأنها القدرة على إنجاز عمل الآخرين من خلاهم، وأنها على ارتباط وثيق بعوامل عديدة منها؛ والقدرة على الاتصال وتحمل المسؤولية، والقدرة على التأثير، والشخصية، والقدرة على الاقتناع، كما بين أنه عند تحديد السلوك القيادي لا بد من الأخذ في الاعتبار المواقف والظروف، التي يظهر فيها القادة، فالقادة المؤثرون في وقف ما ليس

بالضرورة أن يكونوا مؤثرين في موقف آخر.

ويعتبر مجال السلوك القيادي ثمرة جهد مضمّن، وتاريخ طويل من البحث، والتجربة، والتطبيق العملي، وقد انطلق الباحثون في هذا المجال في محاولة رائدة لفهم ظاهرة القيادة، وتكونها وضرورتها، ثم انصبت الجهود لوضع إطار مقنن لمفهوم القيادة والقائد، من أجل الاستبصار والفهم، وقد يكون ذلك متزامناً مع التأصيل النظري للقيادو والسلوك القيادي، ونتج عن محاولات التأصيل النظري هذه فهم للسلوك الذي ينتج عن القائد من ناحية تسلطه، ودكتاتوريته في تعامله مع الآخرين، أو احترامه لحقوق الآخرين، وآرائهم من خلال تطبيق القيادة الديمقراطية، بالإضافة إلى غير ذلك من السلوكيات المتوسطة بين ذلك، كما لم تخلُ محاولات التأصيل النظري من محاولة التعرف على ما يميز القائد من مهارات.^(١٢)

إن الاهتمام بموضوع القيادة بحسب يعود إلى أسباب عديدة، منها: خصائص القيادة تحدد نجاح أو فشل أسية جماعة أو مؤسسة، لأنها المحك الرئيس للحكم على نجاح تلك المؤسسة أو الجماعة من عدمه،

والقادة هم القادرون على التنظيم والتطوير، والقدرة على تحمل المسؤولية.

ولهم دور كبير في تحديد قدرة الأغلبية على الفعل عندما يكشفون عن الطاقات المخبوء دور كبير في تحديد قدرة الأغلبية على الفعل عندما يكشفون عن الطاقات المخبوءة، وينجحون في تحويلها إلى أنشطة إيجابية بما يجيدون به من أفكار إبداعية ونقدية، وينجحون في تحويلها إلى أنشطة إيجابية بما يجيدون به من أفكار إبداعية ونقدية، وابتكار الجديد من النظم والمعارف العصرية.^(١٣)

وركز العديد من الباحثين جهودهم لدراسة السلوك القيادي ليتعرفوا على ما يقوم به القائد من سلوك، وبحسب Stuart^(١٤) فإن السلوك القيادي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعوامل عديدة منها: تحمل المسؤولية، والقدرة على الاتصال، والقدرة على التأثير، والشخصية، والقدرة على الإقناع.

ومن أهم خصائص السلوك القيادي مايلي:

١- المبادأة والابداع والمثابرة والطموح؛ فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مبادأة العمل، وأكثرهم قدرة على الابداع في المواقف

على تقليل حدة التوتر، ويعمل على جمع شمل الجماعة.

٧- التخطيط والنظام والتنظيم؛ فالقائد بالاشتراك مع أعضاء الجماعة يقوم بدور أكبر من غيره في عملية تخطيط السلوك الجماعي للجماعة، وتنظيم هذا السلوك وتنسيقه وتوجيهه، وتركيز انتباه الأعضاء نحو الهدف.

٨- الإعلام؛ يلعب القائد دوراً هاماً كرجل إعلام في الجماعة، يطلعها على حقائق الأمور، عن طريقه عادة تصل المعلومات إلى أعضاء الجماعة، ويتم نقل المعلومات منها إلى الجماعات الأخرى.

٩- التقبل والاعتراف المتبادل بين القائد والأتباع؛ ويشترط هنا أن يعبر عن هذا لتقبل والاعتراف بالعلاقات ومراعاة مشاعر الآخرين، وأن يتم يترجم هذا سلوكياً.

١٠- التوافق النفسي الاجتماعي؛ وهو أمر ضروري في السلوك القيادي، ويرتبط به الثبات والرزانة، وعدم التأثر بالنقد وتقبله بروح طيبة، والإفادة منه، والاعتراف بالخطأ، والمبادرة إلى اصلاحها^(١٥).

الاجتماعية، فهو أول من تتوقع منه الجماعة أن يبدأ بالسلوك والتصرف، وتتوقع الجماعة منه كذلك أن يكون أكثر مثابرة وأقوى احتمالاً، مستوى طموحه أعلى من الفرد المتوسط.

٢- التفاعل الاجتماعي؛ فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر الأعضاء إسهاماً ونشاطاً وإيجابية في التفاعل الاجتماعي، وتنتظر منه أن يكون أكثر ودأً وحرارة في استجاباته الانفعالية.

٣- السيطرة؛ قد يكون لدى القائد رغبة أكثر من غيره من أعضاء الجماعة في السيطرة، وعلو المركز، والمكانة الاجتماعية، وتركيز السلطة والقوة في يده.

٤- التمثيل الخارجي للجماعة؛ وهنا يعمل القائد كممثل خارجي للجماعة، وكسفير لها لدى الجماعات الأخرى.

٥- العلاقات العامة؛ وهنا يعمل القائد كضابط للعلاقات العامة الداخلية بين أعضاء، وهو يعمل كحارس ورقيب على سلامة التماسك الاجتماعي.

٦- التكامل؛ القائد يعمل على تحقيق التكامل الاجتماعي في جماعته، ويعمل

لتحل محل الطرق والأساليب القديمة غير المتطورة.

- **القدرة على التعبير؛** وهي القدرة على التعبير عن الآراء والأفكار دون تردد وبوضوح تام دون تعقيد في أي موقف من المواقف، وتلعب اللغة دوراً هاماً كوسيلة رئيسية من وسائل الاتصال.

- **التوافق النفسي الاجتماعي؛** وهذا ضروري للسلوك القيادي ويرتبط به الثبات وعدم التأثر بالنقد وتقبله بروح طيبة والاستفادة منه، والاعتراف بالأخطاء والمبادرة إلى إصلاحها.

وبعد توضيح مفهوم السلوك القيادي وخصائصه وسماته عند العديد من الباحثين والأكاديميين، فيمكن الخروج بخلاصة أنه مفهوم افتراضي متعدد الأبعاد، يجعل الفرد يقوم بمهامه بدقة واقتدار، متسلحاً بالنظام والاستقلالية، ساعياً إلى التفوق بروح تنافسية عالية، ممتلكاً الرغبة في النجاح وتحمل المسؤولية ومن جانب آخر فإن البيئة المحيطة بالطفل -بتفاصيلها ومفرداتها كافة- لها الدور الكبير والمهم في تنمية السلوكات القيادية لديه، عن طريق التواصل والاحتكاك مع الآخرين، والاندماج في الوسط الذي يعيش فيه، مما يكسبه مهارات عديدة ومنها مهارات

وتوضح الرقاد^(١٦) أنه يمكننا تكوين مفهوم واضح لخصائص السلوك القيادي لدى الأطفال تتمثل بما يلي:

- **توفر الدافع والطموح،** فإذا لم تتوفر الدافعية للعمل لدى القائد، فإنه يفقد حماسه مما يؤدي سلوكه القياد بطريقة آلية.

- **اللياقة البدنية،** تلعب اللياقة البدنية والصحية السليمة دوراً هاماً في هذه الناحية، فعمل القائد يستلزم العمل لساعات متصلة في كثير من الأحيان.

- **التفاعل الاجتماعي،** فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر ودأً وحرارة في استجاباته الانفعالية وأكثر الأعضاء مساهمة وإيجابية.

- **القدرة على الإقناع؛** فالقدرة على كسب الأشخاص عن طرق الإقناع هي من سمات السلوك القيادي الهامة.

- **المبادأة؛** فالمبادأة أو المبادرة هي من أهم سمات السلوك القيادي التي تميز القائد عن غيره وهي القدرة على إدراك المسؤولية واتخاذ الخطوات اللازمة فوراً في الوقت المناسب حسب ما يتطلبه.

- **الذكاء العام؛** أي القدرة على التعلم وحل المشكلات وعلى تعلم الأساليب الجديدة للعمل، واستنباط وسائل جديدة للعمل

السلوك القيادي. وأن الأطفال الذين يتمتعون بالسلوك القيادي لديهم سمات عديدة قد لا تتوفر عند غيرهم مثل: التفوق والشجاعة، والتمتع بدرجة عالية من المثابرة والطموح لتحقيق الأهداف، والرحمة والتسامح مع الآخرين، وأنهم يعالجون المواقف والمشاكل التي تواجههم بتفكير ناقد وإبداعي، وهم يمتلكون الدافعية العالية للعمل مع الجماعة، وأنهم أقدر على النجاح في المهام الموكولة إليهم، ويتحملون المسؤولية باقتدار، ويتغلبون على العوائق التي تواجههم في الحياة، ولديهم صورة إيجابية عن ذواتهم تجعلهم على ثقة كبيرة بأنفسهم وبقدراتهم؛ ومن هنا فإن هذا ما تطمح إليه الدراسة الحالية من خلال البرنامج التدريبي الذي قامت ببنائه، لتنمية السلوك القيادي لدى العينة المختارة عن طريق امتلاكهم مثل هذه السمات.

ومن النظريات التي تناولت السلوك القيادي، نظرية النمو النفسي الاجتماعي للعالم أريكسون وهو أحد علماء النفس الحديث، وقد افترض في نظريته أن في كل مرحلة عمرية أزمة سيكولوجية يعيشها الفرد، وحولها يتمحور صراع نفسي ناتج عن ضغوط بيولوجية وأخرى ثقافية اجتماعية، وأن هذه الصراعات يمكن أن

تُحل إيجابياً وصحياً، ويمكن أن تحل بطرق غير صحية، وهو هنا اتخذ من فكرة "الأزمة" معياراً لتقسيم النمو إلى ثماني مراحل، وهذه المراحل تستغرق المرحلة الزمنية من الطفولة إلى الشيخوخة، وفيها تتم عملية التطبيع الاجتماعي^(١٧). وأشار أريكسون إلى مرحلة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص، وهي المرحلة التي تغطي سنوات المدرسة الابتدائية تقريباً، ففي هذه المرحلة يحقق الأطفال المبادأة التي تجعلهم على تواصل مع خبرات جديدة غنية، وبحسب أريكسون فإن الأطفال يكتسبون الحس بالكفاية والإنجاز في عملهم وخاصة في المدرسة، وأن النجاح في عبور هذه المرحلة ينجم عنه الإحساس بالكفاية، بينما ينجم عن الفشل في عبورها الشعور بالنقص وعدم الإنجاز، ويرى أريكسون أن المعلمين يتحملون المسؤولية نحو تطوير الإنجاز لدى أطفال هذه المرحلة، فعليهم توجيه الأطفال بركة وحزم نحو المغامرة والاكتشاف.^(١٨)

وأما النظرية المعرفية الاجتماعية جذورها تعود إلى نظرية التعلم الاجتماعي، كما ورد عند Dancie.S^(١٩)، التي بدأت عام (١٩٤١)، بجهود ميللر ودولارد حينما نشرها في كتابهما "التعلم الاجتماعي". وتعتمد نظريتهما هذه على مبادئ التعلم

التي تتضمن التعزيز والعقاب وتقليد النموذج والانطفاء، وقد اشاروا الى أن سلوك البشر يعتبر نماذج للسلوك الملاحظ، والتي يمكن تعلمها من خلال البيئة المعززة. بالإضافة إلى ذلك ووفقاً لدولارد وميللر، فإن سلوك الإنسان يثار من خلال محرك، وإن استجابات فرد ما قد تصبح مثيراً لفرد آخر، وبالتالي فإن المبدأ التي استندت عليه هذه النظرية منذ بداياتها، هو أن السلوك يعتمد على محرك يدفع الفرد الذي يلاحظ سلوك الآخرين يقلده ويكرره، وذلك عندما يتم تعزيز هذا السلوك أي أن الدافع أو المحرك هو الذي يتحد مع النموذج فيقويه (تعزيز) أو يضعفه (عقاب)^(٢٠) وبجسب هذه النظرية فإن محاكاة النموذج هي الطريقة التي يكتسب الفرد من خلالها سلوكياته المختلفة، ويتعلم استجاباته، عن طريق التعزيز خلال التدريب. وقد أكدت النظرية المعرفية الاجتماعية عدداً من الجوانب المهمة التي تفسر العلاقة بين التفكير والسلوك الاجتماعي، وأن المعايير الاجتماعية توجه السلوك، فالفرد هنا يفكر فيما إذا كانت هذه المعايير تتناسب مع ذاته بحيث يمكنها أن توجه سلوكه وتصرفاته، وهذا يرتبط بما أسماه (باندورا) التأمل الذاتي، ومن أهم أشكاله الكفاءة الذاتية

التي تعتبر نوعاً من التفكير التأملي التي تؤثر على تصرفات الفرد وسلوكه؛ فالفرد لا يتعلم من خبراته المباشرة فقط، وإنما من ملاحظة الآخرين أيضاً وهذا يعني أن الفرد يقوم بعملية عقلية إدراكية، لتمييز المعلومات والخبرات الجديدة التي يلاحظها؛ ليعتمد عليها كمعايير لسلوكه في المستقبل^(٢١).

ومن خلال ما سبق نجد ان السلوك القيادي يمكن تنميته وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية؛ وذلك من خلال قيام الأطفال بملاحظة سلوك الآخرين، واستخلاص المعلومات من ذلك السلوك، واتخاذ القرار حول أي من السلوكات التي يتبنونها، ومن ثم تمثيل أنماط السلوك المختارة، أي يمكنهم تعلم السلوك القيادي عن طريق التمثيل والتقليد والنمذجة. والاعتماد على مفهوم السيكدوراما حيث تنبع أهميته كمشاط تمثيلي هادف في أساليب الإرشاد والعلاج الجماعي، التي تتعدد وتختلف باختلاف المشكلات والأدوار الملقاة على عاتق التربويين.

وتعتبر السيكدوراما أو التمثيل النفسي المسرحي، أو ما يطلق عليها الإرشاد الجماعي التمثيلي (psychodrama) أو الدراما النفسية، من أشهر أساليب وأهم

السوي، وتعديله، وإعادة تشكيله، وكذلك من أجل تحقيق التوافق النفسي^(٢٤).

ومن أشهر فنيات السيكدوراما وأكثرها استخداماً:

- أسلوب مناجاة النفس: Soliloquy technique

وهو هنا (مونولوج) داخلي بين الشخص وذاته، عن طريقه يعبر عما بداخله من مشاعر وأفكار، ويكون دور المعالج (المُرشد) هو مساعدته على إخراج ذلك في صورة لفظية، وهو أسلوب مفيد في إبراز المسافة بين الإدراك الحسي للمريض والأحداث الفعلية في العلاقات بين الأشخاص، وهو يسمح للمريض وشريكه في الحياة ليسد الثغرة التي بينهما^(٢٥).

- أسلوب تقديم الذات: Technique of self presentation

إن النجم بهذا الأسلوب يقوم بتقديم ذاته كما هو في الموقف السيكدورامي ومجموعة الأطفال من حوله، ويبدأ بعدها الفعل من خلال تفاعل النجم مع باقي مجموعة الأطفال. وبحسب السفاشفة^(٢٦) فإن المريض (المسترشد) أو بطل المسرحية يقوم بتقديم نفسه وأسرته وأخوته... إلخ، فمثلاً يقوم المسترشد أو بطل المسرحية (عامر) بلعب دور أخته (سناء) ويقوم

تقنيات الإرشاد والعلاج الجماعي التي تعتمد على التصوير التمثيلي المسرحي لمشكلات نفسية أو سلوكية أو اجتماعية أو حتى لمواقف حياتية^(٢٢).

والعالم مورينو Moreno هو الذي ابتدع السيكدوراما وأشار إلى أنها ثورة على ما هو قائم، وعرفها بأنها العملية التي يؤدي فيها الطفل أداء حركيا لموقف اجتماعي ما، والذي يمكن طرحه من خلال القصص أو التمثيل وسط مجموعة من الأطفال، وأنها تسمح له بتجريب المواقف الحياتية المختلفة التي يمكن أن يواجهها مستقبلاً بعيداً عن الشعور بالقلق، ويمكن تطبيقها في أي مكان^(٢٣).

وتأتي السيكدوراما على شكل تعبري متحرر من القيود السلبية، ضمن جماعة تسود أفرادها أجواء الأمن والطمأنينة بإعادة تمثيل مشكلاتهم السلوكية أو النفسية أو الاجتماعية أمام المدرب والمجموعة المشاركة؛ مما يتيح للمشاركة من خلال هذا الأداء التمثيلي فرصة التنفيس الانفعالي عن مشاعره وانفعالاته والتوترات المختلفة ذات الصلة بالمشكلة، وكذلك فرصة الاستبصار الذاتي والتقمص والمحاكاة، من أجل إحداث تغيير في السلوك الإنساني غير

فيه تقوم الذوات المساعدة بما يقوم به النجم، من حيث حركات الجسم والكلمات، وهنا يقف النجم مع الذوات المساعدة، ويمكننا تطبيق هذا الأسلوب من خلال تسجيل فيديو يمثل سلوك النجم وتعايره، وإعادة مشاهدته مرة أخرى، كما يمكن من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها النجم من الأطفال المشاركين إظهار التناقضات بين ما يدركه النجم وبين ما توصل إليه من خبرة جديدة، ويستخدم هذا الأسلوب من جانب آخر حينما يكون المريض عاجزاً عن التعبير عن نفسه بالكلام، فيتم وضع ذات مساعدة أو أنا مساعدة في جزء خاص من سلوك المريض في الموقف السيكدورامي، ويبقى المريض أو الطفل المضطرب وسط باقي المشاهدين من المرضى، وتستمر الأنا المساعدة في تمثيل دور المريض بكل أبعاده ومشكلاته^(٢٩).

لعِب الأَدوار Role-playing:

وفيه يقوم الشخص بتمثيل دور شخص آخر (حسب الرغبة) حيث يتحدث بلسانه ويتصرف نيابة عنه، ويختلف لعب الدور في الجلسة السيكدورامية عن تمثيل الدور في الدراما العادية، في أن الدور في الجلسات السيكدورامية لا يعد مسبقاً ولا تملى على المريض الكلمات التي يقولها

بتوضيح استجاباته وبذلك فإن هذا العرض يعطي المرشد وأفراد المجموعة صورة واضحة حول كيفية ادراك (عامر) لأخته، وإدراك أخته له.

- أسلوب إدراك النفس بصورة واقعية

Technique of self realization
وتقوم الشخصية المحورية (المسترشد) هنا بتمثيل مواقف معينة من حياتها، ذلك بمساعدة من باقي الجماعة (الأنوات المساعدة) وفيها مثلاً إن كان يعتقد أنه "هتلر"، تقوم الأنوات المساعدة باسقاط هذا البناء المضطرب داخل الموقف السيكدورامي، ليولد من جديد (أي ولادة النمط السوي من الشخصية).^(٢٧)

- أسلوب انعكاس الدور role reversal technique

وتتم فيه عملية قلب الأدوار بين الأشخاص الذين يعانون من التشوش في إدراك الشخص الآخر، مثلاً عندما تضطرب العلاقة بين الطفل وأبيه أو بين الطفل (الطالب) ومعلمه، وبهذا يتم التفاعل بينهما ويتم تصحيح شكل العلاقة، وهو يستخدم مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة لجعلهم اجتماعيين.^(٢٨)

- أسلوب المرأة: mirror technique

أو بمساعدة فيلم سينمائي، ثم التدريب على هذا عن طريق لعب الدور وتلقى تدعيم اجتماعي من المعالج أو من أعضاء الجماعة الآخرين^(٣٢).

ومن هنا نلاحظ أن البرنامج السيكدرامي بشكل عام يسعى إلى تعديل وتغيير السلوكيات غير السوية (المشكلات السلوكية) عن طريق النموذج المقدم للطلبة، وهو هنا يتمثل بمجموعة من القصص التي تحاكي مشكلاتهم السلوكية، بعد ذلك تترك الحرية لهم لاختيار الأدوار التي تناسبهم ومن ثم لعب هذه الأدوار أي تمثيلها، وبعد ذلك يتم فتح باب النقاش الجماعي حول مجريات القصة مع التركيز على الجانب السلوكي في أدائهم وليس الفني التمثيلي، وهي الاستراتيجية التي اعتمدتها الدراسة الحالية.

وبذلك يمكن الإشارة إلى أن خصائص السيكدراما ومزاياها تعتبر طريقة اقتصادية في العلاج من حيث الوقت والجهد والنتائج العملية ومحبة ومقبولة للطلبة المسترشدين وتساعد على تخفيض عوامل القلق النفسي والاجتماعي وتكسب خبرة تعليمية جديدة للممثلين والمشاهدين وتعتبر تقنية حضارية حديثة لتعديل السلوك الإنساني، ولزيادة قدرة الأفراد

والحركات التي يؤديها، ولكن الفرصة متاحة للمريض لتأدية دوره بالطريقة التي تروق له، ويمكن للمريض أثناء الجلسة السيكدرامية أن ينتقل من دور إلى آخر، وتعتبر فنية لعب الدور هنا من أكثر الأساليب الإسقاطية^(٣٠)

- حل المشكلة problem solving

وهي تعد مزيجاً أو ائتلافاً من عدة فنيات تستخدم في العلاج السيكدرامي والعلاج الجماعي على حد سواء، مثل تقويم النفس، المونولوج، المناجاة وتتلخص في أن يقوم كل فرد من أفراد المجموعة بعرض أهم المشكلات التي تؤرقه، على أن يقوم بقية أفراد المجموعة بإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة^(٣١).

- أسلوب النمذجة السلوكية للدور Moodling technique

ويقوم هذا الأسلوب على أساس النظرية المعرفية الاجتماعية للعالم الأمريكي (باندورا Bandura) التي تركز على استخدام الملاحظة والنمذجة والتعزيز بوصفها خطوات لتعديل السلوك لقد حصلت هذه الطريقة على قدر كبير من الاهتمام والتطبيق فهي تكون من تعلم بعض السلوك بملاحظة نموذج يستخدم هذا الأسلوب سواء بمساعدة المعالج المساعد،

القيادة، ولكن كان مستوى التكرار لهذه المهارات متدنياً.

وفي دراسة أخرى قام بها شان^(٣٤) لتحديد وجود سلوكيات القيادة عند مجموعة من الطلبة الموهوبين في الصين، شملت عينة الدراسة (١١٦) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية تم ترشيحهم من قبل مدرستهم ليشتركوا في الدراسة في جامعة هونغ كونغ. تكونت المجموعة التجريبية من ٦٠ من الطلبة الموهوبين ليشتركوا في برنامج التدريب على القيادة الإبداعية Creative Leadership Training Program (CLTP)، والمجموعة الضابطة تكونت من ٥٦ من الطلبة العاديين لم يُقدم لهم أي برنامج. تم قياس أثر البرنامج على الطلبة مع التركيز على الجوانب الرئيسة في القيادة منها؛ التواصل والخطابة وحل المشكلات التي تم قياسها من خلال مقياس صُمم لهذه الدراسة كاختبار قبلي وبعدي وتمّ التوصل إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية حققوا نتائج مرتفعة وأظهروا تحسناً ملحوظاً كقادة خاصة في مجالات معينة مثل الخطابة والتواصل مع الآخرين، وضبط المشاعر وتوليد البدائل في أثناء حل المشاكل ومن خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي والقبلي وجد أثر للنشاطات البرنامج

على التعبير عن مشاعرهم السلبية كالخوف والألم والتوتر، وكذلك عن مشاعرهم الإيجابية كالفرح والحب والمرح وتستخدم من قبل المدارس والمدرسين والمرشدين لتعديل السلوكيات غير المرغوبة التي تصدر عن الطلبة وتغييرها وتشكيلها وتشخيصها وعلاجها وتعتبر أنسب الطرق الإرشادية لتناول المشكلات التي تحل بفاعلية أكثر في المواقف الاجتماعية مثل مشكلات سوء التوافق الاجتماعي.

الدراسات السابقة:

قام سميث وروز^(٣٣) بدراسة في كندا تعاونوا من خلالها مع مجموعة من المعلمين والباحثين بهدف تطوير القيادة لدى عينة تتكون من ١٠٠ طالب من الموهوبين من الصفوف الأساسية قبل مرحلة المراهقة، من خلال توفير برنامج خاص بالقيادة لهم يقوم على عرض أفلام تضم نماذجاً ومواقف تتعلق بالقيادة، وطلب من الطلبة القيام بتحليل المواقف من خلال العمل ضمن مجموعات. وتم التوصل إلى نتيجة مفادها أن الطلبة الموهوبين كانوا قادرين على التفاعل من خلال البرنامج المصمم لهم، ومن خلال تعريضهم لمواقف تطلبت منهم تعميم ما تعلموه من سلوكيات

أظهرت فاعليتها في تحسين سلوكات القيادة الرئيسة، وبالتالي حقق الهدف الذي وضع من أجله.

وقام الروسان^(٣٥) بدراسة حول السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الجماعة السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري، لدى طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك القيادي والفروق في هذا المستوى بين طلبة كلية التربية الرياضية. استخدم الباحث المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس السلوك القيادي، وكذلك مقياس مستوى القدرة على التفكير الابتكاري، قام الباحث بتجميع استباناته من أفراد العينة.

وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة أصحاب مستوى السلوك القيادي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة أصحاب مستوى التحصيل الجيد جداً فما فوق، على حساب الطلبة أصحاب مستوى التحصيل

الدراسي المقبول فما دون، أما مستوى القدرة على التفكير الابتكاري فقد تبين أن المستوى كان عالياً للمتغيرات كافة.

وقام كل من جولي وكيترلر^(٣٦) بدراسة للتعرف على مدى قدرة الأفراد على القيادة الفاعلة وتحديداتها في مجموعات حل المشكلات، لدى عينة مكونة من (٨٣) طالباً من الأعمار (٨-١٢) من الطلبة الموهوبين وفي ولاية تكساس؛ حيث ضمنت العينة (٣٢) طالباً و (٥١) طالبة. وقد وصلت الدراسة في النهاية إلى نتيجة إيجابية مفادها أن الطلبة قادرين على تحديد القيادة ضمن مجموعات حل المشكلات، حيث استطاع الطلبة الاتفاق على شخص واحد قادر على توزيع المهام وإشعار الفريق بمدى أهمية المشكلة ووضع البدائل؛ وهذا ما كان واضحاً من خلال نتائج الطلبة على المقاييس.

وهدفت دراسة فولتر^(٣٧) Volter إلى معرفة تأثير اللعب والسيكدوراما على انسجام الطفل أو عدم انسجامه والسلوك السليبي له من خلال دراسة ثلاث مجموعات كل مجموعة مكونة من ٢٠ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة. كانت المجموعة الأولى من الأطفال تعاني من القلق والانسحاب والمجموعة الثانية من الغضب والعدوانية،

والمجموعة الثالثة لا تعاني من أي مشاكل اجتماعية وبعد دراسة السلوكيات لأطفال هذه المجموعات قبل وبعد التدخل لمعرفة تأثير اللعب على سلوك الأطفال، فقد تمت ملاحظة الزيادة في الانسجام لدى الأطفال مع تناقص السلوك السلبي (القلق، الغضب، العدوانية) لديهم بينما لم يظهر الأطفال في المجموعة الثالثة أي تحسن حسب مقياس السلوك المستخدم.

هدفت دراسة الرقاد^(٣٨) المعنونة ب (فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة) إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة وقياس فاعليته، كما هدفت إلى معرفة أثر الجنس في سلوك الأطفال القيادي، وللإجابة عن سؤال الدراسة تم تصميم برنامج تدريبي مكون من (٢١) حصة صفية مبني على استراتيجيات لعب الدور، طبق على عينة الدراسة التجريبية. وشملت الدراسة (٨٠) طفلاً؛ (٤٠) طفلاً من الذكور، و(٤٠) طفلاً من الإناث تم بناء مقياس للسلوك القيادي، وتم تطبيقه على المجموعتين: التجريبية والضابطة كاختبار قبلي، ثم تم تطبيقه على المجموعة التجريبية فقط، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق مقياس السلوك القيادي

مرة أخرى على المجموعتين: التجريبية والضابطة كاختبار بعدي وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور ومتوسط الأداء البعدي للإناث على البعد الكلي للسلوك القيادي ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج على البعد الكلي للسلوك القيادي.

وأجرى السبيعي^(٣٩) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير الست لدي بنو وقياس أثره في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج تدريبي مبني على قبعات التفكير الست، ولأجل قياس أثره على السلوك القيادي تم بناء مقياس للسلوك القيادي. وتم اختيار عينة الدراسة المكونة من (٨٠) طالباً، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة). تتكون كل مجموعة من (٤٠) طالباً. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية مرتفعي التحصيل ومتوسطي التحصيل، في الدرجة الكلية لمقياس السلوك القيادي والأبعاد التالية: (السلوك الديمقراطي، وتحمل المسؤولية، والمبادرة) لصالح مرتفعي التحصيل، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي التحصيل ومتوسطي التحصيل في بعد (اتخاذ القرار).

أما دراسة العنزي^(٤٠) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة السلوك القيادي لدى أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٣) طفلاً وطفلة تم اختيارها من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في مدينة عرعر وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع قليل في درجة السلوك القيادي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس إلا في بعد الكفاءة لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع المؤسسة التعليمية إلا في بعد الكفاءة لصالح المؤسسات الخاصة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر لصالح الأطفال الأكبر سناً (٨-٩ و ١٠-١١).

وأجرت عبده^(٤١) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية في السوك القيادي لدى طلبة الصف السابع الأساسي من الموهوبين في مدينة عمان. وقد تم تطبيق الدراسة على مجموعة من الطلبة بلغ عددهم (٦٠) طالب وطالبة من مدارس عمان التي تُعنى برعاية الموهوبين وتقديم البرامج الإثرائية لهم. وقد أعد مقياس السلوك القيادي ليستخدم كمقياس قبلي وبعدي يطبق على المجموعتين التجريبية والضابطة. وباستخدام تحليل التباين المشترك الثنائي توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجات السلوك القيادي بشكل عام لدى طلبة الصف السابع الموهوبين تعزى للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك القيادي بشكل عام لدى طلبة الصف السابع الموهوبين تعزى للجنس، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك القيادي بشكل عام لدى طلبة الصف السابع الموهوبين تعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

القيادي الذي أعدته الرقاد^(٥٣)، وهذا التطوير جاء بفضل الرجوع إلى مقاييس هذه الدراسات والإفادة منها بحيث يكون مناسباً لأغراض الدراسة الحالية، وذلك للتشابه في الأهداف وفي الأفراد المشاركين.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي (Quasi Design)، لملائمته لأغراض الدراسة، إذ تم تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكدراما في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى برنامج التدريب على الطلبة وقياس السلوك القيادي لديهم قبل وبعد تطبيق البرنامج من خلال مقياس السلوك القيادي، والذي تم تطويره ليتوافق مع أهداف الدراسة.

أفراد الدراسة:

أفراد الدراسة هم المشاركون في البرنامج، من مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة من طلبة مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦م) وتكونت العينة من (٣٢) طالباً وطالبة، فالتجريبية تكونت من (١٦) طالباً

-العديد من الدراسات السابقة استخدمت برامج تدريبية مختلفة لتنمية السلوك القيادي مثل دراسة الرقاد^(٤٢) وفولتر^(٤٣)، وسميث وروز^(٤٤)، وهناك دراسات اكتفت بالكشف عن المهارات القيادية، مثل: دراسة العنزي^(٤٥) والروسان^(٤٦)، وجولي وكيترلر^(٤٧) و شان^(٤٨).

- من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول إنها استخدمت عينات من طلبة المدارس، من أطفال الروضة كدراسة الرقاد^(٤٩)، ودراسة فولتر^(٥٠)، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث اختيار العينة المتمثلة بالطلبة من عمر (١٠-١٢).

- يظهر من خلال الاطلاع أن الدراسات السابقة استخدمت اختبارات متنوعة لقياس السلوك القيادي، إذ طبقت بعضها مقاييس أجنبية مثل دراسة الروسان، والبعض أعد مقياساً خاصاً بدراسته بالرجوع إلى الدراسات السابقة وأدبياتها والبحوث التربوية مثل الرقاد^(٥١)، والعنزي^(٥٢). والدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في تطوير مقياس السلوك

والقبلي والبعدي وتعرضوا للبرنامج الاعتيادي.

تصميم الدراسة:

جدول (١): تصميم الدراسة تبعاً للمجموعة التجريبية والضابطة.

المجموعة	قياس قبلي	معالجة	قياس بعدي
E (n=16)	O	X	O
C (n=16)	O		O

أدوات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً: مقياس السلوك القيادي: تم تطوير مقياس السلوك القيادي للطلبة وفق الخطوات الآتية: **أولاً:** تحديد مجالات السلوك القيادي الأكثر شيوعاً، وتحديد السلوكات الأكثر استخداماً للإشارة لتلك المجالات من خلال تجزئتها إلى سلوكات بسيطة يسهل الاستدلال عليها بالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع، كما تم توضيح السلوكات الدالة على مجالات السلوك القيادي وهي: (التفوق، وحسن الاستماع، والشجاعة، والاندماج مع الآخرين، والرحمة، وطلاقة اللسان، والمثابرة، والمرح) بوصفها أكثر الأبعاد والمجالات التي وردت في المراجع المتخصصة والأصيلة، حيث تم الاعتماد على هذه

الأبعاد كإطار نظري في هذه الدراسة. **ثانياً:** تم الرجوع لعدد من الدراسات والأبحاث السابقة التي استخدمت مقياس السلوك القيادي مثل دراسة الرقاد^(٥٤)، ودراسة السبيعي^(٥٥)، والعنزي^(٥٦)، ثم تمت صياغة تلك الفقرات لغوياً، ليتكون في صورته الأولى من (٢٤) فقرة، ثم عرضت على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والقياس والتقويم من أساتذة جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الأردنية، والكتاب والمخرجين المسرحيين، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملائمة صياغتها اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمجالات السلوك القيادي.

(٢٤) فقرة تضمنت ثمانية أبعاد رئيسة، وفي ما يلي وصف لتوزيع فقرات المقياس على مجالات السلوك القيادي وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): أبعاد مقياس السلوك القيادي للأطفال وعدد فقرات كل بعد ودرجات الاستجابة عليها

الرقم	البعد	عدد الفقرات	أدنى درجة	أعلى درجة
١	التفوق	٣	٠	٣
٢	حسن الاستماع	٣	٠	٣
٣	الشجاعة	٣	٠	٣
٤	الاندماج مع الآخرين	٣	٠	٣
٥	الرحمة	٣	٠	٣
٦	طلاقة اللسان	٣	٠	٣
٧	المثابرة	٣	٠	٣
٨	المرح	٣	٠	٣
	المجموع الكلي	٢٤	٠	٢٤

وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاً، بحيث تتوزع فقرات المقياس وعددها (٢٤) على أبعاد السلوك القيادي ثالثاً: تكون المقياس في صورته النهائية من

الكتاب والمخرجين المسرحيين، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، ومدى تمثيلها لمجالات السلوك القيادي التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

ثبات مقياس السلوك القيادي:

وتتراوح الإجابة على فقرات المقياس بين أحد البديلين ويختار الطالب بينهما.

صدق مقياس السلوك القيادي:

تم عرض المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والمناهج والتدريس، والقياس والتقويم، من أساتذة الجامعة الأردنية والبلقاء التطبيقية، ومن

تم التحقق من ثبات مقياس مستوى السلوك القيادي بطريقتين هما:

- تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (٠,٧١-٠,٨٢)

- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠,٧٥-٠,٨٩)، والجدول (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣): ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياس مستوى السلوك القيادي

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
١	التفوق	٠,٨٥	٠,٨٩
٢	حسن الاستماع	٠,٨٦	٠,٩٢
٣	الشجاعة	٠,٨٥	٠,٩١
٤	الاندماج مع الآخرين	٠,٨٩	٠,٨٨
٥	الرحمة	٠,٨٨	٠,٨٩
٦	طلاقة اللسان	٠,٩٠	٠,٩٠
٧	المثابرة	٠,٩١	٠,٨٩
٨	المرح	٠,٨٩	٠,٩٠

طرق استخراج الدرجات على مقياس السلوك القيادي:

في ضوء الإجابة على فقرات المقياس، وبما أن الاستجابة على أسئلة المقياس تكون

من بديلين تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس بين إجابة صحيحة من خلال مفتاح الإجابة وإجابة خاطئة للطفل وتقابلها الدرجات (١-٠)، أي أن يجيب

على السيكدوراما بعد الانتهاء من بنائه في صيغته الأولى على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي والخبراء في الدراما والمسرح، وذلك للتأكد من ملائمة البرنامج وصدق محتواه وصلاحيته الأهداف والاستراتيجيات التي تستخدم، وكذلك عدد الجلسات والمدة الزمنية اللازمة له، وإجراء التعديلات اللازمة.

الهدف العام من البرنامج التدريبي:

تشكيل مهارات السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء، وتحفيزهم وإنتاج الرغبة لديهم للتخلي بسمات القائد وتنمية ذلك من خلال السيكدوراما. الأهداف الخاصة المتعلقة بالبرنامج

التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي ليتمكن الطلبة من تحقيق المهارات المتعلقة بالسلوك القيادي وليكونوا قادرين على تحقيق الأهداف الآتية: إكسابهم مزيداً من الخبرات تمكنهم من مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها، والسعي إلى حلها بالطرق السليمة. وإكسابهم مرونة في التعامل مع الأشخاص والأحداث من حولهم. وبناء الألفة والثقة بينهم. وتعزيز

الطلبة بشكل صحيح أو بشكل خاطئ، وتتراوح الدرجات على مقياس السلوك القيادي بين (٢٤) وهي تمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(٠) وتمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (١٢) درجة.

ثانياً: البرنامج التدريبي المستند للسيكدوراما:

تم تطوير برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما وفق الخطوات الآتية:

تم بناء البرنامج التدريبي بالاستناد إلى نظرية العالم أريك أريكسون (النمو النفسي الاجتماعي) في السلوك القيادي، وكذلك الاستفادة من النظرية وأبعادها في صياغة الجلسات التدريبية التي تعكس مفهوم كل بعد من أبعاد السلوك القيادي ومظاهره. وتم الاطلاع على الدراسات السابقة فيما يخص البرامج التدريبية المستخدمة مثل دراسة الرقاد^(٥٧)، ودراسة العنزي^(٥٨)، ودراسة السبيعي^(٥٩)، من أجل تحديد الوقت اللازم لكل جلسة، والأدوات اللازمة، وكذلك الإجراءات والاستراتيجيات التي يجب اتباعها لتحقيق الأهداف العامة والخاصة بكل جلسته تدريبية. وتم عرض البرنامج التدريبي القائم

الثقة بالنفس وإطلاق المواهب الفنية لديهم.

خطة جلسات البرنامج التدريبي:

جلسة والمهارة المتضمنة فيها، والأدوات والاسراتيجيات المستخدمة لكل جلسة: جدول (٤) الجلسات التدريبية للمجموعة التجريبية وموضوع كل جلسة والمهارة المتضمنة فيها، والأدوات والاسراتيجيات المستخدمة:

تم إعداد البرنامج التدريبي والمكون من (١٦) جلسة ليضم مهارات السلوك القيادي المتضمنة، والجدول (٤) يوضح الجلسات التدريبية وموضوع كل

الرقم	العنوان	الأبعاد المتضمنة	الإجراءات	الزمن
التقييم والقياس القبلي				
١	قصة اللاعب عصام الجزء الأول	التفوق وحسن الاستماع	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
٢	قصة اللاعب عصام الجزء الثاني	التفوق وحسن الاستماع	نشاط الإحماء والتهيئة. تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
٣	قصة كيف نحمي قطعة الحلوى الجزء الأول	طلاقة اللسان والاندماج مع الآخرين	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
٤	قصة كيف نحمي قطعة الحلوى الجزء الثاني	طلاقة اللسان والاندماج مع الآخرين	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة	٥٠ دقيقة

			تكليفهم بواجب بيتي.	
٥	قصة كيف أصبح الغزال قائدا الجزء الأول	التفوق والمثابرة	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
٦	قصة كيف أصبح الغزال قائدا الجزء الثاني	التفوق والمثابرة	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
٧	قصة جوهرة الصحراء الجزء الأول	الشجاعة والرحمة	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
٨	قصة جوهرة الصحراء الجزء الثاني	الشجاعة والرحمة	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
٩	قصة يوم الكرامة الجزء الأول	الشجاعة والمثابرة	نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
١٠	قصة يوم الكرامة	الشجاعة والمثابرة	نشاط الإحماء والتهيئة	٥٠

الجزء الثاني	تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	دقيقة
١١ قصة في جيبي عشرة قروش الجزء الأول	الرحمة والمرح نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
١٢ قصة في جيبي عشرة قروش الجزء الثاني	الرحمة والمرح نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
١٣ قصة صندوق الرسائل الجزء الأول	الاندماج مع الآخرين والرحمة نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
١٤ قصة صندوق الرسائل الجزء الثاني	الاندماج مع الآخرين والرحمة نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
١٥ قصة لأن الشتاء قادم الجزء الأول	حسن الاستماع والرحمة نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة	٥٠ دقيقة

١٦	قصة لأن الشتاء قادم الجزء الثاني	حسن الاستماع والرحمة	تكليفهم بواجب بيتي. نشاط الإحماء والتهيئة تقديم القصة التقييم، توزيع الأدوار والأدوات على الطلبة، التمثيل، التغذية الراجعة تكليفهم بواجب بيتي.	٥٠ دقيقة
التقييم والقياس البعدي				

نتائج الدراسة:

١- نتائج السؤال الاول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ في مستوى السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى / محافظة الزرقاء، تعزى للبرنامج التدريبي القائم على السيكدوراما؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر البرنامج التدريبي على الدرجة الكلية في مستوى السلوك القيادي فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) على الدرجة الكلية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار (وليكس لامبدا) كجزء من اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)، والجدول (٥) يوضح نتائج اختبار وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر البرنامج التدريبي على مستوى السلوك القيادي ككل:

جدول (٥): نتائج اختبار وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر البرنامج التدريبي على مستوى السلوك القيادي ككل:

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية / البسط	الحرية / المقام	الدلالة الإحصائية
البرنامج التدريبي	.404	4.059 ^b	8.000	22.000	0.004

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية على المقياس الكلي للسلوك

القيادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج التدريبي، ولإيجاد

التجريبية والضابطة على القياس القبلي
والبعدي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة
التجريبية والضابطة على القياسين القبلي
والبعدي لمقياس السلوك القيادي:

الفروق التي تعزى للبرنامج في كل بعد من
أبعاد السلوك القيادي تم إجراء اختبار
(Multivariate) لفحص الفروق التي
تعزى للبرنامج في كل واحدة من أبعاد
السلوك القيادي على حدة، ويبين الجدول
(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات
المعيارية للتكيف تبعاً للمجموعتين

العدد	القياس البعدي		القياس القبلي		المجموعة	البعد
	الانحراف المعاري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعاري	المتوسط الحسابي		
16	1.08781	2.1250	.81650	1.5000	الضابطة	التفوق
16	.70415	2.6875	.96609	1.0000	التجريبية	
32	.94560	2.4063	.91581	1.2500	المجموع	
16	.93095	1.7500	1.14746	1.8750	الضابطة	حسن الاستماع
16	.89209	2.4375	.87321	1.6875	التجريبية	
32	.96250	2.0938	1.00753	1.7813	المجموع	
16	.96393	1.4375	1.13835	1.6875	الضابطة	الشجاعة
16	.80623	2.3750	.93095	1.7500	التجريبية	
32	.99545	1.9063	1.02342	1.7187	المجموع	
16	.94648	1.6875	1.10868	1.1975	الضابطة	الاندماج مع الآخرين
16	.60208	2.6875	.65511	1.1875	التجريبية	
32	.93109	2.1875	.89578	1.1875	المجموع	
16	1.18322	1.7500	.68007	1.9285	الضابطة	الرحمة
16	.70415	2.6875	.85391	1.9465	التجريبية	
32	1.06965	2.2187	.75935	1.9375	المجموع	
16	1.35247	1.6875	1.06262	1.9555	الضابطة	طلاقة
16	.34157	2.8750	.85391	.9195	التجريبية	اللسان

32	1.14256	2.2813	1.07576	1.4375	المجموع	المتابعة
16	.91059	1.8125	.73030	1.0205	الضابطة	
16	.57735	2.7500	.96609	.9795	التجريبية	
32	.88843	2.2813	.84242	1.0000	المجموع	
16	.83417	1.8125	.68313	1.2500	الضابطة	المرح
16	.96609	2.0000	.63246	1.0000	التجريبية	
32	.89296	1.9062	.65991	1.1250	المجموع	

الجدول (Multivariate) كما يظهر في الجدول

يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق

(٧):

ظاهرة في المتوسطات تبعاً للبرنامج

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين

التدريبي، وللكشف عن أثر البرنامج في كل

المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأثر

بعد من أبعاد مقياس السلوك القيادي، تم

البرنامج التدريبي المستند للسيكدراما في

استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات

السلوك القيادي

المتغير	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	١	التفوق	.641	1	.641	.757	.391
	٢	حسن الاستماع	.458	1	.458	.542	.468
	٣	الشجاعة	2.002	1	2.002	2.677	.113
	٤	الاندماج مع الآخرين	.614	1	.614	.975	.332
	٥	الرحمة	1.375	1	1.375	1.473	.235
	٦	طلاقة اللسان	4.661	1	4.661	5.511	.026
	٧	المتابعة	1.388	1	1.388	2.508	.124
	٨	المرح	6.636	1	6.636	10.811	.003
السلوك	١	التفوق	3.005	1	3.005	3.550	.070

القيادي	٢	حسن الاستماع	4.197	1	4.197	4.971	.034
	٣	الشجاعة	8.457	1	8.457	11.309	.002
	٤	الاندماج مع الآخرين	8.603	1	8.603	13.662	.001
	٥	الرحمة	8.132	1	8.132	8.714	.006
	٦	طلاقة اللسان	14.204	1	14.204	16.794	.000
	٧	الثابرة	8.139	1	8.139	14.707	.001
	٨	المرح	1.243	1	1.243	2.025	.165
	١	التفوق	24.547	29	.846		
الخطأ	٢	حسن الاستماع	24.480	29	.844		
	٣	الشجاعة	21.686	29	.748		
	٤	الاندماج مع الآخرين	18.261	29	.630		
	٥	الرحمة	27.063	29	.933		
	٦	طلاقة اللسان	24.527	29	.846		
	٧	الثابرة	16.050	29	.553		
	٨	المرح	17.801	29	.614		
	١	التفوق	27.719	31			
الكلبي المصحح	٢	حسن الاستماع	28.719	31			
	٣	الشجاعة	30.719	31			
	٤	الاندماج مع الآخرين	26.875	31			

٥	الرحمة	35.469	31		
٦	طلاقة اللسان	40.469	31		
٧	الثابرة	24.469	31		
٨	المرح	24.719	31		

تشير نتائج الجدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك القيادي باستثناء البعدين الأول والثامن تعزى للبرنامج التدريبي، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الأبعاد السلوك القيادي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

٢- نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ في مستوى السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى/محافظة الزرقاء، تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير (الجنس) على الدرجة الكلية في مستوى السلوك القيادي فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية باستخدام اختبار (وليكس لامبدا) كجزء من اختبار تحليل التباين المتعدد، من خلال فحص أثر متغير الجنس بغثته، كما يظهر في الجدول (٨):

جدول (٨): نتائج اختبار وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر الجنس على مستوى السلوك القيادي ككل:

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية/ البسط	درجات الحرية/ المقام	الدلالة الإحصائية
الجنس	.855	.486 ^b	8.000	23.000	0.854

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى السلوك القيادي تعزى إلى متغير الجنس، ولإيجاد الفروق التي تعزى لذلك المتغير في كل بعد من أبعاد السلوك القيادي

تم إجراء اختبار (Multivariate) لفحص الفروق التي تعزى للجنس في كل بعد من الأبعاد على حدة، ويبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأبعاد السلوك القيادي الفرعية تبعاً لفئات متغير الجنس:
 عينة الدراسة حسب متغير الجنس لأثره في أبعاد السلوك القيادي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد (الفئة)	البعد
16	.61914	2.6250	ذكر	الأول
16	1.16726	2.1875	أنثى	
32	.94560	2.4063	المجموع	
16	.91059	2.1875	ذكر	الثاني
16	1.03280	2.0000	أنثى	
32	.96250	2.0938	المجموع	
16	.89443	2.0000	ذكر	الثالث
16	1.10868	1.8125	أنثى	
32	.99545	1.9063	المجموع	
16	1.01448	2.3125	ذكر	الرابع
16	.85391	2.0625	أنثى	
32	.93109	2.1875	المجموع	
16	.95743	2.3750	ذكر	الخامس
16	1.18145	2.0625	أنثى	
32	1.06965	2.2187	المجموع	
16	1.09354	2.4375	ذكر	السادس
16	1.20416	2.1250	أنثى	
32	1.14256	2.2813	المجموع	
16	1.00000	2.2500	ذكر	السابع

16	.79320	2.3125	أنثى	الثامن
32	.88843	2.2813	المجموع	
16	.96609	2.0000	ذكر	
16	.83417	1.8125	أنثى	
32	.89296	1.9062	المجموع	

كما يظهر جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر الجنس في أبعاد السلوك القيادي

يشير الجدول (٩) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعاً إلى متغير الجنس، وللكشف عن أثر متغير الجنس في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (Multivariate)

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	١	التفوق	1.531	1	1.531	1.754	0.195
	٢	حسن الاستماع	.281	1	.281	.297	0.590
	٣	الشجاعة	.281	1	.281	.277	0.602
	٤	الاندماج مع الآخرين	.500	1	.500	.569	0.457
	٥	الرحمة	.781	1	.781	.676	0.418
	٦	طلاقة اللسان	.781	1	.781	.591	0.448
	٧	المثابرة	.031	1	.031	.038	0.846
	٨	المرح	.281	1	.281	.345	0.561
الخطأ	١	التفوق	26.188	30	.873		
	٢	حسن الاستماع	28.438	30	.948		
	٣	الشجاعة	30.438	30	1.015		
	٤	الاندماج مع	26.375	30	.879		

					الآخرين	
٥	الرحمة	34.688	30	1.156		
٦	طلاقة اللسان	39.688	30	1.323		
٧	المثابرة	24.438	30	.815		
٨	المرح	24.438	30	.815		
الكلبي	١	التفوق	27.719	31		
	٢	حسن الاستماع	28.719	31		
	٣	الشجاعة	30.719	31		
	٤	الاندماج مع الآخرين	26.875	31		
	٥	الرحمة	35.469	31		
	٦	طلاقة اللسان	40.469	31		
	٧	المثابرة	24.469	31		
	٨	المرح	24.719	31		

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك القيادي تبعاً لفئات متغير الجنس.

٣- نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ في مستوى السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى/ محافظة الزرقاء، تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي القائم على السيكدوراما ومتغير الجنس؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس على الدرجة الكلية في مستوى السلوك القيادي فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) على الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار (وليكس لامبدا) كجزء من اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)، والجدول (١١) يوضح نتائج اختبار وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر التفاعل بين البرنامج

التدريبي والجنس على مستوى السلوك
القيادي ككل:

جدول (١١): نتائج اختبار وليكس لامبدا
(Wilks' Lambda) لأثر التفاعل بين

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية / البسط	درجات الحرية / المقام	الدلالة الإحصائية
التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس	.221	1.748	24.000	61.508	0.041

السلوك القيادي على حدة، ويبين الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتكيف تبعاً للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي:

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك القيادي:

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائية على المقياس الكلي للسلوك القيادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، ولإيجاد الفروق التي تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس في كل بعد من أبعاد السلوك القيادي تم إجراء اختبار (Multivariate) لفحص الفروق التي تعزى للبرنامج في كل واحدة من أبعاد

البعد	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التفوق	الضابطة	1.5000	.81650	2.1250	1.08781	16
	التجريبية	1.0000	.96609	2.6875	.70415	16
	المجموع	1.2500	.91581	2.4063	.94560	32

16	.93095	1.7500	1.14746	1.8750	الضابطة	حسن
16	.89209	2.4375	.87321	1.6875	التجريبية	الاستماع
32	.96250	2.0938	1.00753	1.7813	المجموع	
16	.96393	1.4375	1.13835	1.6875	الضابطة	الشجاعة
16	.80623	2.3750	.93095	1.7500	التجريبية	
32	.99545	1.9063	1.02342	1.7187	المجموع	
16	.94648	1.6875	1.10868	1.1975	الضابطة	الاندماج
16	.60208	2.6875	.65511	1.1875	التجريبية	مع
32	.93109	2.1875	.89578	1.1875	المجموع	الآخرين
16	1.18322	1.7500	.68007	1.9285	الضابطة	الرحمة
16	.70415	2.6875	.85391	1.9465	التجريبية	
32	1.06965	2.2187	.75935	1.9375	المجموع	
16	1.35247	1.6875	1.06262	1.9555	الضابطة	طلاقة
16	.34157	2.8750	.85391	.9195	التجريبية	اللسان
32	1.14256	2.2813	1.07576	1.4375	المجموع	
16	.91059	1.8125	.73030	1.0205	الضابطة	المثابرة
16	.57735	2.7500	.96609	.9795	التجريبية	
32	.88843	2.2813	.84242	1.0000	المجموع	
16	.83417	1.8125	.68313	1.2500	الضابطة	المرح
16	.96609	2.0000	.63246	1.0000	التجريبية	
32	.89296	1.9062	.65991	1.1250	المجموع	

استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات
(Multivariate) كما يظهر في الجدول
(١٦):

يشير الجدول (١٢) إلى وجود فروق
ظاهرية في المتوسطات تبعاً للبرنامج
التدريبي، وللكشف عن أثر البرنامج في كل
بعد من أبعاد مقياس السلوك القيادي، تم

جدول (١٣): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأثر البرنامج التدريبي المستند للسيكدوراما في السلوك القيادي

المتغير	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس	١	التفوق	5.020	3	1.673	2.064	.128
	٢	حسن الاستماع	6.655	3	2.218	2.815	.057
	٣	الشجاعة	10.655	3	3.552	4.957	.007
	٤	الاندماج مع الآخرين	9.002	3	3.001	4.701	.009
	٥	الرحمة	7.818	3	2.606	2.639	.069
	٦	طلاقة اللسان	11.643	3	3.881	3.770	.022
	٧	المثابرة	7.294	3	2.431	3.964	.018
	٨	المرح	1.417	3	.472	.568	.641
الخطأ	١	التفوق	22.698	28	.811		
	٢	حسن الاستماع	22.063	28	.788		
	٣	الشجاعة	20.063	28	.717		
	٤	الاندماج مع الآخرين	17.873	28	.638		
	٥	الرحمة	27.651	28	.988		
	٦	طلاقة اللسان	28.825	28	1.029		
	٧	المثابرة	17.175	28	.613		
	٨	المرح	23.302	28	.832		
الكلية المصحح	١	التفوق	27.719	31	.846		
	٢	حسن الاستماع	28.719	31	.844		
	٣	الشجاعة	30.719	31	.748		
	٤	الاندماج مع الآخرين	26.875	31	.630		
	٥	الرحمة	35.469	31	.933		
	٦	طلاقة اللسان	40.469	31	.846		

٧	المثابرة	24.469	31	553.	
٨	المرح	24.719	31	614.	

تشير نتائج الجدول (١٣) إلى وجود فروق دالة إحصائية في الشجاعة والاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الذكور الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم تفوقوا باقي الفئات في بعد الشجاعة في حين أن الإناث اللواتي تم تطبيق البرنامج عليهن تفوقن على الفئات الأخرى في الاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أشارت النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى إلى وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك القيادي باستثناء البعدين الأول والثامن تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية أي رفض الفرضية الصفرية، وبمعنى آخر فإن النتائج تشير إلى تحسن السلوك القيادي لدى أفراد المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي القائم على السيكدوراما؛ مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية السلوك القيادي لدى أفراد المجموعة التجريبية من الدراسة. وربما

يعود السبب في ذلك إلى ما يراه Lambert، من أن السلوك القيادي يعبر عن عملية تعلم تبادلية تمكن مجموعة المساهمين فيها من بناء وتدعيم شيء له مغزى لديهم في إطار تحقيق الهدف العام المشترك للمجموعة، وأن القيادة تتسم بالدور الاجتماعي الذي يقوم به القائد أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة الاتباع، ويتم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين، وبذلك تتأثر القيادة بالتدريب وتفعيل وتعليم دور القائد وأن التدريب على مهارات السلوك القيادي يساعد في نقل المعلومات الضرورية لإكساب الأفراد الذين يتهم تدريبهم مهارات القيادة اللازمة لأداء العمل، بالإضافة إلى أن التدريب على المهارات والسلوك القيادي يقوم بوظيفة مهمة، وهي تغيير الاتجاهات عن طريق إكساب المتعلم خبرة مباشرة ومنظمة ومقصودة، وهو ما سعى البرنامج التدريبي إلى تطويره عند الطلبة أما بخصوص البعدين الأول والثامن اللذين لم يظهر فيهما فروق دالة إحصائية فيمكن تحليل ذلك بخصوص البعد الأول (التفوق) بتدني

دافعية التفوق لدى المجموعة التجريبية، وتدني مستوى الطموح لأسباب ربما تعود لسمات مثل التعود والروتين، أما البعد الثامن (المرح) فربما يعود لجديتهم خلال الإجابة عن بنود المقياس أو شعورهم بالتوتر لما للامتحان من هالة تشكل القلق النفسي. وتتفق هذه النتيجة في عمومها مع الدراسات السابقة: (٦٠)

من حيث تحسن أداء المجموعة التجريبية قياساً لأداء المجموعة الضابطة، ومن حيث فعالية البرامج المستخدمة.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي تبعاً لفئات متغير الجنس. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة في هذا العمر قد لا تظهر بينهم فروق جلية في مهارات السلوك القيادي، وذلك لأنهم يتشابهون في أغلب الخصائص تقريباً في هذه المرحلة العمرية، كما أنهم يحاكون بعضهم البعض، حيث يبدأ تشكل الهوية في مراحل عمرية أكبر من العمر الذي تم إجراء الدراسة عليه، ففي ضوء العينة والأدوات الخاصة بالدراسة الحالية يلاحظ أن هناك تشابهاً كبيراً بين الذكور

والإناث في العوامل البيئية والثقافية التي بدورها تؤثر بطريقة متشابهة على النمو الاجتماعي بشكل عام والسلوك القيادي بشكل خاص؛ كونهم يسكنون في محافظة واحدة وهي الزرقاء التي يغلب عليها الطابع الصحراوي. إن أفراد العينة في المجموعة التجريبية بشكل عام متجانسون في العمر، يتمتعون بسلامة الأعضاء الحسية كعوامل حيوية بيولوجية، فضلاً عن تجانسهم المكاني ضمن مركز واحد؛ وبالتالي فإن أسلوب تعلمهم وتهيئتهم من خلال مركز الأميرة سلمى متشابه إلى حد كبير. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة، كدراسة الرقاد (٦١)، والعنزي (٦٢) التي أظهرت تفوق الإناث في اكتساب السلوك القيادي على الذكور في المجموعة التجريبية ضمن عينة دراسته.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أشارت النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الشجاعة والاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، حيث تفوق الذكور الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم على باقي الفئات في بعد الشجاعة،

في حين أن الإناث اللواتي تم تطبيق البرنامج عليهن تفوقن على الفئات الأخرى في الاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان. ونجد هنا أن الفروق بين الذكور والإناث تمثلت في ثلاثة أبعاد فقط من الأبعاد الثمانية وهي الشجاعة والاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان، حيث دلت النتائج إلى أن الذكور من العينة التجريبية تفوقوا على الإناث في بعد الشجاعة فقط، وربما يعود السبب هنا إلى البنية الجسدية للذكر والتربية الأسرية السائدة في محافظة الزرقاء وباقي محافظات المملكة من حيث إتاحة الفرص للذكور الأطفال أكثر من الإناث إلى الانطلاق والمغامرة وحرية الحركة والبعد عن القيود البيئية والسلوكية، في حين تعامل الإناث من الأطفال بصرامة أكثر بسبب ثقافة العيب، وعدم إتاحة فرص المغامرة لهم والاندماج في خبرات تطور سمة الشجاعة لديهم وهو الأمر الذي يبرر تفوق الذكور في هذا البعد أما في بعدي الاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان نجد تفوق الإناث من العينة التجريبية على الذكور وهو الأمر الذي يعود ربما إلى رغبة سيكولوجية اجتماعية عند الإناث للتحدث والمصادقة والتقبل بسبب حبها للجو الأسري وتركيتها

العاطفية، وفي بعد طلاقة اللسان تحديداً قد يعود السبب إلى تمتع الإناث بقدرات إبداعية ولديهن ممارسات سابقة وتجارب في الإلقاء والتحدث أكثر من الذكور في العينة التجريبية المختارة، وربما يعود تفوق الإناث إلى إحساسهن بالأجواء النفسية الدافئة التي سادت الجلسات التدريبية أكثر من الذكور، حيث تعلمن أكثر مما وفرته الجلسات من حرية التعبير عن الرأي بكل صراحة، واحترام آراء الطلبة، والانفتاح على الخبرات الجديدة، واستفدن من فرصة تقديم أفضل ما لديهن من إمكانيات وبخاصة في التحدث والأداء والإلقاء بطلاقة وحرية، واستطعن في ظل تلك الأجواء الاستفادة من فرص التنفيس الانفعالي والجاذبية للعمل بروح الفريق الواحد والاندماج مع الآخرين أكثر من الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرقاد^(٦٣)، بشكل عام وتختلف في التفاصيل.

التوصيات:

١ - تطبيق السيكدوراما بشكل فعال وموسع في مؤسساتنا التعليمية على شكل تعبيرى متحرر من القيود السلبية، ضمن مجموعة من الطلبة تسود أفرادها أجواء الأمن والطمأنينة

منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

(6) Stuart, R. (1980). **Introduction To Organizational Behavior Situational Approach**. Reston Publishing Company

(٧) رفاعي، ناريمان (١٩٨٨). **السلوك القيادي لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. دراسات تربوية، المجلد الثالث، الجزء التاسع، القاهرة: عالم الفكر.

(٨) الطويل، هاني (٢٠٠٠م)، الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان: الجامعة الأردنية.

(٩) جروان، فتحي (٢٠٠٢م)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر.

(١٠) حافظ، نبيل (٢٠٠٠)، علم النفس الاجتماعي، القاهرة: مكتبة زهران الشرق.

(11) Stuart, R. (1980). **Introduction To Organizational Behavior Situational Approach**. Reston Publishing Company.

(١٢) السبيعي، معيوف (٢٠٠٦)، بناء برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير الست لدى بونو، وقياس أثره في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(١٣) السويدان، طارق (٢٠٠٦م)، خلاصة افكر الغربي حول القيادة للقرن ٢١، الكويت: شركة الابداع الخليجي.

(14) Stuart, R. (1980). **Introduction To Organizational Behavior Situational Approach**. Reston Publishing Company.

بإعادة تمثيل مشكلاتهم السلوكية أو النفسية الاجتماعية أمام المدرب والمجموعة المشاركة لتنمية السلوك القيادي لديهم.

٢- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول دور السيكدوراما في إكساب الطلبة المعرفة والمهارات المطلوبة في الحياة وبخاصة القيادية، والتركيز على الفئات العمرية من ١٢-١٤ سنة.

الهوامش:

(١) السبيعي، معيوف (٢٠٠٦)، بناء برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير الست لدى بونو، وقياس أثره في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٢) الرقاد، هناء (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٣) أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٥)، علم النفس الاجتماعي، الطبعة الرابعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

(٤) عباس، (٢٠٠٤)

(٥) شحاتة، خالد (١٩٩٩)، استخدام السيكدوراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير

(٢٦) السفسافة، محمد (٢٠٠٣). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، ط١، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

(٢٧) (غريب ١٩٩٩)

(٢٨) شحاتة، خالد (١٩٩٩). استخدام السيكدراما في تخفيض العدوانية لدى الاطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

(29) Moreno, J. (1994), **Psychodrama & Group psychotherapy** (4th ed) America Society for Group Psychotherapy & Psychodrama, Mclean, VA.

(٣٠) عقل، صلاح (١٩٩٩). استخدام السيكدراما في مجال الإرشاد التربوي والعلاج النفسي، معهد التربية، الانروا، اليونسكو، عمان.

(٣١) (غريب، ١٩٩٩)

(٣٢) شحاتة، خالد (١٩٩٩). استخدام السيكدراما في تخفيض العدوانية لدى الاطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

(33) Smyth, Elizabeth, and Ross, John A. (1999). **Developing Leadership Skills Of Pre-Adolescent Gifted Learners In Small Group Settings**, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 43, No. 3, P204-211.

(34) Chan, David, W. (2003). Leadership Skills For Training Secondary Students In Hong-Kong: Does Training Make a Difference? *The Journal Of Secondary Gifted Education*, Vol. 14, No. 3, P.166-174 .

(٣٥) الروسان، محمد مسلم (٢٠٠١) السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية

(١٥) أبو النيل، محمود السيد، (١٩٨٥). علم النفس الاجتماعي، الطبعة الرابعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

(١٦) الرقاد، هناء (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(١٧) نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٣). علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، عمان: دار الفرقان.

(١٨) قطامي، نايفة، وآخرون (٢٠١٠)، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

(19) Dancie.S.(1999). **Social cognitive Theory**. www.A:Social Cognitive-Theory- Overview.html.

(٢٠) الرقاد، هناء (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٢١) قطامي، يوسف (٢٠٠٤). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

(٢٢) غانم، محمد حسن (٢٠٠٣)، العلاج النفسي بين النظرية التطبيق، القاهرة.

(23) Moreno, J.(1975), **Psychodrama. Second Volume**, USA: Beacon House

(٢٤) السفسافة، محمد (٢٠٠٣)، أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، ط١، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

(٢٥) (غريب ١٩٩٩)

(٤٢) الرقاد، هناء (٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي

لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة رسالة

دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية

للدراستات العليا، عمان، الأردن.

(43) Volter J. (2004), Compliance And Noncompliance In Anxious, Aggressive, And Socially Competent Children: The Impact Of The Child's Came On Child And Maternal Behavior, Behavior Therapy, 3, PP 495-513.

(44) Smyth, Elizabeth, and Ross, John A. (1999). **Developing Leadership Skills Of Pre-Adolescent Gifted Learners In Small Group Settings**, Gifted Child Quarterly, Vol. 43, No. 3, P204-211.

(٤٥) العنزي، سلامة (٢٠٠٨) السلوك القيادي

لدى اطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة

عرعر بالملكة العربية السعودية رسالة ماجستير

غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الاردن

(٤٦) الروسان، محمد مسلم (٢٠٠١) السلوك

القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري

لدى طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية

رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية،

عمان الأردن.

(47) Jolly, Jennifer and Kettler, Todd, (2004). **Authentic Assessment Of Leadership In Problem-Solving Groups**, Gifted Child Today, Vol. 27, No. 1, P32-39

(48) Chan, David, W. (2003). **Leadership Skills For Training Secondary Students In Hong-Kong: Does Training Make a Difference? The Journal Of Secondary Gifted Education**, Vol. 14, No. 3, P.166-174.

(٤٩) الرقاد، هناء (٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي

لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة رسالة

رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية،

عمان الأردن.

(36) Jolly, Jennifer and Kettler, Todd, (2004). **Authentic Assessment Of Leadership In Problem-Solving Groups**, Gifted Child Today, Vol. 27, No. 1, P32-39

(37) Volter J. (2004), **Compliance And Noncompliance In Anxious, Aggressive, And Socially Competent Children: The Impact Of The Child's Came On Child And Maternal Behavior**, Behavior Therapy, 3, PP 495-513.

(٣٨) الرقاد، هناء (٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي

لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة رسالة

دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية

للدراستات العليا، عمان، الأردن.

(٣٩) السبيعي، معيوف (٢٠٠٦)، بناء برنامج

تدريبي قائم على قبعات التفكير الست لدى بونو،

وقياس أثره في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة

المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة دكتوراه

غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات

العليا، عمان، الأردن.

(٤٠) العنزي، سلامة (٢٠٠٨) السلوك القيادي

لدى اطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة

عرعر بالملكة العربية السعودية رسالة ماجستير

غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، عمان،

الأردن.

(٤١) عبده، أركاديا فيكتور (٢٠٠٩) فاعلية برنامج

تدريبي مستند الى النظرية المعرفية في السلوك

القيادي لدى طلبة الصف السابع الاساسي من

الموهوبين في مدينة عمان رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الاردن

(٥٦)العنزي، سلامة(٢٠٠٨) السلوك القيادي لدى اطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الاردن

(٥٧)الرقاد، هناء(٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى اطفال الروضة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٥٨)العنزي، سلامة(٢٠٠٨)، السلوك القيادي لدى اطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

(٥٩)السبيعي، معيوف(٢٠٠٦)، بناء برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير الست لدى بونو، وقياس أثره في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٦٠)الرقاد، هناء(٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى اطفال الروضة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٦١)الرقاد، هناء(٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى اطفال الروضة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٦٢)العنزي، سلامة (٢٠٠٨)، السلوك القيادي لدى اطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية رسالة

دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(50) Volter J. (2004), **Compliance And Noncompliance In Anxious, Aggressive, And Socially Competent Children: The Impact Of The Child's Came On Child And Maternal Behavior**, Behavior Therapy, 3, PP 495-513.

(٥١)الرقاد، هناء(٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى اطفال الروضة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٥٢)العنزي، سلامة(٢٠٠٨) السلوك القيادي لدى اطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

(٥٣)الرقاد، هناء(٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى اطفال الروضة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٥٤)الرقاد، هناء(٢٠٠٥)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى اطفال الروضة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٥٥)السبيعي، معيوف(٢٠٠٦)، بناء برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير الست لدى بونو، وقياس أثره في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء

التطبيقية، عمان، الاردن

(٦٣) الرقاد، هناء (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج تدريبي

لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة

رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان

العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في مدارس محافظة ذي قار (قلعة سكر) الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرارات من وجهة نظرهم

د. عبد الرؤوف بني عيسى* د. سعيد مصحوب فرحان الركباني**

تاريخ قبول البحث: ١٧/٩/٢٠١٧م

تاريخ وصول البحث: ١٨/٧/٢٠١٧م

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في محافظة ذي قار في مدارس قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي والتعرف إلى مستوى القدرة على اتخاذ القرارات، فضلاً عن دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرين، ولتحقق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (٥٤) مدرسا ومدرسة باتباع طريقة الحصر الشامل، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وأن مستوى القدرة على اتخاذ القرارات لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي في مدارس قلعة سكر محافظة ذي قار و مستوى القدرة على اتخاذ القرارات.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، القدرة على اتخاذ القرارات، مدرسي التربية الإسلامية.

* مشارك، كلية الآداب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** باحث / وزارة التربية العراقية، مديرية تربية ذي قار - قسم تربية قلعة سكر.

ABSTRACT

The study aimed to know the level of owning metacognitive adequacies of thinking for the teachers of Islamic education for secondary stage in DHI QAR province in Qalat suker schools and to know the level of their ability to decisions taking, and investigate the relationship between the two variables.

To achieve the aims of the study, a questionnaire was designed and distributed among the study sample of (54) teachers by using the method of comprehensive listing. The results show the degree of owning metacognitive adequacies of thinking for the teachers of Islamic education for secondary stage was moderate. And the level of ability to make decisions for the members of the sample comes into a high degree. The results also show that there is a positive relation and a statistical significance between the degree of owning metacognitive adequacies of thinking for the teachers of Islamic education in Qalat Suker secondary schools and the level of ability to make decisions.

Key words: meta cognitive thinking The ability to make decisions, Teachers of Islamic education.

المقدمة:

أساليب التدريس الحديث، من أجل عدم شعور الطالب بأي ملل في الحصة المدرسية، ولكي يكون التدريس فاعلاً ومنتجاً، فلا بد من توافر المعايير المهنية والمهارات

يشهد العصر الحالي تطورات كبيرة وخاصة التطورات التي طرأت على التعليم، فلا بد لكل معلم أن يتمتع بكفايات ومهارات تنمية معرفته على

والكفايات في المعلم كي تؤهله للتدريس الناجح في أي ظرف من الظروف.

وقد ظهرت نداءات متعددة من بعض التربويين لإصلاح التعليم العام، والرقي بمستواه، ومعالجة عيوبه، وتطوير مبادئه وإمكاناته البشرية والمادية، ومع أن الإصلاح المطلوب يشمل كل مظاهر وآليات التعليم العام مثل المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والبيئة المدرسية، إلا أنه يجب أن يتوجه بدرجة أكبر إلى المعلم بوصفه العنصر القوي في عملية التربية والتعليم، وهو المحرك الرئيسي لأية جهود تصب في إصلاح أو تطوير التعليم؛ لذلك بدأت المناقشة لإعادة النظر في إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة ومحاولة إصلاحها والرقي بمناهجها وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لتحقيق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم^(١).

ونظراً للتطور السريع الذي يشهده العالم والتي بدأت مؤشرات التسارعة في التشكل، ويطلق عليه "عصر المعرفة"، مثلما يحلو للبعض تسميته بعصر ما بعد الصناعة، و"عصر الثورة المعلوماتية وتقنية الاتصالات"، ولكنه بحق "عصر المعرفة" القائم

على اقتصاد المعرفة، ومجتمع المعرفة، المعتمدين على الثورة المذهلة في تقنية المعلومات والاتصالات والإعلام، ويتميز عما سبقه من عصور في أسس بنائه وخصائص اقتصاده، ومصادر ثروته وقوته، ونوعية العمالة فيه، ونوعية التربية وأساليب الحياة، وطبيعة العلاقات سواء أكان بين الأفراد والمؤسسات، أم بين المجتمعات والثقافات^(٢).

ومن هنا جاء اهتمام القائمين على تطوير مناهج وطرق تدريس مادة التربية الإسلامية لمراعاة التطورات في المعلومات والاتصالات وذلك من خلال توفير طرق تدريس حديثة، ومناهج دراسية تواكب ذلك التطور العلمي والمعرفي كي يتسنى لنا مواكبة الدول المتطورة في مجال التكنولوجيا الحديثة خدمة للعملية التربوية.

وعند الحديث عن دور النظام التربوي في إعداد الأفراد لمجتمع المعرفة، يحتل التعليم العام قلب النظام التعليمي أينما وجد، كما أن مؤسسات التعليم تشكل عنصراً رئيساً في أي نظام تعليمي، وأن التعليم العام هو الذي يبدأ بتشكيل عقول المتعلمين وتوجيه اهتماماتهم، بل هو الذي يحفز الإلهام لديهم، فهو الذي يرسى القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع المعرفة؛

فلذا ما استطاع أن يكون المنتج الأول للمعرفة، فإن هذا يُعدُّ مؤشراً لتحسين التعليم. وبناءً على ذلك كله؛ يمكن القول إن المؤسسات التعليمية هي التي ستقرر المستقبل، لذا إن التحوّل نحو مجتمع المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي على وجه الخصوص^(٣).

ويعد المدرس من أهم مدخلات المنظومة التربوية؛ إذ من الصعب تصور حدوث تعليم دون وجود مدرس، فالعصر الذي نعيشه مليء بالتحديات التي تواجه المدرس، وتخرجه عن دوره التقليدي، إلى دور أكثر نشاطاً وتحملًا لمسؤولية التعليم، من خلال انخراطه في الموقف التعليمي. وهذا يحتاج إلى مدرس مبتكر نافذ البصيرة، يمتلك فكراً جديداً، وأساليب ومهارات متطورة للتعامل مع تحديات العصر بنجاح، ولديه القدرة على تكييف البيئة وفقاً للقيم والأهداف المرسومة، لا التكيف معها فقط^(٤).

فتمتية كفايات المدرس التعليمية، وتطوير قدراته التربوية، ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجدها.

وما وراء المعرفة Metacognition هو اصطلاح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية

حصول التعلم عنده، وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها، وهذه الخاصية غير موجودة عند أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الحضانة، ومع أنها تتطور بنحو كبير خلال سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية^(٥).

وقد تعددت تعريفات التفكير فيما وراء المعرفة، وذلك تبعاً لتنوع الخلفية الثقافية، التخصصية، والخبرانية لأصحابها من جهة، ونظراً للتطورات العلمية في ميادين التربية وعلم النفس من جهة ثانية، وفيما يلي عرض لتعريف ما وراء المعرفة كما ورد في بعض عدد من الكتب والمراجع مرتبة تبعاً لتسلسلها الزمني:

عرّف مور (moore)^(٦) ما وراء المعرفة بأنها: "معرفة الفرد عن كل مختلف نواحي التفكير"، وعرفها جافيلك ورافيل (Gavelek and Raphael)^(٧) بأنها: "قدرات الأفراد على تعديل نشاطهم المعرفي من أجل تعزيز فهم وإدراك أكثر فعالية". في حين أن كوستا (Costa، 1991) عرفها بأنها: "أعلى مستوى من مستويات التفكير العادي وأكثر منه تعقيداً"^(٨).

وعرفتها دروزة (١٩٩٥): "هي عملية إدراك العقل أو إدراك الإدراك أو التفكير بالتفكير أو المعرفة عن المعرفة"^(٩).

وعرفها Marzano: إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهام محددة، وعادة ما يسمى بإستراتيجيات التفكير، وتشمل ما وراء المعرفة على التخطيط قبل الانمماك في العمل، وتنظيم الإنسان لتفكيره في أثناء تأديته للعمل، ومن ثم تقويم أدائه باكمال العمل المطلوب".^(١٠)

ثم عرفها جروان بأنها: "عمليات تفكير عليا، تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة أو اتخاذ القرار، وهو نوع من الحديث مع الذات أو التفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقويم".^(١١)

أما قطامي وعمر (٢٠٠٥) فقد عرفها بأنها: "عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتزداد مع المراحل النمائية للفرد من جهة، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمر بها الطفل من جهة أخرى، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استعمال القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".^(١٢)

أما أبو جادو ونوفل^(١٣) (٢٠٠٧) فقد عرفها: "التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير حول التفكير، والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، وأخيراً تقويم مدى التقدم لهذه المهمة".^(١٤)

ويمكن القول بأن التفكير ما وراء المعرفي هو: وعي الفرد الذاتي بالعمليات المعرفية وتوظيفه في إدارتها وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة، والاستفادة منه في كافة مجالات الحياة سواء أكانت أكاديمية أو اجتماعية.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

يمثل التفكير ما وراء المعرفي أرقى مستويات التفكير، لأنه يتطلب من الشخص ممارسة معقدة تتلخص في التخطيط، والمراقبة، والتقويم المستمر لعمليات التفكير لديه، كما يعتبر من أنماط التفكير بمراقبة الشخص لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره^(١٥) (العتوم، الجراح وبشارة، ٢٠١٤). كما لعب هذا التفكير دوراً مهماً في نجاح العملية التعليمية التعلمية، مما يتطلب تشجيع الطلبة على الوصول إلى تطبيق العمليات المعرفية بشكل أفضل، وذلك من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة. وفي الوقت نفسه يساعد

التفكير ما وراء المعرفي على تنمية الخبرات لدى الطلبة، وزيادة القدرة على إدراك عملية التعلم ومراقبتها لديهم^(١٦).

ويؤدي الاهتمام بتدريس مهارات التفكير فوق المعرفي، إلى مساعدة الطلبة على الإمساك بزمام الأمور بالنسبة إلى تفكيرهم، عن طريق رفع مستوى الرؤيا والتأمل والوعي لديهم إلى الدرجة التي يستطيعون التحكم فيها بهذا التفكير، والعمل على توجيهه عن طريق مبادراتهم الذاتية، وتعديل مسار هذا التفكير في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وتنمية التفكير لديهم بأشكال مختلفة، مما سينعكس إيجاباً على الطلبة، وتمكنهم في المادة الدراسية، وسرعة تعلمهم فيها^(١٧).

وتتمثل^(١٨) أهمية التفكير ما وراء المعرفي من الناحية التربوية والتعليمية في مساعدة المعلمين على إدراك مقدرة معرفتهم في الأنشطة والمهارات التعليمية، وتنمية قدراتهم على تصميم خطط دقيقة لعملية التعلم، والعمل على تنفيذها ومتابعة تحقيق أهدافهم، وتنمية الخبرات اليومية لديهم نتيجة لإدراك عمليات التفكير المتنوعة التي يقومون بها.

ومن هنا تعد دراسة التفكير فيما وراء المعرفي (Metacognition) ومعرفة استراتيجياته وتطبيقها ضرورة من ضرورات التدريس التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة الخبرة المتنوعة لدى المدرسين، ليتم إعدادهم وإكسابهم درجة عالية من الكفاءة، تؤهلهم لمواجهة تحديات العصر الحديث، وما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار من وجهة نظرهم في مدارس قلعة سكر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمثل موضوع تنمية التفكير في العصر الحالي أهمية كبرى حتى بات من أكثر موضوعات علم النفس التربوي دراسة وبحثاً؛ وذلك لما يتميز به العصر الحالي من تطور وتوسع في المعرفة، وضرورة تنمية طاقات الإبداع، والنقد، وبناء المعرفة، ومعالجتها واكتشاف العلاقات بين الظواهر المختلفة، والخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ضرورة اكتساب مهارات البحث والتفكير لإعداد الطالب القادر على التعلم مدى الحياة، كما أن تنمية التفكير من الموضوعات الأكثر أهمية من

قبل المعلمين، والقائمين على العملية التربوية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإسهام في تسليط الضوء على درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرارات لما لها من تأثير في تحصيل الطلبة الأكاديمي ونموهم الفكري وتفاعلهم مع مجتمعهم، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر للكفايات التعليمية القائمة على التفكير في ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر من وجهة نظرهم

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية القائمة على التفكير في ما وراء المعرفي ومستوى القدرة على اتخاذ القرارات؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- التعرف إلى مستوى امتلاك مدرسي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر للكفايات التعليمية القائمة على التفكير في ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم.

٢- التعرف إلى مستوى امتلاك مدرسي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر لمهارات اتخاذ القرار من وجهة نظرهم.

٣- التعرف إلى طبيعة العلاقة بين درجة امتلاك مدرسي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية القائمة على التفكير في ما وراء المعرفي ومستوى مهارات اتخاذ القرار.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية دور مدرس مادة التربية الإسلامية في العملية التعليمية، ويأمل الباحث أن تفيد هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

١- تفيد نتائج هذه الدراسة المخططين لبرامج إعداد المدرسين لإقامة دورات تدريبية لمدرسي مادة التربية الإسلامية لتنمية الكفايات التعليمية لديهم.

٢- مساعدة مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على تحسين أدائهم التدريسي من خلال توظيف

الكفايات التي تم اطلاعهم عليها وتوفرها هذه الدراسة.

٣- تفتح هذه الدراسة الباب لدراسات أخرى لاحقة يتم من خلالها الاستفادة من الاستبانة التي أعدها الباحث في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

شملت هذه الدراسة عدداً من المصطلحات:

١- درجة امتلاك الكفاية: هي الدرجة التي تقيس مقدار امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر لكفايات التعليم التي يختارها المدرس لنفسه في الاستبانة التي تتكون من أربع مجالات و(٤١) فقرة.

٢- المرحلة الثانوية: هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام، وتشتمل على الصفين الأول والثاني والثالث المتوسط والرابع والخامس والسادس الإعدادي.

٣- الكفاية التعليمية: يعرف الباحث الكفايات التعليمية في ضوء إجراءات البحث الحالي: أنها مجموعة المعلومات والخبرات والمهارات التي يمتلكها مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والتي يفترض أن يؤديها في أثناء التدريس وتكون قائمة على التفكير فيما وراء المعرفي.

٤- مهارات التفكير ما وراء المعرفي: وهي مجموعة من المهارات التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة، أو اتخاذ القرار، وتبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهام التي تتطلب معالجة المعلومات.

٥- اتخاذ القرار: هو عملية الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل أو خيار، ويتم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد الدراسة الحالية بالآتي:

١. المكان: أجريت هذه الدراسة في محافظة ذي قار/ مدينة قلعة سكر.

٢. الزمان: الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م.

٣. الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

٤. محددات الأداة: اعتمدت نتائج الدراسة على مدى الدقة في استخلاص دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة (الاستبانة).

الدراسات السابقة:

اهتم الباحثون بموضوع التفكير وتدرّيس التفكير اهتماماً كبيراً، ومن خلال

اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع التفكير والكفايات التعليمية لدى المعلمين، تم عرض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية تبعاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجرت الصباغ^(١٩) دراسة بعنوان "استراتيجيات تنمية التفكير التي يستخدمها معلمون مهرة في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. وقامت الباحثة بعدة إجراءات، وهي اختيار ثلاثة مواقع مختلفة وفق استراتيجية العينة القصدية، وقد اعتمدت هذه الدراسة على أدوات وهي الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق، وتم مقابلة المعلمات في عدة مواقع ومقابلة مجموعة من الطالبات بهدف استطلاع آرائهن حول أهمية التفكير الرياضي، ومقارنة أدائهن في بعض الأسئلة الرياضية. وقابلت الباحثة (١٥) طالبة من داخل غرفة الصف، و(١٧) طالبة من الساحات، و(١٩) طالبة من الممرات. وتوصلت الدراسة أن المعلمات قد امتلكن بعض الاستراتيجيات التي تطور التفكير لدى الطالبات وأخفقن في بعضها، وتفاوتت درجة امتلاك هذه الاستراتيجيات باختلاف الموقع، وقد تصدر الموقع الثاني

ذلك وهذا ما أكدت عليه أدوات الدراسة جميعها. كما أظهرت نتائج التحليل حاجة المعلمة في الموقع الثالث إلى العديد من الاستراتيجيات التي تقود إلى استقلالية المتعلم وتطور قدرته على التفكير والبرهنة، وأن المعلمة في الموقع الثاني لديها رؤية أوسع وقدرة أكبر على توظيف استراتيجيات تنمية التفكير والبرهنة.

دراسة الطناوي^(٢٠) بعنوان: "استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية" وأجريت الدراسة على طلاب فصلين من الصف الأول الثانوي بكل من مدرسة دمياط الثانوية العسكرية للبنين، ومدرسة اللوزي الثانوية للبنات بمحافظة دمياط (أحدهم يمثل المجموعة التجريبية، ويمثل الآخر المجموعة الضابطة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة التحصيل المعرفي وتنمية كل من التفكير الناقد ومهارات عمليات العلم التكاملية لطلاب المجموعة التجريبية.

دراسة العلوان والغزو^(٢١) بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي لما وراء المعرفة على

تراوح إجمالاً بين كبيرة وكبيرة جداً على جميع المجالات، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين لممارسة الكفايات التعليمية تُعزى إلى المتغيرات المستقلة موضع البحث.

الدراسات الأجنبية:

دراسة (Wilén and Phillips) (٢٣)

بعنوان: "تعليم التفكير النقدي: منهج ما وراء المعرفة"، حيث أكد الباحثان على أهمية إعداد جيل قادر على اتخاذ القرارات وحل المشاكل باستخدام التفكير التأملي لتوجيه العمل من أجل الصالح العام، وبين الباحثان أن أحد مقاربات تدريس التفكير النقدي هو النهج الماوراء المعرفي، الذي يركز على شرح ونمذجة وتطبيق استراتيجية التفكير، وأن النهج المعرفي المقترح هو بمثابة دليل للمعلمين المهتمين بتوجيه تعليمهم نحو مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا مفكرين تحليليين ومستقلين أكثر، وبين الباحثان ثلاث خطوات لتطبيق النهج ما وراء المعرفي في التدريس: أولاً، شرح المدرس؛ حيث يقوم المدرس بشرح الخطوات الخاصة للمهارة الجديدة، وشرح أهمية كل خطوة والهدف منها للتوصل إلى نتيجة صحيحة، ثانياً: تطبيق المدرس؛ حيث يمثل المدرس عدم معرفته من النتيجة ثم

تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة" وهدفت الدراسة التعرف لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى (٧٢) من طلبة الجامعة من كليات الآداب والعلوم، والعلوم التربوية، تم توزيعهم على مجموعتين بالتساوي. تم بناء برنامج تدريبي تضمن (١٣) موقفاً، تم فيها التدريب على مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، والتقويم)، وذلك في (١٦) جلسة مدة كل منها ساعة واحدة، وتم استخدام اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج في تطوير التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، ولم تؤثر متغيرات الجنس، المستوى الدراسي أو الكلية على مستوى التفكير الناقد للطلاب أو الطالبة.

أما دراسة أبو داود (٢٢) بعنوان: "الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل"، وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من "٢١١" معلماً، و"٣٣٧" معلمة، موزعين إلى "١٣٦" مدرسة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن نسبة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية

يقوم بالحل عن طريق تطبيق خطوات المهارة بأسلوب "التفكير بصوت مرتفع" وإشراك المتعلمين معه في الخطوات. وأخيراً، تطبيق المتعلمين تحت إشراف المدرس؛ حيث يقوموا بشرح ماذا يدور في أفكارهم أثناء الحل وتبرز قدراتهم التعليمية والإدراكية.

في دراسة الباحثان (Wilson and Bai)^(٢٤) التي بعنوان: "علاقة وتأثير معرفة ما وراء المعرفة للمدرسين وفهمهم التربوي لما وراء المعرفة" هدفت إلى بيان العلاقة بين فهم المدرسين التربوي للمعرفة ما وراء المعرفة، وطبيعة ما يعنيه لتعليم الطلاب بمنهج ما وراء المعرفة. وشارك في هذه الدراسة (500) طالب وطالبة من الدراسات العليا في التربية. وأشارت النتائج إلى أن المعرفة ما وراء المعرفة للمشاركين كان لها تأثير كبير على فهمه التربوي لما وراء المعرفة. وكشفت النتائج أن المعلمين الذين لديهم فهم غني للمعرفة ما وراء المعرفة قالوا أن تعليم الطلاب بهذا المنهج يتطلب فهما معقدا لكل من مفهوم ما وراء المعرفة والتفكير والاستراتيجيات الخاصة بتعليمه، كما أشار بعض المدرسين إلى صعوبة اتباع منهج ما وراء المعرفة بسبب

ضيق الوقت واكتظاظ المناهج أو إلزامهم بأسلوب تدريسي معين.

في دراسة (Aljaberi and Gheith)^(٢٥) بعنوان "العلاقة بين التفكير وراء المعرفي عند طلاب الجامعات وقدرتهم على حل المشاكل الرياضية والعلمية". حيث شارك ١٧٢ طالباً من جامعة البتراء في الدراسة، واستعمل الباحثان مقياس الوعي وراء المعرفي ومقياس فحص قدرات الحل الرياضية والعلمية، وخلصت الدراسة إلى أن طلاب جامعة البتراء لديهم مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي، وأن متغيرات الجنس، وأعضاء هيئة التدريس، والمسار الأكاديمي في المدرسة الثانوية، والسنة الحالية في الجامعة لم يكن لها تأثير على مستوى تفكيرهم المعرفي. كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الطلاب يعانون من نقص في القدرة على حل المشاكل الرياضية والعلمية؛ ولا يوجد علاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي في النطاق الكلي والقدرة على الحل الرياضي والمشاكل العلمية، ومع ذلك كان هناك ارتباط كبير بين عدد قليل من عوامل ما وراء المعرفة والتفكير والقدرة على حل المشاكل الرياضية تتمثل بالمعرفة الإجرائية، التقييم، تحديد الخطأ، وإدارة المعرفة؛ فضلاً عن

وجود علاقة ارتباط كبيرة بين تحديد الخطأ والقدرة على حل المشاكل الرياضية والعلمية على حد سواء.

وفي دراسته (Shahrouri) (٢٦) بعنوان: "العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الرياضيات والذكاء العام لدى طلبة الصف العاشر في محافظة حائل"، والتي هدفت إلى بيان ما إذا كانت هذه العلاقة تتأثر بمستوى التحصيل الدراسي والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبا (٦٦ ذكرا، و٦٤ أنثى) تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الأساسية في مدينة حائل، ولتحقيق الغرض من الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ما وراء المعرفة، واختبار المصفوفات المتتابعة لريغن لقياس الذكاء، ومستوى التحصيل الدراسي للفصل الأول في الرياضيات، وقد أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤. استخدمت الباحثة برنامجي إكسيل (٢٠٠٧) وسبس (١٩,٠) لتحليل البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين التفكير المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى طلاب الصف العاشر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على جميع الدراسات المذكورة سابقاً ومن خلال عرضها يلاحظ الباحث أن مهارات التفكير والكفايات التعليمية وتقييم أداء المعلمين تتمتع بأهمية كبيرة لدى الباحثين، إضافة إلى تعددت المجالات التي تناولتها الدراسات المذكورة، وتنوع أدواتها فمنها ما استخدمت الاستبانة، ومنها استخدمت بطاقة الملاحظة وأخرى تصميم برنامج، وقد هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن درجة معرفة وممارسة المعلمين لمهارات التفكير، وبعضها إلى بناء برامج قائمة على التفكير لتدريب المعلمين، وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن بيان الصلة بين التفكير ومتغيرات أخرى، وتشابه هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي واعتماد الاستبانة أداة للدراسة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ومنها دراسة الصباغ، ودراسة العلوان والغزو وأبو داود في بناء أداة الدراسة وتحديد إجراءاتها وتكوين الإطار النظري للدراسة، وتتميز الدراسة الحالية بربطها بين درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في مدارس محافظة ذي قار

(قلعة سكر) الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وبين علاقتها بالقدرة على اتخاذ القرارات من وجهة نظرهم.
منهجية الدراسة:

اتباع الباحث المنهج المسحي الارتباطي لمناسبتة لمتغيرات الدراسة، لوصف درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر للكفايات التعليمية القائمة على التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها باتخاذ القرار لديهم.

مجتمع الدراسة وعينها:

يتكون مجتمع الدراسة وعينها من جميع معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ وبالبالغ عددهم (٥٤) مدرساً ومدرسة لمادة التربية الإسلامية؛ حيث قام الباحثان بالحصول على أعداد المدرسين من خلال إحصائيات قسم التخطيط في المديرية التابعة للمنطقة، جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	39	72.2
	انثى	15	27.8
	المجموع	54	100.0
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	10	18.5
	٥-١٠ سنوات	15	27.8
	١٠-١٥ سنة	20	37.0
	١٥ سنة فأكثر	9	16.7
	المجموع	54	100.0

يبين الجدول (١) ما يلي:

- ١- بلغ عدد الذكور في العينة (٣٩) بنسبة مئوية (٧٢, ٢٪)، بينما بلغ عدد الإناث (١٥) بنسبة مئوية (٣٧, ٨٪).
- ٢- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم (٣٧, ٠٪) لفترة الخبرة (١٠ - ١٥ سنة)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (١٦, ٧٪) لفترة الخبرة (١٥ سنة فأكثر).

أدوات الدراسة:

- مقياس: كفايات التفكير ما وراء المعرفي:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بتطوير الاستبانة كأداة لقياس درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي، وقد اعتمد الباحثان في تطوير أداة الدراسة، على الأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة؛ لصياغة الأداة المناسبة، في ضوء ما تم التوصل إليه من ملاحظات ومقترحات تم إعادة صياغة الفقرات التي أجمع عليها المحكمين، ثم عدلت بعض الفقرات بدون حذف أي فقرة أو إضافة فقرات جديدة، وبعد التعديل اعتمدت الاستبانة بصورتها النهائية انظر ملحق رقم (١) (ص ٣٧) الذي يبين الصورة النهائية للاستبانة المكونة من (٤١) فقرة، موزعة

على (٤) مجالات، فيما يلي عرض تفصيلي لها:

المجال الأول: مهارات التخطيط يشتمل على (١٤) فقرة.

المجال الثاني: مهارات المراقبة والتحكم يشتمل على (١١) فقرة.

المجال الثالث: مهارة التقويم يشتمل على (٧) فقرات.

المجال الرابع: مهارة المراجعة يشتمل على (٩) فقرات.

مقياس: القدرة على اتخاذ القرار

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بتطوير الاستبانة كأداة لقياس مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى المدرسين، وقد اعتمد الباحثان في تطوير أداة الدراسة، على الأدب التربوي السابق من خلال الاطلاع على الأدوات المستخدمة في بعض الدراسات؛ لصياغة الأداة المناسبة في ضوء ما تم التوصل إليه من ملاحظات ومقترحات، ثم إعادة صياغة الفقرات التي أجمع عليها المحكمين، ثم عدلت بعض الفقرات بدون حذف أي فقرة أو إضافة فقرات جديدة، وبعد التعديل اعتمدت الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

لجميع مقاييس الدراسة، والجدول (٢)
يوضح ذلك.

جدول (٢)

معامل الثبات (كرونباخ ألفا) ومعامل
ارتباط بيرسون لأداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم
تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) معلماً
ومعلمة من خارج عينة الدراسة مرتين
وبفارق زمني أسبوعين. ثم تم استخراج
معامل (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي

الاستبانة	المجال	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	معامل ارتباط بيرسون
كفايات التفكير ما وراء المراقبة والتحكم	مهارات التخطيط	0.93	0.84*
	مهارات المراقبة والتحكم	0.78	0.86*
	مهارة التقويم	0.78	0.86*
	مهارة المراجعة	0.76	0.88*
	الاستبانة ككل	0.81	0.82*
مقياس القدرة على اتخاذ القرار ككل		0.82	0.82*

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

هي (٠,٧٠)، كما قام الباحث باستخراج
معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين،
حيث تبين أن جميع معاملات بيرسون كانت
دالة إحصائية، مما يؤكد ثبات تطبيق
الدراسة (عودة، ٢٠٠٢).

جرى اعتماد سلم ليكرت للتدرج
الخماسي لقياس درجة امتلاك معلمي
التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في

يظهر من الجدول (٢) أن قيم
معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجال
الدراسة تراوحت بين (٠,٧٦-0.93)،
وجميعها قيم مرتفعة، ومقبولة لأغراض
التطبيق أيضاً؛ إذ أشارت معظم الدراسات
إلى أن نسبة قبول معامل الثبات

- تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة.
- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة، وإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية لغايات التطبيق، بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها.
- الحصول على الموافقة لإجراء هذه الدراسة، والتي تضمنت الحصول على تسهيل المهمة من وزارة التعليم والموجه إلى مدارس قلعة سكر على تسهيل المهمة.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج، وعرضها، وتفسير النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات.
- المعالجة الإحصائية:**
- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطبيق المعالجة الإحصائية التالية:
- ١- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

مدارس قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، وموافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، وموافق بدرجة متوسطة (٣) درجات، وموافق بدرجة قليلة (درجتان)، وبدرجة قليلة جداً (درجة واحدة).

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدراسة ولتحديد درجة الموافقة فقد حدد الباحثان ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية: طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل - الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات المطلوبة

$$(1-5) / 3 = 3 / 4 = 0.75$$

وبذلك تكون المستويات كالتالي:

- درجة موافقة منخفضة من ١ - أقل من ٢, ٣٣.
- درجة موافقة متوسطة من ٢, ٣٣ - أقل من ٣, ٦٧.
- درجة موافقة مرتفعة من ٣, ٦٨ - ٥.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الخطوات والإجراءات الآتية:

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية للتعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى مهارات اتخاذ القرار.

٣- معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين

أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار.

- عرض نتائج التحليل الإحصائي:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف التعرف إلى درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في مدراس قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها باتخاذ القرار، وتم ذلك من خلال

الإجابة على أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدراس قلعة سكر لكفايات التعليمية القائمة على التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على مجالات كفايات التعليمية القائمة على التفكير ما وراء المعرفي، جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات مقياس التفكير ما وراء المعرفي مرتبة تنازلياً:

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة امتلاك
١	مهارة التخطيط	3.72	0.90	١	مرتفعة
٣	مهارة التقويم	3.72	1.15	١	مرتفعة
٤	مهارة المراجعة	3.59	0.85	٣	متوسطة
٢	مهارة المراقبة والتحكم	3.55	0.82	٤	متوسطة
	التفكير ما وراء المعرفي ككل	3.64	0.76		متوسطة

التفكير ما وراء المعرفي قد تراوحت بين (٥٥، ٧٢-٣)، جاء في المرتبة الأولى

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات

مجالين "مهاراة التخطيط"، "مهاراة التقويم" بمتوسط حسابي (٣, ٧٢) ودرجة امتلاك مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال "مهاراة المراجعة" بمتوسط حسابي (٣, ٥٩) ودرجة امتلاك متوسطة، وجاء في المرتبة الرابعة، والأخيرة مجال "مهارات المراقبة والتحكم" بمتوسط حسابي (٣, ٥٥) ودرجة امتلاك متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لأداة الدراسة ككل (٣, ٦٤) بدرجة امتلاك متوسطة، وهذا يدل على أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم كانت متوسطة، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة طبيعية نظراً لحداثة كفايات التفكير ما وراء المعرفي في المؤسسات التعليمية العراقية؛ مما يستوجب على المعلمين الإمام ببعض الكفايات التعليمية القائمة على التفكير ما وراء المعرفي، والتي تمكنهم من معاصرة التطورات التعليمية، كما أن مستوى الإمام المعلمين جاء متوسطاً كنتيجة لخضوعهم لبعض الدورات التدريبية في وزارة التربية والتعليم قبل وأثناء وفترة عملهم فيها؛ إذ تعقد الوزارة دورات تدريبية لتنمية مهارات التفكير لدى المعلمين لتمكين المعلم من امتلاك هذه المهارات والتي لها تأثير على

الإدراك الحسي عند الطلبة، كما وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ميل المعلمين نحو استخدام أساليب التدريس المبنية على الكفايات التعليمية بدلاً من أساليب التعليم التقليدية، ويرى الباحثان أن استخدام المعلمين للكفايات التعليمية القائمة على التفكير ما وراء المعرفي يساهم في تعزيز وتطوير بعض المهارات والقدرات لدى الطلبة، من خلال صقل مهاراتهم وتدريبهم على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، وخدمة المجتمع بشكل العام، والمجتمع المدرسي بشكل خاص.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس اتخاذ القرارات وللمقياس ككل، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن عبارات مقياس اتخاذ القرارات مرتباً تنازلياً

الرقم	العبارة	الوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المستوى
٦	أتابع قراراتي جيداً بعد تنفيذها	4.58	0.72	1	مرتفعة
١	عند مواجهتي لمشكلة أثناء التدريس أقوم بتحديد أسبابها	4.56	0.80	2	مرتفعة
٢	أختار أنسب الاوقات لاتخاذ القرار	4.53	0.68	3	مرتفعة
١٣	أتحمل المسؤولية في اتخاذ القرار	4.51	0.81	4	مرتفعة
٣١	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي الى إقناع الطلبة بالحجج العقلية والمنطقية	4.47	0.82	5	مرتفعة
٤	أأخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية	4.43	0.73	6	مرتفعة
١٠	أجمع المعلومات التي احتاج اليها قبل اتخاذ القرار	4.40	0.80	7	مرتفعة
٤٢	أنبه الآخرين للأخطاء فور حدوثها	4.40	0.94	7	مرتفعة
١٢	أراعي الواقعية في تنفيذ القرار	4.38	0.83	9	مرتفعة
٤٣	أتعامل مع التوتر بشكل جيد للغاية أثناء التدريس	4.33	0.90	10	مرتفعة
٣٨	أستعمل التكنولوجيا الحديثة في التدريس للمساعدة في إيجاد البدائل والحلول للمشكلة	4.29	0.88	11	مرتفعة
١٩	أعمل على استخدام الطرق الفعالة في توليد البدائل وأنتقي الأفضل منها	4.27	0.90	12	مرتفعة
١٧	أفضل التفكير في حلول للمشكلة بدلا من التفكير في صعوبتها	4.25	0.98	13	مرتفعة
١١	أدرك النتائج المترتبة على القرار	4.24	0.86	14	مرتفعة
١٦	أحدد إيجابيات وسلبيات القرار	4.24	0.92	14	مرتفعة
٨	أستطيع تحديد المشكلة التي سيتم اتخاذ القرار بشأنها	4.23	0.88	16	مرتفعة
٣٤	أفكر بتأني عند صنع أي قرار	4.23	1.03	16	مرتفعة

الرقم	العبارة	الوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المستوى
٥	لدي المعرفة الكافية لاتخاذ القرار الناجح	4.21	0.81	18	مرتفعة
٧	أشارك في اتخاذ القرارات	4.21	0.90	18	مرتفعة
٣٠	أحتاج الى تفاصيل دقيقة عن المشكلة التي أواجهها	4.19	0.96	20	مرتفعة
٤٤	أقيم المخاطر المرتبطة بكل بديل أثناء التدريس	4.19	1.00	20	مرتفعة
٣٥	لا بد من المرونة في التعامل مع انفعال الآخرين دون أن أفقد الهدوء والتركيز على الاهداف	4.18	0.99	22	مرتفعة
٤٠	أعمل على مراجعة الجوانب العلمية و العملية لاتخاذ القرار	4.18	0.94	22	مرتفعة
٤١	أدرس كفاءة وعائد كل بديل قبل اختياره	4.18	0.99	22	مرتفعة
٣	لدي الخبرة الكافية لاتخاذ القرار الناجح	4.14	0.86	25	مرتفعة
٢٣	ألتزم بالخطة الموضوعه اذا ما توقعت حدوث اي مشكلات	4.11	0.98	26	مرتفعة
١٥	أرجع إلى اللوائح والقوانين للاستعانة بها عند اتخاذ القرار	4.10	0.95	27	مرتفعة
٢٠	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها	4.00	1.17	28	مرتفعة
٢٤	ألغي اي قرار إذا كان هناك دليلا على خطئه	3.98	1.05	29	مرتفعة
٣٢	أحتاج الى مساعدة الآخرين عند اتخاذ القرارات الهامة	3.98	1.01	29	مرتفعة
٣٧	يؤدي إهمال الإتصال أثناء التدريس إلى ضعف في اتخاذ القرار	3.97	1.02	31	مرتفعة
٢١	أعتمد على الاتصال الشخصي عندما اتخذ القرار	3.96	1.06	32	مرتفعة
١٨	أتجنب اتخاذ قرارات مهمة في المواقف الصعبة أثناء	3.82	1.21	33	مرتفعة

الرقم	العبارة	الوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المستوى
	التدريس				
٩	تؤثر معلوماتي الشخصية في عملية اختيار حل المشكلة	3.80	1.13	34	مرتفعة
٣٦	يؤدي تنفيذ المهام في غير مواعيدها المحددة إلى ضعف في اتخاذ القرار	3.78	1.10	35	مرتفعة
١٤	اعتمد على حدسي في اتخاذ القرارات	3.68	1.09	36	مرتفعة
٢٦	تؤثر الآراء السابقة في قراراتتي	3.56	1.20	37	متوسطة
٢٢	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسؤولية النتائج المترتبة على هذا القرار	3.40	1.23	38	متوسطة
٣٩	أجد ان المعلومات الغنية والتقنية المتوفرة لدي محدودة	3.39	1.26	39	متوسطة
٢٥	تؤثر حالتي النفسية في اتخاذ قراري	3.38	1.33	40	متوسطة
٢٧	أجد صعوبة في اتخاذ القرار الصائب بسبب قلة المعلومات	3.30	1.26	41	متوسطة
٢٨	أتأثر بالعصبية في اتخاذ القرارات	3.26	1.34	42	متوسطة
٣٣	أتردد عند اتخاذ قرار	2.95	1.45	43	متوسطة
٢٩	أراجع عن قراري بعد اتخاذه	2.71	1.39	44	متوسطة
	الاستبانة ككل	4.02	0.40		مرتفعة

رقم (٦) ونصها: أتابع قراراتتي جيداً بعد تنفيذها، بوسط حسابي (٥٨, ٤) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (٢٩) ونصها: أراجع عن قراري بعد اتخاذه، بوسط حسابي (٧١, ٢)

يظهر من الجدول رقم (٤) أن الأوساط الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس القدرة على اتخاذ القرارات تراوحت ما بين (٧١, ٢- ٥٨, ٤)، جاءت بالمرتبة الأولى العبارة

ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ الوسط الحسابي للبعد ككل (٤,٠٢) بدرجة تقييم مرتفعة، يفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء أن المدرس يكون قد امتلاك مجموعة من الكفايات التي تسمح له بالمحافظة على العلاقات الاجتماعية الايجابية وتساهم بقبول الآخرين والتوافق الايجابي في المدرسة، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه بالتالي أكثر ثقة بقراراته، وهذه الكفايات تسمح للمدرس أيضاً من التعامل بفعالية أكبر مع البيئة الاجتماعية الخاصة والعامة وتساهم بالاهتمام بالآخرين واتخاذ القرارات المسؤولة والتعامل مع المواقف الصعبة بروح بناءة وأخلاقية.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)

بين درجة امتلاك المدرسين في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية القائمة على التفكير في ما وراء المعرفة ومستوى مهارات اتخاذ القرار؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات مقياس كفايات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ القرار، الجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات مقياس كفايات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ القرار

المجال	مقياس اتخاذ القرار	
مهارة التخطيط	معامل الارتباط	0.16
	الدلالة الإحصائية	0.01
مهارة المراقبة والتحكم	معامل الارتباط	0.28
	الدلالة الإحصائية	0.00
مهارة التقويم	معامل الارتباط	0.25
	الدلالة الإحصائية	0.00

المجال	معامل الارتباط	مقياس اتخاذ القرار
مهارة المراجعة	الدلالة	0.26
	الإحصائية	0.00
التفكير ما وراء المعرفي ككل	معامل الارتباط	0.27
	الدلالة	0.00
	الإحصائية	0.00

يظهر من الجدول (٥) وجود علاقة

ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدراسة بما يلي:

الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين مقياس كفايات

١- استثمار المستوى المرتفع في التفكير ما

التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ

وراء المعرفي لدى الطلبة في زيادة

القرار، حيث كانت جميع قيم معاملات

التوافق الاجتماعي، والأكاديمي من

الارتباط دالة إحصائية، وقد تعزى هذه

خلال إدماج الطلبة في نشاطات

النتيجة إلى أن المدرس يتميز بإدراكه

منهجية.

لمشاعره ومشاعر الآخرين والتحكم بها،

٢- ضرورة الاهتمام بتوظيف مهارات

وقدرته على تحفيز دافعيته بطريقة جيدة؛ مما

التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير

يعزز القيم الإيجابية لديه ويجعله أكثر مرونة

ما وراء المعرفي على وجه الخصوص

وواقعية وفعالية في التكيف مع المتغيرات

في العملية التعليمية.

الحديقة به؛ لذا فالمدرسين يميلون إلى الابتعاد

٣- إجراء دراسات متشابهة على عينة أكبر

عن الضغوط التي تشكلها الانفعالات

من المدرسين، وذلك للتعرف على

الزائدة لهم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن

اتجاهاتهم نحو استخدام التفكير ما

التفكير يرتبط بنتيجة المعلومات وتطويرها

وراء المعرفي في التعليم.

وتحسنها للوصول إلى معلومات وأفكار

٤- ضرورة إجراء تجارب عملية في وزارة

ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة

التربية لدراسة مدى جدوى تطبيق

للمدرس.

كفايات ما وراء المعرفي في التدريس.

- ٥- إعداد برامج خاصة لمتابعة تنفيذ المدرسين لأساليب التدريس الحديثة من قبل الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين.
- ٦- إعداد ندوات وورش تدريبية للمدرسين تسلط الضوء على المشاكل والعقبات التي تواجههم أثناء سير العملية التعليمية، وسبل حلها بما يتناسب مع القوانين واللوائح، وبما يساهم باتخاذ القرارات المسؤولة والتعامل مع المواقف الصعبة بثقة و بشكل بناء.
- الملاحق:

ملحق (١): فقرات مقياس درجة امتلاك المدرسي لكفايات التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
أولاً: مهارة التخطيط						
١	أحلل المادة الدراسية لمحتواها المعرفي.					
٢	أحدد المفاهيم بطريقة صحيحة.					
٣	أبسط المفاهيم بشكل يتلائم مع مستويات الطلبة العقلية.					
٤	أظهر اهتماماً بدفتر التحضير.					
٥	ألتزم بالأنشطة الواردة في دليل المعلم.					
٦	أحلل الأهداف العامة للمنهج ليسهل علي تحقيقها.					
٧	أشتق الأهداف التعليمية من الأهداف العامة.					
٨	أرتب الأهداف التعليمية حسب أهميتها في الخطة.					
٩	أصيغ الأهداف التعليمية لمادة التربية الإسلامية صياغة محددة وواضحة					
١٠	أربط الأهداف التعليمية بمحتوى المادة.					
١١	أعدل الأهداف بما يتلاءم مع حاجات الطلبة والإمكانات المتوافرة.					

١٢	أختار الأنشطة في الخطة بما يساعد على تحقيق الأهداف لكل مرحلة دراسية.				
١٣	أراعي في الخطة (رغبات وميول وحاجات الطلبة).				
١٤	أستفيد من الملاحظات التي دونتها مسبقاً لتجنب تكرار بعض المشكلات أو الصعوبات.				
ثانياً: مهارة المراقبة والتحكم					
١	أتواصل مع الطلبة لتسهيل تعلمهم ونمائهم.				
٢	أعامل مع الطلبة بطريقة إيجابية لمواجهة المشاكل السلوكية .				
٣	أعمل على تنمية اتجاهات التعلم مدى الحياة لدى الطلبة.				
٤	أظهر رعاية واحتراماً للطلبة جميعهم.				
٥	أستخدم مصادر تعليمية تتناسب ونواتج التعليم.				
٦	أوظف التقنيات لخدمة الموقف التعليمي.				
٧	أراعي استخدام استراتيجيات وأساليب فاعلة في إدارة الصف.				
٨	أعتمد على تعميق اتجاهات الانفتاح وحب الاستطلاع لدى الطلبة.				
٩	أستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس المناسبة للنتاجات التعليمية.				
١٠	أكتشف أفكاراً جديدة للدروس اليومية.				
١١	أهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.				
ثالثاً: مهارة التقييم					
١	أقوم الأداء العام للطلبة في نهاية كل حصة.				

٢	أقوم الأداء العام للطلبة باستخدام الاختبارات الأدائية.				
٣	أقوم المجال المعرفي لدى الطلبة من خلال الاختبارات النظرية.				
٤	أراعي الفروق الفردية لدى الطلبة عند التقويم.				
٥	أستخدم إستراتيجية الملاحظة في تقويم أداء الطلبة.				
٦	أستخدم إستراتيجية القلم والورقة في تقويم أداء الطلبة.				
٧	أستخدم إستراتيجية التقويم الذاتي في تقويم أدائي.				
ثالثاً: مهارة المراجعة					
١	أطور ذاتي بالتعامل مهنيًا مع الطلبة.				
٢	أظهر اهتماماً بالمستجدات التكنولوجية.				
٣	أستخدم استراتيجيات بحثية لتطوير قدرتي على التدريس.				
٤	أستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لإبراز ذاتي.				
٥	أتكيف مع متطلبات أدواري في ضوء المتغيرات المستجدة.				
٦	أرفع قدراتي المعرفية إزاء خطة العمل.				
٧	أبادل المعلومات مع الزملاء بما يخص المادة التعليمية.				
٨	أشارك في الدورات التدريبية التي تقيمها مديريات التربية لتغذية خبراتي التعليمية.				
٩	أشارك في المؤتمرات والندوات التي تتعلق بالتطوير التربوي.				

بحث منشور في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية

الهوامش:

السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

(٢) ذياب، عمر معروف (٢٠١٥). "درجة العلاقة

بين ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم في ضوء

(١) النصر، صالح بن عبدالعزيز (٢٠٠٧). نحو

معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين.

(١١) جروان، فتحي عبدالرحمن (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار الكتاب الجامعي.

(١٢) قطامي، يوسف وعمور، أميمة (٢٠٠٥). **عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق**، ط١، عمان، الأردن: دار الفكر.

(١٣) أبو جادو، صالح محمد ونوفل، بكر (٢٠٠٧م). **إستراتيجيات التعلم المعرفية وتوظيفها في التدريس الصفّي، مجلة المعلم/ الطالب، العددان الاول والثاني، حزيران، كانون الأول**.

(١٤) أبو جادو، صالح محمد ونوفل، بكر (٢٠٠٧). **إستراتيجيات التعلم المعرفية وتوظيفها في التدريس الصفّي، مجلة المعلم/ الطالب، العددان الاول والثاني، حزيران، كانون الأول**.

(١٥) العتوم، الجراح وبشارة، ٢٠١٤. (١٦) سعادة، مرجع سابق.

(١٧) جعوان ، محمد (٢٠١٥). "برنامجي إثرائي قائم على الأنشطة الابتكارية للتلميذات المتفاوتات القدرة على التحصيل الدراسي في الرياضيات"، مؤتمر العلمي السنوي الأول للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (الرياضيات المدرسية معايير ومستويات)، جامعة ٦ أكتوبر، كلية التربية.

(١٨) خطاب، أحمد علي (٢٠٠٧). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية.

(١٩) الصباغ، سميلة (٢٠٠٣). **استراتيجيات تنمية التفكير التي يستخدمها معلمون مهرة في**

الاقتصاد المعرفي والقدرة اللغوية لدى طلبتهم في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن. (٣) الحكمي، أحمد (٢٠١٣). **نظرية ما وراء المعرفة قاعدة: علم النفس التربوي والإرشاد النفس، جامعة النجاح**.

(٤) شمسي، نادر سعيد وإسماعيل، سامح سعيد (٢٠٠٨). **مقدمة في تقنيات التعليم، عمان، الأردن: دار الفكر**.

(٥) قطامي، يوسف وعمور، أميمة (٢٠٠٥). **عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق**، ط١، عمان، الأردن: دار الفكر.

(6) Moore. T. (1982) **understanding language**. London: Macmillan

(7) Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1985). **Metacognition, instruction, and the role of questioning activities**. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnin, & T. G. Waller (Eds.), **Metacognition, cognition, and human performance** (Vol. 2, pp. 103-36). Orlando, FL: Academic Press.. 103-135

(8) Costa, A. (1991) **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**. Revised Edition, Vol.1. Alexandria, Virginia

(٩) دروزة، أفنان (١٩٩٥). **نظير أساسيات في علم النفس التربوي، إستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**، ط١، مطبعة الحرية التجارية، نابلس.

(10) Marzano, R.E. (1998). **Cognitive, meta cognitive and motivational aspect of problem solving**. Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, Colorado.

Research on Humanities and Social Sciences, 4 (15), pp 139-150.

(26) Shahroui M. (2014) "The relationship between metacognitive processes level in mathematics and general intelligence among tenth grade students at Hail District", **Global Journal of Educational Foundation**, 2 (5), pp. 135-141.

التدريس في المرحلة الأساسية العليا في الأردن،

رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(٢٠) الطنواي، عفت مصطفى. (٢٠٠١).

استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، العدد (٢).

(٢١) العلوان، أحمد فلاح، والغزو، ختام (٢٠٠٧).

فعالية برنامج تدريبي لما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ١٣ (٧)، ٤٥ - ٧٧.

(٢٢) أبو داود، ماجد عودة. (٢٠٠٨). الكفايات

التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

(23) Wilen W., and Phillips J. (1995) "Teaching Critical Thinking: A Metacognitive Approach", **Social Education** 59(3), pp. 135-138

(24) Wilson. N and Bai. H.(2010)"The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition", **Metacognition Learning**(online article) DOI 10.1007/s11409-010-9062-4

(25) Aljaberi N., Gheith, E.(2014), "The Relationship between the University Students' Level of Metacognitive Thinking and their Ability to Solve Mathematical and Scientific Problems",

الدور البريطاني في تسوية القضايا الحدودية بين إمارة شرق الأردن والملكة العربية السعودية (معاهدة الصداقة وحسن الجوار ١٩٣٣م أنموذجا)، دراسة في الوثائق البريطانية.

أ.د. أحمد محمد الجوارنة * د. خالد صالح المقصص **

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٧ / ٩ / ١١ تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧ / ١١ / ٢١

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسباب العميقة، التي أدت إلى عقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين شرق الأردن والسعودية. ولا سيما، بالنسبة للجانب البريطاني الذي كان له دورٌ بارزٌ في هندسة هذه المعاهدة. ثم تتبع المراحل التي مرت فيها المفاوضات لعقد هذه المعاهدة، وأهم القضايا التي عالجتها، ثم تقييم أهميتها من حيث الإيجابيات والسلبيات لمختلف الأطراف.

وتوصلت الدراسة إلى أنه كان لبريطانيا الدور الأكبر في عقدها، لما لهذه المعاهدة من دور في خدمة مصالحها العليا في المنطقة. وعلى رأسها تكريس تجزئة المنطقة بعد اختفاء الدولة العثمانية وقيامها بفرض الانتداب على ممتلكات الدولة العثمانية وتقسيمها إلى دويلات؛ بغية أضعافها وتسهيل إخضاعها. فضلاً عن إجبار النظامين الهاشمي والسعودي على التخلي تماماً عن مشاريعهما الحدودية والقبول بصورة نهائية بالدول القطرية وحدودها. وإن هذه المعاهدة أنهت أكثر من عقد من الزمان من الاضطرابات الحدودية ومأساة القبائل التي أصابها الإنهاك جرأ الغارات القبلية، التي كانت تنفذها؛ لتفتح بذلك صفحة جديدة من العلاقات الطيبة بين البلدين الجارين. حيث اعتمدت الدراسة على الوثائق البريطانية بصورة رئيسة.

المصطلحات الدالة: شرق الأردن، نجد والحجاز، السعودية، بريطانيا، معاهدة الصداقة وحسن الجوار، قبائل، قضايا.

* أستاذ دكتور ، قسم التاريخ، جامعة اليرموك.

** باحث، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

Abstract



This study aims at exploring the profound reasons that led to conclude the Treaty of Friendship and Neighbor Goodness between Trans-Jordan and Saudi Arabia, particularly, for the British side which had played a significant role in masterminding this treaty. The study also follows the stages of negotiations to conclude the treaty and the most important issues being addressed, followed by assessing its significance in terms of the pros and cons of the various parties. The study revealed that Britain played the key role in concluding the treaty, which served its high interests in the region. Most important of such interests is dedicating fragmentation of the region after the disappearance of the Ottoman Empire, mandating imposition of the Ottoman State's properties and dividing them into smaller states in order to weaken and subjugate it. In addition, Britain forced the Hashemite and Saudi regimes to completely abandon their unity projects and accept single countries with their own borders. The treaty ended a decade or more of border disorders and fights that exhausted the Arabian tribes, where they could open a new chapter of good relations between the two neighboring countries. The study relied mainly on British documents.



Keywords: Trans-Jordan, Najd and Hijaz, Saudi Arabia, Britain, Treaty of Friendship and Tribes.

المقدمة:

نتج عن اختفاء الدولة العثمانية بسبب نتائج الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨م) نشوء مجموعة من

الدول الجديدة على أنقاضها، وكان من بينها: إمارة شرق الأردن وإمارة نجد، وعمدت بريطانيا التي مدت نفوذها على هذه المنطقة أثناء وبعد الحرب العالمية الأولى

إلى ترسيم الحدود بين هذه الدول الناشئة من خلال تشجيع سلسلة من الاتفاقيات مع شرق الأردن والسعودية كاتفاقية حذاء بين بريطانيا ونجد في ٢ تشرين ثاني ١٩٢٥م^(١) واتفاقية جدة بين بريطانيا ونجد الحجاز في ٢٠ أيار ١٩٢٧م^(٢)؛ بغية تكريس التجزئة؛ لتسهيل إخضاعها ونهب خيراتها وتحقيق المصالح البريطانية في المنطقة، التي نتج عنها دخول المنطقة في مرحلة من الضبابية يشوبها الاضطراب وعدم الاستقرار بحيث كانت تشعر جميع القوى أنها في مهب الريح.

تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تلقى الضوء على واحدة من أهم الاتفاقيات والمعاهدات التي عقدت على مستوى المنطقة؛ لما لها من دور كبير في تحقيق الاستقرار في المنطقة، وقد شكل نجاح بريطانيا في الوصول إلى عقد هذه المعاهدة نقطة فاصلة بين مرحلتين: الأولى مرحلة الاضطراب؛ بسبب الغارات القبلية المتواصلة في المنطقة التي شهدتها حدود شرق الأردن السعودية، والتنافس الحاد بين الهاشميين وآل سعود؛ لتثبيت مشاريعهما وعلاقتها بالمشروع الوحدوي العربي، والأخرى مرحلة الاستقرار والهدوء على جانبي الحدود وحل مختلف القضايا الخلافية

بينهما وبدء مرحلة التنسيق السياسي بين الدولتين العربيتين المتجاورتين. وأما الهدف الآخر الذي تسعى هذه الدراسة لإثباته فهو سعي بريطانيا لعقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار عام ١٩٣٣م بين شرق الأردن والسعودية. وكيف تمكنت من إقناع الطرفين بعقد هذه المعاهدة؟ وبيان المراحل التي مرت فيها المفاوضات بين الطرفين، وأهم القضايا التي عاجلتها المعاهدة مع بيان أهميتها بالنسبة لجميع الأطراف بما في ذلك بريطانيا، وبالإضافة لكل ما سبق تسعى الدراسة إلى تحليل الإيجابيات والسلبيات التي ترتبت على توقيع المعاهدة.

استخدم الباحثان الدراسة المنهجية التاريخية الوصفية بأسلوب تحليلي للوقوف على النتائج السلبية والإيجابية، وأما المصادر فقد اعتمدت الدراسة على الوثائق البريطانية المنشورة، التي تشتمل على مجموعة من التقارير، والمراسلات المتبادلة بين المسؤولين البريطانيين، إضافة إلى مجموعة من المصادر المحلية المعاصرة للأحداث، وتناولت الدراسة أربعة موضوعات:

أولاً: عوامل عقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار:

جاء عقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين إمارة شرق الأردن والسعودية في ٢٧ تموز ١٩٣٣م استكمالاً لاتفاقية حذاء في ٢ تشرين ثاني ١٩٢٥م، ولسد الثغرات الكبيرة التي أبتت باب النزاع بين البلدين، وتبرز عوامل عدة أفضت إلى عقد هذه المعاهدة بوساطة بريطانية وعراقية من أهمها:

أ- عجز اتفاقية حذاء عن حل المشكلات بين الدولتين بصورة جذرية. إذ شاب هذه الاتفاقية العديد من الثغرات والعيوب، التي أبتت باب الصراع والنزاع بين الدولتين مفتوحاً. ومن هذه العيوب:

- حل النزاع بين الملك عبدالعزيز بن سعود والأمير عبدالله بن الحسين، الذي عجزت عنه اتفاقية حذاء، حيث حاول كل طرف زعزعة حكم الآخر؛ فالملك عبدالعزيز كان يدعم الزعماء الأردنيين المعارضين للأمير عبدالله والذين يقيمون في دمشق^(٣)، في حين كان للأمير عبدالله دور في مساندة حزب الأحرار الحجازي، ومساند حركة ابن رفادة سنة ١٩٣٢م^(٤) بالمال والعتاد؛ مما اضطر ابن سعود بعد هذه الحادثة إلى تهديد الحكومة البريطانية، بأنه سيضع حداً

لتدخلات الأمير عبدالله وحاشيته^(٥).

- ترسيم الحدود بين البلدين: تم تعيين الحدود بين سلطنة نجد وبريطانيا نيابة عن شرق الأردن في اتفاقية حذاء^(٦) وفق خطوط الطول ودوائر العرض دون ترسيمها على أرض الواقع، وإنما رسمت على خريطة غير دقيقة، هي خريطة آسيا الدولية ١٩١٨: ١ / ١٠٠٠,٠٠٠^(٧)؛ مما أدى إلى إثارة النزاعات حول بعض الأماكن، فضلاً عن ذلك لم يتم تحديد الحدود بين الحجاز وشرق الأردن في اتفاقية حذاء؛ بسبب حرب الحجاز^(٨)، حيث تم تحديدها من جانب واحد، وهو الجانب البريطاني في اتفاقية جدة في ٢٠ أيار ١٩٢٧م، في حين تعهد ابن سعود باحترام الوضع الراهن؛ أي التحديد البريطاني ريثما يحين الوقت المناسب لتسوية هذه الحدود^(٩).

- التعاون على الحدود: نصت اتفاقية حذاء على التعاون الكامل من خلال الحفاظ على الاتصال الدائم بين الممثل البريطاني في عمان وحاكم وادي السرحان، وظلت الكيفية التي سيؤمن فيها التعاون المرجو محل نقاش، لذلك كان لا بد من التوصل إلى اتفاق بين مندوبي شرق الأردن والسعودية على نطاق هذا التعاون،

والوسائل المؤثرة فيه، ووضعها في حيز التنفيذ^(١٠).

- **حقوق القبائل الثابتة في كلا البلدين:**
وردت هذه الحقوق في اتفاقية حذاء كحق الرعي والاستقرار والحركة والانتقال، فكان لا بد من التوصل إلى اتفاقية بشأن الوسائل التي بموجبها يجب أن تمارس مثل هذه الحقوق، وشروط حرمان قبيلة أو أفراد منها بصورة دائمة أو مؤقتة من الاستمتاع بهذه الحقوق^(١١).

- **قضية الجنسية:** لم تحدد اتفاقية حذاء جنسية بعض القبائل التي تنتشر جوار الحدود، حيث يدعي كلا الطرفين انتساب هذه القبائل له^(١٢).

- **تأسيس المحكمة الخاصة باسترداد الممتلكات المنهوبة:** أسست وفق اتفاقية حذاء محكمة أكثر من مرة^(١٣)، ولكنها فشلت في تنفيذ مهامها؛ لأنه لم يتم وضع أي شيء بشأن الوسائل التي يجب أن تدعى بموجبها المحكمة للاجتماع، وتحديد الفترة لإجابة الدعوة لعقدها بعد رفع الطلب، أو بشأن أسلوب التحقيق بالحوادث والأملاك المسلوقة، أو بشأن أسلوب أخذ الأدلة من الشهود، والتعرف على هوية المجرمين، وكمية الأملاك المسلوقة... إلخ^(١٤).

- **السماح بالهجرة:** نصت اتفاقية حذاء على انه لا يمكن لأي قبيلة تعبر من بلادها إلى بلاد الحكومة الأخرى دون الحصول على تصريح مسبق لها من الحكومتين بالعبور؛ لذلك لا بد من الاتفاق على الطريقة التي يمكن فيها الحصول على تصريح كلا الحكومتين، والأسباب التي يمكن على أساسها رفض طلب التصريح، والطريقة الواجب التعامل فيها مع القبيلة التي هاجرت دون الحصول على موافقة حكومتها. وترافق ذلك مع إشكالية التداخل مع القبائل من حيث الوسائل التي يمكن من خلالها تتصل حكومة مع القبيلة الخاضعة لها عندما تكون تلك القبيلة ضمن أرض تلك البلد، والوسائل التي يمكن من خلالها تتصل حكومة مع قبيلة لا تخضع لها لكنها موجودة في أراضيها، وإغراء القبائل من جانب المسؤولين أو الأفراد لترك بلادها أو للتمرد ضدها... إلخ^(١٥).

- **تسليم المجرمين:** لم تتضمن اتفاقية حذاء أي بند بخصوص تسليم المجرمين، ولا يوجد بند خاص يتعلق بتحديد هوية المجرمين سواء كانوا رجال قبائل أو قرويين، وفي هذه الحالة أن اتفاقية تسليم المجرمين المبرمة بين السعودية والعراق يمكن أن تكون مقبولة بين البلدين كأساس للاتفاق^(١٦).

-المروور خلال شرق الأردن: بالرغم من تعهد حكومتي شرق الأردن والسعودية في المادتين ١٢ و١٣ من اتفاقيه حذاء بإعلام بعضهم عن كل تشريع يصدر بخصوص السفر والانتقال فقد نشأت بعض الصعوبات للرعايا السعوديين الذين قد مُنعوا من التمتع بحرية المروور عبر شرق الأردن بين نجد وسوريا وفلسطين ومصر^(١٧).

-الوسائل التي يجب اعتمادها في حالة الغارات والنهب عندما لا يتم عقد أي محكمة؛ لاستعادة الممتلكات المنهوبة، لقد حدث العديد من أعمال الإغارة والنهب التي يجب أن يعقد بخصوصها محكمة أو يفوض مسؤولي الحدود لتسويتها؛ لذلك كان من الضروري تحديد الوسائل الواجب اعتمادها من أجل التوصل إلى اتفاق على المسائل التالية: مع من يجب أن يتم الاتصال؟ كيف يمكن إثبات أن الحادث قد وقع فعلا؟ كيف يمكن تحديد المكان الذي وقع فيه الحادث؟ كيف يمكن إثبات الشخص الذي ارتكب الجريمة أنه مذنب؟ كيف يمكن إثبات عدد الجمال التي سلبت؟ وعدد الذي نفق والذي أُعتبر منها عرايف^(١٨).

-وفيما يتعلق بالوسيقة (المصادرة الانتقامية): كان لا بُدَّ من الإجابة على الأسئلة التالية وهي: هل ستوافق الحكومتان على قبول مبدأ الوسيقة أم لا؟ ما هي الوسيقة بالنسبة للأفراد؟ وما هي الوسيقة التي يتعين الاضطلاع بها من قبل المسؤولين؟ وما هي طريقة التعامل مع العرايف إذا وجدت مع المغيرين على الجانبين؟^(١٩)

-الأدلة والشهود: كان ضروري وضع أحكام دائمة للشهود للتعرف على هويتهم وطريقة تلقي أدلتهم من أجل تحديد الحوادث المختلفة^(٢٠).

-الدية: يجب الاتفاق على مسألة الدية بوضوح؛ لأنها كانت سبب كثير من الجدل والنزاع، فاعتماد النظام القبلي والأعراف القبلية يتطلب ضرورة تقدير المبلغ الذي يجب أن يُدفع، حيث يوجد أنواع مختلفة من الدية التي يجب أن يتم الاتفاق عليها، وهي: دية بشكل عام، دية للأُنثى، دية لابن العم، دية للَبّواق، دية للمدافع ودية للمعتدي^(٢١).

-التعويضات: في حالة الغارة أو النهب أو التدمير أو فقدان أو تلف الممتلكات المنهوبة، يجب الاتفاق على مقدار التعويض الواجب دفعه؛ لذلك لا بُدَّ من تقدير

الخسائر التي لحقت بالضحايا وطريقة التعويض^(٢٢).

- الزكاة (صدقة أو ضريبة): يوجد هناك اتفاق واضح فيما يتعلق بحق كل حكومة لجمع الزكاة من رعايا الحكومة الأخرى إذا وجدوا ضمن أراضيها، ولكن من الضروري الاتفاق على: كيفية جمع الزكاة من رعايا الحكومة الذين هربوا إلى أراضي الحكومة الأخرى لتجنب دفعها^(٢٣).

ب- الخدمة (عمولة على المسلوبات): لم يتم الاتفاق عليها بين قائد قوة البادية جون باجوت جلوب^(٢٤) (John Bagot Club) وأمير الجوف ومفتش المنطقة الغربية عبدالعزيز بن زيد^(٢٥) لذلك كان من الضروري حصرها ضمن حدود معينة أو الاتفاق على إلغائها بالكامل^(٢٦).

ج- الاتفاق على القواعد التي تنظم جلسات الاستماع، كان لدى السعوديين سابقا بعض النقاط التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عندما يتم التحقق من الحوادث، ويوجد بعض القضايا الأخرى التي هي أيضاً تستحق الدراسة^(٢٧).

د- كانت اتفاقية جدة عام ١٩٢٧م بين بريطانيا وابن سعود تدور حول العلاقات بينهما، ولم تهتم بالعلاقات بين نجد وشرق الأردن فيما عدا تحديد الحدود بين الحجاز

وشرقي الأردن في المراسلات الملحقة بالمعاهدة في الوقت الذي كانت فيه العديد من المسائل الجديرة بالاهتمام والحافز لعقد معاهدة صداقة أو تئمة أو تفسير لمعاهدة حداء^(٢٨).

هـ- شجّع النجاح في عقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين نجد والحجاز وملحقاتها والعراق إلى جانب بروتوكول التحكيم، واتفاق تسليم المجرمين بتاريخ ٧ نيسان ١٩٣١م في مكة المكرمة^(٢٩) على تشجيع بريطانيا لعقد اتفاقيات مماثلة بين شرق الأردن ونجد والحجاز.

و- دفعت حركة ابن رفاة واتهام ابن سعود للأمير عبدالله بأنه يقف وراء هذه التمرد ودعاه بالسلاح والمال، ثم التهديد بأنه سيتخذ تدابير خاصة إذا لم يتم وضع حد لهذه الأمور البريطانيين للاهتمام بهذا الموضوع؛ خشية تصاعد التوتر على الحدود بين الدولتين؛ ولذلك مارسوا ضغوطات على الأمير عبدالله؛ للتفاهم مع جيرانه وتنظيم علاقاته معهم في نطاق القواعد الدولية، كما انضم إلى هذه الجهود الملك فيصل ملك العراق لإقناع أخيه بأن من مصلحته التفاهم مع جيرانه لا مخاصمتهم^(٣٠).

ثانياً: المساعي البريطانية لعقد اتفاقية الصداقة وحسن الجوار:

نتيجة لما سبق بدأت أولى المحاولات لعقد معاهدة صداقة وحسن جوار وتسليم المجرمين عام ١٩٢٨م؛ إذ أرسلت الحكومة البريطانية بعثة "جلبرت كلايتون" (Gilbert Clayton) في أيار ١٩٢٨م؛ لحل القضايا الحدودية بين مناطق الانتداب البريطاني (العراق وشرق الأردن ونجد والحجاز، حيث قدم الملك ابن سعود اقتراحاً لإبرام اتفاقيتي صداقة وتسليم المجرمين مع شرق الأردن^(٣١)، وتعيين ممثلين نجديين معتمدين في الأراضي المتدب عليها في العراق وفلسطين وشرق الأردن^(٣٢)، التي حازت على موافقة كل من الحكومة البريطانية والأردنية^(٣٣). إلا أنه لم يتم التوصل إلى تحقيق أيّاً من الطروحات الأنفة الذكر بسبب الفشل في التوصل إلى اتفاق حول مسألة الحصون العراقية على الحدود حيث أصرت بريطانيا على بقائها بينما أصر ابن سعود على هدمها وفقاً للمادة ٣ من بروتوكول العقير^(٣٤).

كما جرت محاولة أخرى في عام ١٩٢٩م؛ ففي شباط ١٩٢٩م اقترح المعتمد البريطاني في شرق الأردن هنري كوكس (Colonel Henry Cox)^(٣٥)

على الأمير عبدالله عقد اتفاق رسمي بين شرق الأردن ونجد-الحجاز بخصوص معاهدة الصداقة واتفاق تسليم المجرمين، وتعيين وكلاء سياسيين على أن يكون الوكيل مقيماً في القدس وتشتمل أوراق اعتماده فلسطين وشرق الأردن أيضاً، حيث أظهر الأمير عبدالله الموافقة على هذه الاقتراحات؛ لأن المعاهدة الأردنية البريطانية ١٩٢٨م تتيح للأردن أن يستقبل البعثات الدبلوماسية باعتبارها مظهراً من مظاهر الاعتراف الرسمي بشرق الأردن، وصدر قرار من قبل الأمير لقبول معتمد نجد ي يعتبر بمثابة اعتراف رسمي بحكومة الملك ابن سعود على الحجاز أيضاً^(٣٦).

أُرفق المعتمد البريطاني مسودتي معاهدة الصداقة واتفاق تسليم المجرمين العراقي النجدي التي دارت حولها المفاوضات في شهري أيار وحزيران أثناء المفاوضات لعقد اتفاقية جدة ١٩٢٧م حيث تم استشارة الأمير عبدالله حولها^(٣٧). فأحالها بدوره إلى حكومته لاستيفاء دراستها بتاريخ ٥ آذار ١٩٢٩م^(٣٨).

تراجع الأمير عبدالله عن موافقته الأولية للمعتمد البريطاني على اتفاقية الصداقة وتسليم المجرمين، وتعيين الوكلاء السياسيين؛ بسبب الاعتداءات المتوالية التي

تقوم بها قبائل نجد على شرق الأردن ولا سيما حادثة "حتمل بن زبن"^(٣٩)، وإعاقة الأعضاء النجديين لمجريات محكمة أريحا، وامتناع حكومة نجد عن معاقبة المهاجمين والتعويض عن المنهوبات بالرغم من معاقبة الحكومة الأردنية لرعاياها لأي تهمة لهم من جهة نجد، فضلاً عن مواصلة جريدة أم القرى طعنها بالأمير عبدالله وحكومته، وعدم تنفيذ حكومة نجد لبنود اتفاقية حداء خاصة فيما يتعلق بانتقال القبائل مثلاً، حيث تُفرض على عشائر شرق الأردن الزكاة كلما انتقلوا إلى وادي السرحان دون حمايتهم من اعتداءات عشائر نجد^(٤٠).

إلاً أن حكومة الحجاز عادت لتمارس الضغط على وزارة الخارجية البريطانية للتوصل إلى اتفاقية مع حكومة شرق الأردن على أساس الاتفاقية التي تم عقدها بين العراق ونجد، فأخبرت بعثة نجد والحجاز التي جاءت إلى لندن في شهر أيار ١٩٣٢م بأن الفكرة أعجبت الملك عبدالعزيز لكن وزارة الخارجية البريطانية رأت صعوبات تقف في طريق هذه الرغبة الحجازية^(٤١).

وبالرغم من ذلك درس البريطانيون المقترح النجدي الحجازي بدقة؛ لعقد اتفاقية صداقة وحسن جوار مباشرة بين ابن

سعود والأمير عبدالله حيث ينطوي عليه اعتراف متبادل دون مشاركة من الحكومة البريطانية متزامناً مع بعض الترتيبات لتسليم المجرمين القبليين، وفهموا من خلال المذكرة الخاصة والشخصية من ابن سعود في ٦ آب ١٩٣٢م بأنها تحتوي على اقتراحين لتحسين العلاقات بين الحجاز ونجد وشرق الأردن هما: عزل الأمير عبدالله، أو تضمن الحكومة البريطانية عدم تدخل إمارة شرق الأردن في شؤون نجد والحجاز^(٤٢).

رأى البريطانيون في ضوء استحالة عزل الأمير عبدالله، واستحالة تنازل ابن سعود عن المطلب الثاني صعوبة عقد اتفاقية مباشرة بين السعودية وشرق الأردن، ولكن ظهر في الأفق عامل جديد تمثل بوعد الأمير عبدالله للمندوب السامي لشرق الأردن باعترافه بابن سعود شريطة أن يكون الاعتراف متزامناً، وتبعية اتفاقية صداقة، وأن تضمن مثل هذه الاتفاقية ميزات معينة لشرق الأردن، وتضمن الحكومة البريطانية أن ينفذ ابن سعود التزاماته بموجب هذه الاتفاقية^(٤٣).

وبعد مناقشات حثيثة داخل الدوائر البريطانية المعنية للمذكرة السعودية قرر البريطانيون الرد عليها قبل منتصف تشرين

الأول ١٩٣٢م لا سيما أن فؤاد حمزة أعلمهم بأن ابن سعود بذل جهوداً لمنع هجوم الإخوان على شرق الأردن كرد على الغارات الأردنية، وأقنعهم بوجود خطوات لتحسين العلاقات بين شرق الأردن ونجد-الحجاز، ووعدهم بإعلامهم بالنتيجة في اجتماع في نجد في وسط تشرين الأول، وإنهم يحملون الأمير عبدالله المسؤولية عن حركة ابن رفاة^(٤٤)، وجاء الرد البريطاني على المذكرة السعودية على الأسس التالية:

إن حكومة شرق الأردن اتبعت دائماً سياسة تشجيع العلاقات الودية بين الحجاز ونجد وإعطاء اعتبارات هامة للاقتراحات المطروحة في المذكرة لتحسين العلاقات بين البلدين، وإن الحكومة البريطانية غير قادرة على التفكير بأي تغيير في الوضع الراهن؛ لأن حاكمي نجد-الحجاز وشرق الأردن لم يعترف حتى ذلك الوقت أحدهما بالآخر، وتؤكد استعداد الأمير عبدالله للاعتراف بمكانة ابن سعود كملك للحجاز ونجد وتوابعها رهنا باعتراف مماثل من خلال ابن سعود بمكانة الأمير عبدالله كحاكم لشرق الأردن؛ وبالتالي يجب تسوية مسألة الاعتراف المتبادل أولاً وبشكل مستقل عن أي قضية أخرى ثم تجري بعد ذلك مباشرة

المفاوضات لإبرام معاهدة الصداقة بين حكام الدول المعنية، ومن خلال مكانة الحكومة البريطانية الخاصة؛ فإنها مستعدة للمشاركة في المفاوضات؛ لتشجيع إبرام اتفاقية تضمن بنودها مصلحة الطرفين، وبهذه الوسيلة تشارك بتحقيق رغبة ابن سعود بعقد المعاهدة على غرار المعاهدة العراقية النجدية، وبعدها ستبذل قصارى جهدها لضمان تنفيذ بنودها طبقاً لرغباتهم؛ لتكون عامل استقرار في الجزيرة العربية، ووسيلة لتفادي النزاعات التي نشأت بشكل سيء في الماضي على الحدود المشتركة للدولتين والتي يمكن تناولها في المستقبل^(٤٥).

وجاء ترجيح البريطانيين ضرورة الاعتراف المتبادل أولاً وفي مرحلة منفصلة، وترك مسائل اتفاقية الصداقة وتسليم المجرمين القبليين لمرحلة المفاوضات في فترة لاحقة، على أن لا يترتب على هذه الاعتراف أي ضمانات من خلال الحكومة البريطانية؛ خشية أن يؤدي إلى إثارة مشاكل هي في غنى عنها، على سبيل المثال: أن ينطوي على أي ترتيبات لتسليم المجرمين تسليم المجرمين القبليين السياسيين؛ إرضاء لابن سعود وهو ما يتعارض مع الأعراف القائمة، وربما تقود رغبات الأمير عبدالله

إلى صعوبات في إبرام الاتفاقية ولا سيما أنه لا يعترف بسلطة ابن سعود في الحجاز، وبالمقابل يعترف ابن سعود بإثارة قضية معان والعقبة وعدم اعترافه بالأمير عبدالله كحاكم؛ لأنه يعتبره دائماً مجرد حاكم محلي عينته الحكومة البريطانية^(٤٦).

أثمرت الجهود البريطانية العراقية عن اعتراف متبادل بين البلدين في ٢١ آذار ١٩٣٣م، حيث اعترف الملك عبدالعزيز وحكومته بالأمير عبدالله أميراً على شرق الأردن، واعترف الأمير عبدالله وحكومته ببعده العزيز آل سعود ملكاً على الحجاز ونجد وملحقاتها^(٤٧)، وبعد ذلك تبادل الزعيمان رسائل ودية معربين عن أملهم بأن تعد هذه الخطوة أساساً متيناً للعلاقات الأخوية والتعاون بين بلديهم بتاريخ ٢٤ نيسان ١٩٣٣م^(٤٨).

ثالثاً: مفاوضات عقد اتفاقية الصداقة وحسن الجوار الأردنية السعودية ١٩٣٣م
مرت المفاوضات الأردنية السعودية من أجل التوصل إلى اتفاقية صداقة وحسن الجوار بعدة مراحل:

١- المرحلة الأولى: مفاوضات جدة ٢٣ نيسان-٥ أيار ١٩٣٣م

بدأت المرحلة الأولى من المفاوضات في ٢٣ نيسان واستمرت حتى ٥ أيار

١٩٣٣م مثل الجانب الأردني البريطاني فيها السكرتير العام لحكومة شرق الأردن توفيق أبو الهدى^(٤٩) يرافقه قائد قوات البادية الزعيم "غلوب" كخبير وأنندرو راين^(٥٠) (Sir Andrew Ryan) الممثل البريطاني في جدة، وكوكس^(٥١) الممثل السعودي نائب وزير الخارجية السعودي فؤاد حمزة^(٥٢)، ويوسف ياسين^(٥٣).

عقد خلال هذه المرحلة ١٦ جلسة في أجواء ودية^(٥٤) جرت خلالها مفاوضات شاقة حول مختلف القضايا، وكان أهمها مناقشة مسودة اتفاقية تسليم المجرمين التي سلمها الوفد الأردني والبريطاني للسيد فؤاد بيك في الجلسة الثانية في ٢٤ نيسان ١٩٣٣^(٥٥)، ومسودة اتفاقية الصداقة في الجلسة ٣ في ٢٥ نيسان ١٩٣٣م المقدمة من الوفد الأردني البريطاني إلى الوفد السعودي والمستندة إلى نصوص الاتفاقية النجدية العراقية مع اختلافات بسيطة في العديد من المسائل المذكورة إلى حد ما، وناقشوا الاتفاقية مادةً بمادة بالتفصيل.

وتم خلال هذه المفاوضات مناقشة مختلف القضايا ومنها: تنظيم الحدود، ضبط الحدود الخاصين، وقف الغارات المتبادلة واسترداد المنهوبات، اتفاقية تسليم

ب- المرحلة الثانية من مفاوضات معاهدة**الصدقة وحسن الجوار ٦ أيار ١٩٢٣-٢٣****تموز ١٩٣٣ م**

غادر الوفد الأردني جدة في ٥ أيار ١٩٣٣ م، بعد أن فوّض كل من "ريان" وفؤاد حمزة؛ لإجراء مفاوضات حول المسائل العالقة؛ لحين استئناف المفاوضات في مؤتمر القدس في ٢٣ تموز (٥٩).

كانت بعض القضايا عند بدء المرحلة الثانية قد استكملت مثل معاهدة الصدقة وبروتوكول التحكيم فيما كان بعضها الآخر مجرد نصوص تحتاج إلى صياغة، واشتملت هذه النصوص على رسائل مرفقه حول جنسية القبائل، اجتماعات الموظفين الخاصين للحدود، الجدول الزمني الذي يحسد اتفاقية الأحكام العامة التي يجب مراعاتها من قبل الموظفين الخاصين، الرسائل المرفقة بخصوص تطبيق المادة ١٣ من اتفاقية حذاء، وهناك المذكرات البريطانية السعودية، ومذكرة حول التمثيل القنصلي والدبلوماسي، ومذكرة تتعلق بعبور الحدود من قبل ضباط في خدمة بريطانيا في شرق الأردن، والمذكرات حول الوضع المتعلق بالوفاء بالالتزامات البريطانية بتنفيذ المعاهدة بين الطرفين الأردني والسعودي، حيث اتفق فؤاد بيك

المجرمين، التحكيم، والتمثيل الدبلوماسي وتجارة الترانزيت^(٥٦).

واتفق الطرفان على وقف المفاوضات على أن تستأنف في القدس في فترة لاحقة بعد أن دققا نسخ معاهدة الصدقة وبروتوكول التحكيم وإعادة ترتيب المواد بعد حذف المادة (٢) من المعاهدة باللغتين العربية والانجليزية^(٥٧).

انتهت المرحلة الأولى من المفاوضات وبقيت القضايا التالية عالقة:

- نموذج المذكرة البريطانية بخصوص التمثيل الدبلوماسي السعودي في شرق الأردن في أعقاب حذف المادة ٢ من معاهدة الصدقة.

- الرسالة السعودية بشأن الترتيبات لاجتماع الضباط الخاصين المعينين بموجب المادة (١٣).

- نموذج من الرسالة البريطانية بالتعهد بعدم المطالبة بامتيازات عبور الحدود للمسؤولين في خدمة الإمبراطورية البريطانية في شرق الأردن أكبر من تلك المنصوص عليها لضباط شرق الأردن.

- تبادل المذكرات السعودية البريطانية^(٥٨).

و"رايان" في ١٩ آيار لاتخاذها كأساس لمحدثاتهم^(٦٠).

ومن أهم النقاط التي ناقشها "رايان"- فؤاد حمزة خلال هذه المرحلة هي:

-مسودة رسالة فؤاد بيك حول اجتماعات الضباط الخاصين، كما تم إعادة صياغة بعض المواد، الوسيقة، العرايف، والديه، كما اتفق على التعويضات والخدمات والنفقات الأخرى، وإعادة النظر بالمادة ١٣ من معاهدة حذاء، والتجارة، والمذكرة الملحقة بالمعاهدة فيما يتعلق بتعهد الحكومة البريطانية؛ لضمان الوفاء بالالتزامات الخاصة ببنود المعاهدة، وبحثوا مسألة الجنسية القبلية، لكنهم أجلوا النقاط الأكثر صعوبة التي لا تزال معلقة لا سيما مسألة قبيلة السرحان إلى مرحلة لاحقة^(٦١).

-مسودة المذكرة المقترحة التي سيرسلها المندوب السامي لشرق الأردن أو "رايان" إلى المندوب السعودي في يوم توقيع اتفاقية الصداقة بين السعودية وشرق الأردن، وتنص على انه طبقا للمادة ٢ من معاهدة الصداقة والتعليمات الممنوحة له من قبل الحكومة البريطانية أن حكومته توافق على أن الحكم المنصوص عليه في تلك المادة يجب أن يطبق على حد سواء على الموظفين

في شرق الأردن في خدمة الحكومة البريطانية في المملكة المتحدة^(٦٢).

ج-المرحلة الثالثة من المفاوضات حول معاهدة الصداقة وحسن الجوار من ٢٤ تموز ١٩٣٣ - ٢٧ تموز ١٩٢٧م

استؤنفت المفاوضات بين الجانبين الأردني البريطاني -السعودي بتاريخ ٢٤ تموز ١٩٣٣م واستمر المؤتمر حتى ٢٧ تموز ١٩٣٣م وفوض الجانب البريطاني السيد "رايان" والمعتمد البريطاني بالوكالة في شرق الأردن أليك كيركبرايد^(٦٣) (Alic Kirkbride)، ومثل الجانب الأردني توفيق أبو الهدى رئيس الوزراء الأردني بالوكالة والكاتب غلوب، كما مثل الجانب السعودي فؤاد حمزة.

افتتحت المفاوضات برئاسة المندوب السامي لفلسطين وشرق الأردن السير آرثر واكهوب^(٦٤) (Sir Arthur wauchope)، في ٢٤ تموز ١٩٣٣م، وتم الاتفاق على مناقشة القضايا التالية:

- الجنسية القبلية: عانت المفاوضات بخصوص تحديد تبعية القبائل وتجنيسها من صعوبات كبيرة في المرحلتين: الأولى والثانية ولا سيما تحديد تجنيس قبائل: السرحان، بني عطية، عمران، الشرارات؛ لذلك كان

لا بد من مناقشة الصعوبات المرتبطة بتحديد تبعية هذه القبائل.

- الأحكام الواجب إدراجها في الجدول الزمني لمعاهدة الصداقة فيما يتعلق بالوسيقة، المصادرة الانتقامية، الدية، وإضافة حكم على العرايف (الجمال التي تم الاستيلاء عليها من قبل أو بالنيابة عن أصحابها الأصليين من الخطاطفين السابقين).

وقّعت معاهدة الصداقة في ٢٧ تموز ١٩٣٣م في القدس من قبل كل من المندوب الأردني توفيق أبو الهدى والمندوب السعودي فؤاد حمزة، حيث تكونت المعاهدة من اتفاقية الصداقة وحسن الجوار وملحقين هما: بروتوكول التحكيم، والجدول الزمني الذي تضمن شهادة لإعادة المسلوبات، الوسيقة، العرايف، الدية، التعويض على المسلوبات، الخدمة وتعريف البدوي، إضافة إلى تبادل خمسة عشر رسالة ومذكرة أردنية بريطانية سعودية تضمنت الاتفاق على قضايا لم يتم إدراجها في متن المعاهدة وهي:

رسالتان حول الجنسية القبلية، رسالتان حول اجتماعات الضباط الخاصين لحل القضايا الحدودية، مذكرة بريطانية حول مسؤولية بريطانيا بالتزاماتها بينود

المعاهدة والرد السعودي عليها، والمذكرة البريطانية على عبور الموظفين البريطانيين الحدود في شرق الأردن، والرد السعودي عليها، والمذكرة البريطانية حول العلاقات القنصلية والدبلوماسية بين شرق الأردن والسعودية، والرد السعودي عليها، والمذكرة البريطانية حول قبيلة الرولة، والرد السعودي عليها، ورسالتان عن تخلي الطرفين عن متابعة أو دعم المطالبات الناشئة عن الغارات أو الأعمال الأخرى المماثلة التي ارتكبت سابقا على جانبي الحدود حتى توقيع معاهدة الصداقة^(٦٥).

اقترح رئيس الوزراء الأردني على الجانب السعودي تبادل نسخ المعاهدة المصدقة في عمان أو مصر أو دمشق^(٦٦)، اختار السعوديون تبادل التصاديق في القاهرة باعتبارها أرض محايدة بتاريخ ٢١ كانون أول ١٩٣٣م على أن تنشر في اليوم التالي، وافق الأمير عبدالله على الاقتراح السعودي على أن يقوم المتعمد البريطاني بالتعاون مع الممثل البريطاني في جدة بترتيب الأمور^(٦٧).

وفوض الجانب الأردني الشيخ فؤاد الخطيب؛ كي يتبادل تصاديق معاهدة الصداقة الأردنية السعودية برفقة السيد كركرايد مساعد المعتمد البريطاني، في حين

مثل الجانب السعودي في التوقيع الشيخ فوزان السابق^(٦٨) الوكيل السعودي في القاهرة بتاريخ ٢١ كانون ١٩٣٣ م وتبادل الطرفان وثائق التصديق لمعاهدة الصداقة وملاحقها^(٦٩)؛ بهدف أن يسود بين البلدين سلم دائم وصداقة وطيدة لا يمكن الإخلال بها، وتعهد الحكومتين أن تبذلا جهودهما للمحافظة عليها، وأن يحلا بروح السلم والصداقة جميع المنازعات والاختلافات التي قد تنشأ بينهما^(٧٠).

رابعاً: القضايا الملحة التي تناولتها معاهدة الصداقة وحسن الجوار وملحقاتها:

تناولت معاهدة الصداقة العديد من القضايا الحدودية التي تهم الجانبين كان أهمها:

أ- منع الغارات المتبادلة بين قبائل شرق الأردن والسعودية

تعهد الطرفان بالمحافظة على حسن العلاقات مع بعضهما، وإن يسعى كل طرف بكل ما لديه من الوسائل؛ لمنع استعمال بلاده قاعدة للأعمال غير القانونية والاستعداد لها بما في ذلك الغزو؛ مما يكون موجهاً ضد السلم والسكينة في بلاد الطرف الآخر، وإذا ظهر لأحد الطرفين أن الإجراءات التي اتخذها لا تكفي لمنع الأشخاص الذين يقومون بالحركات غير

القانونية المشار إليها في بلاد الفريق الآخر، فعليه أن يخبر الفريق الآخر عن التدابير التي اتخذها للوقوف في سبيل القيام بها^(٧١). وتأتي هذه المعاهدة لمنع تكرار الأحداث السابقة كما حدث في احتضان الأمير عبدالله لحزب الأحرار الحجازي الذي انطلقت منه حركة ابن رفادة^(٧٢). وكما اتفق الطرفان على تعيين موظفين خاصين في المناطق المجاورة للحدود؛ للتعاون من أجل وقف الغارات بصورة جذرية^(٧٣).

ثار بين المتفاوضين جدل أثناء المناقشات عند تحديد الأعمال غير القانونية حيث أبدى الشيخ يوسف ياسين عدم رضاه عن حصر الأعمال غير القانونية، في العمل المسلح على الحدود من غزو وسلب، ويجب أن تشمل النشاطات السياسية العادية كنشاطات حسين الدباغ، غير أن هذا الطلب لم يرق للحكومتين الأردنية والبريطانية، فقد اقترحت بريطانيا على الوفد السعودي أن يتخلى عن معاهدة تسليم المجرمين دون أن يركز على الشروط التي تتعلق بالإساءات على الحدود، وقد قبل الوفد السعودي ذلك بعد قليل من التردد^(٧٤)؛ ولذلك فقد حصرت هذه الأعمال غير القانونية بالأعمال التي من

شأنها الإخلال بالسلم على الحدود بين البلدين.

ب- تعيين موظفين خاصين لحل مشكلات الحدود.

حرص الأردنيون والسعوديون أثناء المفاوضات على منع وقوع حوادث تقع قرب الحدود تؤدي لسوء التفاهم؛ إنجاً لها رسم المنطقة وفقاً لمصالحها، فقد عاجلت المعاهدة مسألة الموظفين الخاصين؛ نظراً لدورهم في تنظيم التعاون، وتطبيق أحكام هذه المعاهدة، وحل المسائل التي تحدث من وقت لآخر على الحدود أو بين العشائر، وتبادل المعلومات عما يقع من حوادث في جهة أحدهم مما له علاقة بسلامة الأمن في الجهة الأخرى^(٧٥).

حددت بنود المعاهدة مهام الموظفين الخاصين في المناطق المجاورة للحدود؛ ليكونوا مسؤولين عن تنظيم التعاون العام، واتخاذ التدابير الضرورية؛ لتأمين تطبيق أحكام هذه المعاهدة، وعلى الحكومتين إخبار بعضهما عن أسماء الأشخاص المعيّنين لأجل هذا الغرض، ولهؤلاء المسؤولين أو من ينوب عنهم حق نقل المعلومات فيما بينهم؛ أو بين العشائر؛ لأجل التعاون، وحل المسائل التي تحدث

من وقت لآخر، وعليهم أن يتبادلوا المعلومات فوراً عما يقع من حوادث في جهة أحدهم مما له علاقة بسلامة الأمن في جهة الآخر^(٧٦).

وعندما يُبلغ الموظفون الخاصون أن في أراضيهم استعدادات يقوم بها شخص أو أشخاص مسلحون بقصد ارتكاب أعمال السلب، أو الغزو، أو غيرها من الأعمال غير القانونية الأخرى التي من شأنها الإخلال بالسلم على الحدود بين البلدين، يجب أن يندروا الموظفين الخاصين على الجانب الآخر. فإذا تبين أن الإنذار المرسل لم يصل إلى الموظفين في وقته، يمكنهم إنذار الذين قد يتضررون من جراء الهجوم مع إعطاء الإنذار إلى أقرب موظف، وفي حالة عدم إمكانية الاتصال به فإلى القبائل المهددة مباشرة، ويمكن إعطاء الإنذار في الحالات الاضطرارية العاجلة بمعرفة أي موظف يعمل بالنيابة عن المسؤولين الخاصين التابعين للفريق الذي تجري الاستعدادات في بلاده^(٧٧).

وإذا بُلغ الموظفون الخاصون التابعون لأحد الطرفين أو أي شخص يعمل بالنيابة عنهم أنه وقع ضمن أراضيهم أي عمل من أعمال السلب أو الغزو أو غيرها من الأعمال غير القانونية التي من شأنها

الإخلال بالسلم على الحدود بين البلدين، فلمهم الحق في إبلاغ الموظفين الخاصين للطرف الآخر عن ذلك، وفي الحالات الاضطرارية المستعجلة له أن يُبلغ أقرب موظف تابع لذلك الطرف الآخر، وعلى ذلك الشخص الذي يصله البلاغ أن يتخذ التدابير اللازمة لأجل إرجاع جميع المسلوبات والمنهوبات بأكملها فوراً مما يقبض عليه بحوزة المعتدين فيما إذا دخلوا الأراضي التي هو مستخدم فيها.

فإن كان المعتدون من البدو التابعين للبلاد التي دخلوها فتتخذ الإجراءات الضرورية لمحاكمتهم في تلك البلاد، وإن كانوا من البدو التابعين لفريق ثالث فإنهم يدعون لمغادرة البلاد التي دخلوها مع تهديدهم بالمحاكمة إن لم يغادروها، وإن كانوا من البدو التابعين للفريق الآخر الذي حصل الغزو في بلاده، فبعد إرجاع المنهوبات التي معهم كما ذكر أعلاه تضبط أسلحتهم وتسلم إلى حكومتهم، ويضبط مما يملكونه مقدار يكفي لتعويض الخسائر والأضرار التي أوقعوها من جرّاء غزواتهم وتسلم إلى حكومتهم أيضاً، ثم يندرون بلزوم عودتهم إلى بلادهم الأصلية، فإن لم يفعلوا يمنعوا من الإقامة على الحدود، ويحاكموا على الجرائم التي ارتكبوها، فإن

حافظوا على الهدوء يسمح لهم بعد ذلك بالإقامة بعيدين على الحدود، وإلا فيطردون من البلاد التي التجأوا إليها^(٧٨). وحددت المعاهدة عدد اجتماعات هؤلاء الموظفين مرة في كل ستة أشهر على الأقل، وفي فترات أكثر عند الاقتضاء؛ لتسوية المسائل التي تختص بمناطق الحدود والعشائر الضاربة فيها؛ ولأجل تنفيذ أحكام معاهدة الصداقة والمحافظة على حسن الصلات بوجه عام على الحدود بين البلدين^(٧٩).

وعلى هؤلاء الموظفين مراعاة القواعد العامة المبينة في ملحق معاهدة الصداقة حينما ينظرون في الأمور الداخلة ضمن نطاق اختصاصهم بمقتضى العرف والعادة السائدين في منطقة الحدود^(٨٠)، وتطبيق القواعد بقدر الإمكان لمدة سنة واحدة من تاريخ وضع هذه المعاهدة موضع التنفيذ، وبعد انتهاء هذه المدة يجوز للموظفين المذكورين في أي وقت أن يُقدّموا إلى الطرفين أية اقتراحات لتعديل هذه القواعد، وعلى الطرفين حينما يتلقيان هذه الاقتراحات أن يتبادلا الآراء فيما إذا كان الأمر يحتاج إلى تعديل، وتظل القواعد سارية المفعول إلى أن يتفق الطرفان على وقف العمل بها أو على تعديلها^(٨١).

وُيَت بجميع القرارات بالاتفاق المشترك من قبل هؤلاء الموظفين في المسائل التي تنشأ على الحدود أو فيما بين القبائل، وتدوّن خطياً ويوقع عليها كل من الموظفين الخاصين وقت الاتفاق، وتصبح نافذة ومعمولاً بها فوراً، أما الأمور التي لا يتمكن هؤلاء الموظفون من الاتفاق عليها فتحال إلى حكومتي الطرفين؛ لأجل حلها بالاتفاق بينها، وتنفذ جميع القرارات المتخذة بنتيجة هذا الاتفاق من قبل السلطات المختصة لدى الفريقين خلال ثلاثة أشهر من تاريخ اتخاذ القرار النهائي، ويظل مفعول المادة ٦ من اتفاقية حداء^(٨٢) مدة سريان مفعول هذه المعاهدة^(٨٣).

وتعهد الطرفان بمنع أيأ كان من موظفيه من اجتياز الحدود بين البلدين بدون تصريح الطرف الآخر لأي سبب كان، وبأية واسطة كانت، باستثناء اجتياز الموظفين الخاصين والسعاة للحدود؛ للمحافظة على بنود التعاون المنصوص عليها في معاهدة الصداقة^(٨٤).

وأرفق في معاهدة الصداقة وحسن الجوار رسالة وجَّهها المندوب السعودي إلى المندوب الأردني طبقاً للمادة الثالثة من المعاهدة سُمي بموجبها الموظفون الخاصون من قبل الملك ابن سعود لغرض تنظيم

التعاون العام في مناطق الحدود بين البلدين، وهم: أمير تبوك في القضايا المتعلقة بمنطقة إمارتي تبوك وضبا، وأمير القريات في القضايا المتعلقة بمنطقة وادي السرحان، أو أي مسؤول آخر مفوض بصورة مناسبة من قبل هؤلاء الأميرين.

ويستطيع هؤلاء الموظفون استخدام عطفي اللاسلكي في تبوك والقريات لأجل إرسال وقبول المراسلات اللاسلكية اللازم إجراؤها فيما بينهم، وبين المسؤولين الذين تفوضهم حكومة شرق الأردن للقيام بالأعمال المماثلة، وسيعقد طبقاً للمادة ٧ من معاهدة الصداقة اجتماع في كل مرة في مكان يتم الاتفاق عليه بين الموظفين المعنيين، ولا ترى الحكومة السعودية أي اعتراض لعقد الاجتماع الأول في قريات الملح^(٨٥).

وبالمقابل عينت حكومة الأمير عبدالله الموظفين الخاصين لديها من أجل تنظيم التعاون العام في المناطق المتجاورة بين البلدين وهم: قائد الجيش العربي، وقائد منطقة البادية أو أي مأمور يعمل بالنيابة عنهما، وسيكون بإمكان هؤلاء الموظفين الخاصين الاستفادة من المراكز اللاسلكية الموجودة في الأزرق والمدورة وباير؛ لأجل إرسال وقبول المراسلات

اللاسلكية اللازم إجراؤها فيما بينهم، وبين المسؤولين الذين تفوضهم الحكومة السعودية للقيام بالأعمال المماثلة^(٨٦).

ووافقت حكومة شرق الأردن على أن الاجتماعات المنصوص عليها في المادة ٦ من معاهدة الصداقة تعقد في المكان الذي يتم الاتفاق عليه في كل مرة بين الموظفين الخاصين، وأن يعقد الاجتماع الأول في قريات الملح، على أنه ليس ضرورياً أن يضر كل من الموظفين الخاصين المعيّنين من قبل الحكومتين في كل اجتماع، ويجوز أن ينوب أحد الموظفين المعيّنين من قبل الحكومتين عن الآخر؛ لحل القضايا العائدة للمسؤول الغائب^(٨٧). وهذه الآلية الجديدة تختلف عن الآلية القديمة، التي كانت تعتمد ممثلين فقط؛ "غلوب" قائد البادية عن الأردن وابن زيد أمير كاف عن السعودية.

ج-الالتحاق بالقوات المسلحة:

حاول السعوديون ادراج فقرة خلال المفاوضات بأن لا يسمح أي طرف لرعايا الطرف الآخر أن ينضم إلى قواته المسلحة لتجنب سوء الفهم، مما دعا "كوكس" إلى القول بأن الحكومة الأردنية سترفض ذلك؛ لأن لديها رعايا سعوديين عديدين في قواتها، وأشار "رايان" و"كوكس" إلى أن الحق

في تجنيد الأجانب هي مسألة قانون محلي، وصعوبة قبول المادة بصيغتها المعدلة، وأكد "كوكس" للوفد السعودي أن الحكومة الأردنية لا ترغب بزيادة أعداد السعوديين أو الأجانب الآخرين في قواتها المسلحة، وأن سياستها تتجه لتخفيضهم^(٨٨).

اتفق الجانبان في نهاية المطاف على عدم جواز أن يجبر أحد الطرفين رعايا الطرف الآخر على الالتحاق بأي قوات مسلحة تابعة له نظامية كانت أم غير نظامية، ولا يحق لأي طرف من الأطراف أن يسمح لرعايا الطرف الآخر الاستخدام في قواته المسلحة اعتباراً من تاريخ وضع هذه المعاهدة موضع التنفيذ إلا إذا حصلوا قبل ذلك على جنسية الجانب الذي يريدون الاستخدام عنده، وأعلنوا استعدادهم لترك جنسيتهم الأصلية أن كان هذا مشروطاً في نظام جنسية بلادهم الأصلية، علماً بأن حكومتهم الأصلية حرة حين دخولهم إلى أراضيها أن تتخذ ضدهم الإجراءات المنصوص عليها في قوانينها، وأن تبلغ أسماء الأشخاص الذين يتجنسون ويتجنّدون بعد وضع هذه المعاهدة موضع التنفيذ بالطرق السياسية إلى حكومة بلادهم الأصلية^(٨٩).

دالمرورين البلدين:

شكلت مسألة تنظيم حركة المرور بين البلدين من أفراد وقبائل ومسؤولين حكوميين مسألة هامة؛ لأنها كانت تثير خلافات بين الجانبين وكان لا بد من حلها؛ لأن معظم بنود اتفاقية حذاء الخاصة في هذه القضية لم تُطبّق؛ فحركة المرور غير الشرعية للأفراد والقبائل والمسؤولين ظلت مستمرة، ولم تحترم حقوق القبائل في أراضي نجد حيث فرضت عليها الضرائب الظالمة^(٩٠).

فضلاً عن أن حركات القبائل خلال الفترة الواقعة ما بين ١٩٢٥-١٩٣٣م اتسمت بالغارات المتواصلة بين البلدين مما عطّل حركة الانتقال السلمية للأفراد والقبائل على الأغلب^(٩١).

ووافق البريطانيون على أن الحكم المنصوص عليه في المادة ١١ من معاهدة الصداقة^(٩٢) سينطبق بصورة متساوية على الموظفين الذين هم في استخدام الحكومة البريطانية في شرق الأردن^(٩٣) وفيما يتعلق بالتعاون على الحدود ذكر "رايان" أن المادة ٣ من اتفاقية حذاء أشارت إلى التواصل الدائم بين المقيم البريطاني في عمّان وحاكم وادي السرحان؛ تجنباً لسوء الفهم وتعزيز أواصر الصداقة المتبادلة والتعاون الكامل،

لكن مسألة التعاون هذه ظلت محط نزاع وجدال بين الجانبين؛ لذلك كان من الضروري التوصل إلى اتفاق مع مندوب شرق الأردن حول نطاق هذا التعاون والوسائل المؤثرة في ذلك، ووضعها موضع التنفيذ^(٩٤).

وفيما يتعلق بالحقوق الثابتة للقبائل في كلا البلدين فسيكون من مصلحة كلا الطرفين تجنب الخلاف فيما يتعلق بتفسير الهدف من المادة ٤ من اتفاقية حذاء، والتوصل إلى اتفاق بشأن الوسائل التي يجب أن يمارس بموجبها حرمان قبيلة معينة أو أفراد منها بصفة دائمة أو مؤقتة من التمتع بهذه الحقوق بشكل دائم أو مؤقت، وأن المادة ٧ من اتفاقية حذاء التي تشترط انه لا يجوز لأي قبيلة أن تعبر من أراضي بلادها إلى أراضي حكومة أخرى دون الحصول مسبقاً على إذن الحكومتين لم تطبق نهائياً^(٩٥).

كما وضعت المادة ٨ من حذاء دون تحديد الإجراءات التي ستتخذها أي حكومة في حالة حدوث هجرة قبلية إلى أراضيها دون الحصول على موافقة الحكومة الأخرى، فمن الضروري التوصل إلى اتفاق على الطريقة التي يمكن فيها الحصول على إذن من كلا الحكومتين

والطريقة الواجب إتباعها في التعامل مع قبيلة هاجرت دون الحصول على موافقة حكومتها، وهذا بالطبع ينطبق فقط على القبائل المهاجرة، أما فيما يتعلق بحركة الأفراد سواء أكانوا أفراداً أم رجال قبائل فإنه ينطبق عليهم أنظمة السفر المعمول بها في كلا البلدين^(٩٦).

وفيما يتعلق بمسألة الاتصال مع رؤساء القبائل، وإغراء بعض القبائل إلى الهجرة من جانب إلى آخر، كما أشارت المادتان المذكورتان أعلاه فمن الضروري التوصل إلى اتفاق بخصوص الوسائل التي يمكن من خلالها لحكومة الاتصال مع قبيلة خاضعة لها، عندما تكون هذه القبيلة مقيمة في أراضي البلد الآخر، والوسائل التي يمكن من خلالها لحكومة أن تتصل مع قبيلة ليست خاضعة لها لكنها موجودة في أراضيها، إضافة إلى مسألة إغراء القبائل من جانب المسؤولين أو الأفراد على مغادرة بلادهم أو التمرد ضدها^(٩٧). وأن أفضل حل لهذه الإشكالية أن يكون الاتصال ما بين الحكومة والقبيلة التابعة لها عندما تكون في أراضي البلد الآخر من خلال حكومة البلد الآخر، لكن عندما تكون قبيلة تابعة لبلد آخر في أرضها فإن لها الحرية الكاملة

أن تتصل معها عبر الأسلوب الذي تراه مناسباً^(٩٨).

رفض المعتمد البريطاني طلب السعودية من حكومة شرق الأردن جمع الزكاة من أي رجل قبيلة غادر السعودية دون دفعها للحكومة السعودية مقترحا تطبيق المادة ٤ من اتفاقية حذاء والتي تنص على تمتع القبائل بالحقوق الثابتة دون أن يكون هناك أي حاجة لفرض أي ضريبة على القبائل التي تدخل أراضي الطرف الآخر؛ لغرض الرعي وشرب قطعانها إلا إذا أمضت ثلاثة أشهر من أي فصل في ذلك البلد، إضافة إلى الرسالة البريطانية التي تتعهد فيها بعدم المطالبة بامتيازات من عبور الحدود للمسؤولين في خدمة بريطانيا في شرق الأردن زيادة عن تلك المنصوص عليها لموظفي شرق الأردن^(٩٩).

نظمت المعاهدة كل المسائل المتعلقة بحركة مرور الأفراد والقبائل والمسؤولين الحكوميين عبر الحدود متلافية كل عيوب اتفاقية حذاء الأنفة الذكر، فقد تعهدت الحكومتان بالمحافظة على العلاقات الحسنة مع بعضها، وبأن يسعى كل طرف بكل ما لديه من الوسائل لمنع استعمال بلاده قاعدة للأعمال غير القانونية، أو الاستعداد لها بما في ذلك الغزو ضد البلاد الأخرى، وإذا

ظهر لإحدى الحكومتين أن الإجراءات التي اتخذتها لا تكفي لمنع الأشخاص الذين يقومون بالحركات غير القانونية من تنفيذها في بلاد الفريق الآخر فعليه أن يخبر الفريق الآخر عنها وعن التدابير التي اتخذها للوقوف في سبيل القيام بها^(١٠٠). فضلاً عن اتفاق الطرفين على تعيين موظفين خاصين؛ لمعالجة القضايا الناجمة عن حركة الأفراد والقبائل عبر شطري الحدود^(١٠١).

ويحق لقبائل الطرفين التي تنتجع عادة جهتي الحدود؛ لأجل الرعي أو المسابلة حرية الانتقال من مكان إلى آخر في البلدين، إلا إذا وجدت إحدى الحكومتين ضرورة لتحديد حرية الانتقال؛ لأجل مصلحة النظام، أو ضرورة اقتصادية، وبالطبع ليس في هذه المادة ما يؤثر على المحافظة على الحقوق الثابتة المنصوص عليها في المادة ٤ من اتفاقية حداء^(١٠٢)، وكذلك ليس في هذه المادة ما يخل بالتمتع بالحقوق المقررة بموجب المادة ١٣ من اتفاقية حداء^(١٠٣) بأي وجه من الوجوه، ولأي سبب من الأسباب^(١٠٤).

يظهر مما سبق حرص الطرفين على تحقيق حرية تنقل القبائل وفقاً لحقوقها المنصوص عليها في المادة ٤ من اتفاقية حداء^(١٠٥) حيث كانت القبائل تشتري

القمح والتمر واحتياجاتها الأخرى من الحضر عن طريق التبادل بالمنتجات الحيوانية^(١٠٦)، وأحياناً تدعو الحاجة إلى تحديد أو توجيه هذا الانتقال لمصلحة النظام العام أو الأسباب الاقتصادية، حيث تدعو الأسباب الاقتصادية إلى تحديد نوع واتجاه القبائل والمواشي؛ للمحافظة على المراعي من التلف والرعي الجائر، ومن حق الحكومة أن ترشد القبائل إلى الأماكن التي يمكن أن تمارس فيها الرعي، وإن توزع هذه القبائل حتى لا تتكاثر على المرعى الواحد كما يحدث في موسم المطر، حيث تتكاثر القبائل الشامية والعراقية فيها فتجهز هذه القطعان على النباتات الحولية إلى جانب النباتات الدائمة، لقد اتبع هناك نظام الأحمية منذ القدم^(١٠٧) حيث سُمح لكل طرف باتخاذ من أجل مصلحة البلاد أو الضرورة الاقتصادية التي تدعو الحكومات إلى توجيه تنقلات القبائل، أو الحد منها؛ لتحافظ على سلامة مراعيها حتى يعم الرخاء الاقتصادي^(١٠٨).

وتعهّد الطرفان بمنع أيّا كان من اجتياز الحدود بين البلدين بدون تصريح الطرف الآخر لأي سبب كان وبأية وسيلة كانت مع استثناء اجتياز المسؤولين الخاصين والسعاة للحدود من أجل المحافظة على

التعاون المنصوص عليه في المواد ٦، ٥، ٤، ٣، ٧ من هذه المعاهدة^(١٠٩).

لقد طلب الجانب السعودي السماح لموظفيه ومسؤولية أثناء مناقشة هذا النص باجتياز حدود شرق الأردن متجهين نحو سوريا بدون تصريح من الحكومة الأردنية، ولكن بريطانيا لم تسمح بذلك، وطالبت بتحقيق نوع من التوازن فيما لو سُمح للموظفين السعوديين باجتياز حدود شرق الأردن بدون تصريح مسبق فيحق لموظفي شرق الأردن اجتياز الأراضي السعودية إلى اليمن مثلاً بدون تصريح مسبق؛ ولذا لم يصر الجانب السعودي على هذا المطلب، وأشار "ريان" أن الاستثناء المطلوب يمكن تلبيته من خلال تطبيق المادة ١٢ من اتفاقية حداء^(١١٠)، واتفق أخيراً بعد نقاش أن تقرأ المادة كما هو مبين في الملحق (١)، ثم تم الاتفاق على اقتراح فؤاد بيك بكتابة رسالة مرفقة بالمعاهدة تبين أن القيود بخصوص العبور للمسؤولين من شرق الأردن للسعودية مطبقة على المسؤولين البريطانيين في شرق الأردن بقوة لا تقل عن المستخدمين من قبل حكومة شرق الأردن ومسؤوليها^(١١١).

ومع مراعاة الأحكام الواردة في اتفاقية حداء فيما يتعلق بتنقلات العشائر

والحجاج والتجار تعهد الطرفان بالامتناع عن الترخيص للأجانب المقيمين في بلديهما أو القادمين منها أو رعايا الطرفين باجتياز حدود بلاد الجانب الآخر بقصد السياحة أو الاكتشاف أو الصيد أو أي قصد آخر بدون الحصول على تصريح سابق من السلطات المختصة للطرف الذي يعنيه الأمر، وتبسيط عزميتهم عن ذلك، ولا يكونان مسؤولين عن سلامة هؤلاء الأشخاص إذا كان دخولهم بدون تصريح سابق^(١١٢).

ه- التحكيم بين البلدين:

اتفق الجانبان على إحالة أي اختلاف قد يحصل بينهما فيما يتعلق بتفسير أو تنفيذ أحكام هذه المعاهدة أو أحكام غيرها من الاتفاقات التي تتناول العلاقات بين الجانبين إلى التحكيم الذي يجري بموجب البروتوكول الملحق بهذه المعاهدة^(١١٣).

وكانت تهدف بريطانيا من وراء ربط التحكيم بمواد هذه الاتفاقية واتفاقية حداء خشية أن يلجأ الجانب السعودي إلى طلب التحكيم في مسألة العقبة ومعان^(١١٤).

فقد ذكر فؤاد بيك خلال مرحلة المفاوضات أن المادة الخاصة بالتحكيم اختلفت عن المادة المقابلة في المعاهدة مع العراق وكانت خروجاً عن المادة ٦ من

اتفاقية حداء^(١١٥) التي اشترطت آلية المحاكم الخاصة لتسوية النزاعات، حيث قال "رايان" أن الخبرة أظهرت أن المحاكم التي نصت عليها اتفاقية حداء عديمة الفائدة، واستفسر يوسف ياسين لماذا إعداد القضايا العالقة من وقت تحكيم م.س.مكدونل (M.S.Macdonall)^(١١٦) لم يتم تسويتها، موافقاً على مبدأ أن كل حالة يجب أن يتم تسويتها على حدة، ولا يجب تأجيل أي قضية؛ لأن بعضها بقي دون تسوية^(١١٧).

قدم المندوبون السعوديون اقتراحاً أثار جدلاً رغبتوا فيه أن يتم اللجوء إلى التحكيم فقط عندما يوافق الطرفان على اعتماد هذا الأسلوب، ولم يقبل فؤاد بيك أن يحل من خلال التحكيم أي نزاع غير قابل للحل من خلال الضباط الخاصين، وعبر "رايان" عن أسفه لترك عدد من المسائل دون حل من خلال عدم استخدام طريقه صحيحة للتحكيم، حيث حفظ المندوبون السعوديين المادة لمزيد من الدراسة.

وفوضت الحكومة البريطانية "رايان" استناداً إلى المادة ٥ من الاتفاقية البريطانية الأردنية الموقعة في ٢٨ شباط ١٩٢٨م التي تنص على تعهد الأمير عبدالله بالاسترشاد بنصائح وتوجيهات الحكومة البريطانية في كل الأمور المتعلقة بالعلاقات الخارجية

لشرق الأردن بأن يقدم تعهداً بأن الحكومة البريطانية تعتبر نفسها مسؤولة عن وفاء الأمير عبدالله وحكومة شرق الأردن بالتزاماتها التي تعهد بها سمو الأمير في اتفاقية الصداقة وبروتوكول التحكم والوثائق الملحق بها منذ أن أصبح هذه المعاهدة وملاحقها سارية المفعول^(١١٨)، في حين عبر الجانب السعودي عن ارتياحه لهذا التعهد^(١١٩).

كما فوضت الحكومة البريطانية "رايان" ليوافق بالنيابة عنها على تطبيق الحكم الوارد في المادة ١١ من معاهدة الصداقة^(١٢٠) بنفس القدر على الأشخاص الموجودين في شرق الأردن من الذين في خدمة الحكومة البريطانية^(١٢١)، حيث أخذ المندوب السعودي فؤاد بيك علماً بهذا^(١٢٢).

وتجنيس القبائل بين البلدين:

ناقش الوفدان الأردني والسعودي مسألة جنسية القبائل بصورة معمّقة ومفصّلة^(١٢٣)؛ نظراً لارتباطها بمسالتين في غاية الأهمية وهما: ترسيم الحدود بين البلدين والغارات القبلية وما ترتب عليها من تهرب كلا الدولتين من تبعية المهاجرين لها؛ لذلك كان لزاماً تحديد جنسية القبائل

لتحديد هوية المغيرين والدولة التي يتبعون لها^(١٢٤).

وضع الوفد الأردني المسودة التي تبين التصور الأردني البريطاني لحل مسألة تجنيس القبائل العربية على طاولة المفاوضات^(١٢٥) في ٣ أيار ١٩٣٣م، مطالباً الجانب السعودي أن يوافق عليها^(١٢٦)، التي أعدّها الكابتن كلوب، حيث تم مناقشتها^(١٢٧).

استحوذت مسألة تجنيس القبائل على اهتمام الأطراف المتفاوضة في ثلاث جلسات ذات الرقم: ١٦، ١٥، ١٤ من أصل ست عشرة جلسة، أظهرت النقاشات فيها خلافاً شديداً حول تبعية بني عطية، الشرارات، السرحان وبعض فروع عمران من الحويطات؛ بسبب الإصرار السعودي على المطالبة بكل من: السرحان، والعمران، وبني عطية، والشرارات، وتم الاتفاق على تبعية بعضها الآخر مثل: العطون (جزء من الحويطات) وعودة العطنة وجماعته باعتبارهم رعايا شرق أردنيين، كبادرة حسن نية من الجانب السعودي للجانب الأردني^(١٢٨)، الأمر الذي أدى إلى توقف المفاوضات والاتفاق على إعادة بحث المسألة بين "رايان" وفؤاد حمزة بصورة منفردة حتى يحين عقد مؤتمر

القدس لاستكمال القضايا العالقة^(١٢٩).

وبالرغم من هذه الخلافات إلّا أن المتفاوضين اتفقوا على بعض القضايا ومنها مراعاة القواعد المؤقتة التي ينبغي التوصل إليها بخصوص التجنيس لفترة ثلاث سنوات من تاريخ تبادل وثائق التصديق على المعاهدة التي يفترض أنها ستوقع في ٥ أيار ١٩٣٣م على أن يشرع الطرفان المتعاقدان في تبادل وجهات النظر حول الحفاظ على الترتيبات المؤقتة لمدة إضافية، أو إجراء أي تعديل ضروري قبل ستة أشهر من انقضاء تلك الفترة^(١٣٠).

استؤنفت المفاوضات الشرق الأردنية السعودية من جديد ودخل "رايان" كمندوب عن الجانب البريطاني والأردني في مفاوضات معمّقة مع فؤاد بك حمزة منذ انتهاء مؤتمر جدّة في ٥ أيار ١٩٣٣م حول مختلف المسائل العالقة، وعلى رأسها مسألة جنسية القبائل، حيث حقق الطرفان من تاريخ ٨ أيار حتى ٢٣ تموز ١٩٣٠م تقدماً كبيراً تجاه التفاهم على مختلف النقاط التي بحثت من أجل التوصل إلى تسوية حول المعاهدة^(١٣١).

اتّفق "رايان" وفؤاد بيك بعد تعذّر التوصل إلى اتفاق بينهم حول مسألة الجنسية على تأجيل النقاط الأكثر صعوبة

التي ما زالت معلّقة ولا سيما قبيلة السرحان^(١٣٢)؛ نظرا للنزاع الحاد بينهم حول تبعية هذه القبيلة حتى اجتماع القدس^(١٣٣).

استؤنفت مفاوضات شرق الأردن السعودية؛ لاستكمال القضايا العالقة بينهم في القدس في ٢٤-٢٧ تموز ١٩٣٣م بعد أن لعبت المباحثات بين فؤاد حمزة ورايان دوراً في تقريب وجهات النظر في الكثير من القضايا، وقد افتتح الاجتماع الأول في ٢٤ تموز واتفق الوفدان على مناقشة مسألة جنسية القبائل، ولا سيما الصعوبات المتعلقة بقبائل السرحان، وبني عطية، وعمران، والشرارات^(١٣٤).

عُبدت الجلسات المتواصلة^(١٣٥) الطريق لتسوية مسألة الجنسية القبلية، بتبادل المذكرات التي سجّلت الحد الأقصى من الاتفاق الممكن مع بعض التحفظات فيما يتعلق بعددٍ محددٍ من القضايا التي لا تزال محل نزاع، وبدا من النصوص النهائية مدى أهمية هذه التحفظات^(١٣٦)، ولم تُشر المعاهدة في نصوصها لمسألة تجنيس القبائل^(١٣٧)، إلّا أن الطرفين اتفقا على تبادل مذكرات تفاهم بخصوص حل نهائي لمسألة الجنسية القبلية، حيث وجّه توفيق أبو الهدى المندوب الأردني في مفاوضات

معاهدة الصداقة مُذكّراً إلى فؤاد حمزة المندوب السعودي في المفاوضات بعد أن ثبت استحالة التوصل إلى اتفاق كامل حول موضوع جنسية القبائل، بسبب اختلاف وجهات النظر حول موضوع جنسية بعض القبائل الواقعة في جوار الحدود بين البلدين التي سجّل فيها فهم حكومة شرق الأردن نتيجة المحادثات المتعلقة بالقبائل المختلفة المشار إليها في المحادثات محلّ النقاش، بحيث يكون الاتفاق بهذا الشأن صالحاً لمدة معاهدة الصداقة الآتية الذكر، على أن يخضع الاتفاق للمراجعة في نهاية تلك الفترة^(١٣٨)، واتفق على:

- اعتبار القبائل التالية رعايا شرق أردنيين، وهي: حويطات الشمال (ابن جازي) بما في ذلك العطون، وبني صخر، والعيسى، والدبور فرع من عمران، وبني خالد، وحجايا، وبني حسن، واعتبار القبائل التالية رعايا سعوديين، وهي: حويطات تهامة، وبلي، وهتيم، وعنزة الحجاز، وشمر نجد، وعمران باستثناء فروع الدبور والريعين إضافة إلى جميع القبائل التي تقيم جنوب هذه القبائل.

- استعداد حكومة شرق الأردن للاعتراف بأن بني عطية هم رعايا سعوديون

باستثناء الأشخاص الواردة أسماؤهم في الجدول المرفق بهذا الاتفاق الذي تعتبرهم حكومة شرق الأردن رعايا أردنيين، والبالغ عددهم ١٥٤ شخصاً مع عائلاتهم^(١٣٩).

- احتفاظ حكومة شرق الأردن بحقها باعتبار فرع الربيعين من قبيلة العمران رعايا شرق أردنيين.

- عدم قبول حكومة شرق الأردن رأي الحكومة السعودية بأن جميع أفراد قبيلة الشرارات هم رعايا سعوديون، وتحفظ بحقها باعتبار الشرارات الذين يعيشون على أراضيها رعايا أردنيين.

- اعتبار حكومة شرق الأردن كل أفراد قبيلة السرحان أردنيين ما عدا الذين يقيمون بصورة دائمة في أراضي السعودية؛ فهم سعوديون. حيث وافقت الحكومة السعودية على هذا القرار باستثناء تحفظها على خمسة أشخاص مع عائلاتهم؛ لأنها تعتبرهم سعوديين وهم: ابن خميس وأقاربه، وابن مذهب وأقاربه، وابن متعب وأقاربه، وابن مظهر وأقاربه، وابن مرزوق وأقاربه^(١٤٠).

وبنفس الوقت وجّه السيد فؤاد حمزة رسالة إلى السيد توفيق أبو الهدى مُخبراً إياه

بموافقة حكومته على كل ما ورد في رسالته باستثناء^(١٤١) تحفظ حكومة الملك عبدالعزيز على نتيجة أي تسوية فيما يتعلق بالسيادة على منطقة معان والعقبة، حيث لا تعترض حكومة الملك في الوقت الحاضر على تبعية القبائل المقيمة فيها لشرق الأردن، ووافقت على اعتبار القبائل التالية قبائل أردنية وهي: حويطات الشمال (ابن جازي) بما في ذلك العطون، وبني صخر، والعيسى، والدبور فرع من عمران، وبني خالد، والحجايا، وبني حسن. والتحفظ على اعتبار حكومة شرق الأردن قائمة الأفراد من بني عطية مواطنين شرق أردنيين؛ لكونهم مستقرين في أراضيها، التي أبدت حكومة الملك عبدالعزيز استعدادها للموافقة على القائمة، بعد استبعاد بعض الأفراد الذين وردت أسماؤهم في القائمة التي قدمها الجانب الأردني^(١٤٢).

وأبدى فؤاد حمزة عدم موافقته على تحفظ حكومة شرق الأردن فيما يتعلق بفرع الربيعين من العمران، ورأى أن الحكومة السعودية غير قادرة على تغيير وجهة نظرها بخصوص اعتبار جميع الشرارات سعوديين^(١٤٣). أما فيما يتعلق بقبيلة الرولة فقد وافق المندوب السامي لشرق الأردن وحكومة شرق الأردن بأنهما لا يعتبران في

الظروف الحالية الرولة يتبعون الجنسية الأردنية^(١٤٤).

ز- التمثيل الدبلوماسي:

أيقن الطرفان الأردني والسعودي بعد استنزاف قوة قبائلهما في الصراع الحدودي، أن لا مجال في الاستمرار في طموحاتهما في التوسع لتحقيق الوحدة القومية الهاشمية أو الوحدة الدينية السلفية سوى خيارين: إما الصدام المسلح المباشر؛ الأمر الذي لا يمكن أن تسمح به بريطانيا؛ خشية الأضرار بسياستها القائمة على التوازن وتكريس التجزئة، أو الاعتراف المتبادل والتمثيل الدبلوماسي وتوقيع اتفاقية الصداقة على غرار ما حصل بين العراق ونجد، وبالتالي الاعتراف بالحدود التي رسمتها بريطانيا على أساس الاعتراف بالأمر الواقع، اختار الطرفان الخيار الثاني ونجحت الوساطة البريطانية بين الطرفين المتنافسين؛ فقد ابلغ الجانبان السعودي والأردني الحكومة البريطانية بقرارهما الاعتراف الرسمي ببعضهما بتاريخ ٢١ آذار ١٩٣٣م؛ نظراً لرغبتهما في تأسيس علاقات ودية متينة بين البلدين^(١٤٥).

مهّد هذا الاعتراف المتبادل بفتح باب المفاوضات بين الطرفين لعقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار بوساطة بريطانية،

وقد نالت مسألة التمثيل الدبلوماسي والقنصلي اهتماماً كبيراً أثناء المفاوضات، والتي ساعدت على تخفيف حدة التوتر بين البلدين. فقد تركّز الخلاف بينهما على آلية التمثيل الدبلوماسي والقنصلي من جهة، وعلى مساواة الأمير عبدالله بالملك عبدالعزيز كون الأول يرأس دولة مستقلة، بينما الثاني يرأس دولة خاضعة للانتداب البريطاني، وعلى المادة ٢ من مسودة معاهدة الصداقة الخاصة بالتمثيل الدبلوماسي^(١٤٦).

حسم الخلاف بين الجانبين بالاتفاق على أنه يجب التعامل مع مسألة العلاقات الدبلوماسية والقنصلية بينهما في تبادل مذكرات بين "رايان" وفؤاد حمزة بصورة مستقلة عن معاهدة الصداقة مع مراعاة الوضع الخاص للحكومة البريطانية فيما يتعلق بإدارة العلاقات الخارجية للأمير عبدالله، فإن الحكومة البريطانية فوضت السير "رايان" وبموافقة سمو الأمير للتوصل إلى تفاهم حول موضوع التمثيل الدبلوماسي على الأسس التالية:

- أن التمثيل الدبلوماسي للمصالح السعودية في شرق الأردن سيُمارس من خلال النظام السابق في المملكة المتحدة.

- أن التمثيل القنصلي للمصالح السعودية في شرق الأردن سيمثل من خلال قنصل سيكون من حق السعودية تعيينه في عمان على أن يكون مفهوماً أنه إذا تم تعيين مثل هذا القنصل فسيكون من حق شرق الأردن تعيين قنصل في جدة^(١٤٧)، وأعرّب فؤاد بك في مذكرة إلى "رايان" عن موافقة حكومته على هذا التفاهم الذي سينظم العلاقات الدبلوماسية والقنصلية بين البلدين^(١٤٨).

ح- استرداد المنهوبات:

على الرغم من أن معاهدة الصداقة وحسن الجوار لعام ١٩٣٣م لم تعالج مسألة استرداد المنهوبات السابقة لسنة ١٩٣٣م، إلا أنها عملت على تخفيف ومنع الغارات التي تؤدي إلى أعمال السلب بين الطرفين بكافة الوسائل المتاحة للطرفين^(١٤٩).

لم يتم في اتفاقية حداء التي نصت على تأسيس محكمة، تحديد أي شيء بشأن أسلوب التحقيق بالحوادث والممتلكات المنهوبة، وطريقه أخذ الأدلة من الشهود فيما يتعلق بمحدثها، والتعرف على هوية المجرمين، أو كمية الممتلكات المنهوبة إلخ... لذلك كان من الضروري أخذ هذه النقاط بعين الاعتبار في معاهدة الصداقة؛ لضمان عمل هذه المحكمة بصورة طبيعية وقدرتها على التحقيق في الحوادث

المطروحة أمامها، إضافة إلى وضع الوسائل الواجب اعتمادها في حالة الغارات والمنهوبات عندما يتم عقد أي محكمة بهذا الخصوص، فهناك حالات فردية مختلفة من الغارات والمنهوبات التي حدثت ولا تتطلب عقد أي محكمة، وفوض بتسويتها مسؤولو الحدود، لذلك فإنه سيكون من الضروري لتحديد الوسائل الواجب اعتمادها من أجل التوصل إلى اتفاق بشأن المسائل التالية: مع من يجب أن يتم الاتصال؟ كيف يمكن إثبات أن الحادث قد وقع فعلاً؟ وكيف يمكن تحديد المكان الذي وقع فيه الحادث؟ وكيف يمكن اثبات أن الشخص الذي ارتكب الجريمة هو مذنب؟ وكيف يمكن التثبت من عدد الجمال التي سُرقت، والتي نفقت، وعدد العرايف منها؟^(١٥٠).

نشأ أثناء المحادثات العديد من القضايا التي تتعلق باسترداد المنهوبات، والتي تتطلب حلاً حيث توصل الطرفان إلى بروتوكول خاص^(١٥١) بخصوص هذه القضايا التي تُسهّل حل مسألة استرداد المنهوبات تضمن ما يلي:

١- التعويضات:

لقد كانت مسألة التعويضات من المسائل التي أخذت جُهداً لدى الطرفين؛

لأنها كانت أكثر القضايا إثارة للمشاكل بين الطرفين، فقد رأى "رايان" بأنه في حالة حدوث الغارة أو السرقة أو فقدان أو تدمير أو تُسَلَّم للممتلكات المنهوبة فإنه ينبغي إبرام اتفاق على مقدار من التعويض الواجب دفعه، وتقدير الخسائر التي لحقت بالضحايا، وطريقه التعويض^(١٥٢).

وإنَّ الأشخاص الذين يرتكبون جنایات بصورة متعمدة، كالغزو والسطو، فإنهم يلزمون بتعويض جميع الخسائر التي تلحق بالمنكوبين من جراء الاعتداء، فمثلاً يُغرَّمون المواشي التي تقتل في المعركة، أو التي نهبت فنفتت، أو فُقدت حينما كانت في حوزتهم، وعلى الموظف الحدودي الخاص المعين بمقتضى المادة ٣ من معاهده الصداقة وحسن الجوار المسئول عن تحصيل وإعادة المنهوبات أن يحصل من المعتدين أشياء من ممتلكاتهم تعادل قيمتها تلك الخسائر، وعليه أن يُسَلَّمها مع المنهوب بمقتضى الفقرة الأولى من الملحق المبين أدناه، ويمكن للموظف الخاص التابع للبلاد التي يكون المنكوبون من رعاياها أن يحصل على أي بينة يراها مناسبة بخصوص الخسائر، ويُقدَّمها للموظف الخاص التابع للطرف الآخر الذي يقوم بدوره بتحصيل المنهوبات^(١٥٣).

اتفق الطرفان المتفاوضان على إصدار شهادة لأعادته المنهوبات، حيث تعطي هذه الشهادة في كل حالة من حالات إعادة المنهوبات بمقتضى أحكام معاهدة الصداقة وحسن الجوار، حيث يترتب على الموظف الخاص المعين بموجب المادة ٣ من معاهدة الصداقة أن يعطي الشخص الذي يستلم المنهوبات التي استردَّت له شهادة رسمية موقعًا عليها منه^(١٥٤).

٢- الوسيطة:

تعني الوسيطة عدم السماح بحجز الحلال أو الأموال على أي جانب من جانبي الحدود، والالتزام بإعادة الحلال أو الأموال الأخرى المنهوبة ويعتقد أنها محرزة بصورة غير مشروعة في الجانب الآخر من الحدود، ولا يؤثر هذا البند في حق السلطات على جانبي الحدود في ممارسة هذه الطريقة لإلزام إعادة الحلال أو الأموال المحرزة بصورة غير مشروعة في بلادها فقط^(١٥٥).

٣- العرايف^(١٥٦):

تعني أنه لا يجوز الحجز على المواشي التي توجد بجوزة رعايا أحد الطرفين من قبل موظفي الطرف الآخر بحجه أنها عرايف إلّا في حاله كون هذه المواشي من المنهوب في غزوة لم يصدّق الموظف

المسؤول في الجهة الأخرى أنه أعيد بأكمله، ففي مثل هذه الحالة يمكن حجز المواشي على أن يَحْصُل اتفاق نهائي بشأنها بين الفريقين، ولا يلتفت إلى طلبات إعادة المواشي المدعى أنها عرايف مأخوذة في غزوة قد سويّت نهائياً بين الفريقين^(١٥٧).

٤- الدية:

سببت مسألة الدية الكثير من الجدل؛ لأنها من متعلقات الغارات واسترداد المنهوبات، وحلّها يُسهم إلى حد بعيد في إنهاء الخلافات بين الطرفين؛ لذلك كان لا بد من الاتفاق عليها بوضوح، ويتطلب اعتماد العرف القبلي أن يتم تقدير المبلغ الذي يتعين دفعه، وكان هنالك أنواع مختلفة من الدية يجب أن يتم الاتفاق عليها وهي: الدية بشكل عام، دية للأثني، دية ابن العم، دية البوّاق، دية المدافع، ودية المعتدي^(١٥٨).

واتفق الطرفان على أن يقوم كل فريق بتحصيل من القاتل التابع له دية المقتول من الجانب الآخر ما لم يكن المقتول معتدياً متعمداً، وتحسب الدية بقيمة عشره نياق ما بين الثنية والرباع ما لم يتفق أقرباء القاتل والمقتول على أن بينهم عادة ثابتة تُدفع بموجبها بمعدل آخر^(١٥٩).

٥- الزكاة:

يوجد اتفاق بحق كل حكومة بجمع الزكاة من مواطني الحكومة الأخرى إذا وجدوا داخل أراضيها، ولكن من الضروري أن يتم التوصل إلى اتفاق على كيفية جمع الزكاة المطلوبة من رعايا الحكومة الذين هربوا ليتجنبوا دفعها إلى أراضي الحكومة الأخرى^(١٦٠).

٦- الخدمة:

اتفق الطرفان على أنه عند إعادة الأموال والمواشي المنهوبة يجب أن لا ينحصر منها أي شيء مقابل الخدمة، أو المكافأة أو أجرة الرعاة أو المصاريف، وإن كان أحد الفريقين الذي يحصّل المنهوب قد صرف مثل تلك المصاريف فإنه حر في استحصالها من أموال المعتدين، أما مكافأة الشخص الذي يجده جالاً ضالة ويرعاها إلى أن يطلبها صاحبها فسيعوض جنيته واحد ذهب عن كل خمسة جمال، بشرط أن يكون من وجدها قد أبلغ عمّا وجدته وقت حدوثه ولم يحاول إخفاؤه^(١٦١).

٧- تعريف البدوي:

اتفق الطرفان على أنه تنفيذاً لأحكام معاهدة الصداقة وحسن الجوار يعتبر بدوياً كل شخص يقبض عليه مشتركاً في غزوة تقع من قبل القبائل الرُّحل، ما لم يثبت عكس ذلك أمام جهة الاختصاص^(١٦٢).

٨- الأدلة وجمع الشهود: من الضروري وضع قواعد دائمة للشهود، وللتعرف عليهم، وطريق تلقي أدلتهم من أجل تحديد الحوادث المختلفة^(١٦٣).

وبعد توقيع اتفاقية الصداقة وحسن الجوار في القدس بتاريخ ٢٧ تموز ١٩٣٣م اقترح توفيق أبو الهدى، سكرتير حكومة شرق الأردن الاتفاق على تبادل المذكرات بين الطرفين المتعاقدين؛ لوقف متابعه المطالبات الناشئة عن غارات أو أعمال أخرى مماثلة لها على النحو المبين في المادتين ٢ و ٤ من معاهدة الصداقة^(١٦٤)، والتي يدّعي أنها ارتكبت على جانبي الحدود قبل توقيعها في ١٩٣٣م، وفي حال موافقة الجانب السعودي فإنه يقترح بأن يعتبر كتابة هذا مع جواب فؤاد بك حمزة كوثيقة قطعية تلحق بمعاهدة الصداقة^(١٦٥).

وقد وافق فؤاد حمزة على هذا الترتيب، وفهم فؤاد حمزة أن هذا الترتيب خاص بمطالب رعايا الفريق الواحد من رعايا الفريق الآخر، وبالطبع لا يشمل المطالب التي يمكن أن تكون مطلوبة من رعايا فريق وهم مقيمون في بلاد الفريق الآخر، ويعتبر هذا الرد جنبا إلى جنب مع كتاب توفيق أبو الهدى كوثيقة رسميه ملحق بالمعاهدة^(١٦٦).

وأصدر الأمير عبدالله قانوناً بموجب المعاهدة مع السعودية نص على أن لا تقبل محاكم شرق الأردن أي ادّعاء جزائي أو حقوقي يُقدّمه أحد الأردنيين على أحد رعايا السعودية، أو يقدمه أحد رعايا السعودية على أحد الأردنيين بشأن أي أمر وقع قبل ٢٧ تموز ١٩٣٣م ناجم عن غزو أو فعل آخر مماثل له كما هو مبين في معاهدة الصداقة الموقع عليها بين البلدين في التاريخ المذكور أعلاه^(١٦٧).

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الأساسية حول موضوع معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين شرق الأردن والسعودية عام ١٩٣٣م، من أهمها:
- إن هناك العديد من العوامل كانت تقف وراء عقد معاهدة الصداقة: كتوتر العلاقات بين السعودية وشرق الأردن إلى حد الصدام بسبب حركة ابن رفاة وأزمة بني عطية، وكان العامل الرئيس الذي قاد الأمور إلى حافة الانزلاق نحو الصدام، هو قصور أو عجز اتفاقية حذاء عام ١٩٢٥م عن إيجاد الحلول لمختلف القضايا الحدودية بين

الدولتين، مما أبقى باب التنازع مفتوحا بينهما.

- شجع نجاح بريطانيا عقد معاهدة صداقة بين العراق ونجد- الحجاز ١٩٣١م إلى مفاتحة شرق الأردن ونجد الحجاز؛ لعقد معاهدة مماثلة بينهما.

- إن هناك محاولات عديدة جرت منذ ١٩٢٨م؛ لعقد معاهدة الصداقة بين البلدين انتهت إلى الفشل بسبب الغارات القبلية، والتنافس الهاشمي السعودي، واتهام كل طرف للطرف الآخر بالتآمر عليه، والخلاف حول معان والعقبة والحجاز، ولم تستطع بريطانيا إقناع الطرفين بعقد المعاهدة إلا بعد أن تمكنت من إقناع ابن سعود بعدم إثارة مسألة معان والعقبة، والاعتراف بنظام الحكم الهاشمي في شرق الأردن، وإقناع الجانب الأردني بالاعتراف بالملك عبدالعزيز ملكا على الحجاز الذي انتزعه من الهاشمين كشرط مسبق لضمان نجاح التوصل لعقد معاهدة الصداقة بينهما.

- إن المفاوضات لعقد معاهدة الصداقة استمرت أكثر من ثلاثة أشهر من ٢٣ نيسان وحتى ٢٧ تموز ١٩٣٣م عبر ثلاثة مراحل، ولا تعكس هذه المدة

الطويلة التي استغرقتها المفاوضات بين الطرفين عمق الهوة والخلاف بينهما فقط بل إلى كثرة الملفات وتنوعها، التي كانت تحتاج إلى حل من حكومي البلدين.

- يعكس اهتمام الطرفين بإيجاد حل لكافة القضايا وبأدق التفاصيل إلى رغبة النظامين إلى حل خلافاتهما عن قناعة بعد أن أدركوا أن كياناتهما أصبحت حقيقة ثابتة يصعب تغييرها بالقوة، وبعد أن أدركوا أن مشاريعهم الوحودية (القومي الهاشمي بزعامة الأمير عبدالله، والديني السلفي بزعامة ابن سعود) مآلها الفشل؛ لأن بريطانيا من يقف في وجهها؛ وبالتالي لن تسمح للمسار الطبيعي إي أحقية الأقوى بتوحيد المنطقة؛ لأن المسار الوحودي خطر على مصالح بريطانيا الاستراتيجية.

- أن المعاهدة ناقشت الكثير من القضايا التي طالما سببت النزاع بين البلدين ووضعت المعاهدة الحلول المناسبة لها؛ لوضع حد لأي خلاف حدودي بين البلدين مما مهد لحقبة جديدة من السلام واستتباب الأمن على شطري الحدود عقب ثلاثة عشر عاما من

الفوضى، أنهكت القبائل وهددت أكثر من مرة باندلاع نزاع مسلح بين البلدين لولا التدخلات والضغطات البريطانية التي أثمرت جهودها عن عقد هذه المعاهدة.

- الدور البارز لبريطانيا في عقد هذه الاتفاقية؛ إذ إنها حاولت من خلال هذا التقارب زيادة نفوذها في المنطقة، وتعميق ولاء دول المنطقة لها والتقليل من القوى المعارضة لها، حيث أن التقارب العربي وزوال الخلاف بينها يضمن سلامة قوات بريطانيا الحاربة ويقلل من حاجتها لقوات أكبر عدد في المنطقة، ويضمن لها تأييد العرب طالما أيدتهم في طريق التقارب والتعاون، فأصبح لا مانع لديها من تقارب الهاشميين والسعوديين بعد أن كرس تجزئة المنطقة من خلال تأمين اعتراف كل طرف بالآخر.

- ربما يعود عزم بريطانيا على تحقيق التقارب بين البلدين هذه المرة بصورة أكثر جدية إلى ظهور التحديات الإقليمية كالقضية الفلسطينية والدولية كصعود هتلر، حيث رغبت أن تكسب هذين الطرفين إلى جانبها في مواجهة هذه التحديات، كما كسبت الأسرتين

الهاشمية والسعودية إلى جانبها في الحرب العالمية الأولى.
- حرص كلا البلدين على التخفيف من حدة المشكلات التي نجمت عن عملية تعيين الحدود بينهما، والحد من التصادم بين مواطني الدولتين أو انتهاك حرمة الحدود؛ لعدم اعتيادهم على مثل هذه الحدود التي تفصل بينهم على أسس سياسية، فنظمت هذه المعاهدة قدر الإمكان حركة مرور الأفراد والقبائل والمسؤولين في محاولة من الدولتين؛ لإجبار مواطنيهما على تغيير ولاءاتهما من الولاء للقبيلة وشيخها إلى الولاء للدولة الوطنية ولحكامها.

- حققت هذه المعاهدة الكثير من الآثار الإيجابية الكبيرة؛ إذ قللت من الاشتباكات والغزوات وساد نوع من الأمن بسبب العقوبات، التي فرضتها المعاهدة على مرتكبي الغزو وتحسنت العلاقات بين الحكومتين وتم تبادل الرسائل الودية بين زعماء البلدين حيث ساهمت في إزالة النفور بين الحاكمين وزادت الألفة بين البلدين.

الهوامش:

(١) حذاء: بفتح الحاء والذال وبعضهم يلفظها حدة، من القرى الواقعة بين مكة المكرمة وجدة، وتتبع إمارة مكة، وكانت حصناً عسكرياً للهاشميين، للمزيد انظر: حمد الجاسر: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، (٣ أجزاء)، ج١، الرياض: دار اليمامة، ١٩٩٠م، ص٤١٨؛ وعقدت اتفاقية حذاء بين بريطانيا بالنيابة عن إمارة شرق الأردن كونها المتتدبة على شرق الأردن ونجد في ٢ تشرين ١٩٢٥م في حذاء، حيث مثل نجد السلطان عبدالعزيز فيما مثل الجانب البريطاني نيابة عن شرق الأردن جلبرت كلايتون واشتملت على ستة عشر مادة عاجلت مختلف القضايا الحدودية التي تهم البلدين، للمزيد انظر: الريحاني، أمين: تاريخ نجد وملحقاته، ط٤، دار الريحاني للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٠م، ص٤٤١-٤٤٥، وسأشير له: الريحاني، تاريخ نجد.

(٢) وقعت معاهدة جدة بين "جلبرت كلايتون" مندوباً عن الحكومة البريطانية والأمير فيصل بن عبدالعزيز مندوباً عن حكومة نجد والحجاز في ٢٠ أيار ١٩٢٧م، والاتفاقية نفسها لم تنطبق إلى مسألة الحدود الأردنية الحجازية، ولكن ألحق بالاتفاقية مرفق تضمن رسالة موجهة من كلايتون بتاريخ ١٩ أيار ١٩٢٧م إلى الملك عبدالعزيز، أخبره فيها إصراره على التمسك بالحدود الحجازية الأردنية التي تعتبرها الحكومة البريطانية تبتدئ من نقطة تقاطع خط الطول ٣٨ شرقاً بدائرة العرض ٣٥، ٢٩ شمالاً حيث تنتهي الحدود بين نجد وشرقي الأردن فتمتد على خط مستقيم إلى نقطة على

السكة الحجازية تبعد ميلان إلى الجنوب من محطة المدورة، ثم تمتد من تلك النقطة على خط مستقيم إلى نقطة على خليج العقبة تبعد ميلين إلى الجنوب من مدينة العقبة، ورد الملك عبدالعزيز بتاريخ ٢٠ أيار ١٩٢٧م بأنه ما دامت تسوية مسألة الحدود الحجازية الأردنية أمر متعذر بصورة نهائية في الظروف الحالية، فإنه على استعداد لإبقاء الحالة الحاضرة على ما هي عليه في منطقة معان والعقبة مع الوعد بأن لا تتدخل في إدارتها إلى أن تحين الظروف المناسبة لتسوية هذه المسألة بصورة نهائية، للاطلاع على نص معاهدة جدة والملحقين ٢ و٣ من المراسلات المتبادلة، انظر: Schofield, Richard and Blake, Gerald: Arabian Boundaries Volume7, Disputes1988, (Section2), (6.07), (1923-1965), 1923-1965, (CO83I/29/3), letter from Sir G Clayton to Sir Austen Chamberlain, Enclosure 1,2,3 in No 43,Treaty With the King of the Hejaz and of Nejd and Closures, 20-21 May 1927, pp94-97, and I will refer to him: A.B. D.,Vol.7.

كما وردت الاتفاقية والملحقان من المراسلات في صحيفة: أم القرى، ع ١٤٥، ٢٣ أيلول ١٩٢٧م، ص١-٣.

(٣) عدنان، صالح عون هاشم: علاقة إمارة شرقي الأردن بسلطنة نجد وملحقاتها ١٩٢٠-١٩٣٣م، رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٩٨١م، ص ٢٠٥، وسأشير له: عدنان، علاقة إمارة شرقي الأردن بسلطنة نجد؛ الحواس، لطيفة عساف محمد: الحدود البرية بين المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية، دراسة في الجغرافيا السياسية، رسالة ماجستير مقدمة لكلية

(٨) الحرب الحجازية النجدية: اندلعت الحرب بين نجد والحجاز في ٧ أيلول ١٩٢٤م؛ لأسباب عديدة تمثلت بالخلاف التاريخي بين الهاشميين والسعوديين منذ نشوء الدولة السعودية الأولى في القرن الثامن عشر؛ نظرا لضم السعوديين الحجاز عام ١٧٩٣م، ثم النزاع على واحتي الخزعة وتربة منذ ١٩١٨م، ومنع الحسين النجديين من الحج خشية احتلال مكة، فضلا عن فشل مؤتمر الكويت؛ بسبب رفض الملك حسين حضور المؤتمر وقبول أي من الحلول المطروحة فيه؛ لأنها تتعارض مع وعود بريطانيا للشريف حسين بوحدة واستقلال العرب، إضافة إلى تنصيب الحسين نفسه ملكا دون التشاور مع باقي العالم الإسلامي، مما دفع البريطانيين إلى التفكير جدياً للتخلص منه والاعتماد على ابن سعود بديلا عنه؛ لإعادة ترتيب أوضاع المنطقة وفق المصالح والرؤى البريطانية، وانتهت الحرب في ١٧ كانون الأول ١٩٢٥م، بضم الحجاز ومغادرة الملك علي إلى العراق، للزمزيد حول حرب الحجاز، انظر: الحميل، خالد: **العلاقة بين الملك عبدالعزيز آل سعود والأشراف وضم الحجاز**، مطابع نجد، الرياض: د.ت، ص ٢٨١-٤٠٥؛ نصيف، حسين محمد: **ماضي الحجاز وحاضره**، ط ١، مطبعة خضير، مصر، ١٣٤٩هـ، ص ص ١٢١-١٥٩، ١٣٠، ٢٠٠؛ غوانمة، هنادي يوسف: **الملكة الهاشمية الحجازية ١٩١٠-١٩٢٥م**، ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٩م، ص ١١٣-١٣٨؛ ويلمز، كينيث: **ابن سعود سيد نجد وملك الحجاز**، المطبعة الأدبية، بيروت، ١٩٣٤، ص ٩٢-٩٣. نضال داود المومني: **الحسين بن علي والخلافة**، ط ١، منشورات لجنة تاريخ الأردن،

التربية للبنات، الرياض، ١٤١٤-١٤١٥هـ، ص ١٥٣، وسأشير له: **الحواس، الحدود البرية**.
(٤) عدنان، **علاقة إمارة شرقي الأردن بسلطنة نجد**، ص ٢٠٥؛ **الحواس، الحدود البرية**، ص ١٥٣.
(٥) المختار، صلاح الدين: **تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها**، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٥٧م، جزآن، ج ٢، ص ٤٥٤، ٤٥٦؛ **الحواس، الحدود البرية**، ص ١٥٣، وسأشير له: المختار، تاريخ المملكة العربية السعودية.
(٦) للتعرف على مندوبي السعودية وبريطانيا في توقيع اتفاقية حذاء، انظر: هامش رقم (١) ص ٣.
(٧) هي الخريطة التي رسمتها وزارة الحرب البريطانية، وتم صياغة الحدود بين شرق الأردن ونجد في المادة الأولى من اتفاقية حذاء بالاعتماد عليها، وتبين أنها غير دقيقة، وهذا يعود إلى أنها رُسمت على معلومات الرحالة الذين زاروا المنطقة في بداية القرن العشرين، وعندما تم تخطيطها على أرض الواقع تبين أن هناك خطأ واضح بين النقاط الفلكية والعالم الطبيعية، مما أدى إلى حدوث نزاع حدودي بين البلدين استمر لغاية ١٩٦٥م، للزمزيد انظر: خالد صالح عبدالغني المصقص: **قضايا الحدود الأردنية السعودية في الوثائق البريطانية (١٩٢١-١٩٤٦م)**. دراسة تاريخية تحليلية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، إشراف: الدكتور أحمد الجوارنة، قسم التاريخ، كلية الآداب- جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ٢٠١٦م، ص ٥٠-٥٣؛ وسأشير له: **المصقص، قضايا الحدود الأردنية السعودية**.

(15) Ibid., Enclosure 2 in 1, pp204, (pp16).
 (16) Ibid, Enclosure 2 in 1, p204, (p16).
 (17) Ibid., Enclosure 2 in 1, p204-205, (pp16-17).
 (18) Ibid., Enclosure 2 in 1, p205, (p17).
 (19) Ibid., Enclosure 2 in 1, pp205, (p17).
 للاطلاع على تعريف الوسيقة والعرايف، انظر:
 ص ٤٧-٤٨ من البحث.

(20) Ibid., Enclosure 2 in 1, pp205, (p15).
 (21) Ibid., Enclosure 2 in 1, p205, (p17).
 (22) Ibid., Enclosure 2 in 1, p205, (p17).
 (23) Ibid., Enclosure 2 in 1, pp203-206, (pp15-18).
 (٢٤) الكابتن جون باجوت كلوب: ولد بتاريخ ١٦ نيسان ١٨٩٧م، في بلدة برستون من مقاطعة لانكشاير البريطانية، ثم التحق بسلاح الهندسة برتبة ملازم عام ١٩١٥م، شارك في الحرب العالمية الأولى، وخدم في العراق من سنة ١٩٢٠-١٩٣٠م، ثم خدم في شرق الأردن كقائد لقوة البادية برتبة عميد؛ بهدف نشر الأمن في البادية ووقف الغارات المتبادلة بين قبائل نجد وشرق الأردن، وعين عام ١٩٣٩ قائدا للجيش العربي الأردني، وأعفي من منصبه كرئيس أركان الجيش الأردني في ١ آذار ١٩٥٦م. للمزيد عن حياة كلوب، انظر: سليمان الموسى، دراسات في تاريخ الأردن الحديث، ط١، عمان: وزارة الثقافة، ١٩٩٩م، ص ٢١٧-٢٤٣.
 (٢٥) عبدالعزيز بن زيد: عيّن مفتشاً للحدود الشمالية عام ١٣٤٩هـ (١٩٣٠م)، ووكيلاً للحكومة

عمّان، ١٩٩٦م، ص ٢٢١؛ أم القرى، ع ٢٤، ٢
 ٢٤ ١٩٢٥م، ص ١؛ ع ٢٥، ٩ ٢٤ ١٩٢٥م، ص ٣؛
 ع ٤٦، ١٣ ٢٤ ١٩٢٥م، ص ٢؛ ع ٥٠، ١١ ١٤
 ١٩٢٥م، ص ٣-١؛ كيف تم تسليم المدينة، ع ٥١،
 ١٨ ١٤ ١٩٢٥م، ص ١؛ ع ٥٢، ٢٧ ١٤ ١٩٢٥م،
 ص ٢، وأيضاً: مدن الوجه والعلّا وينبع تسلم بعد
 جدّة، ص ٤؛ ع ٥٥، ١٠ ٢٤ ١٩٢٦م، ص ١؛ ع
 ٥٥، ١٠ ٢٤ ١٩٢٦م، ص ١-٣.

David.Hogorth, The Desert King, Ibn Saud and his Arabia, Newyork, 1946,p102; Troeller, G: The Birth of Saudi Arabia, (Britain and the Rise of the House of Saud, London, (N.p),1976, p192 .
 (9)Schofield, Richard and Blake Gerald: Arabian Boundaries(1853-1957), 1988, (Part II), Volume 6, 1932-1940,(6.07),CO831/29/3,Enclosure 2 in 1, Fuad bey Hamza's Memorandum in Support of his oral statement of 23rd April 1933, Concerning Points to be Submitted for discussion, pp203, (p15), and I will refer to it: A.B., Vol.6.
 (10) Ibid., Enclosure 2 in 1, p203, (p15).
 (11) Ibid. Enclosure 2 in 1, pp203, (p15).
 (12) Ibid., Enclosure 2 in 1, pp20-204, (pp15-216).
 (13)Ibid., Enclosure 2 in 1, pp203, (p15).
 نجح الجانبان التجدي والأردني في تأسيس محكمتين هما: محكمة معان عام ١٩٢٦م، ومحكمة اريحا عام ١٩٢٧م، ولكن دون إن تحقق هذه المحاكم أي نجاح في حل المشكلات الحدودية، ولا سيما، الغارات القبلية، والتعويض عن النهوبات، للمزيد انظر: المقصص، قضايا الحدود الأردنية السعودية، ٢٠١٦م، ص ٣٠٢-٣١٣.

(14) Ibid., Enclosure 2 in 1, pp204, (p16).

Sir Gilbert Clayton on his Mission to the King of the Hejaz and Najd and its Dependencies for the purpose of negotiating a settlement of outstanding question (April- June), Sir Gilbert Clayton to the under secretary of state for the colonies, 10 July 1928, p135. p15; and I will refer to it: A.B.,Vol.5;

A.B.,Vol.5(5.06),Co83I/3/12,Op.cit., Annexure3, Memorandum on the proposal Arbitration between Najd and Transjordan by Antonius on matter relating to Transjordan, pp184-185, (pp6٤-65); A.B.Vol.5 (5.06),CO83I/3/12, Memorandum, pp219-220.

(32) A.B., Vol.5 (5.06), CO83I/3/12,Op.cit.,Sir Gilbert Clayton to the under secretary of state for the colonies, 10 July 1928, p135,p15.

(33)A.B.,Vol.5(5.06),Co83I/3/12,Op. cit., Annexure 3, Memorandum on the proposal Arbitration between Najd and Transjordan by Antonius on matter relating to Transjordan, PP184-185,(pp 6٤-65); A.B.,Vol.5 (5.06),CO83I/3/12,Op.cit., Memorandum, pp217, 219.

(34) A.B.,Vol.5 (5.06), Co83I/3/12,Op.cit.,Sir Gilbert Clayton to the under secretary of state for the colonies, 10 July 1928, p135. p15; A.B.Vol.5 (5.06), CO83I/3/12,Op.cit.,Memorandum, pp219-220.

(٣٥)الكولونيل هنري كوكس، ولد عام ١٨٨٠م، وتوفي عام ١٩٥٣م، تولى منصب المبعوث البريطاني في شرق الأردن من عام ١٩٢٤-١٩٣٩، ووصف بأنه ذو شخصية إدارية، ولعب دوراً في تنظيم

السعودية في التحكيم في قضية منبهوبات ومطالب القبائل النجدية من شرق الأردن، وشغل منصب حاكم جدة، ثم مندوباً للحكومة السعودية في تحقيقات مكندونل في عمان، وحاكماً للجوف في نهاية كانون ١/ ١٩٣٠م، ثم عين قنصلاً عاماً له في سوريا ولبنان في ١٩٤٣م، وعين سفيراً فوق العادة ووزيراً مفوضاً للسعودية لدى سوريا بعد رفع درجة التمثيل الدبلوماسي إلى السفارة، وتوفي عام ١٩٥٩م، انظر: محافظة، محمد عبد الكريم: الدور البريطاني في عملية التحكيم بتصفية حوادث الحدود الأردنية النجدية ١٩٢٨-١٩٣١م، مجلة الجامعة الأردنية، الأردن، مجلد ٢، عدد ٢، ٢٠٠٨م، ص ١٦٩؛ موسى، سليمان: إمارة شرق الأردن، نشأتها وتطورها في ربع قرن ١٩٢١-١٩٢٦م، لجنة تاريخ الأردن، عمان، ١٩٩٠م، ص ٣٨٩.

(26) Enclosure 2 in 1, Op.Cit., p205, (p17).

(27) Ibid., Enclosure 2 in 1, p206, (p17).

(٢٨)الحواس، الحدود البرية، ص ١٥٨.

(٢٩)للاطلاع على نص معاهدة الصداقة وحسن الجوار العراقية-النجدية الحجازية، وبروتوكول التحكيم، واتفاق تسليم المجرمين، انظر: جريدة أم القرى (مكة)، ع ٣٣٣، ١ أيار ١٩٣١م، ص ٢-٣.

(٣٠) سعيد، أمين، تاريخ الدولة السعودية، جزآن في مجلد، دار الملك عبدالعزيز، الرياض، د.ت، ج ٢، ص ٢٨٢-١٨٣، وسأشير إليه: سعيد، تاريخ الدولة السعودية، ج ٢.

(31)Schofield, Richard and Blake, Gerald: Arabian Boundaries(1853-1957),Richard Schofield and Gerald Blake,1988,(Part.I),Volume5, 1924-1932,(5.06), Co83I/3/12, Report by

A.B.Vol.5(5.09),CO831/11/I, Enclosure of 3 June 1931, Note on Situation on the Southern Frontier of Transjordan by Captain J.R Glubb, P293; A.B.Vol.5(5.11), CO831/13/I, Enclosure X Intelligence Report, General Bedouin Situation after War, Undated, pp375-382,(pp1-8), A.B.Vol.5(5.06),CO831/3/12, Letter From Colonial Office, Amery to Sir Gilbert Clayton,17th April,1928,P411, P91; King Abdul Aziz Political Correspondence 1904-1953, 1996, Volume 3,(1925-1929),Letter From the Political Resident in the Persian Gulf to the King Abdul Aziz, The King of Nejd and Hejaz,8 March 1928,pp364; and I will refer to it: K.P.C.Vol.3; Letter Amer Abdullah to High Commissioner of Palestine, 19 Feb,1928.

وردت في الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ١، وثيقة رقم (٤ إلى ٧-٥٣٠)، ص ٢٧٧-٢٨٠. (٤٠) للاطلاع على نص رسالة الأمير عبدالله بن الحسين إلى المعتمد البريطاني الكولونيل كوكس، ٢٨ شباط ١٩٢٩م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم ٤(٨-١٧٥)، ص ٢٤٩-٢٥٠.

(41) A.B.,Vol.7(7.2.9),FO371/16024, policy to be followed to bring about permanent improvement and Stabilisation of relations between the Hejaz -Nejd and Transjordan ,21 September 1932,pp 609-616, and I will refer to it: A.B., Vol.7.

(42) Ibid., policy to be followed to..., pp 609-616.□

(43) Ibid., policy to be followed to..., pp 609-616.□

الجهاز الإداري في شرق الأردن، راجع: الماضي، منيب؛ والموسى، سليمان: تاريخ الأردن في القرن العشرين ١٩٠٠-١٩٥٩م، ط ١، مكتبة المحتسب، عمان، ١٩٨٨م، (جزآن)، ج ٢، ص ٤٢٣-٤٢٥، وسأشير له: الماضي والموسى، تاريخ الأردن في القرن العشرين، ج ٢.

(٣٦) البخيت، محمد عدنان، وزملائه (جمع) واعداد): الوثائق الهاشمية، أوراق عبدالله بن الحسين، العلاقات الأردنية السعودية، المجلد العاشر، قسمان، ١٩٩٧م، وثيقة رقم ٧(١٢-١٧٥). وسأشير إليه: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ١ أو ٢.

From the British Resident to Amman to the Amir Abdullah, 5th Feb 1929, pp254 -256.

(٣٧) المصدر نفسه، ص 254-256.

(٣٨) للاطلاع على رسالة من رئيس الديوان بالنيابة إلى رئيس النظار بالنيابة حسام جارالله، ٥ آذار ١٩٢٩م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٣) (٢٣-١٧٥)، ص ٢٤٨.

(٣٩) المصدر نفسه، ص ٢٤٨؛ والزبن بطن من العامر، من عشيرة الغفل من قبيلة بني صخر، وكان شيخ العشيرة حتمل بن زبن، انظر: المختار، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج ٢، ص ٣٧٨-٣٧٩؛ فقد شن الرولة بقيادة ابن مشهور هجومًا دمويًا على قبائل بني صخر من فرعي: الزبن بقيادة حتمل بن زبن، والحقيش بقيادة خلف المور في ١٦ شباط ١٩٢٨م، نتج عنه مقتل الشيخ حتمل وولده و١٠٠ رجل آخرين، وهم يرعون في قطعانهم في شمال غرب الجوف، واستولى المغيرون على ٤٠٠ جمل و٨٠٠ رأس من الغنم، للمزيد انظر:

والثانوية في بيروت، والتحق بالمشيخة السلطانية في اسطنبول، ودرس الحقوق لمدة ثلاث سنوات، توفي عام ١٩٥٦م متحرراً، للمزيد راجع: جريدة الدستور، ع ١٤٩٦٩، ١٩ آذار ٢٠٠٩م، ص ٥.

(٥٠) الفتنت كولونيل اندرو راين: ولد في ٥ تشرين ١٨٨٦م، وتوفي في ٣١ كانون ١٩٤٩م، وكان دبلوماسياً بريطانياً، وشغل منصب القنصل العام في المغرب ما بين (١٩٢٤-١٩٣٠م)، ووزيراً لدى العربية السعودية ما بين (١٩٣٠-١٩٣٦م)، وقنصلاً عام لدى البانيا ١٩٣٦-١٩٣٩م. للمزيد انظر:

Elsie, Robert: Historical Dictionary Of Albania, Scarecrow Press (2010). p.1; and I will refer to it; Mackie, Colin: British Ambassadors and High Commissioners, 1880-2010, p40, and I will refer to it.

(٥١) للاطلاع على نص البلاغ الرسمي رقم (١) الصادر عن رئيس الوزراء الأردني عبدالله سراج، بتاريخ ١٦ أيار ١٩٣٣م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم ٢ (١١-٢)، ص ٣١٢.

(٥٢) فؤاد حمزة: ولد في قرية عيبة من قرى لبنان في قضاء عالية بمحافظة جبل لبنان عام 1899م لأسرة درزية، وعمل مدرساً في بعض المدارس الحكومية في القدس ودمشق، ويمتاز بإجادته اللغة الإنجليزية في ذلك الوقت والبحث والتوثيق، إلتهق كمترجم خاص للملك عبدالعزيز عام ١٩٢٦م، عمل وكيلاً للخارجية ١٩٣٠-١٩٣٣م، ومنح لقب سفير، وهو أول منصب سفير للسعودية، ثم وزير دولة، وعين وزيراً مفوضاً في باريس، ثم أنقرة، ثم أصبح مستشاراً للملك عبدالعزيز، ومنح لقب سفير ووزير دولة، توفي

(44) Ibid., policy to be followed to..., pp 609-616.□

(45) Ibid., policy to be followed to..., pp 609-616.□

(46) Ibid., policy to be followed to..., pp 609-616.□

(٤٧) للاطلاع على نص كتاب وزير الخارجية السعودي إلى الممثل البريطاني في جدة، بتاريخ ٢١ آذار ١٩٣٣؛ ونص كتاب رئيس الوزراء الأردني إلى المندوب السامي البريطاني لشرق الأردن، تاريخ ٢١ آذار ١٩٣٣م، انظر: الجريدة الرسمية لإمارة شرق الأردن، (عمان)، ع ٣٨٥، ١٦ نيسان ١٩٣٣، ص ٢؛ الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٣٠-١٧٥)، ص ٢٦٣؛ وثيقة رقم (٩-١٧٥)، ص ٢٦٢؛ صحيفة أم القرى، ع ٤٣٤، ٦ نيسان ١٩٣٣م، ص ٢.

(٤٨) للاطلاع على نصوص برقية الأمير عبدالله بن الحسين إلى الملك عبدالعزيز؛ وبرقية الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالله انظر: صحيفة أم القرى، ع ٤٣٤، ٦ نيسان ١٩٣٣م، ص ٢؛ الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٢٩-١٧٥)، ص ٢٦٥، وثيقة رقم (٢٤-١٧٥)، ص ٢٦٧.

(٤٩) للاطلاع على نفس تفويض توفيق أبو الهدى الخاص بالمفاوضات لعقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار، ١٦ نيسان ١٩٣٣م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم ٢٠ (١٧٥-١٨٠)، ص ٢٧٢-٢٧١؛ توفيق أبو الهدى التاجي الفاروقي: ولد في مدينة عكا سنة ١٨٩٤م، من أسرة أصلها من الرملة، عين في منصب رئيس الوزراء ١٢ مرة في الأردن في عهد ملوك ثلاثة، هم: الملك عبدالله الأول، والملك طلال، والملك الحسين، تلقى دراسته الابتدائية في الرملة

الإبرام وتبقى سارية المفعول لمدة خمس سنوات ابتداء من ذلك التاريخ، وإذا لم يُعلم أحد الفريقين الفريق الآخر قبل إنتهاء السنوات الخمس بستة أشهر انه يريد إبطال المعاهدة فتبقى نافذة ولا تعتبر باطلة إلا بعد مضي ستة أشهر من اليوم الذي يعلن فيه نية أحد الفريقين إبطالها للفريق الآخر، يلاحظ أن مدة سريان هذه المعاهدة اختلفت عن المدة المحددة لاتفاقية حذاء والتي تنتهي بإنتهاء الانتداب البريطاني على شرق الأردن، ولأن هذه المعاهدة بين السعودية والأردن فقد اعترض توفيق أبو الهدى على جعل مدة المعاهدة مربوطة بالانتداب البريطاني على شرق الأردن، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), CO 831/29/3, appendix Z, summary Record of main points discussed sir Andrew Ryan's personal Conversation with Saud bey Hamza on the Morning of 28th April 1933, pp244-246,(pp56-58).

(55)A.B.,Vol1.6, (6.07),CO871/29/7,Enclosure 2 in No 2, Second Meeting, 24th April 1933, pp 222-224, (pp 34-36).

(56)A.B.Vol.6(6.07),CO831/25/3.En closure4 in No2, Fourth meeting, 25thApril,1933,p225;

A.B.Vol.6(6.07),FO 381/29/2, Enclosure9 In No 2, Ninth Meeting, 30th April1933, PP232-233,pp44-45;

A.B.Vol.6(6.07), CO831/29/2,Enclosure16 In No2, Sixteenth and Final Meeting, 4th May 1933,pp241-244,pp53-56; A.B.Vol.6(6.07),Co 831/29/3, Appendix (z), Summary Record of the main points discussed in Sir Andrew Ryan's personal conversation with Fuad bey Hamza

في بيروت عام 1951 عن عمر يناهز ٥٢ عاماً، للمزيد انظر: الزيدي، مفيد: **عبدالعزیز آل سعود وبريطانيا ١٩١٥-١٩٢٧م**، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ٩٢، الزيدي، عبدالعزیز آل سعود وبريطانيا.

(53)A.B.,Vol.6(6.07)FO831/29/3,No(1), Despatch from his Majesty Representative, (Jeddah), to the secretary of state for Foreign Affairs, 18th May 1933, pp 193-194.

يوسف ياسين: ولد في اللاذقية في سوريا عام ١٣١٥هـ، درس مدة سنتين بدار الدعوة والإرشاد التي كان يديرها رشيد رضا، أغلقت بسبب نشوء الحرب العالمية الأولى، ثم التحق بالملك حسين في مكة، ثم بالأمر عبد الله في شرق الأردن لمدة سنة، ثم التحق بالملك عبد العزيز، وعهد إليه بإدارة جريدة أم القرى عام ١٩٢٤م، وتولى العديد من المناصب في حياته السياسية في السعودية منها، وأدار كثيراً من المفاوضات لعقد معاهدات بين السعودية والدول الأخرى، وتوفي عن عمر يناهز ٧٠ عاماً عام ١٩٦٢م، للمزيد انظر: السماري، فهد بن عبد الله وزملائه: **موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسية**، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة، الرياض، ١٩٩٩م، ص ٦٤٩-٦٥٠، وسأشير له: السماري وزملائه، موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز.

(54)A.B.,Vol.6(6.07),FO 8 71/2919,No(2),Despatch from the British Resident, (Amman), to the acting high commissioner for Transjordan,19th may 1977, pp217-221.

حررت هذه المعاهدة من نسختين باللغة العربية على أن يتبادل الفريقان قرارات الإبرام بأقرب وقت، وتُعد نافذة من تاريخ تبادل قرارات

(62)A.B.Vol.6

(6.07),CO831/29/3,Enclosure No 4 in No3, Op.Cit., p252,(P64).□ □

(٦٣) الك سيث كيركبرايد: ولد عام ١٨٩٧م، وتوفي ١٩٧٨م، بدأ حياته العسكرية كضابط في جيش الجنرال اللنبي، حارب في جيش الثورة العربية الكبرى مع الأمير فيصل من ١٩١٦ إلى ١٩٢١م، وبعد انهيار الحكم الفيصلي في سوريا أرسلته الحكومة البريطانية إلى شرق الأردن لحفظ النظام، فأسس الحكومة الوطنية في موآب، وكان نائب المعتمدين البريطانيين في إمارة شرق الأردن من (١٩٢٧م-١٩٣٧م)، ثم المعتمد البريطاني عام ١٩٣٩-١٩٤٦م، ثم عين سفيراً لبريطانيا العظمى في عمان في عام ١٩٤٦م، للمزيد انظر: الماضي وموسى، تاريخ الأردن في القرن العشرين، ص ٤٢٦.

Gelber, Yoav: Palestine 1948: War, Escape and The Emergence of the Palestinian Refugee Problem. Sussex Academic Pr. p 402; and I will refer to it: *Gelber, Palestine 1948*.□

(٦٤) آرثر واكهوب: ولد عام ١٨٧٤م، وتوفي عام ١٩٤٧م، وخدم كمندوب سام لفلسطين وشرق الأردن من أيلول ١٩٣١م ١٩٣٨م تلقى تعليمه في بریتون، وخدم في جنوب أفريقيا، وشارك في حرب البوير في جنوب أفريقيا عام ١٨٩٩م وجرح فيها، ثم خدم في الهند من (١٩٠٣-١٩١٤)، وشارك في الحرب العالمية الأولى في فرنسا والعراق، ثم خدم في ألمانيا كرئيس للقسم البريطاني في لجنة الرقابة على برلين بعد الحرب، ورئيساً لشعبة المقاطعات الرئيسية خلال الفترة ١٩٢٧-١٩٢٩م، وتم تعيينه في منصب المندوب السامي لفلسطين وشرق الأردن

on the morning of 28th April 1933, PP 244-246,(PP56-58); A.B.Vol.6(6.07),Co 831/29/3, Enclosure 6 IN 2,Sixth Meeting, 26th April, 1933, pp227-228, PP39-41; A.B.Vol.6(6.07),FO381/29/2, Enclosure 6 in No2, Seventh Meeting 29th April 1923, pp229-230, (pp41-42).□

(57) A.B.Vol.6 (6.07), CO831/29/2, Enclosure 16 In No 2, Sixteenth and Final Meeting, 4th May 1933,pp 24I-244,pp53-56.□

(58) A.B., Vol.6 (6.07), FO 8 71/2919, No (2), Op.Cit., P220, P32 . (59)A.B.Vol.6(6.07),CO831/29/3,Despach from Air Majesty's Representation,(Jeddah), to the Secretary of State for Foreign Affairs, 30 May 1933,P247,P59;A.B.Vol.6(6.07),Co 831/29/2,Enclosure16 in No 2, Sixteenth and Final Meeting, 4th May 1933, pp24I-244,pp53-56.□

(60) A.B.Vol.6(6.07),Co 381/29/3, Enclosure 1 in No 3, Memorandum, Andrew Ryan, 20th May 1933, pp248-249; Enclosure 4 in No 3 proposed draft of Note to be addressed to the Saudi Plenipotentiary on the Date of Signature of the Treaty of Friendship and Bon Voisinage Between Saudi Arabia And Transjordan .p252, p64.□

(61) A.B.Vol.6(6.07), Co 831/29/3, Enclosure 2 in No 3, Negotiations for Saudi Transjordan Treaty, pp 249-251, (pp 61-63); A.B.Vol.6(6.07),Co 831/29/3, Enclosure No (4), Despach from His Majesty's Representation, Jeddah, to the Secretary of State for Foreign Affairs, 6 June 1933 ,PP 252-253,(PP64-65).

(٦٨) فوزان السابق: وزير سعودي مفوض، فسير في لندن، أحيل إلى التقاعد، وتوفي في القاهرة سنة ١٩٥٤م، وكان من المعمرين، انظر: الزركلي، خير الدين: **الوجيز في سيرة الملك عبدالعزيز**، ط٧، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩١م، ص ٣٢٤، وسأشير له: الزركلي، **الوجيز في سيرة الملك عبدالعزيز**.

(69) A.B.Vol.6(6.07), CO831/29/3, Report Dated 7th Dec 1933, by the assistant British Resident A.S.Kirkbride, Amman, Regarding the Circumstances Surrounding the Exchange of Ratification, 27th Dec 1933, PP288-289, (PP100-101). □

للاطلاع على نص تفويض رئيس الوزراء الأردني للسيد فؤاد الخطيب في ١٤ كانون ١٩٣٣م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٦٩-١٧٥)، ص ٢٨٣؛ وإعلان رئيس الوزراء إبراهيم هاشم حول معاهدة الصداقة بين أمير شرق الأردن وملك المملكة العربية السعودية، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٣-١١)، ص ٣١٣؛ وأيضاً، توقيع شهادة تبادل نسختي إبرام معاهدة الصداقة بين الأمير عبدالله والملك عبدالعزيز، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٤-٢٠)، ص ١٣١.

وحررت هذه المعاهدة من نسختين باللغة العربية على أن يتبادل الفريقان قرارات الإبرام بأقرب وقت وتعتبر نافذة من تاريخ تبادل قرارات الإبرام وتبقى سارية المفعول لمدة خمس سنوات ابتداء من ذلك التاريخ وإذا لم يُعلم أحد الفريقين الفريق الآخر قبل انتهاء السنوات الخمس بستة أشهر أنه يريد إبطال المعاهدة فتبقى نافذة ولا تعتبر

في عام ١٩٣١م. خلفه في منصبه السير هارولد ماكمايكل في عام ١٩٣٨م، انظر: الماضي، والموسى، تاريخ الأردن في القرن العشرين، ص ٤٢٥.

<http://www.Britishempire.co.uk/Biography/Wauchopearthur.htm>. (٦٥) للاطلاع على نصوص اتفاقية الصداقة وحسن الجوار وبروتوكول التحكيم والجدول الزمني المشار إليه في المادة ٧ من معاهدة الصداقة وحسن الجوار والرسائل الخمسة عشر، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831\29\3, No 7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage between Transjordan and Saudi Arabia, signed at Jerusalem 27th July 1933 together with Protocol on Arbitration and Schedule appended to treaty, p269, p81PP 265-289 ; وأيضاً: كما وردت هذه النصوص في صحيفة أم القرى ع ٤٧١، ٢٢ كانون ١٩٣٣، ص ١-٣؛ كما ورد نص معاهدة الصداقة وبروتوكول التحكيم والجدول الزمني في الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٣-١١)، وثيقة رقم (٥-٨٣)، وثيقة رقم (٦-١١)، ص ٣١٤-٣٢٣.

(٦٦) للاطلاع على نص رسالة وكيل رئيس الوزراء الأردني توفيق أبو الهدى إلى وكيل المعتمد البريطاني في ٧ آب ١٩٣٣م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (١٧-٢٠)، ص ١٣٧.

(٦٧) للاطلاع على نص رسالة المعتمد البريطاني في عمان إلى رئيس الوزراء الأردني في ١٢ كانون ١٩٣٣م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (٣٥-٤٠)، ص ٢٩٥-٢٩٧.

(٧٣) للمزيد حول مهام ودور الضباط الخاصين في منع الغارات القبلية، انظر: ص ص 24 - 29 من هذا البحث.

(74) A.B., Vol.6(6.07), CO831/29/3, Despatch from His Majesty Representation (Sir Ryan), Jeddah, to the Secretary of State for Foreign Affairs, 8th May 1933, P196, P8.
(75) A.B., Vol.6(6.07), CO 831/29/3, Ibid., P199, P11.

(٧٦) للاطلاع على نص معاهدة الصداقة وحسن الجوار عموماً ونص المادة ٣ من المعاهدة خصوصاً، انظر: A.B., Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp265 - 269, (pp77-81).

(٧٧) للاطلاع على نص المادة (٤) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار ١٩٣٣م، انظر: Ibid., pp266, p78.

(٧٨) للاطلاع على نص المادة (٥) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار، ١٩٣٣م، انظر: Ibid., pp266-267, pp78-79.

(٧٩) للاطلاع على نص المادة (٦) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار، ١٩٣٣م، انظر: Ibid., p267, p79.

(٨٠) المقصص، قضايا الحدود الأردنية السعودية، ص ص ٣٤٠-٣٤٤.

(٨١) للاطلاع على نص المادة (٧) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار، ١٩٩٣م، انظر: A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp267, (p79).

(٨٢) تنص المادة السادسة من اتفاقية حذاء على تأليف محكمة خاصة بالاتفاق بين حكومتي نجد وشرق الأردن، تجتمع من حين لآخر؛ للنظر في

باطلة إلا بعد مضي ستة أشهر من اليوم الذي يعلن فيه نية أحد الفريقين إبطالها للفريق الآخر، يلاحظ أن مدة سريان هذه المعاهدة اختلفت عن المدة المحددة لاتفاقية حذاء والتي تنتهي بانتهاء الانتداب البريطاني على شرق الأردن ولأن هذه المعاهدة بين السعودية والأردن فقد اعترض توفيق أبو الهدى على جعل مدة المعاهدة مربوطة بالانتداب البريطاني على شرق الأردن، انظر:

A.B.Vol.6(6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., p269, p81; A.B.Vol.6(6.07), CO831/29/3, appendi summary Record of main points x Z, discussed sir Andrew Ryan's personal Conversation with Saud Bey Hamza on the Morning of 28th April 1933, pp244-246, (pp56-58).

(٧٠) للاطلاع على نص معاهدة الصداقة وحسن الجوار، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No 7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp265 - 269, pp77-81.

(٧١) للاطلاع على نص المادة 2 من معاهدة الصداقة، انظر:

A.B.Vol.6(6.07), CO831/29/3, No(7) Treaty of Friendship and Bon Voisine, Op.Cit., P265, (P77).

(72) A.B.Vol.6(6.07), CO831/29/3, espatch from His Majesty Representation (Sir Ryan), British Legation, Jeddah, to the Secretary of State for Foreign Affairs, 8th May 1933, P196, P8.

وأيضاً للاطلاع على نص رسالة فؤاد بك حمزة إلى توفيق أبو الهدى انظر: الجريدة الرسمية لإمارة شرق الأردن، ع ٥٤٩، ١ شباط ١٩٣٧، ص ٧٠-٧١؛ ونص رسالة فؤاد حمزة إلى توفيق أبو الهدى، انظر: المصدر نفسه، ص ٧١-٧٢.

(86)A. B.Vol.6(6.07),CO 83I/99/3, Letter from Tewfik bey Abul Huda to Fuad bey Hamza, 27th July,1933, P280,(P92).

وللاطلاع على رسالة توفيق بك أبو الهدى إلى فؤاد حمزة في ٢٧ تموز ١٩٣٣م، انظر: الجريدة الرسمية لإمارة شرق الأردن، ع ٥٤٩، ١ شباط، ١٩٣٧، ص ٧١-٧٢، الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم (١٣-٢٠)، ص ١٣٤-١٣٥. (٨٧) المصادر نفسها.

(A.B.,Vol.6(6.07),

FO381/29/2,Enclosure 9 in No 2, Ninth Meeting, 30th April 1933,PP232-233,PP44-45.

(٨٩) للاطلاع على نص المادة ١٠ من معاهدة الصداقة، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage...,Op.Cit., p268, p80.

(٩٠)A.B.,Vol.5(5.09),Co831/III/I,

Enclosure II to Secret Despatch of 3 Jan 1931, .Note on situation on the Southern frontier of Transjordan of by Captain J.R.Glubb, P307.P15;K.P.C.Vol.3, Letter from Abdul Al Aziz AL Saud to the Acting British Agent and Consul, Jeddah, pp180-181.

(٩١) المقصص، قضايا الحدود الأردنية السعودية،

ص ٢٢٩-٢٦٥.

تفاصيل أي تعد يقع من وراء الحدود؛ وإلحساء الأضرار والخسائر، وتعيين المسؤولية. ويكون تأليفها من عدد متساو من ممثلي الحكومتين، وتُعهد رئاستها إلى شخص آخر من غير الممثلين المذكورين تتفق على اختياره الحكومتان وتكون قراراتها قطعية ونافذة، وبعد أن تصدر المحكمة قرارها تقوم الحكومة التابع لها المحكوم بتنفيذ القرار المذكور وفقاً لعادات العشائر ومعاينة المحكوم عليه، انظر: الريحاني، تاريخ نجد، ص ٤٤٢-٤٤٣.

(٨٣) للاطلاع على نص المادة (٨) من معاهدة وحسن الجوار، ١٩٣٣م، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp267-268,(pp79-80).

(٨٤) للاطلاع على نص المادة (١١) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار، ١٩٣٣م، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7,Treaty of friendship and Bon Voisinage...,Op.Cit. pp268,(p80).

(85)A.B.Vol.6(6.07),CO83I/29/3, Enclosure 2 in No.(3),A Proposed Draft Letter Annexed to the Treaty of Friendship and Bon Voisinage between the Saudi Arabia Kingdom and Transjordan, 27th May, 1933, P251,P63;

A.B.Vol.6(6.07),Co83I/29/3,Letter from Fuad bey Hamza to Tewfik Abul Huda,27th July,1933, PP279-280,(PP91-92);

A.B.Vol.6(6.07),CO83I/99/9, (No.11),Letter From Tewfik bey Abu Huda to Fuad bey Hamza, 29th July, 1933, P280,(P92).

من الحقوق الثابتة شريطة ان تخضع تلك القبائل - ما دامت نازلة ضمن حدود نجد- للقوانين الداخلية التي لا تمس هذه الحقوق، وتعامل حكومة شرق الأردن نفس المعاملة رعايا نجد المتمتعين بحقوق ثابتة في شرقي الأردن شبيهة بالحقوق المذكورة، انظر: الريحاني: تاريخ نجد، ص ٤٤٢.

(١٠٣) تنص المادة ١٣ من اتفاقية حداء على تعهد الحكومة البريطانية بضمان حرية المرور في كل حين للتجار النجديين لقضاء تجارتهم بين نجد وسوريا ذهاباً وإياباً، وان تحصل تجارتهم على الإعفاء والواجبات الأخرى لجميع بضائع الترانزيت التي قد تحتاز منطقة الانتداب في مرورها من نجد إلى سوريا أو من سوريا إلى نجد على أن يخضع التجار وقوافلهم للتفتيش الجمركي، وأن يكونوا حاملين وثيقة من حكومتهم تشهد أنهم تجار شرعيون، وأن تتبع القوافل التجارية التي تحمل بضائع طرقاً معروفة سيتفق عليها فيما بعد للدخول في منطقة الانتداب والخروج منها، علماً أن هذه القيود لا تسري على القوافل التي تقتصر تجارتها على الإبل والحيوانات، ولا على العشائر التي تنتقل بمقتضى المواد الأخرى في اتفاقية حداء، وتتعهّد الحكومة البريطانية بأن تحصل على غير ذلك من التسهيلات الممكنة للتجار من رعايا نجد المارين بمنطقة انتدابها، انظر: الريحاني: تاريخ نجد، ص ٤٤٤.

(١٠٤) للاطلاع على نص المادة (٩) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار ١٩٣٣، انظر: A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp26

(٩٢) للاطلاع على نص المادة ١١ من معاهدة الصداقة وحسن الجوار، انظر: ص ٢٧ من البحث.

(93) A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, Letter from Sir A.Ryan to Fuad bey Hamza, 27 July, 1933, P284;

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, Letter from Fuad bey Hamza to Sir A. Ryan, 27 July, 1933, P 287, p99. □

(٩٤) A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3,

Enclosure 2 in No (1), Memorandum Concerning points to be Submitted for Discussion, pp203-204, (pp15-16).

(٩٥) Ibid., pp 203-204, (pp15-16).

(٩٦) Ibid., pp 203-204, (pp15-16).

(٩٧) Ibid., pp203-204, (pp15-16).

(98) A.B.Vol.6 (6.07), CO83/29/3, Des patch from the British Resident, Amman, to the Acting High Commissioner, Transjordan, 19th May, 1933, p220, p32.

(99) Ibid., p220, P32.

(١٠٠) للاطلاع على نص المادة ٢ من معاهدة الصداقة وحسن الجوار المعقودة بين إمارة شرق الأردن والمملكة العربية السعودية، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp265, (p77).

(١٠١) للمزيد عن مهام الموظفين الخاصين لمعالجة القضايا الناجمة عن حركة الأفراد والقبائل والمسؤولين، انظر: ص ص ٢٤-٢٩ من هذا البحث.

(١٠٢) تنص المادة ٤ من اتفاقية حداء على تعهد حكومة نجد بصيانة جميع الحقوق التي تتمتع بها في وادي السرحان القبائل غير التابعة لنجد سواء أكانت حقوق الرعي أو السكن أو ما يشبه ذلك

(114) A.B.Vol.6,(6.07), Co 831/29/3, enclosure 10 in No2,Tenth meeting,1st May 1933, pp233-234,(pp45-46)

(١١٥) للاطلاع على نص المادة السادسة من اتفاقية حذاء، انظر: هامش (٢) ص ٢٧ من البحث.

(١١٦) كلفت الحكومة البريطانية مكدونل للتحكيم بين الأردن والسعودية في الغارات القبلية والذي بدا في ١٤ أيلول ١٩٣٣م، وانتهى بنهاية العام بنسخ كل المطالبات القبلية بالمنهوبات كحل وسط، للمزيد، انظر: المقتصد، قضايا الحدود الأردنية السعودية، ص ٣١٧-٣٢٢.

(117) A.B.Vol.6(6.07),FO381/29/3, Enclosure 6 In 2, Sixth Meeting ,26th April ,1933,PP228-229, pp40-41.

(118) A.B.,Vol6(6.07),Co 831/29/3, No(14), Sir .A. Ryan, his majesty's representative, Jeddah, to Fuad bey Hamza, (delegate of the kingdom of Saudi Arabia), 11 August, 1933, p283, (p95).□

(119) A.B., Vol6 (6.07), Co 831/29/3, No(18), Fuad bey Hamza (delegate of the kingdom of Saudi Arabia) to sir a Ryan, his majesty, s representative, Jeddah , 27th July, 1933,p286,(p98).

(١٢٠) للاطلاع على نص المادة ١١ انظر: ص ٢٧ من هذا البحث.

(121) A.B., Vol.6(6.07), Co 831/29/3, No (15), Sir .A. Ryan his majesty's representative, Jeddah, to Fuad Bey Hamza,(delegate of the kingdom of Saudi Arabia), 27 July,1933,p284,(p96).

(122) A.B., Vol.6 (6.07), Co 831/29/3, No (19), Fuad bey Hamza

(١٠٥) للاطلاع على نص المادة ٤ من اتفاقية حذاء،انظر: هامش رقم (٢) ص ٣٣ من البحث.

(١٠٦) الحواس، الحدود البرية، ص ١٧١.

(١٠٧) المرجع نفسه، ص ٧١-٧٢.

(١٠٨) المرجع نفسه، ١٧١.

(١٠٩) للاطلاع على نص المادة (١١) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار ١٩٣٣م، انظر: ص ٢٧ من هذا البحث.

(١١٠) تنص المادة ١٢ من اتفاقية حذاء على إن تمنع كل من حكومتي نجد وشرقي الأردن حرية المرور لجميع المسافرين والحجاج، شريطة إن يخضع هؤلاء للقوانين الخاصة بالسفر والحج المرعية في نجد وشرقي الأردن، وعلى الحكومتين إن تخبر بعضهما بأي قانون قد تسنه في هذا الخصوص، انظر: الريحاني، تاريخ نجد، ص ٤٤٤.

(111) A.B.Vol.6 (6.07),FO 381/29/2, Enclosure 6 in No2, Seventh Meeting, 29th April 1923, PP229-230,(PP 41-42).□

(١١٢) للاطلاع على نص المادة (١٢) من معاهدة الصداقة وحسن الجوار ١٩٣٣م، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage...,Op.Cit., p269,p81.

(١١٣) للاطلاع على نص المادة ١٣ من معاهدة الصداقة، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3,No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., p269,p81.

وللاطلاع على نص بروتوكول التحكيم الملحق بمعاهدة الصداقة، انظر:

A.B., Vol.6 (6.07), Co 831/29/3, No7. Op.Cit., protocol on Arbitration, p270-271, pp82-83.

A.B.Vol.5(1924-1932), (5.03) L.P.S/10/1144, Memorandum by Mr. Antonius on the Eastern Frontier of Transjordan to Sir Gilbert Clayton, 24th Sep, 1925, Annexure(B And C), pp 58-60.

(١٢٥) نص المسودة الأردنية حول تجنيس القبائل، والتي قدمها الوفد الأردني في اجتماعات المؤتمر المنعقد خلال الفترة ٢٢ نيسان ١٩٣٣-٥ أيار ١٩٣٣م، والتي تعكس التصور الأردني لحل هذه المشكلة، وتضمنت خمسة بنود هي:

- اعتبار القبائل التالية وأقسامها من جنسية شرق الأردن دون المساس بأي تغيير في وضعها القانوني الذي قد ينجم عن تسوية نهائية لمسألة السيادة على منطقة معان - العقبة وهي: حويطات الشمال (ابن جازي) بما في ذلك العطون باستثناء عودة العطنة وأقاربه المباشرين على سبيل المثال: أبناء عمه، بني صخر، سرحان، العيسى والأقسام التالية من عمران هي: حميدات، ربيعين، والدبور.

- اعتبار القبائل التالية من الجنسية العربية السعودية وهم: حويطات تهامة، بلي، جهينة، شمر، نجد، عمران باستثناء الأقسام المذكورة أعلاه والتي اعتبرت من تبعية الجنسية الأردنية، وجميع القبائل الأخرى التي تقع جنوب هذه الديار.

- من الضروري تحديد جنسية أي عضو من الشرائع المعنيين في أي حادث يرتكبه، حيث تحدد جنسية العضو أو عائلته حسب البلد الذي ينزلون فيه في وقت وقوع الحادث، أو في الفترة السابقة للحادث مباشرة في حالة العمليات السريعة التي تتطلب سرعة الحركة من بلد لآخر كالفارات.

- اعتبار بني عطية من الجنسية السعودية، سواء كان هؤلاء الذين دخلوا السعودية في الشهور الثلاثة

(delegate of the kingdom of Saudi Arabia), to Sir. A. Ryan (his majesty, s representative), Jeddah, 27th July, 1933, p287, (p99).

(123) A.B.Vol.6 (6.07), CO831/29/3, Enclosure I in No 2: First Meeting, 23 April, 1933, pp221-222, pp33-34.

(١٢٤) المقصص، قضايا الحدود الأردنية

السعودية، ص ٣٥-٤٩، ٢١٨-٢٧٢؛ محضر لجنة

الإشراف على البدو، جلسة ٢٨، ٢٠ تشرين ٢

١٩٢٩م عمان في الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ١،

وثيقة رقم (٢٤٥ إلى ٢٤٩-٣٣٣)، ص ٤٤٨؛

الريحاني: تاريخ نجد، ص ص ١١٦-٢١٩؛ الزر

كلي، خير الدين: شبه الجزيرة العربية في عهد الملك

عبدالعزیز، ط ٢، دار العلم للملايين، بيروت،

١٩٧٧م، (جزآن)، ج ٢، ص ص ٢٩٦-٢١٢؛

سعيد، تاريخ الدولة السعودية، ج ٢، ص ص ٢١-

٥٨؛ ه. ر. ب ديكسون: الكويت وجاراتها، ترجمة:

فتوح الخترش، الكويت: منشورات ذات السلاسل،

١٩٩٥م، ص ص ٣١٦-٣٢٦؛ القبلة، ع ٤٥٤، ٣١

كانون ٢ ١٩٢١، ص ١٢؛ الذكير، العقود الدرية

(مخطوط خاص)، ص ص ١٢٩-١٣١، ١٣٩-

١٤٣؛ بن هذلول، سعود: تاريخ ملوك آل سعود،

ط ١، مطابع الرياض، ١٩٦١م، (جزآن)، ج ٢، ص

١١٠-١١٤؛ عبيد، جبار يحى: التنازع السياسي

لإمارة حائل، الدار العربية للموسوعات، بيروت،

٢٠٠٣م، ص ص ٢٣٥-٢٤٢؛

A.B.Vol.6(1932-

1940), (6.07), CO831/29/3, Despatch from the British Resident, Amman, to the Acting High Commissioner for Transjordan, 19th May, 1933, No(2), Enclosure (16) in No (2), Sixteenth and Final Meeting, p241, (P53);

by G.Antonious, 24th Sep 1925, Annex B.P58.

(129)A.B.Vol.6 (6.07),CO831/29/3, Despatch from His Majesty's Representative, Jeddah, to the Secretary of State for Foreign Affairs , No 1 , 18th May 1933, p193, p197,p9.

(130)A.B.Vol.6(6.07),CO 831/29/3,Enclosure 7 in No 1, Drafted Letter Regarding Nationality of Tribes, p214, p26.

(131)A.B.Vol.6 (6.07),CO 831/29/3,Despatch from His Majesty's Representation, Jeddah, to the Secretary of State for Foreign Affairs, No (3), 30th May 1933, pp246-248.(pp58-60).

(132)AB.Vol.6(6.07),CO 831/29/3 ,Enclosure 3 in No (3),Ministry of Foreign Affairs, Mecca, 27th May 1933,P251, (P63).

(١٣٣) للاطلاع على الحجج التي قدمها الوفد الأردني في هذه المذكرة حول تبعية السرحان للأردن وليس السعودية، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, Enclosure in No 5, Despatch from Andrew Ryan, His Majesty's Representative, Jeddah, to Fuad bey Hamza, 30th June 1933, P254, P66; A.B.Vol.6 (6.07), CO381/29/3, Letter and Memorandum from Andrew Ryan Addressed to Fuad bey Hamza Regarding the Sirhan Tribe, 30th June 1933, pp254-257(pp66-69); A.B.Vol.6(6.07), Co 831/29/3, Despatch from His Majesty's Representative, Jeddah, to the High Commissioner for Transjordan, No (5) , 30th June 1933, pp253-254, (pp65-66).

الأخيرة من سنة ١٩٣٢م، أم أي أعضاء آخرين لم تدرج أسماؤهم في قائمة بني عطية المستقرين بصورة دائمة في شرق الأردن، وتحال هذه القائمة إلى الحكومة السعودية خلال شهرين من تاريخ ١٨ أيار ١٩٣٣م.

-مناقشة أي نزاع حول تطبيق هذه القواعد في المقام الأول بين الموظفين الخاصين المعنيين بموجب المادة ٣/أ من معاهدة الصداقة وحسن الجوار الموقعة في ٥ أيار ١٩٣٣م، وفي حالة فشلهم بالتوصل إلى اتفاق فإنه يتم التعامل مع النزاع بالطريقة المنصوص عليها في المادة ٥/ج من معاهدة الصداقة، للاطلاع على بنود المسودة الأردنية لتجنيس القبائل، انظر:

A.B.,Vol.6,(1932-1940),(6.07),Co 831/29/3,Enclosure 7 in No 1, Drafted Letter Regarding Nationality of Tribes, Note by Sir Andrew Ryan , p214, p26 .

(126) Ibid., p215.p27.

(127) A.B.,Vol.6, (6.07) CO831/29/3, Despatch from His Majesty's Representative, Jeddah, to the Secretary of State for Foreign Affairs, No1, 8th may 1933, p193, p5; A.B.Vol.6 (6.07), CO831/29/3, Enclosure 16 in No 2, Sixteenth and Final Meeting ,4th May 1933, pp241-242,pp53-54.

(128) A.B.Vol.6 (6.07), CO831/29/3, Enclosure 16 in No 2, Sixteenth and Final Meeting, 4th May 1933, pp241-244, pp53-56; A.B.Vol.5,(5.03)L/PS/10/1144,the High commissioner for the Palestine to G. Clayton, A Memorandum on the Eastern Frontier of Transjordan

أسماء بني عطية التي تحفظ عليها الوفد الأردني
كاملة، انظر :

A.B.Vol.6 (1932-1940),
(6.07),CO831/29/3 List Beni Atiya in
Transjordan,27th July 933, pp276-
277 (pp88-89);

وأيضاً: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، وثيقة رقم
٨٠ (20-25)، كشف بأسماء أفراد بني عطية
الملحقة برسالة توفيق أبو الهدى إلى فؤاد حمزة ، ٢٧
تموز ١٩٣٣م، ص ١١٨-١٢٤ .

(140) A.B.Vol.6 (1932-1940) (6.07),
CO 831/29/3, No(8),Op.Cit., pp274-
275 (pp86-87) .

(141)A.B.Vol.6
(6.07),CO831/29/3,No(9), Letter from
Fuad Bey Hamza (Delegate of the
Kingdom of Saudi Arabia) to Tewfik
Bey Abu Huda (Delegate of Amara
of Transjordan, 27th July 1933, P 278
, (P90) .

(142) Ibid., pp278-279. (pp90-91) .

(143) Ibid., pp278-279. (Pp90-91) .

(144)A.B.Vol.6 (1932-
1940),(6.07),CO 831/29/3,(No 21),
Letter from Fuad Bey Hamza
(Delegate of the Kingdom of Saudi
Arabia) to Sir A. Ryan (His
Majesty's Representative, Jeddah,
27th July, 1933, P288,(P100).

(١٤٥) للاطلاع على رسالة رئيس الوزراء
الأردني إلى المندوب السامي لشرق الأردن، ٢١ آذار
١٩٣٣م؛ انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢،
وثيقة رقم (١٠) (١١-١٧٥)، ص ٢٦١؛ ورسالة
الأمير فيصل، وزير خارجية نجد- الحجاز إلى رايان
الممثل البريطاني في جدة، ٢١ آذار، ١٩٣٣م،
ووثيقة رقم (١٢) (٣٠-١٧٥)، ص ٢٦٣؛ الجريدة

بيك، فردريك ج: تاريخ شرقي الأردن وقبائلها،
ترجمة: بهاء الدين طوقان، ط١، عمان: الأهلية
للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م، ص ٢٣٧، فردريك،
تاريخ شرقي الأردن وقبائلها.

(134) A.B.Vol.6 (6.07), CO 831/29/3,
No 6, Despatch from His Majesty's
Representative, Jeddah, to the
Secretary of State for Foreign
Affairs, 10th Aug 1933.p258,p70 .

(135) A. B.Vol.6 (1932-1940) (6.07),
CO 831/29/3, No (5), Op.Cit. Pp253-
254.pp65-66; A.B.Vol.6 (1932-
1940), (6.07),CO831 /29/3, No 6,
Op.Cit., p259-260,pp71-72.

(136) A.B.Vol.6 (1932-1940), (6.07),
CO831/29/3, No6, Op.Cit. p260.
(p72) .

(١٣٧) للاطلاع على نص معاهدة الصداقة
وحسن الجوار راجع:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3,No7,
Treaty of Friendship and Bon
Voisinage..., Op.Cit., pp265-269.

(138)A.B.Vol.6 (6.07),CO
831/29/3,Letter Tewfik bey Abul
Huda Delegate of the Emara of
Transjordan to Fuad bey Hamza
(Delegate of the kingdom of Saudi
Arabia), No(8), 27th July 1933,
P274, (P86)..

(١٣٩) وزّع المئة وأربعة وخمسين شخصاً من بني
عطية الذين اعتبروا وعائلاتهم رعايا شرق أردنيين
على النحو الآتي: الحبيانة ٣٣، السليمان ٤،
الخضري ٨، السبوت ٩، مزادة ٥، جمعان ٨،
جميعان ٦، عطيات ٥، مسامرة ٣، التجارة ١، خميسة
١٣، الرماضين ٦، عقيلات ٢١، العسوفي ١،
السعيدانيين ٨ والعليين ٧. للاطلاع على قائمة

(١٥١) تجدر الإشارة إلى أن الجانب الأردني البريطاني قد وضع في شهر شباط ١٩٣٣م مسودة للملحق المشار إليه في المادة ٧ من معاهدة الصداقة، انظر:

A.B.,Vol.6(6.07), CO 831 /29 /3, Enclosure 8 In No I, Proposed Schedules to Treaty of Friendship, Note by Sir Andrew Ryan, Op.Cit., pp215-216, (pp27-28); A.B.Vol.6(6.07), CO 831/29/3, Enclosure 1 in No.7, Schedule Referred to in Article 7 of Friendship and Bon Voisinage 1933, pp262-263(pp84-85).

(152) A.B.Vol.6 (6.07), CO831/29/3, Enclosure2 in No(1), Op.Cit., P205.P17.

(153) A.B.Vol.6 (6.07), CO 831/29/3, Enclosure1 in No.6, Op.Cit., pp262-263(pp84-85).

الجريدة الرسمية لإمارة شرق الأردن، ع ٢٢ ك ١٩٣٣م، عدد ممتاز ٤٨٥-٤٨٧؛ الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ٢، ص ص ٣٥٣-٣٥٧؛ وانظر نص مسودة الجدول المقترح في:

A.B.Vol.6(6.07), CO831/29/3, Enclosure 8 in No1, Proposed Schedule to Treaty of Friendship, Note by Sir Andrew Ryan, pp215-216, (pp27-28).

(١٥٤) وترد الشهادة الرسمية على الوجه التالي،

أنا الموقع إمضائي أدناه أشهد بما يأتي:

أولاً: أن المعاد الآن من الأموال والمواشي هو بحسب ما علمناه من نتيجة تحقيقاتنا عبارة عن جميع المنهوبات التي استولى عليها المعتدون في الحادثة التي وقعت في موقع... بتاريخ... بين أفراد قبائل... وأفراد القبائل... مع استثناء الأشياء الآتية التي لم يتم استردادها وهي...

الرسمية لإمارة شرق الأردن، ع ٣٨٥، ٦ نيسان ١٩٣٣م، ص ١٢٢.

(146) A.B., Vol.6 (6.07), Co831/29/3, Enclosure 6 in No I, Draft British Note on Saudi Representation, P 213, P25; A.B.vol.6(6.07), Co 831/29/3, Enclosure 8 in No(2), Eighth Meeting, 29th April 1933, pp230-231, (pp42-43); A.B.Vol.6(6.07), CO 831/29/3, Enclosure 15 in No.2, Fifteenth meeting, PP239-240, (pp51-52); A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp265-269, pp77-81.

(147) A.B.Vol.6 (6-07), Co831/29/3, No(16), Letter from Sir A. Ryan to His Majesty Representative, (Jeddah), to Fuad bey Hamza, Delegate of the Kingdom of Saudi Arabia, Jerusalem, 27th July, 1933, PP284-285 (PP94-95).

(148) A.B.Vol.6 (6-07), Co 831/29/3, No (19), Letter Fuad bey Hamza, to Sir A.Ryan, 27th July, 1933, P287, P 99.

(١٤٩) للاطلاع على نص معاهدة الصداقة الأردنية السعودية ١٩٣٣م، انظر:

A.B.Vol.6 (6.07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and BonVoisi Nage ..., Op.Cit., pp265-269, pp77-81.

(150) A.B.Vol.6(6.07), Co831/29/3, Despatch from His Majesty's Representative, Jeddah, to the Secretary of State for Foreign Affairs, 18th May 1933, Enclosure2 in No(1), Memorandum Concerning Points to be Submitted for Discussion, 4th May 1933, pp204-205, pp16-17. □

الجريدة الرسمية، ص ٤٨٦؛ الوثائق الهاشمية، ص ٣٥٥.

(160) A.B., Vol.6 (6,07), CO831/29/3, Enclosure 2 in No I, OP.Cit, P205, (P17).
(161) A.B., Vol.6 (6,07), CO831/29/3, Enclosure 8 in No. I, Proposed Schedules to Treaty of Friendship, Note by Sir Andrew Ryan, p216, (P28); Schedule..., OP.Cit, P188, (P11).

(162) Ibid., Schedule..., P188, (P11).
(163) A. B., Vol.6 (6,07), CO 831/29/3, Enclosure 2 in No I, Op.Cit., 4th May 1933, P205, (P17).

(١٦٤) للتعرف على نصوص هاتين المادتين، انظر: A.B.Vol.6 (6,07), Co831/29/3, No7, Treaty of Friendship and Bon Voisinage..., Op.Cit., pp180-184.

(165) A.B.D., Vol.6 (6,07), CO 831/29/3, No(12), Tewfik bey Abdul Huda (Delegate of the Amara Of Transjordan) to Fuad bey Hamza (Delegate Of The Kingdom of Saudi Arabia) 2nd April 1934, P281(P93); No(13), Letter from Fuad bey Hamza (Delegate of the Kingdom of Saudi Arabia) to Tewfik Bey Abdul Huda (Delegate of the Amara of Transjordan), 27th July, 1933, P282, P94.

للاطلاع على رسالة توفيق أبو الهدي إلى فؤاد حمزة، ٢٧ تموز ١٩٣٣م، انظر: الوثائق الهاشمية، مج ١٠، ق ١، وثيقة رقم (٩١) (١٤-٢٠)، ص ١٣٥-١٣٦.

(166) A.B, Vol.6 (6,07), CO 831/29/3, No (13), Op. Cit., 27th July, 1933. P282. للاطلاع على رسالة فؤاد حمزة إلى توفيق أبو الهدي، ٢٧ تموز ١٩٣٣، انظر: الوثائق الهاشمية،

ثانياً: أن الأموال والمواشي المعادة الآن هي كل ما استرجعناه من المعتدين إلى هذا التاريخ بأكمله، وعوضاً عن الأشياء التي نشهد بأنه لا يمكن الحصول عليها بعينها لفقدانها، وهي... نقدم ما يأتي... وأشهد بأنها ذات قيمه معادله للمفقود الذي لم يتسنّ الحصول عليه، وعلاوة على ذلك سيتخذ كل ما يمكن من الإجراءات لاسترداد أية منهوبات أخرى مما لم يُسترجع من المعتدين، وعند استردادها تعاد إليكم مصحوبة بشهادة أخرى، انظر:

A.B., Vol.6 (6,07), Co831/29/3, Schedule Referred to in Article 7 of the Treaty of Friendship and Bon Voisinage, Op., Cit, pp187-188 (PP9-10). □

الجريدة الرسمية لإمارة شرق الأردن، ع ٤١٥، ٢٢ ك ١٩٣٣م، عدد ممتاز، ص ٤٨٦؛ الوثائق الهاشمية، مج ١، ق ٢، ص ٣٥٤.

(155) Ibid., Schedule..., pp187-188 (PP9-10).

الجريدة الرسمية، ص ٤٨٦؛ الوثائق الهاشمية، ص ٣٥٤.

(156) Ibid., Schedule..., P188, (P9).

الجريدة الرسمية، ص ٤٨٦؛ الوثائق الهاشمية، ص ٣٥٥.

(157) Ibid., Schedule..., p188, (P9).

الجريدة الرسمية، ص ٤٨٦؛ الوثائق الهاشمية، ص ٣٥٥.

(158) A.B.Vol.6 (6,07), CO 831/29/3, Enclosure 2 in No I, Memorandum Concerning Points to be Submitted for Discussion, P205, (P17).

(159) Schedule..., OP.Cit, P188, (P11).

مج ١٠، ق ١، وثيقة رقم (٩٢) (١٥-٢٠)،
ص ١٣٦-١٣٧.

(١٦٧) للاطلاع على قانون رقم ١ لسنة ١٩٣٨م،
١٦ كانون ٢ ١٩٣٧م، وقانون رقم ٥ لسنة
١٩٤٠م، معدل لقانون المعاهدة الأردنية مع المملكة
العربية السعودية لسنة ١٩٣٨، انظر: الجريدة
الرسمية لإمارة شرق الأردن، (عمّان)، ع ٦٥٩، ١
كانون ١ ١٩٤٠م، ص ٣٦٣-٣٦٤.

المظاهر الاحتفالية للختان في دار الخلافة العباسية

(٢١٨-٦٥٦هـ/٢٣٢-١٢٥٨م)

د. عدنان عبدالله عبيدات *

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٧/٣/٦م

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧/٦/١٨م

ملخص

تمثل المظاهر الاحتفالية للختان جانباً مهماً من الرسوم التي حرصت دار الخلافة العباسية على إظهارها والاهتمام بها، والتي عكست الجوانب الاقتصادية والسياسية لدار الخلافة، فكانت المظاهر الاحتفالية للختان تتم ضمن نسق وترتيب معين، إذ تبعت الدراسة مرحلة الإعداد والتجهيز، وخاصة أن الختان في دار الخلافة كان مناسبة رسمية يحظى باهتمام الخليفة نفسه، وبحضور أبناء الأمراء وكبار رجال الدولة، إضافة إلى حضور المغنيين والشعراء، وما يرافق الاحتفال من إعداد الموائد ونثر الأموال، وتوزيع الهدايا على الخاصة والعامة، إضافة إلى ختن عدد من أبناء الفقراء والأيتام تبركاً بهم، كما ناقشت الدراسة العاملين في مهنة الختانة.

وجاءت الدراسة لتقصي ورصد رسوم دار الخلافة من خلال الحديث عن رسوم الختان، والتي استعادت ألقها في عصرها الأخير بعدما خفتت خلال سيطرة العناصر الأجنبية. وخلصت الدراسة إلى أن هذه المظاهر كانت تتم ضمن ترتيبات إدارية لا يمكن التهاون بها، لأنها لم تكن مظاهر لإبراز الفرح والسرور بقدر ما كانت مرتبطة بتولية أبناء الخلفاء ولاية العهد، بعدما كان يتم ختنهم وهم غلمان.

الكلمات الدالة: المظاهر الاحتفالية، الختان، مراسم، المزّين.

* أستاذ مساعد، قسم العلوم الإنسانية والتاريخ، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

Circumcision protocols represent an important aspect of the formalities that the House of the Abbasid used to show and concern, which reflects the political and economic aspects for the Abbasid Caliphate House. The ceremonial manifestations used to be taken place with certain arrangements and protocols. This study adopted the preparation and procedure phase specially that the circumcision in the House of the Caliphate was an official occasion considered by the Caliph himself, with the presence of the sons of the princes, and senior statesmen, in addition to the poets and singers.

The ceremony used to be accompanied by feasts and giving money and gifts to the private and public people. In addition, some poor and orphans were also circumcised for blessing. The study also discussed the workers in such a career. This study investigated and observed the protocols of the Caliphate House by discussing the formalities of the circumcision, which was revived at the end of that era after it had lessened during the control of the foreigners. The study concluded that these protocols took place within administrative arrangements that could not be tolerated, because they were not manifestations of happiness and joy as much as they were related to proclaiming Caliph Sons to the State of the Covenant after being circumcised when they were kids.



Keywords: Ceremonial Protocols, Circumcision, Ceremonies, Dresser.

المقدمة:

الختان مصدر ختن، أي قطع، والختان اسم لفعل الختان، وختان الذكر قطع الجلدة التي تُغطي الحشفة. ويُطلق على الختان الإغذار، وقيل للطعام الذي يُطعم في الختان إغذار، والعذيرة لفظة تُطلق على حفلات الختان، لذلك أصبح شائعاً أن الإغذار هو الختان^(١). وهو فطرة الحنيفة من ملة سيدنا إبراهيم عليه السلام لقوله تعالى: «ثُمَّ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ أَنْ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ» [النحل: ١٢٣]، والختان مختلف فيه فقهاء ما بين السنة المؤكدة^(٢) والواجب^(٣).

ونظراً لقلّة الدراسات الاجتماعية التي تعالج المظاهر الاحتفالية للختان، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على أحد مظاهر الحياة الاجتماعية، وأثر الأوضاع السياسية والاقتصادية الخاصة بكل فترة من فترات تاريخ الدولة العباسية التي تميّزت بتنوع عناصر المجتمع فيها، وانفتاحها على الحضارات الأخرى. إذ أن وجود الأتراك^(٤) والبويهيين^(٥) والسلاجقة^(٦)، حدّ من سلطة الخليفة، مما أدى إلى طمس كثير من رسوم دار الخلافة ومنها المظاهر الاحتفالية للختان، وكان لتغير وتدهور

الأوضاع الاقتصادية في دار الخلافة^(٧)، أثره الواضح على المظاهر الاحتفالية بشكل عام.

وتسعى هذه الدراسة لمناقشة موضوع الختان بأبعاده المختلفة من خلال الحديث عن المظاهر والطقوس العامة بالختان، وما كان يرافق ذلك من مظاهر الترف والإسراف، التي أخذت تحظى باهتمام الخلفاء بعد نهاية العصر العباسي الأول الذين انشغلوا بها عن الأمور المهمة، بينما العصور الإسلامية الأولى لم تول اهتماماً كبيراً بالختان، إذ كان يُعتبر مناسبة عائلية، كما أن اهتمامات المؤرخين اختلفت، فأخذوا في فترة الدراسة يسجلون هذه المظاهر التي لم تكن ضمن اهتمامهم في فترة الخلفاء العظام. ولا شك أن قلة المصادر التي تناولت الموضوع جعلت الباحث يتقلّب بين ثنايا كتب التاريخ والتراجم والأدب، هذا فضلاً عن كتب الفقه، وكتب الحسبة التي كانت حاضرة في هذا الموضوع، لارتباطه بالجانب الشرعي.

المظاهر الاحتفالية للختان في فترة النفوذ التركي (٢١٨-٣٣٤هـ/١٨٣٣-١٩١٤م)

أولى الخلفاء العباسيون اهتماماً خاصاً بختان أبنائهم^(٨)، وللتبرك وإدخال الفرحة

والبسمة في نفوس أبناء الفقراء والمعوزين، كان يحرص الخليفة على ختان أبنائهم في اليوم نفسه، وعدم ختن ابنه منفرداً، لإدخال الفرحة والبسمة على أهالي الأطفال الفقراء، ولكي تغمر الفرحة دار الخلافة، ورغبة في أن يكون دعاء ذويه فيه إطالة عمر أبنائهم.

ومن اللافت للنظر في هذه المناسبات كثرة البذخ والمبالغة في الترحاب، وتوزيع الهدايا الباهظة الثمن، ويبدو أن هذا كان سمة عامة عند بعض الخلفاء العباسيين، ليس في الختان فحسب، وفي ذلك قال الخليفة العباسي المهدي (١٥٨-١٦٩هـ/ ٧٧٥-٧٨٥م) لحاجبه يعقوب بن داود حين نبّه الخليفة عن زيادة الإسراف ومضاره، فأجابه الخليفة قائلاً "ويحك يا يعقوب، إنما يحسن السرف بأهل الشرف، ولولا السرف لم يعرف المكثرون من المقلين"^(٩). ولا غرو في ذلك، حيث تميزت الدولة العباسية حتى نهاية القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي بالقوة ووحدة دولة الخلافة في نظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

أسهبت المصادر في وصف الحفلات التي أقيمت بمناسبة إعداز الخليفة المتوكل (٢٣٢هـ-٢٤٧هـ/ ٨٤٦م-٨٦١م) لابنّه المعتز بالله، الذي أقامه في قصر بركوارا^(١٠)،

لإضفاء عظم هذه المناسبة ونظراً لروعة الاحتفال ولكثرة ما أنفق عليه، أفردت بعض المصادر صفحات بذكر تفاصيله، دون ذكر للسنة التي تم فيها الختان، فقد ذكره الشاشتي وابن الزبير، حيث أوكّل الخليفة المتوكل مهمة التحضير لهذه المناسبة إلى وزيره الفتح بن خاقان^(١١)، وأمره أن يلتبس في خزائن الفرش بساطاً للإيوان في طوله وعرضه، وكان طوله مئة ذراع وعرضه خمسين ذراعاً. فلم يوجد إلا فيما قبض من بني أمية، فإنه وجد في أمتعة هشام بن عبد الملك على طول الإيوان وعرضه. وكان بساطاً لم يُرَ لأحد مثله ابرسمي غرّز مذهب مفروز مبطن، فلما رآه المتوكل استحسنته وأراد أن يعرف قيمته، فذكروا له أنهم ما رأوا مثله في قديم ولا حديث، وقوموه على أوسط القيم بعشرة آلاف دينار^(١٢).

ومن أشار إلى هذا الاحتفال الثعالي^(١٣) ويصل الوصف بما جرى في هذا الإعداز لدرجة الإسهاب، وأضاف قائلاً: "...فبسط في الإيوان، وبُسط للخليفة في صدر الإيوان سرير، ومُدّ بين يديه أربعة آلاف مرفع (كرسي) ذهب، مرصعة بالجواهر، فيها تماثيل العنبر والتند والكافور والمسك المعجون على أمثلة جميع الصور.

منها ما قد وُضع بالجواهر منفرداً، ومنها ما عليه ذهب وجوهر. وجُعِلت بساطاً ممدوداً. وقعد المتوكل، والناس جلوس، وهو على السرير. وحضر الأمراء والقواد والندماء وأصحاب المراتب، فأجلسوا على مراتبهم ووضعت بين أيديهم أواني الذهب مرصعة بأصناف الجواهر^(١٤).

إن الدعوة لحضور الاحتفال في الإعذار لم يكن مقتصرًا على الأمراء وكبار رجال الدولة^(١٥) والشعراء^(١٦)، فكان من رسوم الاحتفال حضور عدد كبير من المغنين والمغنيات وما رافقهم من جوقة موسيقية من الطُّبَّالين والزُّمارين والدقَّافين^(١٧)، لإضفاء مزيداً من الفرح والبهجة على المناسبة.

ورغبة في اكتساب الأجر والثواب واحتفاءً بهذا الختان أمر الخليفة المتوكل بإعتاق عدد كبير من العبيد، يقول ابن الزبير: "وأعتق المتوكل عن المعتز بالله ألف عبد ولكل واحد منهم مئة درهم وثلاثة أثواب"^(١٨). وهذا النوع من العمل الخيري لم نعتده في الاحتفالات القادمة كما سنرى.

وكان الرسم حضور عدد من الشعراء المشهورين، الذين كانت تنهال عليهم الهبات والخلع^(١٩) في مثل هذه المناسبات، فكان الإعذار مناسبة يتحدث

فيها الشعراء عن المستقبل الذي ينتظر الأمير، وخاصة أن ختان المعتز بالله كان عند بلوغه الحلم، وذلك تمهيداً لترسيخ توليته للعهد، فهم يصورون له مستقبلاً عظيماً، كما هو الحال الذي كان عليه والده، وهو الذي سيحافظ على الملك لقوته وشخصيته، ولذلك نجد بعضاً من صور الأشعار التي تتقارب في وصفها للمختون، من حيث تركيزها على قوته وشجاعته ووقاره، ومنها ما أنشده الشاعر البحري الذي حضر إعداد المعتز بالله^(٢٠):

[الكامل]

يا كالي الإسلام في غفلاته

ومقيم نهجي حَجَّه وجهاده

يهنيك في المعتز بُشْرَى بَيِّنَتْ

فينا فضيلة هَدْيَةٍ ورشاده

قد أذرك الحِلْم الذي أبدى لنا

عن حِلْمِهِ ووقاره وسداده

ومُباركُ ميلادُ مُلْكِكَ مُخْبِراً

بقريب عَهْدٍ كان من ميلاده

ولجعل هذا الاحتفال أكثر روعة

وألقاءً، أمر المتوكل بإحضار ما ندر من

الفاكهة "من الأترج"، والنانج^(٢١) على قلته

في ذلك الوقت، والتفاح الشامي،

والليمون. وخمسة آلاف باقة نرجس، وعشرة آلاف باقة بنفسج^(٢٢).

ويمكن تقدير حجم النفقات الكبير من رسوم الاحتفال، ففي هذه المناسبة أمرت قبيحة^(٢٣) أم المعتز بضرب دراهم مكتوب عليها: "بركة من الله لإعذار أبي عبدالله المعتز بالله" فُضِرَ بها ألف ألف درهم، فنشرت على المزيّن^(٢٤) ومَن في حَيِّزِهِ، والغلمان والشاكرية (الخدم)، وقهرمانه الدار^(٢٥)، والخدم الخاصة من البيضان والسودان^(٢٦). ولم يتوقف الأمر على ذلك، فقد نثرت الدراهم على المعتز طوال فترة الاحتفال، ويمكن تقدير كثرتها من طبيعة وصف وتغني الشعراء بها، قال مروان بن أبي السمط^(٢٧): [الرجز]

هذي سماء تُمَطِّرُ الدراهما

عند إمام يعمر المكارما
خليفة قد وَلَدَ الضرغاما

جاء بهم خلائفاً أكراما
لا زال مُلْكُ الأرض فيهم دائماً

استمر الاحتفال بختان المعتز ثلاثة أيام متتالية، وبحضور الخليفة نفسه، وبعد انتهاء الاحتفال أمر الخليفة بإحضار إبراهيم بن العباس^(٢٨)، وكلفة تسجيل النفقات، التي وصلت إلى ستة وثمانين مليون درهم

ونيف، وهذا فاق نفقات كثير من الاحتفالات التي عرفتها الدولة العباسية^(٢٩).

ومن خلال تفحص الروايات التي تناولت هذا الإعذار يتبين حجم الإنفاق الكبير، كما ذكر إبراهيم بن العباس، عندما طلب منه المتوكل أن يحصي حجم النفقات في هذا الإعذار^(٣٠)، وخاصة أن الدراهم والدنانير كانت تُصَبُّ بين الفتحات الموجودة بين الصواني والسماط^(٣١).

وظاهر الرواية أن الأموال كانت كثيرة، لذلك فالأرجح أن هذه الأموال كانت من بيت المال الخاص بالخليفة. ومهما كان الأمر فقد بدأت تلوح في الأفق بوادر أزمة مالية نتيجة سياسة الإسراف والتبذير، من جانب الخلفاء، ومن طبقة الحكم من حولهم. واعتبر شوقي ضيف أن هذه الحفلات أمدّت القصص بكل ما يقع في الخيال من البذخ والترف، بدلاً أن توجّه هذه الملايين في إعداد الجيوش في حروب الترك والبيزنطيين^(٣٢). ويقول المسعودي: "إن النفقات لم تبلغ في وقت من الأوقات ما بلغته أيام المتوكل^(٣٣)".

ولم يبخل الخليفة المكتفي بالله (٢٨٩-٢٩٥ هـ/٩٠٢-٩٠٨ م)، الإنفاق على الإعذار الذي أقامه لابنه أبي أحمد سنة ٢٩٤ هـ/٩٠٦ م، وإن لم يصل الاحتفال إلى

ما فعله الخليفة المتوكل، من حيث الفخامة والأبهة والدعوات، وتوزيع الهدايا، لكنه في الوقت نفسه كان احتفالاً كبيراً مقارنة بما عُرف عن اقتصاد النفقات في عهد الخليفة المكتفي بالله^(٣٤). ويلاحظ أن الخليفة لم يدع أياً من أولاد الفقراء والأيتام للاختتان مع ابنه.

أفاض ابن الزبير بوصف مراسم الاحتفال بهذه المناسبة، والذي أناب الخليفة المكتفي بالله وزيره العباس بن الحسن^(٣٥)، وطلب منه أن يجعل جمع الناس وإطعامهم عنده، فأجابه إلى ذلك^(٣٦).

"فجلس العباس في داره على دجلة بالقرب من باب البستان في وجه الزاهر، وكان جلوسه سادلاً بين صحنين، وأحضر من الورد ما لم ير الناس قط مثله مجتمعاً، فمُدَّ في السادلاً وفي الصحن إلى آخره، فكان ارتفاعه دون الذراع قليلاً في عرض أربعة أذرع في طول ستين ذراعاً، وجميع القواد وغلمان المكتفي بالله مع الجلوساء كلهم والمغنين بأجمعهم. وجُعِلَت الخلع إلى الناس من الثريا يُنفِذُها المكتفي بالله لواحد واحد برقاع في جيوبها: لكل إنسان غلالة قصب وجبة فوقها، ودراعة، فوق ذلك، على أقدارهم في المنزلة، منها المنسوج بالذهب، من الوشي والديباج، إلى غير ذلك على

أقدارهم في المنزلة، ولم يبق في المجلس أحد إلا ناوله العباس من يده تحية من الورد معمولة فيأخذها من يده ويقبلها^(٣٧). وكان الشعر من أهم رسوم الاحتفال، ليكون أكثر رونقاً وشهرة، يحصل من خلاله الشعراء على هبات الخليفة، فقال أبو بكر بن يحيى الصولي: حضرت هذا الإعذار، فلما ناولني العباس التحية قبلت يده وقلت: أقول ما قال عمي إبراهيم بن العباس الصولي^(٣٨): [المتقارب]

لفضل بن سهل يدُ

تقاصر عنها الأملُ

فَسَطَّطَتْهَا للندى

وَسَطَّطَتْهَا للأجلُ

وباطنها للندى

وَوَظَّاهُهَا للقبَلُ

انعكست الأوضاع الاقتصادية التي كانت سائدة أثناء فترة الخليفة المقتدر (٢٩٥-٣٢٠هـ/٩٠٨-٩٣٢م) على المظاهر الاحتفالية للختان، إذ تذكر المصادر أنه لم يبق في خزينة بيت المال الخاص إلا خمسين ألف دينار، إذ أن صغر سن المقتدر حين توليه الخلافة، وتربيته الرغيدة، جعلته منفقاً للمال^(٣٩)، حيث كان بيت المال الخاص

وكسوة، وأحسن إليهم^(٤٣). كما أن ختان خمسة من أولاده في يوم واحد يكشف لنا عن دلالات عدة: منها ما يتعلق بالجانب الاقتصادي، ومحاولة الخليفة الاقتصاد بالنفقات التي لم تكن متاحة له كما كانت للخلفاء من قبله، هذا فضلاً عن الجانب السياسي والمتمثل بضعف سلطة الخليفة وسيطرة القادة الأتراك على دار الخلافة، إذ تُعتبر نهاية فترة الخليفة المتوكل بداية ضعف قوة الخلافة العباسية.

المظاهر الاحتفالية للختان في فترة النفوذ البويهي (٣٣٤-٤٤٧هـ/٩٤٥-١٠٥٥م):

جاءت الاحتفالات بالختان أقل رونقاً وبهجة في العصر البويهي، ولم يعد الاحتفال به كما كان أيام ازدهار الخلافة وقوتها نظراً لانعدام الاستقرار السياسي والاقتصادي في دار الخلافة العباسية بعد أن شارك البويهيون الخليفة صلاحياته وامتيازاته الخاصة^(٤٤)، والمتعلقة بالبيعة، واقتران اسم الملك البويهي باسم الخليفة على المنابر، واستقبالهم السفراء والملوك، وضرب ألقابهم على السكة^(٤٥)، انعكس ذلك سلباً على دار الخلافة وطبقات المجتمع العباسي، بسبب غياب سلطة الخليفة، الأمر الذي لم يجعل لمواسم الختان في نفوس

عندما بويع بالخلافة عامراً بالمدخرات النقدية، إذ بلغت موجوداته خمسة عشر ألف ألف دينار، وبيت المال العام ستمائة ألف دينار^(٤٦) ومن الفرش والآلة والجوهر ما يزيد قيمة على الكل^(٤٧). لذلك عندما ختن الخليفة المقتدر خمسة من أولاده سنة ٣٠٢هـ/٩١٤م، وهم: محمد، وهارون، وعباس، وإبراهيم، وإسحاق، لم تكن استعدادات دار الخلافة لهذا الختان من حيث النفقات وحجم الاحتفال يوازي ما كان يتم في فترة قوة الخلافة، إذ اكتفت المصادر بذكر مجموع ما أنفق في هذا الختان والبالغ ستمائة ألف دينار^(٤٨)، والذي يبدو فيه المبالغة مقارنة بحجم الإنفاق البسيط الذي خلا من إغداق الأموال على الفئات التي كان ينفق عليها الكثير من المبالغ المالية، إذ لم نشهد جموع الشعراء والمغنين وكبار رجال الدولة التي اعتادت عليه مثل هذه المظاهر الاحتفالية لدار الخلافة من قبل، غير ما تذكره بعض المصادر بأنه نثر على أولاده خمسة آلاف دينار عيناً، ومائة ألف دينار ورقاً، كما أن المصادر سكنت عن ذكر عدد الأيتام والفقراء الذين ختنهم مع أولاده، أو مقدار الكسوة التي وزعت عليهم، فقد ذكر ابن الجوزي أنه "ختن قبل ذلك جماعة من الأيتام، وفرقت فيه دراهم

العامة صداً كبيراً كما كانت في عصرها الأول^(٤٦)، ولعل مرد ذلك يعود:

١- سيطرة البويهيين على مختلف موارد الدولة المالية، وحرمان دار الخلافة من مخصصاتها، وتحكمهم بنفقات الخلفاء من خلال تحديد رواتبهم ومخصصاتهم، هذا فضلاً عن مصادرة أموالهم وإقطاعاتهم^(٤٧)، الأمر الذي أدى إلى العزوف عن إقامة المظاهر الاحتفالية للختان، إذ لم تعد دار الخلافة العباسية قادرة على تحمل تلك النفقات الباهظة التي تنفق في مثل هذه المناسبات.

٢- سيطرة وتسلب الأمراء البويهيين على الخلفاء العباسيين، وخاصة ما يتعلق بتعيين وعزل الخلفاء، حتى قال الذهبي: "وانحط دست الخلافة إلى هذه المنزلة"^(٤٨).

٣- حاول البويهيون الشيعة الإقلال من المظاهر الاحتفالية لدار الخلافة، وتشجيع وإحياء المظاهر الاحتفالية الشيعية^(٤٩)، وبالرغم من التزام الأمراء البويهيين بأوامر الملك البويهي بعدم إظهار أية مظاهر احتفالية سنّية، حتى وإن كانت تجمع بين المذهبين كالختان، ولكن لحرصه ورغبته في إظهار الفرح والسرور أقام الملك أبي كاليجار^(٥٠) احتفالاً كبيراً بختان ابنه سنة ٤٣٣هـ/ ١٠٤١م، "وقد توارى بعيداً عن

الأعين"^(٥١)، وتكاد المظاهر الاحتفالية لهذا الختان تكون متقاربة من المظاهر الاحتفالية عند الخلفاء العباسيين، ويصف سبط ابن الجوزي هذا الاحتفال فيقول: "أن أبا كاليجار ختن ابنه أبا المنصور ختانة مخيفة ولم يشعر بها أحد وذلك بشيراز، وعمل للنساء سماًطاً ذبح فيه ألف ومئة رأس من الغنم، ومن الدجاج خمسة آلاف، ومن الحلوى خمسة مئة جام، ومن الفاكهة ألف سلة، وحصل للختان ما قيمته ألف دينار"^(٥٢).

ورغم شح المعلومات عن الختان في الفترة السابقة، إلا أن انتعاش الخلافة واستعادتها لهبتها، أدى إلى عودة المظاهر الاحتفالية لسابق عهدها، كما حصل في الختان الذي أقامه الخليفة القائم بأمر الله (٤٢٢-٤٦٧هـ / ١٠٣١-١٠٧٥م) لابنه أبي العباس محمد الملقب بالذخيرة سنة ٤٤٠هـ/ ١٠٤٨م^(٥٣). والغالب أن الخليفة العباسي في هذه الفترة أخذ يتنفس الصعداء، وخاصة بعد ظهور السلاجقة في المشرق الإسلامي، الذين يلتقون مع الخلافة في المذهب السنّي، وبدون شك فإن الخلافة شعرت بهبتها في هذه الفترة قبيل نهاية النفوذ البويهي لوجود مراسلات سرية مع السلاجقة بعد سيطرتهم على المشرق الإسلامي^(٥٤)، مما يفتح المجال أمام قوة

جديدة تلتقي مع دار الخلافة، لتخليصها من البويهيين ومن حالة الضعف التي سيطرة عليه خلال تلك الفترة.

لذلك عادت المظاهر الاحتفالية من جديد، وخاصة أن عملية الختان في هذه الفترة كان لها بعداً سياسياً مرتبطاً بولاية العهد، تأكيداً على وجود سلطة الخليفة العباسي، إذ أن بعض الروايات تربط عملية الختان بإعلان ولي العهد في الخطبة، فعندما خُتن ذخيرة الدين أبو العباس محمد بن القائم بأمر الله سنة ٤٤٠هـ/١٠٤٨م ذُكر على المنابر بأنه ولي العهد^(٥٥). ولكن ما يلفت النظر أن المصادر سككت عن ذكر أية مظاهر احتفالية لهذا الختان^(٥٦)، مع أنها ذكرت بعضاً من المظاهر الاحتفالية عند ولادته، يقول سبط ابن الجوزي: "ففي سنة ٤٣١هـ/١٠٣٩م، وُلد للخليفة أبو العباس محمد، وسُر الناس، وزُيّنت بغداد من الجانبين، ودعي له المنابر"^(٥٧). ولعل مرّة ذلك يعود إلى فتاوى كثير من الفقهاء الذين وقفوا ضد كثير من ممارسات الختان.

المظاهر الاحتفالية للختان في فترة النفوذ السلجوقي ٤٤٧-٥٥٥هـ/١٠٥٥-١١٥٥م

عادت المظاهر الاحتفالية للختان في دار الخلافة من جديد في فترة النفوذ السلجوقي، فعاد للختان ألقه ورسومه،

وإن سيطر السلاجقة على دار الخلافة، فمن الناحية الفعلية لم تختلف فترة النفوذ السلجوقي عن النفوذ البويهي من حيث السيطرة على الخلفاء العباسيين^(٥٨)، لكن يمكن القول أنه لم يكن عندهم ذلك التعصب المذهبي والطائفي كما كان عند البويهيين، فكان الالتقاء في المذهب والمعتقد، لذلك بدأنا نشهد بعضاً من المظاهر الاحتفالية لدار الخلافة ومنها الختان، وإن كانت على نطاق ضيق، وخاصة في فترة انتعاش الخلافة العباسية^(٥٩)، زمن الخليفة المسترشد بالله (٥١٢-٥٢٩هـ/١١١٨-١١٣٥م)، والملاحظ في المظاهر الاحتفالية للختان في هذه الفترة، أنها كانت مقتصرة على أولاد الخلفاء، ولم تشمل أبناء العامة والأيتام، بل إن المظاهر الاحتفالية نفسها كانت بعيدة عن أعين العامة^(٦٠)، ولم يعد أهل بغداد يتنعمون بنجرات الختان في دار الخلافة.

ففي الختان الذي أقامه الخليفة المسترشد سنة ٥١٧هـ/١١٢٣م، لأولاده وأولاد أخيه، وكانوا اثني عشر، وإن كان مقتصراً على أولاد الخلفاء والأمراء، ولم يشارك فيها أولاد الفقراء والأيتام، فقد أقيم بهذه المناسبة احتفالاً كبيراً استمر اسبوعاً

كاملاً، ويبدو من المظاهر الاحتفالية لهذا الختان مقدار النفقات الكبيرة التي أنفقت بهذه المناسبة، فبأمر من الخليفة زينت بغداد بمختلف أشكال الزينة. "فُرِيتْ بغداد سبعة أيام بزيينة لم يُرَ مثلها وأظهر الناس من الحلبي والمصاغي والثياب ما لم يُرَ مثله"^(٦١)، وعمل الناس القباب، وعملت خاتون^(٦٢) قبة بباب النوبى^(٦٣)، وعلقت عليها الثياب والديباج والجواهر ما أدهش الناس. واللاف للنظر أن المصادر سكنت عن ذكر أسماء أولاد الخليفة الذين أقيم لهم الختان، ولكن ورد اسم الخليفة المتقي بالله (٣٢٩-٣٣٣هـ/ ٩٤٠-٩٤٤م)، والخليفة المعتز بالله (٢٥٢-٢٥٦هـ/ ٨٦٦-٨٦٩م)، وهما من الخلفاء السابقين في الدولة العباسية، وليس من أبناء الخليفة المسترشد، كما ذكر ابن الجوزي عندما تحدث عن مظاهر الاحتفال: "وعملت قبة في درب الدواب على باب السيد العلوي، وعليها غرائب الحلبي والحلل، ونصب عليها ستران من الديباج الرومي، ومقدار كل واحد عشرين ذراعاً في عشرين، وعلى أحدهما اسم المتقي لله، وعلى الآخر المعتز بالله، وأظهر الناس مخباتهم من الثياب والجواهر سبعة أيام بلباليهن"^(٦٤).

وأقام الخليفة المتقي بالله (٥٣٠-٥٥٥هـ/ ١١٣٦-١١٦٠م) الذي يُعدُّ عهده البداية الحقيقية لاستقلال مؤسسة الخلافة العباسية عن سيطرة السلاجقة، وذلك بعد وفاة السلطان مسعود سنة ٥٤٧هـ/ ١١٥٢م^١ فقد ماتت معه سعادة البيت السلجوقي، ولم تقم لهم بعده راية يُعتدُّ بها، ولا يُلتفت إليها^(٦٥)، فقد أقام ختناً لولده أبو المظفر يوسف سنة ٥٥٣هـ/ ١١٥٨م، وختن معه جماعة من أولاد الأمراء، وفي هذا الختان أُعدَّت الخلع والتحف، ولم يبق أحد من أرباب الدولة إلا وحمل من التحف كثيراً، وكان هذا الاحتفال مقتصرأً على الأمراء ورجال الدولة، ولم يُختن معهم في هذه المناسبة من أولاد الفقراء والأيتام، ويذكر ابن الجوزي أنه "عمل سماطاً كبيراً للأمراء والأتراك في الصحراء مما يلي سور الظفرية"^(٦٦).

وكان إحياء مراسم الاحتفالات هذه في دار الخلافة في هذه الفترة، ومنها مراسم الختان، يُمثِّل تنويعاً لاستقلال مؤسسة الخلافة، إذ نظر الخلفاء إلى هذه المراسم بأنها تعبيرٌ عن كيان الخلافة وهيبتها، الأمر الذي يُعيد ثقة أتباعها من جديد، لذلك كان ختان الخليفة لأحد أبنائه أحد هذه

المراسم التي توجّه أنظار رجال الدولة والعامّة على حدّ سواء تجاه مؤسسة الخلافة.

وأقام الخليفة المستضئ بالله (٥٦٦-٥٧٥هـ/١١٧٠-١١٨٠م) لأولاده احتفالاً كبيراً، وقد ذكره ابن الجوزي في أحداث ٥٦٨هـ/١١٧٢م، وهذا الختان اقتصر على أولاد الخليفة، لكنه طال الفقراء بعضاً من الأطمعة، فقد ورّعت فيه الأطمعة على الفقراء، والخلع على رجال الدولة ووزع في هذا الختان خلع كثيرة، وعُمل من المطاعم ما لا يُحد، فذكر أنه دُبِح ثلاثة آلاف دجاجة، وألف رأس من الغنم، وعُملت إحدى وعشرون ألف خشكناكة^(٦٧) من ستين كارة^(٦٨) سميداً.

واحتفاءً باستقلال مؤسسة الخلافة احتفل الخليفة الناصر لدين الله (٥٧٥-٦٢٢هـ/١١٧٩-١٢٢٥م) الذي يمثل عهده تنويعاً لإنهاء سيطرة السلاجقة بعد أن أمر بهدم دار السلطنة السلجوقية سنة ٥٨٣هـ/١١٨٧م^(٦٩) فقد احتفل بختان ولديه سنة ٥٧٨هـ/١١٨٢م، ولي العهد أبي نصر محمد والأمير أبي جعفر علي، والذي انفرد الأيوبي بذكر تفاصيله، وقد أخذ الاحتفال اهتماماً واضحاً من الخليفة نفسه بعد أن

أشرف على التجهيز والتحضير على مراسم الختان فأمر بحضور أرباب الدولة وجماعة من الأمراء الخواص ومن جرت عادته حضور دار الخلافة^(٧٠). وبدأ يعود إلى حفلات الختان رونقها وألقها بحضور الشعراء والمغنين والمغنيات وما يرافق ذلك من جوقات موسيقية، وأمر بحضور المغنين والمطربين وأصحاب الملاهي^(٧١)

ويمكن تقدير مقدار النفقات الكبيرة في هذا الختان من طبيعة الاحتفال الذي استمر اسبوعاً كاملاً، وما رافق ذلك من إغداق الهدايا والخلع على خاصة الدولة، والتي كانت تساوي وتشبه مظاهر تنصيب الوزارة^(٧٢) من حيث طبيعة الخلع والمظاهر. يقول الأيوبي: "فلما كان في اليوم السابع أمر بالخلع والتشريفات فأول من خلع عليه مجد الدين أبو الفضل ابن الصاحب خلع عليه جبة أطلّس بقطي ومقيار مسمط بذهب عراقي وأعطى سيفاً مذهباً واعتقد الناس أنها خلعة الوزارة وجعل الناس يترقبون ركوبه فركب ودخل إلى الدار العزيزة على جاري عادته ثم خلع على جماعة الأمراء وأرباب الدولة وحضر للتهنئة جماعة من الشعراء والفضلاء^(٧٣). ويظهر أيضاً فخامة هذا الاحتفال مما قيل فيها من الأشعار، فقد كانت هذه المناسبة

كغيرها من المناسبات مجالاً لإبداع الشعراء للحصول على الأعطيات والهبات، فقال أبو الفتح محمد بن عبيد الله الكاتب سبط التعاويذي^(٧٤) يمدح الخليفة ويهنته بختان ولديه أبي نصر وأبي جعفر^(٧٥)، والذي اعتبر هذه المناسبة تخليداً يبقى الناس على ذكرها مدى الدهر: [الطويل]

ختان جرى باليمن والنجح طائره

موارده محموده ومصادره

قَصَّت بتباشير السرور صدوره

ونيل المنى أعجازه وأواخره

بطالع سعد لا تغيب نجومه

وزائن حظ لا تغيب بشائره

فيالك من يوم تكامل حسنه

فرقت حواشيه وراقت مناظره

حوى شرفا يبقى على الدهر ذكره

إذا فنيست أدواره وأعاصره

يتيه على الأيام فضلا وسوددا

فلو فاخرته أفحمتها مفاخره

المظاهر الاحتفالية للختان في العصر العباسي الأخير (١١٥٥-١٢٥٨هـ/١١٥٥-١٢٥٨م):

استمرت المظاهر الاحتفالية للختان في دار الخلافة، مع اختلاف مظاهرها ورسومها، وزيادة نفقاتها، وظهر ذلك في الاحتفال^(٧٦) الذي أقامه الخليفة الظاهر بأمر الله (٦٢٢-٦٢٣هـ/١٢٢٥-١٢٢٦م) لابنيه أبو أحمد عبدالله وأبو القاسم حبيب عبدالعزيز، ولم يدع الخليفة إلى هذا الختان أبناء الفقراء والأيتام، كما كان معتاداً، بل اقتصر الأمر على الأمراء، وأبناء رجال الدولة، فقد شاركهم في هذا الختان الأميرين أبو هاشم وأبو الفتوح حبيب ابني أخ الخليفة، إضافة إلى محمد بن الأمير أيك الناصري، ومحمد بن الأمير قيران الظاهري^(٧٧). ولكن الخليفة لم يخل في توزيع الخلع والتشريفات على حاشيته، ونال الطبيب الذي قام بالختان كثير من هذه الخلع^(٧٨).

وأولى آخر الخلفاء العباسيين في بغداد المستعصم بالله (٦٤٠-٦٥٦هـ/١٢٤٢-١٢٥٨م)، الذي كان مسلوب الإرادة أمام حاشيته القوية، دون إدراك للخطر الحقيقي الذي يهدد دار الخلافة من المغول، والذي بدأ يهدد الأقاليم الشرقية لدار الخلافة منذ عهد الخليفة المنتصر بالله (٦٣٢-٦٤٠هـ/١٢٣٤-١٢٤٢م)^(٧٩) أولى المراسم الاحتفالية للختان، اهتماماً

واضحاً، ظهر هذا بمناسبة ختان ابنه أبي العباس أحمد، وأبي الفضائل عبدالرحمن سنة ٦٤٤هـ/ ١٢٤٧م، ويذكر ابن كثير أنه "عملت ولائم، ومآكل وأفراح لا يُسمع بمثلها من أزمان متطاوله، وكان ذلك وداعاً لمسرات بغداد وأهلها في ذلك الزمان"^(٨٠). وكانت هذه المناسبة بعيدة عن أعين الفقراء والعامه، ومقتصرة على حاشية الخليفة، ومعنى أكثر دقة، أصبحت مناسبة لإغداق الخلع والأوسمة وتقليد السيوف لقائد الجيش، وحاشية الخليفة. وقد انفرد الغساني بذكر بعض تفاصيل الاحتفال، وقد ختن الخليفة مع أبنائه، الأمير علي بن الأمير أبي القاسم عبدالعزيز بن المستنصر^(٨١)، كما خُتن في خدمتهم غازي بن الأمير أيك الخاص الدويدار الصغير^(٨٢)، وغازي بن الأمير أصلان تكين الناصري^(٨٣)، وأحمد بن الأمير أحمد محمد بن أيك الأنباري الناصري^(٨٤).

وفي هذا الختان خُصَّ بعض الحاشية بخلع خاصة، فقد خُلع على إقبال الشرايبي^(٨٥)، وقُلد سيفين، وكذلك على كافور الظاهري^(٨٦)، كما خُلع على الخدم وكان عددهم أربعمائة، وعلى الفراشين، والبوابين، وحاشية دار التشريفات والنواب، كما خُلع على الطبيب الذي قام

بالختان، كما خُصَّ الأميران بفرسين، ونُثر عليهما ذهب مبلغه ألف دينار، التقطه الحاضرون^(٨٧). وشارك بنثر المال إقبال الشرايبي، فقد نثر ألف دينار، وثياباً قيمتها خمسمائة دينار، وعادت لحفلات الختان مظاهر الغناء وتواجد المغنين وما يرافقهم من زمّارين وطبّالين^(٨٨)، فأنعم عليهم بعشرة آلاف درهم^(٨٩). والجدير ذكره أن مثل هذه الاحتفالات لم تكن مقتصرة على يوم الختان فحسب، فقد كانت تستمر لعدة أيام، توزع خلالها الهدايا ونُثر الأموال على العامة والمغنين^(٩٠).

وتكررت حفلات الختان في دار الخلافة، دون إدراك من الخليفة للأخطار المحدقة بالخلافة من قبل المغول، فبعد مرور ما يقارب الخمس سنوات من ختان ابني الخليفة المستعصم، عاد الخليفة نفسه سنة ٦٥٠هـ/ ١٢٥٢م لإقامة احتفال كبير بمناسبة ختان ابنه أبي المناقب المبارك، ودعا الخليفة للاختتان مع ابنه الأمير أبو جعفر منصور بن السيد أبي القاسم عبدالعزيز بن المستنصر، كما دعا بعض أبناء رجال الدولة^(٩١)، ومن شارك فيه قديم ومعه صندوق فيه من الثياب والأموال التي تفاوتت ما بين الألف والسبعة آلاف دينار^(٩٢)، وهذا الأمر الذي لم تألفه هذه

المناسبة في دار الخلافة من قبل. وقام بعملية الختان أحد الأطباء الذي سكت الغساني عن ذكر اسمه، وخُلع عليه بعض الخلع والتي يبدو أنها لم تكن كثيرة، وذلك من الحجم القليل للنفقات في هذا الختان والتي لم تتجاوز اثنين وعشرين ألفاً^(٩٣).

وبعد تقبل التهاني ألقى أستاذ الدار^(٩٤) يوسف بن الجوزي^(٩٥) قصيدة مهنتاً الخليفة وابنه، والتي شطّ فيها بالمدح والإطراء، بأنه لولا أن الختان سُنَّ جدّيه إبراهيم ومحمد لما أريق هذا الدم الشريف العزيز، ولكنه انقياد للشرع، وأن هذا الفرح والسرور بختان الخليفة لابنه يُعتبر مفتاح السعادة، يرى من خلاله أبناءه وأحفاده تتجدد له بهم الأفراح بختان بنيه، ومن الأبيات التي قالها^(٩٦): [الكامل]

طهرتنا شرب السعود بسعده

وغدت تبشر بالمني من بعده
عمّ البرية فرحة ومسرة

في حالتيه بهزله وبجده
لا حاجة للطهر في تطهيره
لكنه عمل بسنة جده
هذا الأمير على الأنام مبارك
مذ أشرقت أنواره في مهده

فلذلك سمى المبارك شخصه
فحكى الحدود الأكرمين بجده
هذا الأمير هو الأمير على العلى
والمكرمات بأسرها من جنده
قد أحجل القمر المنبر بوجهه
والغصن في الروض النظير بقده
مُدُّ بُشْر المستعصم الهادي به
فُتحت له الدنيا خزائن سعده
وأنت خلافته عُقَيْب وجوده
كالوعد يتبعه الكريم بنقد
واستمر الاحتفال بهذا الختان عدّة أيام، وُزعت فيها الهدايا والخلع والتي تفاوتت ما بين السيوف والأفراس، ولكن أكثر ما ميّز هذا الختان تقليد خلع الإمارة على كل من أولاد الأمير علاء الدين الطيرسي الظاهري^(٩٧) وهما، الركن عبدالله، والشرف إسحاق وخلع عليهما خلعة الإمارة وألقا بالزعماء^(٩٨).

وفي عام ٦٥٤هـ/١٢٥٦م أشرف الخليفة المستعصم على ختان الأميرين يوسف وإبراهيم ابني الأمير أبي القاسم عبدالعزيز بن المستنصر، وأمر الخليفة أن يعتمد في ختانها ما اعتمد في ختان أبي

المناقب المبارك بن المستعصم، وقد اقتصر هذا الختان على دعوة جماعة من وجوه الدولة ليتشرف أبناءهم بالختان مع الأميرين المذكورين^(٩٩). وهذه المناسبة اقتضت على دعوة رجال الدولة، ونفقة هذا الختان لم تتجاوز الخمسين ألف دينار^(١٠٠)، وهذا مبلغ قليل بالنسبة لمثل هذه المناسبات المعتادة في دار الخلافة.

مراسم الختان:

بعد أن كان الختان في عهد استقرار دار الخلافة مناسبة عامة، يتنعم الفقراء والأيتام والعييد بخيراته وبركاته^(١٠١)، وكانت الفرحة تعم أهل بغداد، أصبح الختان فيما بعد مناسبة رسمية انحصرت في دار الخلافة، لإغداق الخلع وتقليد الأوسمة على رجال السلطة^(١٠٢)، أو بمعنى أكثر دقة أصبحت مناسبة محصورة في دار الخلافة. وغالباً ما يتولى الإشراف على مراسم الختان وزير، فقد أوكل المتوكل مهمة التحضير لمناسبة ختان ابنه المعتز، إلى وزيره الفتح بن خاقان، وأعطيت المناسبة إجلالاً أكبر بمتابعة وتوجيه الخليفة نفسه، الذي كان يتابع وزيره، لتوفير كل ما يلزم للمناسبة^(١٠٣)، وأوكلت الأمور المالية لإبراهيم بن العباس^(١٠٤). وأوكل الخليفة

المكتفي بالله التحضير لمراسم ختان ابنه إلى وزيره العباس بن الحسن^(١٠٥).

وبعد استكمال التجهيزات كانت دار الخلافة تتهيأ بإعداد لوازم الاحتفال قبل ذلك اليوم، بإعداد ما يلزم لهذه المناسبة من الفرش والأطعمة والأشربة والحلوى، وتنظيم الدعوات التي كانت تشمل كل رجال الدولة، من الأمراء وأبناء الأسرتين لحضور ختان أولاد الخليفة^(١٠٦).

مع أن بعض الفقهاء اعتبر إجابة الدعوة في مثل هذه المناسبات يدخل في باب الرياء والسمعة^(١٠٧). وكان الاحتفال بختان أولاد الوزراء يضيء تلك الاحتفالات الرسمية ببيوت الخلفاء، ففي عام ٥٨٣هـ / ١١٨٧م ختن أبو المظفر عبيدالله بن يونس^(١٠٨) أولاده، وكان قد أقام دعوة عظيمة بذلك الختان، ودُعي الخواص والمقربون، ومُدَّت الأسطة^(١٠٩). ونُثرت الدراهم، وفُرقت الهدايا على الحاضرين، ووزعت اللحوم على الفقراء^(١١٠).

وكان الرسم في الختان في دار الخلافة أن يختنوا أبناءهم وهم غلمان، وبذلك فقد تجاوز الختان السنّة التي تُحبذ الختان في اليوم السابع من الولادة^(١١١)، وأصبحت هذه المناسبة تتجه نحو الرياء والمظاهر أكثر منها تطبيقاً للسنّة، إذ لم ترد

إشارات إلى أن عملية الختان في دار الخلافة كانت تتم مباشرة بعد الولادة، أو في أيامها الأولى، لذلك عندما ختن الخليفة القائم بأمر الله (٤٢٢-٤٤٧-١٠٣٠-١٠٥٥م) ابنه الملقب بالذخيرة سنة ٤٤٠هـ/١٠٤٨م، كان مولده سنة ٤٣١هـ/١٠٣٩^(١١٢)، كما أن الخليفة المقتدر ختن أولاده الخمسة سنة ٣٠٢هـ/٩١٤م في احتفال واحد، وفي هذا دلالة على تباعد أعمارهم وأنهم لم يكونوا في سن متقارب^(١١٣). إذ عدّوا ختان الغلمان أسهل من ختان المواليد الجدد، ولم يكن هذا الأمر مستحدثاً في الدولة العباسية، فقد ذكر بعض الفقهاء أن عادة السلف كانوا يختنون أولادهم عندما يصلوا سن البلوغ^(١١٤)، ما بين عشر سنين وخمسة عشر سنة^(١١٥)، إذ لا يشترط الختان في حالة الصغر، بل يجوز في الصغر والكبر، ولكن يُسن لولي الطفل أن يختنه في اليوم السابع من ولادته^(١١٦).

ويذكر الجاحظ أن بعض أطباء النصارى زعموا أن اليهود يختنون أولادهم في اليوم الثامن، وأنهم لم يروا قط يهودياً أصابه مكروه من قبل الختان، وعلى العكس من ذلك فقد رأوا من أولاد المسلمين والنصارى ما لا يُحصى ممن لقي المكروه في ختانه^(١١٧). مع أن القاعدة العامة

في هذه المهنة أنه لا ضمان على حجّام ولا ختّان ولا طبيب^(١١٨).

وفي صباح اليوم المحدد للختان يحضر الشخص الذي يقوم بالختان، ويكون معه آلة الختان وهي الموس والمقص^(١١٩)، ويقوم الجمع من أبناء الأمراء، أو أبناء أخ الخليفة ويختنهم في اليوم الذي يُختن فيه ابنه، كما في ختان الخليفة المسترشد بالله لولديه سنة ٥١٧هـ/١١٢٣م^(١٢٠)، وختان ابن المتقي بالله سنة ٥٥٣هـ/١١٥٨م^(١٢١). ويبدو أن الهدف من ذلك إظهار الأبوة والعظمة والولاء لابن الخليفة الذي غالباً ما يكون ولياً للعهد. ويبدو أن هذا هو سبب تأخير الختان إلى سن متأخرة، حتى يكون ابن الخليفة قد اشتد عوده وأصبح أكثر رفعة وهيبة في عيون الأمراء وكبار رجال الدولة. وبالرغم من موقف الفقهاء من كثير من مظاهر الترف والإسراف في الختان، فقد بقيت كثير من الممارسات قائمة، إذ كان يتبع عملية الختان تقديم الأسمطة والولائم^(١٢٢)، وتوزيع الحلوى والأشربة^(١٢٣) الذي يصل إلى حد الإسراف، مع أن الفقهاء اعتبروا ذلك من الإسراف والترف الذي لا يُقدّم في هذه المناسبة، لأنه هناك وليمة الإعذار، وهي الوليمة على الختان^(١٢٤)، التي حث الفقهاء على إجابة

شعبان^(١٣٣). وكان ختان الخليفة المستضيء بالله لأولاده في بداية سنة ٥٦٨هـ/ ١١٧٢م في شهر صفر^(١٣٤). وكان ختان أبناء الخليفة المستعصم سنة ٦٤٤هـ/ ١٢٤٦م آخر الخلفاء العباسيين في بغداد، ليلة السادس عشر من ذي الحجة^(١٣٥).

هذا ولم يظهر أي دور للنساء في المظاهر الاحتفالية للختان باستثناء ما ورد عن مشاركة قبيحة زوجة الخليفة المتوكل في ختان ابنها المعتز، التي أمرت بصك عملة خاصة بهذه المناسبة^(١٣٦). إضافة إلى زوجة الخليفة المسترشد بالله في ختان ولديها سنة ٥١٧هـ/ ١١٢٣م، والتي كان لها دور واضح في هذا الختان^(١٣٧). ولم ترد إشارات إلى توافد أمراء الأطراف والأقاليم، أو إرسال من ينوب عنهم، والظاهر أن هذه الاحتفالات كانت مقتصرة على أهل بغداد من رجال الدولة والعامّة.

العاملون بوظيفة الختان:

يجب على من يقوم بالختان أن يكون حاذقاً، سواء أكان ختّاناً أو طبيباً أو حجّاماً^(١٣٨)، وكانت هذه المهنة من المهن التي تخضع لرقابة المحتسب^(١٣٩)، وغالباً ما يلتزم من يقوم بالختان بإحضار الأدوات الصحية النظيفة عند قيامه بعملية الختان^(١٤٠). ومع ذلك فقد وقعت بعض

الدعوة فيها^(١٢٥). بينما اعتبرها آخرون مباحة^(١٢٦). وكان الرسم أيضاً في الاحتفال أن تضرب الدفوف التي أباحها الفقهاء في هذه المناسبة^(١٢٧)، ولكن أضيفت الأبواق والموسيقى^(١٢٨)، وغالباً ما يكون الغناء من أهم طقوس الختان^(١٢٩)، لتزداد الفرحة والبهجة، وهذه الأجواء لا شك أنها تساعد أيضاً في التخفيف عن الألم المصاحب لعملية الختان. وكان الرسم في مثل هذه المناسبات نشر الأموال على المختن، وعلى الخاتن^(١٣٠)، وتوزيع الهدايا والخلع على الحاضرين، وكانت هذا الاحتفال مناسبة لمشاركة أبناء الحي في الأفراح^(١٣١). والظاهر أنه كانت تقام مواكب لنقل المختنين من الفقراء والأيتام مع أبناء الخلفاء إلى منازلهم، في أجواء من الفرح والسرور، مقتنين لباساً جديداً يوزّع عليهم بعد الانتهاء من الختان.

وقبل أن نختم الحديث عن مراسم الختان لا بدّ من الإشارة إلى أنه لم يكن هناك شهرٌ محددٌ أو مناسبة معينة تختص بها مناسبة الختان، أو يوماً محدداً في الشهر، فكان ختان أبناء الخليفة المقتدر سنة ٣٠٢هـ/ ٩١٤م في شهر جمادى الأولى^(١٣٢)، أما الختان الذي أقامه الخليفة القائم بأمر الله سنة ٤٤٠هـ/ ١٠٤٨م في شهر

المخالفات، ففي أحداث ٩٣٢٢هـ/ ٩٣٣م يذكر ابن العماد أن شخصاً كان له أربعة أولاد، فلما وقع الموت في الأطفال، رأت أمهم أن تختنهم لتفرح بهم قبل أن يموتوا، فجُمع الناس لذلك على العادة، وأحضر المزيّن فشرع في ختن واحد بعد الآخر، وكل من يُختن يُسقى شرباً مُذاباً بالماء على العادة، فمات الأربعة عقب ختنهم، فاتهم أبوهم المزيّن، وظن أن مبضعه مسموم، إلى أن تبين أن الماء الذي شربوا منه كان عفناً^(١٤١). وعدّ بعض الفقهاء الختان "من الصناعات التي لا يضمن صناعتها ما أتى على ما في أيديهم، كأن يُختن الصبي فيموت في ختانه، ولكن إذا لم يكن للخاتن معرفة بالختن، وتولد عن فعله موت الصبي، فتقع عليه العقوبة"^(١٤٢).

ويبدو أن ذلك يعود إلى أن كثيراً من العامة كانوا يستعينون بالحلاقين الذين لا يملكون المؤهلات التي تمكنهم أداء الختان بالطريقة الصحيحة، فضلاً عن استعمالهم أدوات غير صحية، مما يُعرّض أطفالهم المختونين للأمراض والمضاعفات بعد عملية الختان، يقول الجاحظ: "ويُختن من أولاد السفلة والفقراء الجماعة الكثيرة، فيؤمن عليهم خطأ الخاتن، وذلك غير مأمون على أولاد الملوك، وأشبه الملوك،

لفرط الاجتهاد، وشدة الاحتياط"^(١٤٣). لذلك نجد أن الخلفاء والأغنياء كانوا يستعينوا بالأطباء، أو ممن اشتهر في هذه المهنة^(١٤٤).

ويؤكد ذلك ما ذكره ابن الساعي أن الختانة وظيفة مناطة بالأطباء في بيوت الخلفاء والأمراء وأغنياء المجتمع العباسي^(١٤٥). ففي ختان أولاد المستعصم بالله سنة ٦٤٤هـ/ ١٢٤٧م، قام بعملية الختان الحكيم مسعود بن القس ساعور المارستان^(١٤٦)، وأخوه أبو الحسين^(١٤٧). وختن المبارك ابن الخليفة المستعصم سنة ٦٥٠هـ/ ١٢٥٢م طبيباً^(١٤٨)، ويبدو أن مهنة الختانة اقتصر في العصر العباسي الأخير على الأطباء، حتى أن الطبيب صاعد بن هبة الله النصراني، الذي خدم الخليفة الناصر لدين الله، صنّف كتاباً جمع فيه أجزاء الطب، وألحق فيه ثلاثة فصول عن الختانة، ويفسّر ابن العبري ذلك بقوله: "لكونها منوطة بالأطباء ببغداد"^(١٤٩).

ولم يكن الأمر كذلك في الفترات السابقة، حين احتل المزيّن^(١٥٠) مكانة عالية في هذا المجال، وليس أدل على ذلك حين استعان الخليفة المتوكل لختان ابنه المعتز بالله بأبي حرملة المزيّن، ويبدو أنه قد حذق في هذه المهنة، وله باع طويل فيها فاقت

الأطباء^(١٥١)، وإضافة إلى الختان كان المزيّن يقوم بأعمال أخرى، منها ما يختص بتزيين النساء^(١٥٢)، وحلاقة الرجال^(١٥٣)، إضافة إلى الحجامة^(١٥٤).

ومن كان يقوم بمهنة الختان أيضاً الحجّام^(١٥٥)، وقد سمح المحتسب للحجّامين أن يقوموا بأعمال الختانة، ولذا كان عليهم أن يقتنوا موساً ومقصاً قاطعين لهذا الغرض، وينبغي أن يكون الحجّام خفيفاً رشيقاً خبيراً بمهنته^(١٥٦). كفتح الحجّام الذي يذكره ابن الأثير في أحداث (٢٥٥هـ/ ٨٦٨م)^(١٥٧). وياسين المغربي الحجّام^(١٥٨)، الذي كان جراحاً على باب الجابية^(١٥٩). ولكن يبدو أن الحجّام اقتصر عمله على ختن أبناء العامة.

وجاء الفقهاء ووضعوا قواعد هذه المهنة ومنها أخذ الأجور، إذ يذكر الماوردي صاحب الحاوي الكبير كراهية التكسب في الختان والحجامة، لأن ذلك يُعتبر من دناءة النفس^(١٦٠). لذلك لم يكن البعض يأخذ الأجر على هذا العمل، ومنهم من كان يقول: "دخلت على هذا العمل لله تعالى، فلا آخذ عنه عوضاً"^(١٦١). وبالمقابل فهناك من كان يأخذ أموالاً طائلة لقاء هذا العمل، وخاصة عند الخلفاء والأثرياء، كما في ختان المعتز بالله ابن الخليفة المتوكل، عندما

سُئل أبو حرملة المزيّن عن مقدار ما حصل إليه في هذا الختان، فقال: "ثيف وثمانون ألف دينار، سوى الصياغات والخواتيم والرهون والعِدات"^(١٦٢).

الخاتمة:

أولت مؤسسة الخلافة اهتماماً خاصاً بإظهار رسوم دار الخلافة، وقد حرصت على إعداد وتجهيز مراسم الختان ضمن رسوم وتشريفات خاصة لا يمكن التهاون بها، إذ عكست مدى التنظيم الإداري والفني التي كانت تقوم به مؤسسة الخلافة للإعداد لهذه المناسبة، من خلال مؤسسة التشريفات، والوزير الذي يُكلّف بالإشراف المباشر على الإعداد والتجهيز لكل ما يلزم هذه المناسبة.

حرص الخلفاء على حضور كبار رجال الدولة والأمراء، خاصة إذا ما علمنا أن هؤلاء الأمراء الذي سيقام لهم الختان سيصبحون خلفاء فيما بعد، وبالتالي تُعتبر مراسيم الختان مناسبة يعتاد رجال الدولة والرعية عليهم من خلال الدعاء لهم، بعد إغداق الأموال الكثيرة خلال هذه المناسبة، وخاصة أن الختان كان يتم في مرحلة البلوغ، ليكون مناسبة لتولية أبناء الخلفاء ولاية العهد، وهذا ترتب عليه حضور الأمراء وأبنائهم، وكبار رجال الدولة.

حظي الشخص الذي يقوم بعملية الختان سواء المزيّن أو الطبيب بتكريم خاص، من حيث قيمة الخلع التي تنهال عليه في هذه المناسبة، على عكس ختان العامة الذي كان غالباً ما يقوم به المزيّن أو الحجام لوجه الله تعالى.

الهوامش:

(١) انظر: باب الطعام عند الجاحظ، عمرو بن بحر (ت ٨٦٨م/٥٢٥هـ): البخلاء دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط ٢، ١٤١٩هـ. ص ٢٧٥. وسيشار إليه فيما بعد، الجاحظ، البخلاء. وانظر، ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين (ت ٧١١هـ/١٣١١م)، لسان العرب. ١٥ جزء، دار صادر، بيروت، ط ٣، ١٤١٤هـ. ج ٤، ص ٥٥١، (مادة الإعذار). وسيشار إليه فيما بعد، ابن منظور، لسان العرب. ابن قيم الجوزية (ت ٧٥٠هـ/١٣٥٠م): تحفة المودود بأحكام المولود تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط، دار البيان، دمشق، ١٩٧١م. ص ١٥٢. وسيشار إليه فيما بعد، ابن قيم الجوزية، تحفة المودود. وانظر، الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر (ت ٨١٧هـ/١٤١٤م)، القاموس المحيط. مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٥م. ص ٤٣٧. مادة (أعذار)، وسيشار إليه فيما بعد، الفيروز آبادي، القاموس المحيط. الزبيدي، محمد بن

كان الختان في دار الخلافة مناسبة عامة، يجري تحت إشراف الخليفة، بتكليف وزيره للإعداد لمناسبة الختان بكل ما يلزم من المظاهر الاحتفالية قبل الختان، وتستمر الاحتفالات في كثير من الأوقات أكثر من أسبوع بعد الختان، بمشاركة جوقة موسيقية، وبحضور الشعراء، وتعد خلال هذه المناسبة الأطعمة المختلفة، وتوزع الخلع والهدايا على الحضور، وكانت مناسبة ينتظرها العامة، لما ينالهم فيها من الهدايا والأطعمة.

إن إبراز المظاهر الاحتفالية كان من أولويات مؤسسة الخلافة في العصر العباسي الأخير، والتي لم تكن تعبيراً عن الفرح والسرور وإظهار البهجة، بقدر ما كانت إبرازاً لرسوم دار الخلافة، لذلك ما أن استقرت أمور الخلافة بعد الفترة السلجوقية، حتى برزت المظاهر الاحتفالية للختان من جديد، وإن كانت تقل في نفقاتها ورسومها. وفي الوقت نفسه كان انشغال الخليفة بالمظاهر الاحتفالية يهدف إلى توجيه أنظار رجال الحاشية والمجتمع البغدادي إلى هذه المظاهر عن الأخطار الخارجية المحدقة بدار الخلافة، مع عجزه وعدم قدرته على مواجهتها.

محمد بن عبدالرزاق الحسيني (ت ١٢٠٥هـ / ١٧٩٠م)، تاج العروس من جواهر القاموس ٤٠ جزء، ط ٢، طبعة الكويت. ج ١٢، ص ٥٤٣ مادة (عذر). وسيشار إليه فيما بعد، الزبيدي، تاج العروس.

(٢) انظر، ابن الأخوة، محمد بن محمد بن أبي زيد (ت ٧٢٩هـ / ١٣٢٨م)، معالم القرية في طلب الحسبة. كمبردج، دار الفنون، د.ت ج ١، ص ١٦٣ وسيشار إليه فيما بعد، ابن الإخوة، معالم القرية.

(٣) الخن، مصطفى، وآخرون، الفقه المنهجي على مذهب الإمام الشافعي. ٨ أجزاء، دار العلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط ٤، ١٩٩٢م. ج ٣، ص ٦٣ وسيشار إليه فيما بعد، الخن، الفقه المنهجي.

(٤) دخلوا بغداد في عهد الخليفة المعتصم سنة ٢١٨هـ / ٨٣٣م، وبدأ نفوذهم الحقيقي زمن الخليفة المتوكل سنة ٢٣٢هـ / ٨٤٦م، وامتد نفوذهم حتى سنة ٣٣٤هـ / ٩٤٥م، فيما يُعرف بالعصر العباسي الثاني (عصر النفوذ التركي)، امتازت هذه الفترة بعدم استقرار الخلفاء في السلطة، بسبب سيطرة القادة الأتراك على زمام الأمور. انظر، الطبري، محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ / ٩٢٢م): تاريخ الرسل والملوك. ١٠ أجزاء، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م. ج ٩، ص ١٧ وما بعدها وسيشار إليه فيما بعد، الطبري، تاريخ. وانظر، فوزي، فاروق عمر، الخلافة العباسية ج ٢، السقوط والانهيال، دار الشروق للنشر والتوزيع،

عمان، ١٩٩٨. ج ٢، ص ٢٨ وما بعدها وسيشار إليه فيما بعد، فوزي، الخلافة العباسية.

(٥) أسرة فارسية يزيدية شيعية المذهب، دخلوا بغداد في عهد الخليفة المتقي، وسيطروا على الخلافة العباسية من سنة ٣٣٤هـ - ٤٤٧هـ / ٩٤٥ - ١٠٥٥م فيما يُعرف بالعصر البويهي. انظر، مسكويه، أبو علي أحمد محمد بن يعقوب (ت ٤٢١هـ / ١٠٣٠م): تحارب الأمم وتعاقب المهمل، ٦ أجزاء، تحقيق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م. ج ٥، ص ٢٧٥ وما بعدها. وسيشار إليه فيما بعد، مسكويه، تحارب الأمم. وانظر، فوزي، الخلافة العباسية، ج ٢، ص ٩٠. وانظر، رباح: اسحق محمد ألنزع المذهبية والقومية للبويهيين ٣٣٤ - ٤٤٧هـ / ٩٤٥ - ١٠٥٥م، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، غزة، المجلد ٢٣ (٢٠١٥)، عدد ٢. ص ١٩٩ - ٢٢٥.

(٦) إحدى قبائل الغز التركية، ينتسبون إلى سلجوق بن دقاق، أشهر ملوكهم السلطان طغرلبيك الذي سيطر على أملاك الغزنويين في المشرق، ثم سيطرته على بغداد وإنهاء النفوذ البويهي في عهد الخليفة القائم بأمر الله سنة ٤٤٧هـ / ١٠٥٥م. عنهم انظر، سبط ابن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر البغدادي (ت ٦٥٤هـ / ١٢٥٦م): مرآة الزمان في تاريخ الأعيان الحقبية من ٣٤٥ - ٤٤٧هـ / ٩٥٦ - ١٠٥٥م، دراسة وتحقيق: جنان جليل محمد الهموندي، الدار الوطنية، بغداد، ١٩٩٠. ص ٤٠٥.

وسيشار إليه فيما بعد، سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان. وانظر، ابن الأثير: أبو الحسن علي (ت ٥٦٣هـ / ١٢٣٢م): **الكامل في التاريخ**. ١١ مج، تحقيق: أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧. ج ٨، ص ٣٢٢. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**. وانظر، الدوري، **عبد العزيز، دراسات في العصور العباسية المتأخرة**. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٧م. وانظر، الصّلابي، علي محمد: **دولة السلاجقة وبرز مشروع إسلامي لمقاومة التغلغل الباطني والغزو الصليبي**. مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ٢٠٠٦ ص ٤٠. وسيشار إليه فيما بعد، الصّلابي، **دولة السلاجقة**.

(٧) نجد أن ميزانية بيت المال بلغت في عهد الرشيد حوالي الأربعمئة مليون درهم، وعندما مات كان في بيت المال تسعمائة ألف ألف ونيف. انظر، الطبري، **تاريخ**، ج ٨، ص ٣٦٤. ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ / ١٢٠٠م)، **المنتظم في تاريخ الملوك والأمم** ١٩ مج، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٢م. ج ٩، ص ٢٣٢. ووصل دخل الدولة في عهد المتوكل من خراج سواد العراق ثمانية وسبعين مليون درهم، ومات وفي بيوت الأموال أربعة آلاف ألف دينار وسبعة آلاف ألف درهم. المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦هـ / ٩٥٧م)، **مروج الذهب**

ومعادن الجواهر ٩ مج، نسخة اكسفورد، ١٩٤٠ ج ٧، ص ٢٧٧. وسيشار إليه فيما بعد، المسعودي، **مروج الذهب**. أما الخليفة المعتضد (٢٧٩-٢٨٩هـ / ٨٩٢-٩٠٢م) فقد كان يذخر مليونين وخمسمئة وعشرين ألف دينار كفائض عن ميزانية بيت المال انظر، ابن طباطبا، محمد بن علي (ت ٥٧٠هـ / ١٣٠٩م)، **الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية**. دار صادر، بيروت، ١٩٦٦م. ص ٢٥٠. وسيشار إليه فيما بعد، ابن طباطبا، **الفخري**. ومات الخليفة المكتفي وقد خلف في بيوت الأموال من العين ثمانين ألف ألف دينار، ومن الورق خمسة وعشرين ألف ألف درهم انظر، المسعودي، **مروج الذهب**، ج ٨، ص ٢٢٥ وهذا لا شك يعكس حالة من الرفاهية تنسحب على شرائح واسعة من المجتمع، تمكنها من التعامل مع أعيادها ومناسباتها بكل يسر، وعلى العكس من ذلك كانت فترات الضعف المالي والاقتصادي التي تُصيب الدولة بسبب سوء الإنفاق أو البذخ، أو بسبب العجز السياسي تلعب سلباً في الاهتمام بالمناسبات.

(٨) لم تول دار الخلافة العباسية في عصرها الأول اهتماماً بإقامة مظاهر احتفالية بالختان، ويبدو أنها استعاضت عنها بإقامة بعض المظاهر الاحتفالية عند قدوم الموالييد. انظر نماذج من هذه الاحتفالات عند، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج ١٠، ص ٦٥. ومع بداية العصر العباسي الثاني أولى الخلفاء اهتماماً واضحاً باحتفالات الختان، التي تشابهت في

١٩٨٤م. ص ١١٢. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الزبير، **الذخائر والتحف**.

(١١) هو أبو محمد الفتح بن أحمد بن غرطوج التركي، كان في غاية الذكاء والفطنة والأدب، وكانت منزلته عالية عند الخليفة المتوكل الذي اتخذهُ وزيراً، وقُتل معه سنة ٢٤٧هـ/ ٨٦١م. وللتوسع عن أدبه وفطنته وذكائه ومنزلته عند المتوكل انظر، الحموي، شهاب الدين أبو عبدالله ياقوت بن عبدالله (ت ٦٢٦هـ/ ١٢٢٨م): **معجم الأدباء**. ٧ أجزاء، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط ١، بيروت، ١٩٩٣. ج ٥، ص ٢١٥٧. وسيشار إليه فيما بعد، الحموي، **معجم الأدباء**. وانظر، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج ٦، ص ١٣٦ وما بعدها. وانظر، الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت ٧٤٨هـ/ ١٣٧٤م)، **سير أعلام النبلاء**. ٢٥ مج، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، محمد نعيم العرقسوسي، ط ١، دار الرسالة، بيروت، ١٩٨٣. ج ١٢، ص ٨٢. وسيشار إليه فيما بعد، الذهبي، **سير أعلام**.

(١٢) الشاشيتي، أبو الحسن علي بن محمد (ت ٣٨٨هـ/ ٩٩٨م)، **الديارات**، تحقيق: كوركيس عوَّاد، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٦م. ص ١٥٠. وسيشار إليه فيما بعد، الشاشيتي، **الديارات**. وانظر، ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١١٣.

(١٣) الثعالبي، أبو منصور عبدالملك بن محمد بن إسماعيل (ت ٤٢٩هـ/ ١٠٣٧م)، **ثمار القلوب في المضاف والمنسوب**. تحقيق: محمد

رسومها مع الاحتفالات بقدوم المواليـد الجدد. انظر نماذج من الاحتفالات بقدوم المواليـد الجدد عند، التنوخي، أبو علي الحسن بن علي (٣٨٤هـ/ ٩٩٤م)، **نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة**. ٨ مج، تحقيق: عبود الشالحي، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط ٢، ١٩٩٥م. ج ٦، ص ١٤٢. وسيشار إليه فيما بعد، التنوخي، **نشوار المحاضرة**. الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت ٤٦٣هـ/ ١٠٧٠م)، **تاريخ مدينة السلام** وأخبار محدثيها وذكر قطّانها العلماء من غير أهلها ووارديها. ١٧ مج، تحقيق: بشّار عوَّاد، معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط ١، ٢٠٠١م. ج ١١، ص ٤٣٩. وسيشار إليه فيما بعد، الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**. وانظر، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج ١٦، ص ٢٣٩، ٢٧٠. ج ١٧، ١٢٣.

(٩) ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج ٥، ص ٢٥٣.
(١٠) بركوارا قصر بناء الخليفة المتوكل بقادسية سرّ من رأى، ويبعد عن سر من رأى أربعة فراسخ (الفرسخ يساوي ثلاثة أميال ويساوي (٥٩٨٥) كيلو متر تقريباً)، انظر، هنتس، فالتر، **المكايل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري**. ترجمة: كامل العسلي، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٠م. ص ٩٦. وسيشار إليه فيما بعد، هنتس، المكايل. وعن قصر بركوارا، انظر، ابن الزبير، القاضي الرشيد (القرن الخامس الهجري): **الذخائر والتحف**. تحقيق: محمد حميدالله، مراجعة: صلاح الدين المنجد، مطبعة حكومة الكويت، ط ٢،

(١٥) انظر قائمة بأسمائهم عند الشابشتي،
الديارات، ص ١٥١. ابن الزبير، الذخائر
والتحف، ص ١١٦.

(١٦) انظر قائمة بأسمائهم عند الشابشتي،
الديارات، ص ١٥١. ابن الزبير، الذخائر
والتحف، ص ١١٦.

(١٧) انظر قائمة بأسمائهم عند الشابشتي،
الديارات، ص ١٥١. ابن الزبير، الذخائر
والتحف، ص ١١٧.

(١٨) الشابشتي، الديارات، ص ١٥٠. ابن الزبير،
الذخائر والتحف، ص ١١٥.

(١٩) ما يخلعه الخليفة أو الأمير من الثياب
الفاخرة، وكان الخلفاء يمنحونها لأكابر الدولة
والمقرين، وقد تكون الخلعة مالا، أو عينا،
وفي الغالب هي لباس مؤلف من جبة مفرزة
وعمامة وطيلسان وسيف. انظر، الخطيب،
مصطفى عبد الكريم، معجم المصطلحات
والألقاب التاريخية. مؤسسة الرسالة، بيروت،
ط ١، ١٩٩٦ م. ص ١٦٥. وسيشار إليه فيما
بعد، الخطيب، معجم المصطلحات.

(٢٠) البحتري، الوليد بن عبيد بن يحيى (٥٢٨٤ هـ /
٨٩٧ م)، ديوان البحتري. ٥ أجزاء، تحقيق:
حسن كامل الصيرفي، دار المعارف، مصر،
ط ٣، د.ت. ج ١، ص ٤٣٦.

(٢١) هما من أنواع فاكهة الحمضيات، وهما من
الفاكهة النادرة التي في العراق، والتي لم تكن
بمتناول الجميع. انظر، ابن العمراني، محمد بن
علي بن محمد (ت ٥٨٠ هـ / ١١٨٤ م)، الإنباء
في تاريخ الخلفاء، تحقيق: قاسم السامرائي،

أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، ط ١،
بيروت، ٢٠٠٣ م. ص ١٤١، ١٤٠. وسيشار
إليه فيما بعد، الثعالبي، ثمار القلوب.

(١٤) وما جاء في وصف المصادر لهذا الاحتفال
وجُعِلَ بين صوانهم من الجانبين
والسَّمَاط فرجة، وجاء الفراشون بزُّيل
قد غُشيت بأدم مملوءة دنائير ودراهم
نصفين وصُتت في تلك الفرَج، حتى
ارتفعت على الصواني. وقام الغلمان
فوقها حتى وأمروا الناس عن الخليفة
بالشرب، وأن ينقل كل من شرب من
تلك الدنانير والدرهم ثلاث حَفَنَات
بمقدار ما حملت يده من ذلك المال.
وكلما تفرَّغ موضع غلمان في آخر
المجلس فصاحوا: إنَّ أمير المؤمنين يقول
لكم: ليأخذ مَنْ شاء ما شاء. فمدَّ الناس
أيديهم إلى المال فأخذه. فكان إذا أثقل
الواحد منهم ما اجتمع في كمِّه أخرجه
إلى غلمانته فدفعه إليهم وعاد فجلس في
مجلسه. وخلع على سائر من حضر
ثلاث خلع، بعد أن صُلِّيَت الظهر، خلعا
حسانا، على مراتبهم. وكذلك بعد أن
صُلِّيَت العصر والمغرب. وحملوا على
انصرافهم على الأفراس والشهاري
بسروجها. انظر، الشابشتي، الديارات،
ص ١٥٠. ابن الزبير، الذخائر والتحف،
ص ١١٣. الثعالبي، ثمار القلوب،
ص ١٤٠.

(٢٦) الشاشبي، **الديارات**، ص ١٥١، ١٥٠. ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ١١٦.

(٢٧) هو سليمان بن يحيى بن أبي حفصة يكنى أبا السمط، كان من الشعراء المقربين إلى الخليفة المتوكل، الذي مدحه فأعقد عليه الأموال، وولاه اليمامة والبحرين. انظر، المربزباني، أبو عبدالله محمد بن عمران (ت ٣٨٤هـ/ ٩٩٤م)، **معجم الشعراء**، تصحيح وتعليق: ف. كرنكو، ط ٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢م. ص ٣٩٩. وعن شعره في الختان، انظر، ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١١٥. عمر بن أحمد بن هبة الله بن أبي جرادة العقيلي، ابن العديم، كمال الدين (ت ٦٦٠هـ/ ١٢٦١م)، **بغية الطلب في تاريخ حلب**. ١١ مج، تحقيق، سهيل زكار، دار الفكر، د.ت. ج ٨، ص ٣٧٦٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن العديم، **بغية الطلب**.

(٢٨) هو إبراهيم بن العباس الصولي (٢٤٣هـ/ ٨٥٧م)، أبو إسحاق الكاتب، اشتهر بالبلاغة والفصاحة والكتابة، عندما آلت الخلافة إلى المتوكل ولآة ديوان النفقات والضياح بمدينة سرّ من رأى. وللتوسع، انظر، الحموي، **معجم الأدباء**، ج ١، ص ٧٠-٨٦.

(٢٩) كان الناس يستعظمون ما انفق الحسن بن سهل في عرس ابنته بوران مع عبدالله المأمون، حتى أُرّخ ذلك في الكتب، وسمّيت دعوة الإسلام، فأتى من دعوة المتوكل في إغذار المعتز ما أنسى ذلك. والدعوات المشهورة في الإسلام ثلاث: منها إغذار المعتز، وعرس زبيدة، وعرس المأمون ببوران.

دار الآفاق العربية، القاهرة، ٢٠٠١م. ص ٢٨٤.

(٢٢) الشاشبي، **الديارات**، ص ١٥٠. ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١١٥.

(٢٣) جارية الخليفة المتوكل، كانت من الجمال والفتنة حتى سيطرت على قلب المتوكل، وخاصة بعد أن أُجبت المعتز، فسيطرت على قلب المتوكل، وأصبحت تتدخل في شؤون الحكم، إلى أن أوصلت ابنها المعتز للخلافة، وكان لها من المال والسلطة مكنها التحكم بزمّام الأمور، إلى أن تمّ خلع ابنها المعتز سنة ٢٥٥هـ/ ٨٦٨م، مما أدى إلى اختفائها ومصادرة أموالها، إلى أن أعادها الخليفة المعتمد إلى سامراء، وتوفيت سنة ٢٦٤هـ/ ٨٧٧م. انظر، الطبري، **تاريخ**، ج ٩، ص ٣٤٩، ٣٢٤، ١٧٥، ٣٨٧، ٤٠٦، ٣٨٨، ٣٩٥، ٥٣٣.

(٢٤) في الأصل هو من كان يقوم بقص الشعر (الحلاقة)، وإلى جانب قص الشعر كانت مهنة المزيّن من المهن التي تمارس عملية الختان. انظر، ابن الأخوة، **معالم القربة**، ج ١، ص ١٥٦.

(٢٥) القهرمانه كلمة يونانية، كانت تتولى تدبير شؤون دار الخلافة، بما يحتاجه حرم الدار والحاشية من الكسوات والنفقات، ثم اتسعت مهامها فأصبحت تؤدي الرسائل عن الخليفة، ومع ضعف الخلفاء وتسلط النساء اتسعت مهام القهرمانه. انظر، التنوخي، القاضي أبو علي الحسن بن علي (ت ٣٨٤هـ/ ٩٩٤م)، **الفرج بعد الشدة**، تحقيق: عبود الشالحي، دار صادر، بيروت، ١٩٧٨م. ص ٣٧٠.

- (٣٦) ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١٢٣.
- (٣٧) ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١٢٣.
- (٣٨) ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١٢٣، ١٢٤.
- (٣٩) التنوخي، **نشوار المحاضرة**، ج ١، ص ٢٩٠.
- (٤٠) الطبري، **تاريخ**، ج ١٠، ص ١٣٩.
- (٤١) ابن رسته، أبو علي أحمد بن عمر، **الأعلاق النفيسة**، ج ٧، مطبعة بريل، ليدن، ١٨٩١م، ص ٣٠٨. ابن الجوزي، **المنتظم**، ج ١٣، ص ٦٠.
- (٤٢) ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١٢٤. ابن الجوزي، **المنتظم**، ج ١٣، ص ١٥٠. النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب البكري (ت ٥٧٣٣هـ / ١١٣٣م)، **نهاية الأرب في فنون الأدب**. ٣٣ جزء، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط ١، ١٤٢٣هـ. ج ٢٣، ص ٤١. وسيشار إليه فيما بعد، النويري، **نهاية الأرب**.
- (٤٣) ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١٢٤. ابن الجوزي، **المنتظم**، ج ١٣، ص ١٥٠.
- (٤٤) انظر عنها، الصابئ، أبو الحسن الهلال بن الحسن (٥٤٤٨هـ / ١٠٥٦م): **رسوم دار الخلافة**. تحقيق: ميخائيل عواد، دار الرائد العربي، بيروت، ط ٢، ١٩٨٦م. ص ١٣٦، ١٣٧. وسيشار إليه فيما بعد، الصابئ، **رسوم دار الخلافة**.
- (٤٥) مسكويه، **تجارب الأمم**، ج ٦، ص ١٢٣ وما بعدها. ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج ٧، ص ٤٤٩-٤٥١. ابن العبري، أبو الفرج
- انظر، الشاشي، **الديارات**، ص ١٥١. ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١١٩.
- (٣٠) ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١١٩.
- (٣١) جمعها أسمطة، كل ما يُمد تحت أواني الطعام من المأدب، ويستخدم للدلالة على الموائد الكبيرة التي كان الخلفاء والسلاطين يأمرؤن بمدها في المناسبات المختلفة، والتي تُبرز حياة البذخ عند الخلفاء. انظر، الخطيب، **معجم المصطلحات**، ص ٢٥٧.
- (٣٢) ضيف، شوقي، **تاريخ الأدب العربي**، العصر العباسي الثاني، ط ١٢، دار المعارف، القاهرة، ٢٠٠١م. ص ٦٨.
- (٣٣) المسعودي، **مروج الذهب**، ج ٧، ص ٢٧٦.
- (٣٤) ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١٢٣.
- (٣٥) أبو أحمد العباس بن الحسن الجرجاني استوزره الخليفة المكتفي ثم المقتدر توفي سنة ٢٩٦هـ / ٩٠٨م. وانظر، الطبري، **تاريخ**، ج ١٠، ص ١٤٠، ١٤١. وانظر، الصابئ، أبو الحسن الهلال بن الحسن (ت ٤٤٨هـ / ١٠٥٦م): **تحفة الأمراء في تاريخ الوزراء**. تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مكتبة الأعيان، د.ت. ص ١٣٠. وسيشار إليه فيما بعد، الصابئ، **تحفة الأمراء**. وانظر، الذهبي، **سير أصنام**، ج ١٤، ص ٥١. وانظر، زامبور، **معجم الأنساب والأسرات الحاكمة في التاريخ الإسلامي**. ترجمة: زكي محمد حسن بك وحسن أحمد محمود، مطبعة جامعة فؤاد الأول، القاهرة، ١٩٥١م. ص ٧. وسيشار إليه فيما بعد، زامبور، **معجم الأنساب**.

الصعيد زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت. ج ٢، ص ٤٧، ٢٤٦. وسيشار إليه فيما بعد، الذهبي، العبر.

(٤٩) الصابي، رسوم دار الخلافة، ص ١٣٦. ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٤، ص ٣٥٢. ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ١٧، ص ٢٨٠. سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ص ١٢٠. في الوقت الذي لم يكن المذهب الشيعي يحرم الختان سواء عند البويهيين أو الفاطميين، فهذا معز الدولة الفاطمي، ختن ابنه سنة ٩٣٥١هـ/ ٩٦٢م في احتفال كبير وطلب من صاحب صقلية أن يحضر أطفال الجزيرة ويكسوهم ويختنهم، فكتب أمير صقلية خمسة عشر ألف طفل، فبدأ بختن ابنه وإخوته، ثم ختن الخاص والعام، وخلع عليهم. انظر، ابن الوردي، زين الدين، عمر بن المظفر بن عمر بن أبي الفوارس (٥٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م)، تاريخ ابن الوردي. جزآن، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٦. ج ١، ص ٢٧٢. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الوردي، تاريخ. وانظر، متز، آدم : الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري. جزآن، ترجمة: محمد عبدالحادي أبو ريده، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٦٧ م. ج ٢، ص ١٩٩، ٢٠٠. وسيشار إليه فيما بعد، متز، الحضارة الإسلامية.

(٥٠) أبو كاليجار مرزبان ابن شرف الدولة، أمير البويهيين في فارس. انظر، النويري، نهاية الأرب، ج ٢٦، ص ٢٥٩.

(٥١) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ص ٣٨٣.

(٥٢) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ص ٣٨٣.

غريغوريوس (٦٨٥هـ/ ١٢٨٦م): تاريخ مختصر الدول. تحقيق: أنطون صالحاني اليسوعي، دار الشروق، بيروت، ١٩٩٢. ص ١٦٦. وسيشار إليه فيما بعد، ابن العربي، تاريخ مختصر الدول. ابن طباطبا، الفخري، ص ٢٥٨. وللتوسع عن سيطرة البويهيين على الخلفاء، انظر، السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (ت ٩١١هـ / ١٥٠٥م)، تاريخ الخلفاء، تحقيق: حمدي الدمرداش، مكتبة نزار مصطفى الباز، ٢٠٠٤م. ص ٢٨٦. وسيشار إليه فيما بعد، السيوطي، تاريخ الخلفاء.

(٤٦) لم يكن هذا الأمر متعلقاً بمظاهر الختان فحسب، بل أخذت كثير من رسوم دار الخلافة العباسية تتلاشى، وهذا ما دفع أبي الحسن الهلال الصابي كاتب الإنشاء في ديوان الخليفة القائم بأمر الله (ت ٤٦٧هـ/ ١٠٧٤م) لحفظ كثير من هذه الرسوم في مؤلفه المشهور (رسوم دار الخلافة)، بعد أن وجد أكثر ذلك قد دُرسَ بتقادم عهده. انظر، الصابي، رسوم دار الخلافة، ص ٥.

(٤٧) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٤، ص ٣٤٩. السيوطي، تاريخ الخلفاء، ص ٣٢٤.

(٤٨) الصابي، رسوم دار الخلافة، ص ١٠٠. سبط ابن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر يوسف (ت ٦٥٤هـ/ ١٢٥٦م)، مرآة الزمان في تاريخ الأعيان، تحقيق: جنان خليل محمد اهموندي، بغداد: الدار الوطنية، م ١٩٩٠، ص ١٧٩. وسيشار إليه فيما بعد، سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان. الذهبي، شمس الدين أبو عبدالله (٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، العبر في خبر من عبر. ٤ أجزاء، تحقيق: أبو هاجر محمد

(٦٣) أشار إليه ياقوت الحموي عند وصفه لدار الرِّيحانيين في دار الخلافة العباسية ببغداد، والتي بناها الخليفة المستظهر بالله ابن المقتدي، وقال: "وفيها ما يزيد على ستين حجرة ينتهي آخرها إلى الباب المعروف بدركاه خاتون من باب الحرم قرب باب النوبى". انظر، الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت بن عبدالله (ت ٦٢٦هـ / ١٢٣٠م): معجم البلدان، ٥ مج، دار صادر، بيروت، ١٩٧٧م. ج ٢، ص ٤٢٠. وسيشار إليه فيما بعد، الحموي، معجم البلدان.

(٦٤) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٧، ص ٢١٩. الصَّلاحي، دولة السلاجقة، ص ٢٧٥.

(٦٥) انظر ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٩، ص ٣٧٣.

(٦٦) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٨، ص ١٢٥.

(٦٧) أصلها فارسي، من أنواع الحلوى، وهي عبارة عن خبزة مصنوعة من خالص دقيق الخنطة المملوء بالسكر والفسق، والمقلي بالسمن. انظر، الخطيب، معجم المصطلحات، ص ١٦٢.

(٦٨) كلمة فارسية، وهي عبارة عن كيس كبير كان يملأ بالتمر. انظر، الخطيب، معجم المصطلحات، ص ٣٦٠.

(٦٩) انظر، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ١٠، ص ١٦٤، ١٦٣.

(٧٠) الأيوبي، محمد بن عمر المظفر بن شاهنشاه (ت ١٦١٧هـ / ١٢٢٠م)، مضمار الحقائق وسر الخلائق. تحقيق: حسن حبشي، عالم الكتب،

(٥٣) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٥، ص ٣١٤. ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٨، ص ٢٣٥. سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ص ٤٠٠.

(٥٤) وصلت رسل الخليفة العباسي القائم بأمر الله إلى السلطان طغرل بك، بعد انتصار السلاجقة على الغزنويين سنة ٤٢٩هـ / ١٠٣٧م. انظر، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٨، ص ٢٣٥.

(٥٥) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٥، ص ٣١٤.

(٥٦) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ص ٤٠٠.

(٥٧) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ص ٣٨٠.

(٥٨) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٦، ص ٧٩. ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٩، ص ٢١.

(٥٩) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٧، ص ١٧٢ وما بعدها.

(٦٠) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٨، ص ١٢٥.

(٦١) ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء (ت ٧٧٤هـ / ١٣٧٢م)، البداية والنهاية. تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ١٩٩٧م. ج ١٦، ص ٢٦٣. وسيشار إليه فيما بعد، ابن كثير، البداية والنهاية.

(٦٢) خاتون لقب أطلق على زوجات السلاطين السلاجقة وبناتهم، وخاتون هذه كانت سلجوقية وهي زوجة الخليفة المسترشد. انظر، شير، أدنى: الألفاظ الفارسية المعربة. دار العرب، القاهرة، ط ٢، ١٩٨٨م. ص ٥١.

القاهري، د.ت. ص ٧٥. وسيشار إليه فيما بعد، الأيوبي، مضممار الحقائق.

(٧١) الأيوبي، مضممار الحقائق، ص ٧٦.

(٧٢) انظر عن مراسم تقليد الوزير عند، مسكويه، تجارب الأمم، ج ٥، ص ٢٤٠ وما بعدها. وانظر، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٩، ص ١١٢.

(٧٣) الأيوبي، مضممار الحقائق، ص ٧٦.

(٧٤) كان من الشعراء المشهورين، وكان يُعد شاعر العراق في عصره، وكان كاتباً بديوان الإقطاع ببغداد، توفي سنة ٥٨٣هـ/١١٨٧م. انظر، الحموي، معجم الأدباء، ج ٦، ص ٢٥٦١.

(٧٥) الأيوبي، مضممار الحقائق، ص ٧٦.

(٧٦) يذكر الغساني أن هذا الاحتفال أقيم سنة ٦٢٤هـ/١٢٢٦م، مع أن فترة حكم الخليفة الظاهر لم تتجاوز سنة ٦٢٣هـ. انظر، الغساني، عماد الدين أبو العباس إسماعيل (٨٠٣هـ/١٤٠٠م): المسجد المسبوك والجوهر المحكوك في طبقات الخلفاء والملوك. تحقيق: محمود عبد المنعم، دار البيان، بغداد، ١٩٧٥م. ص ٤٣٠. وسيشار إليه فيما بعد، الغساني، المسجد.

(٧٧) كان يتولى إمرة الحج، وبقي عليها حتى تم عزله سنة ٦٣٢هـ/١٢٢٤م. انظر، ابن الفوطي، كمال الدين أبو الفضل الصابوني (٧٢٣هـ/١٣٢٣م)، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة، تحقيق: مصطفى جواد، المطبعة العربية، بغداد، ١٩٣٢م. ص ١٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن

(٨٠) ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٩٠.

(٨١) الأمير أبو القاسم بن عبد العزيز، هو أحد أبناء الخليفة المستنصر. انظر: ابن الفوطي، الحوادث الجامعة، ص ٢٠.

(٨٢) قائد جيش العراق مجاهد الدين أيبك الدويدار الصغير، وهو أحد الأبطال الذين ماتوا مع الخليفة المستنصر إبان دخول المغول بغداد. انظر، الذهبي، سير أعلام، ج ١٦، ص ٤٩٣.

(٨٣) تولى إمرة الحج سنة ٦٢٧هـ/١٢٢٩م، وتم عزله وتولية الأمير قيران الظاهري. انظر، ابن الفوطي، الحوادث الجامعة، ص ٢٠.

(٨٤) الغساني، المسجد ص ٥٤٤. ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٩٠.

(٨٥) هو إقبال شرف الدين أبو الفضائل الحبشي المستنصري الشرايبي، أصبح سنة ٦٢٦هـ/١٢٢٧م أمير جيوش العراق، لعب دوراً كبيراً في تولية المستنصر الخلافة، وكان القائم بهذه البيعة المستعصمية شرف الدين أبو الفضائل إقبال المستنصري. انظر، ابن كثير،

- (٨٩) الغساني، العسجد، ص ٥٤٤.
- (٩٠) الغساني، العسجد، ص ٥٤٥.
- (٩١) تم دعوة كل من كلشو خان بن اللويدار الصغير أيبك المستنصري، وعبدالله وإسحاق ابني اللويدار الكبير الطيرسي الظاهري، وزنكي بن الأمير محمد بن قيران. انظر، الغساني، العسجد، ص ٥٨٦.
- (٩٢) الغساني، العسجد، ص ٥٨٦.
- (٩٣) الغساني، العسجد، ص ٥٨٦.
- (٩٤) من المناصب الإدارية التي ظهرت في بغداد في منتصف القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، وصاحبها مسؤول عن رعاية دار الخلافة وصيانتها، وتوفير كل ما يلزم لسكانها، ثم توسعت مهامه وصلاحياته بسبب ضعف مؤسسة دار الخلافة. انظر، القدحات، محمد، "منصب أستاذ الدار في الخلافة العباسية (٣٥٢-٥٦٥هـ / ٩٦٣-١٢٥٨م)، مجلة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مجلد ٤ (٢٠٠٦م)، عدد ٧. ص ١١٨ وما بعدها.
- (٩٥) كان أحد أعلام الفقه والحديث، وهو من كبار علماء عصره، تولى الإشراف على الحسبة، وتولى أستاذية الدار زمن المستعصم، قُتل مع الخليفة المستعصم أثناء الاجتياح المغولي لبغداد سنة ٦٥٦هـ / ١٢٥٨م. انظر، ابن رجب البغدادي، زين الدين عبدالرحمن السلافي (٧٩٥هـ / ١٣٩٢م): ذيل طبقات الحنابلة. خمسة أجزاء، ١، تحقيق: عبدالرحمن بن سليمان العثيمين مكتبة
- البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٦٤. وهو صاحب المدارس الشراعية، التقى التتار سنة ٦٤٣هـ / ١٢٤٥م وهزمهم، فارتفع قدره عند المستعصم. توفي سنة ٦٥٣هـ / ١٢٥٥م. انظر، الذهبي، سير أعلام، ج ٢٣، ص ٣٧٠. وانظر، الغساني، العسجد، ص ٣١٣، ٣١٢.
- (٨٦) كان من أخص خدم دار الخلافة، خدم الظاهر بأمر الله، ثم ابنه المستنصر بالله، ثم المستعصم بالله، توفي سنة ٦٥٤هـ / ١٢٥٦م. انظر، الغساني، العسجد، ص ٥٤٤.
- (٨٧) ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٩٠. الغساني، العسجد، ص ٥٤٤.
- (٨٨) هذا في الوقت الذي منع فيه الفقهاء هذه المظاهر على العامة، فلماً ولي ابن بقرشلان حجة باب النبي أيام الخليفة المستنصر حذر على العامة سماع الأغاني وشرب الخمر وارتكاب الفواحش، وتشدد في ذلك، وعندما أراد بعض العامة المثريين ختان ولد له، فاستشفع إليه بمن يعز عليه في أن يمكّنه من إحضار بعض الملاحى لذلك، فأذن فيه ثم قال: جيتوني به أشرط عليه، فلما مثل بين يديه قال له: قد أذن لك في ختان ولدك ولدك على أن لا يكون عندك مزهر ولا مزمر ولا بربط ولا دف ولا طنبور ولا عود ولا محطور، ولا الشئ الملقب بالشك، ولا من يجول الغناء له بيال، ولا يخطر في خيال. حتى قال هذا الشخص الثري متندراً فيأذن لي مولاي أن أحضر وريدة المخنث يلطم عندي دورين ثلاثة؟. انظر، ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ج ٤، ص ١٧٥٦.

(١٠٦) الشاشي، الديارات، ص ١٥٠. متر،
الحضارة الإسلامية، ج ٢، ص ٢٩٩.

(١٠٧) ابن الحاج، أبو عبدالله محمد بن محمد
(٥٧٣٧/١٣٣٦م)، مدخل الشرع الشريف.
٤ أجزاء، دار التراث، د. ط، د. ت. ج ٣،
ص ٢٧٥. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الحاج،
المدخل.

(١٠٨) وزر للخليفة الناصر لدين الله سنة ٥٨٣ هـ
/ ١١٨٧ م، وكان مقدماً عند الخليفة، ولقبه
جلال الدين. ابن الوردي، تاريخ، ج ٢،
ص ٩٧. انظر، زامبور، معجم الأنساب،
ص ١٠.

(١٠٩) ابن رجب، ذيل طبقات الحنابلة، ج ٢،
ص ٤٧٢.

(١١٠) ابن الفوطي، الحوادث الجامعة ص ٨٩.
(١١١) فقد روي أن ختان الحسن والحسين كان في
اليوم السابع بعد يوم الولادة. انظر،
الماوردي، علي بن محمد بن محمد بن حبيب
البصري البغدادي (٤٥٠ هـ / ١٠٥٨ م)،
الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي
وهو شرح مختصر الزني. ١٩ جزء، تحقيق:
علي محمد معوض وحامد أحمد عبدالموجود،
دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٩٩٩ م.
ج ١٣، ص ٤٣٣. وسيشار إليه فيما بعد،
الماوردي، الحاوي الكبير.

(١١٢) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ج ٨،
ص ٣٦٣. ص ٣٨٠.

(١١٣) ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١٢٤. ابن
الجوزي، المنتظم، ج ١٣، ص ١٥٠.

العبيكان، الرياض، ٢٠٠٥ م. ج ٢، ص ٢٤.
وسيشار إليه فيما بعد، ابن رجب، ذيل
طبقات الحنابلة.

(٩٦) الغساني، المسجد، ص ٥٨٦، ٥٨٧.

(٩٧) كان له شأن كبير أيام الخليفة المستنصر، تزوج
ابنة بدر الدين صاحب الموصل، وكان غنياً
كرماً، بقيت منزلته العالية إلى زمن الخليفة
المستنصر. انظر، الذهبي، شمس الدين محمد
بن أحمد بن عثمان (ت ٥٧٤٨ هـ / ١٣٧٤ م)،
تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام،
ط ١، تحقيق، محمد بن عبد السلام تدمري، دار
الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٧ م. ج ٤٧،
ص ٤٤٣.

(٩٨) الغساني، المسجد، ص ٥٨٧.

(٩٩) تم دعوة كل من قشتمر الناصري ومحمد بن
سراسنقر المستنصري وقشتمر بن بلبان
المستنصري ومحمد بن عبدالله بن قيران
الظاهري. انظر، الغساني، المسجد،
ص ٦٢٣.

(١٠٠) الغساني، المسجد، ص ٦٢٣.

(١٠١) الشاشي، الديارات، ص ١٥٠.

(١٠٢) ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٩٠.
الغساني، المسجد، ص ٥٤٤.

(١٠٣) الشاشي، الديارات، ص ١٥٠. ابن الزبير،
الذخائر والتحف، ص ١١٣.

(١٠٤) الشاشي، الديارات، ص ١٥١. ابن الزبير،
الذخائر والتحف، ص ١١٩.

(١٠٥) ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١٢٣.

- (١١٤) ابن الحاج، المدخل، ج ٣، ص ٢٩٦.
- (١١٥) ابن منظور، لسان العرب، ج ٤، ص ٥٥١.
- (١١٦) الحزن، الفقه المنهجي، ج ٣، ص ٦٣.
- (١١٧) الجاحظ، عمرو بن بحر الكناني (ت ٢٥٥هـ/ ٨٦٨م)، الحيوان. ٧ أجزاء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٢، ١٤٢٤هـ. ج ٧، ص ١٥. وسيشار إليه فيما بعد، الجاحظ، الحيوان.
- (١١٨) المقدسي، موسى بن أحمد بن موسى الحجاوي (ت ٩٦٨هـ/ ١٥٦٠م)، الإقناع في فقه الغمام أحمد بن حنبل. ٤ أجزاء، تحقيق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي، دار المعرفة، بيروت، د.ت. ج ٢، ص ٣١٤. وسيشار إليه فيما بعد، المقدسي، الإقناع.
- (١١٩) ابن الأخوة، معالم القرية، ج ١، ص ١٦٣.
- (١٢٠) ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ١٢٣.
- (١٢١) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٨، ص ١٢٥.
- (١٢٢) الشاشي، الديارات، ص ١٥١. ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١١٨.
- (١٢٣) ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٩٠. الغساني، المسجد، ص ٥٤٤.
- (١٢٤) الماوردي، الحاوي الكبير، ج ٩، ص ٥٥٥. ابن الفوطي، الحوادث الجامعة، ص ٨٩.
- (١٢٥) الإمام الشافعي (٢٠٤هـ/ ٨١٩م)، الأم. ٨ أجزاء، دار المعرفة، بيروت، د.ط. ١٩٩٠، ج ٦، ص ١٩٥.
- (١٢٦) البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين (١٠٥١هـ/ ١٦٤١م)، المنهج الشافيان بشرح مفردات الإمام أحمد. تحقيق: عبدالله المطلق،
- المملكة العربية السعودية، دار كنوز إشبيلية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م، ج ٢، ص ٦٠٢.
- (١٢٧) المقدسي، الإقناع، ج ٣، ص ٣٣٨.
- (١٢٨) الشاشي، الديارات، ص ١٥٠. ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١١٥.
- (١٢٩) العمري، أحمد يحيى بن فضل الله (٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م): مسالك الأبصار في ممالك الأمصار. ٢٧ جزء، تحقيق: حزة أبو عباس، الجمع الثقافي، أبو ظبي، ط ١، ١٤٢٣هـ. ج ١، ص ٦٦. وسيشار إليه فيما بعد، العمري، مسالك الأبصار.
- (١٣٠) ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٩٠. الغساني، المسجد، ص ٥٤٤.
- (١٣١) الشاشي، الديارات، ص ١٥٠. ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١١٥.
- (١٣٢) ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١٢٤.
- (١٣٣) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ص ٤٠٠.
- (١٣٤) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٨، ص ١٩٩. ٢٠٠. وانظر نماذج أخرى، ص ٢٠٣.
- (١٣٥) ابن كثير، البداية والنهاية، ج ١٧، ص ٢٩٠. الغساني، المسجد، ص ٥٤٤.
- (١٣٦) الشاشي، الديارات، ص ١٥٠، ١٥١. ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١١٦.
- (١٣٧) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٧، ص ٢١٩. ولم نعثر في المصادر على اسم زوجة الخليفة المسترشد.

(١٤٥) ابن الساعي، علي بن أنجب الخازن (٦٧٤هـ / ١٢٧٥م)، **الجامع المختصر في عنوان التواريخ وعيون السير**. عني بنشره، مصطفى جواد، المطبعة السريانية الكاثوليكية، بغداد، ١٩٣٤م. ج ٩، ص ٣٧. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الساعي، **الجامع المختصر**. وفي العصور الإسلامية الأولى كانت أم عطية الأنصارية تقوم بعمليات ختان الصبيان، وقد نالت شهرة عظيمة في الجراحة. انظر، السعيد، عبدالله عبدالرزاق مسعود: **الطب ورائداته المسلمات**. مكتبة المنار، الأردن، الزرقاء، ط ١، ١٩٨٥م، ص ٢٥.

(١٤٦) الساعور كلمة سريانية تُعني بالعربية مُتفق المرضى، هو لقب لرئيس الأطباء، أو مدير المارستان، وكانت تُنات بالساعور مهمة إدارة الأمور الطبية والفنية. انظر، ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم بن خليفة الخرجي (ت ٦٦٨هـ / ١٢٦٩م)، **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، تحقيق: نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت. د.ت. ص ٣٩٩، ٣٤٩.

(١٤٧) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٨، ص ٢٠٣. ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج ٢٩٠، ١٧. الغساني، **العسجد**، ص ٥٤٤.

(١٤٨) الغساني، **العسجد**، ص ٥٨٦.

(١٤٩) ابن العربي، **تاريخ مختصر الدول**، ص ٢٣٨.

(١٥٠) ابن الحاج، **المدخل**، ج ٣، ص ١٤٢. ابن الزبير، **الذخائر والتحف**، ص ١١٨.

الشابشتي، **الديارات**، ص ١٥١. ابن الجوزي، **المنتظم**، ج ١١، ص ٣٣٥.

(١٣٨) عبدالمحسن، عبدالعزيز بن محمد بن عبدالرحمن، **الأسئلة والأجوبة الفقهية**. ٦ أجزاء. د.د، د.م، ج ٥، ص ٣٢٧.

(١٣٩) المحتسب الشخص الذي يراقب الأسواق. والحسبة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وللتوسع عن الحسبة وصفتها انظر، ابن الأخوة، **معالم القربة**، ص ١٥، ٧. وانظر، الشيزري، جلال الدين العدوي (ت ٥٩٠هـ / ١١٩٣م): **نهاية الرتبة الظرفية في طلب الحسبة الشريفة**. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، د.ت، ص ٥ وما بعدها. وسيشار إليه فيما بعد، الشيزري، **نهاية الرتبة**.

(١٤٠) الجاحظ، **الحيوان**، ص ٢٥٧.

(١٤١) انظر، ابن العماد، **عبدالحى بن أحمد بن محمد الحنبلي** (١٠٨٩هـ / ١٦٧٨م): **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**. ١١ مج، تحقيق: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، ١٩٨٦. ج ٩، ص ٢٢٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن العماد، **شذرات الذهب**.

(١٤٢) انظر، ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (٧٩٩هـ / ١٣٩٦)، **تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومنهاج الحكام**. جزآن، مكتبة الكليات الأزهرية، ط ١، ١٩٨٦. ج ٢، ص ٣٢٧، ٣٢٨. وسيشار إليه فيما بعد، ابن فرحون، **تبصرة الحكام**.

(١٤٣) الجاحظ، **الحيوان**، ج ٧، ص ١٥.

(١٤٤) ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج ١٧، ٢٩٠. الغساني، **العسجد**، ص ٥٤٤.

- (١٥١) ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١١٨.
الشابشتي، الديارات، ص ١٥١.
- (١٥٢) ابن الحاج، المدخل، ج ٤، ص ١٠٥-١٠٧.
- (١٥٣) ابن الأخوة، معالم القرية، ج ١، ص ١٥٦.
- (١٥٤) ابن الجوزي، المنتظم، ج ١٠، ص ١٨٨.
- (١٥٥) هو من يقوم بامتصاص الدم الفاسد والزائد، غير المفيد للجسم، وتعتبر الحجامة عظيمة المنفعة وهي نوع من الطب البديل الذي أخذ عن السنة النبوية. انظر، ابن الأخوة، معالم القرية، ص ١٦٤. الشيزري، نهاية الرتبة، ص ٩٥ وما بعدها. ابن فرحون، تبصرة الحكام، ج ٢، ص ٣٤٠. ابن منظور، لسان العرب، ج ١٢، ص ٣٢٦. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج ٤، ص ٥٥٠.
- (١٥٦) ابن الأخوة، معالم القرية، ج ١، ص ١٦٣.
- (١٥٧) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٦، ص ٢٠٨.
- (١٥٨) ابن الوردي، تاريخ، ج ٢، ص ٢٢٧.
- (١٥٩) اليافعي، أبو محمد عفيف الدين عبد الله (ت ٥٧٦٨هـ/١٣٦٦م): مرآة الجنان وعبرة اليقظان في ما يُعتبر من حوادث الزمان. دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧م، ج ١، ص ١٥٥. وسيشار إليه فيما بعد، اليافعي، مرآة الجنان.
- (١٦٠) الماوردي، الحاوي الكبير، ج ١٥، ص ١٥٥.
- (١٦١) ابن الحاج، مدخل الشرع، ج ٣، ص ١٤٢.
- (١٦٢) الشابشتي، الديارات، ص ١٥١. ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١١٨.



The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

منهج القرآن الكريم في استخدام الحوار في العملية التعليمية

د. أدب مبارك السعود *

تاريخ وصول البحث: 2017 / 12 / 6 م تاريخ قبول البحث: 2018 / 2 / 11 م

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية استخدام القرآن الكريم لأسلوب الحوار في التعليم، من خلال استقراء المواقف القرآنية الحوارية، وتوضيح القواعد، والقيمة التربوية للحوار القرآني، لتوظيف هذا الأسلوب في العملية التعليمية-التعلمية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي "النوعي"، حيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إمكانية استنباط طرائق تدريس مختلفة من القرآن بما فيها طريقة الحوار، واستخدامها في عملية التعليم، وتمييز الأسلوب القرآني في الحوار عن غيره مما يجعله الأفضل في تحقيق الأهداف التربوية، كما أوصت الدراسة بضرورة تصميم المنهاج بشكل يمكن المعلمين من استخدام الطريقة الحوارية، وتدريبهم على كيفية استخدامها، إضافة إلى توجيه الباحثين إلى إجراء الدراسات والأبحاث، حول طرائق التدريس التي يمكن استنباطها من القرآن الكريم، وتوظيفها في العملية التعليمية.

الكلمات الدالة: الحوار، طريقة التدريس، الحوار القرآني، العملية التعليمية.

Abstract

This study aims at exploring how the dialogue method in education is used in the Holy Quran. This is through extrapolating the Qur'anic discourse, clarifying the rules and the educational value of the Qur'anic dialogue in order to employ this method in the educational-learning

أثر برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى / محافظة الزرقاء.

د. هناء خالد سالم الرقاد **

د. مخلد بركات عبد الرحمن البخيت *

تاريخ قبول البحث: 2017 / 11 / 26 م

تاريخ وصول البحث: 2017 / 7 / 18 م

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث أثر برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما في تنمية السلوك القيادي لدى طلبة مركز الأميرة سلمى / محافظة الزرقاء، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة من الطلبة في مركز الأميرة سلمى تراوحت أعمارهم من (15-20) سنة. وتم اختيارهم كعينة قصدية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2017 م. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تضمنت كل مجموعة (50) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس السلوك القيادي، والبرنامج التدريبي القائم على السيكدوراما والمكون من (10) جلسة تم تطبيقهما على عينة الدراسة، وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك القيادي باستثناء البعدين الأول والثامن: (التفوق، والمرح) تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي تبعاً لفئات متغير الجنس، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، حيث تفوق الذكور الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم في بعد الشجاعة في حين تفوقت الإناث في الاندماج مع الآخرين وطلاقة اللسان. وتوصي الدراسة الحالية بضرورة استخدام أسلوب السيكدوراما في تدريب الطلبة على السلوك القيادي، واستخدامه في غيرها من المهارات، كما توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى تتعلق بأثر السيكدوراما في تنمية اتجاهات أخرى لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: السيكدوراما- السلوك القيادي- طلبة مركز الأميرة سلمى.

* باحث، طالب دكتوراه، الجامعة الأردنية.

** أستاذ دكتور، كلية الأميرة عالية، جامعة البلقاء التطبيقية.

منهج القرآن الكريم في استخدام الحوار في العملية التعليمية

د. أدب مبارك السعود *

تاريخ وصول البحث: 2017 / 12 / 6 م تاريخ قبول البحث: 2018 / 2 / 11 م

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية استخدام القرآن الكريم لأسلوب الحوار في التعليم، من خلال استقراء المواقف القرآنية الحوارية، وتوضيح القواعد، والقيمة التربوية للحوار القرآني، لتوظيف هذا الأسلوب في العملية التعليمية-التعلمية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي "النوعي"، حيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إمكانية استنباط طرائق تدريس مختلفة من القرآن بما فيها طريقة الحوار، واستخدامها في عملية التعليم، وتمييز الأسلوب القرآني في الحوار عن غيره مما يجعله الأفضل في تحقيق الأهداف التربوية، كما أوصت الدراسة بضرورة تصميم المنهاج بشكل يمكن المعلمين من استخدام الطريقة الحوارية، وتدريبهم على كيفية استخدامها، إضافة إلى توجيه الباحثين إلى إجراء الدراسات والأبحاث، حول طرائق التدريس التي يمكن استنباطها من القرآن الكريم، وتوظيفها في العملية التعليمية.

الكلمات الدالة: الحوار، طريقة التدريس، الحوار القرآني، العملية التعليمية.

Abstract

This study aims at exploring how the dialogue method in education is used in the Holy Quran. This is through extrapolating the Qur'anic discourse, clarifying the rules and the educational value of the Qur'anic dialogue in order to employ this method in the educational-learning

المظاهر الاحتفالية للختان في دار الخلافة العباسية

() هـ () م

د. عدنان عبدالله عبيدات *

تاريخ قبول البحث () / () / () م

تاريخ وصول البحث () / () / () م

ملخص

تمثل المظاهر الاحتفالية للختان جانباً مهماً من الرسوم التي حرصت دار الخلافة العباسية على إظهارها والاهتمام بها، والتي عكست الجوانب الاقتصادية والسياسية لدار الخلافة، فكانت المظاهر الاحتفالية للختان تتم ضمن نسق وترتيب معين، إذ تتبعت الدراسة مرحلة الإعداد والتجهيز، وخاصة أن الختان في دار الخلافة كان مناسبة رسمية يحظى باهتمام الخليفة نفسه، وبحضور أبناء الأمراء وكبار رجال الدولة، إضافة إلى حضور المغنيين والشعراء، وما يرافق الاحتفال من إعداد الموائد ونثر الأموال، وتوزيع الهدايا على الخاصة والعامة، إضافة إلى ختن عدد من أبناء الفقراء والأيتام تبركاً بهم، كما ناقشت الدراسة العاملين في مهنة الختانة.

وجاءت الدراسة لتقصي ورصد رسوم دار الخلافة من خلال الحديث عن رسوم الختان، والتي استعادت ألقها في عصرها الأخير بعدما خفتت خلال سيطرة العناصر الأجنبية. وخلصت الدراسة إلى أن هذه المظاهر كانت تتم ضمن ترتيبات إدارية لا يمكن التهاون بها، لأنها لم تكن مظاهر لإبراز الفرح والسرور بقدر ما كانت مرتبطة بتولية أبناء الخلفاء ولاية العهد، بعدما كان يتم ختنهم وهم غلمان.

الكلمات الدالة: المظاهر الاحتفالية، الختان، مراسم، المزّين.

درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ومهنيًا في جامعة حائل / فرع الإناث

د. إزدهار أبو شاور*

تاريخ وصول البحث: 27 / 2 / 2018م

تاريخ قبول البحث: 11 / 11 / 1440م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ومهنيًا في جامعة حائل فرع الإناث، وإلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري الخبرة والجنسية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية (إناث) في جامعة حائل، وعددهن (100). عضو هيئة تدريس للعام الدراسي 1440/1441م واختيرت عينة طبقية عشوائية بنسبة (100٪) من المجتمع الكلي وعددها (100). عضو هيئة تدريس. تكونت أداة الدراسة من استبانة عدد فقراتها (10) فقرة حيث قسمت إلى محورين أساسيين هما: درجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ودرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مهنيًا. توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للبحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لكنه تأثير منخفض، كما توصلت الدراسة إلى أن التأثير في المحور المهني هو أعلى منه في المحور الأكاديمي، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تأثير البحث العلمي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ولصالح متغيري الخبرة والجنسية غير السعودية.

**الدور البريطاني في تسوية القضايا الحدودية بين إمارة شرق الأردن
والملكة العربية السعودية (معاهدة الصداقة وحسن الجوار) م
أنموذجا)، دراسة في الوثائق البريطانية.**

أ. د. أحمد محمد الجوارنة * د. خالد صالح المقصص **

تاريخ وصول البحث: / / تاريخ قبول البحث: / / م

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسباب العميقة، التي أدت إلى عقد معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين شرق الأردن والسعودية. ولا سيما، بالنسبة للجانب البريطاني الذي كان له دور بارزاً في هندسة هذه المعاهدة. ثم تتبع المراحل التي مرت فيها المفاوضات لعقد هذه المعاهدة، وأهم القضايا التي عالجتها، ثم تقييم أهميتها من حيث الإيجابيات والسلبيات لمختلف الأطراف.

وتوصلت الدراسة إلى أنه كان لبريطانيا الدور الأكبر في عقدها، لما لهذه المعاهدة من دور في خدمة مصالحها العليا في المنطقة. وعلى رأسها تكريس تجزئة المنطقة بعد اختفاء الدولة العثمانية وقيامها بفرض الانتداب على ممتلكات الدولة العثمانية وتقسيمها إلى دويلات؛ بغية أضعافها وتسهيل إخضاعها. فضلاً عن إجبار النظامين الهاشمي والسعودي على التخلي تماماً عن مشاريعهما الحدودية والقبول بصورة نهائية بالدول القطرية وحدودها. وان هذه المعاهدة أنهت أكثر من عقد من الزمان من الاضطرابات الحدودية ومأساة القبائل التي أصابها الإنهاك جرأ الغارات القبلية، التي كانت تنفذها؛ لتفتح بذلك صفحة جديدة من العلاقات الطيبة بين البلدين الجارين. حيث اعتمدت الدراسة على الوثائق البريطانية بصورة رئيسة.

المصطلحات الدالة: شرق الأردن، نجد والحجاز، السعودية، بريطانيا، معاهدة الصداقة وحسن الجوار، قبائل، قضايا.

* أستاذ دكتور ، قسم التاريخ، جامعة اليرموك.

** باحث، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

التناص القرآني في شعر الطغرائي

د. أحمد عبد الكريم محمد الملقني *

وصول البحث: 2017 / 7 / 18 م

تاريخ قبول البحث: 2017 / 11 / 27 م

ملخص

يتناول هذا البحث التناص القرآني في شعر الطغرائي، فقد قام الباحث بتوضيح مصطلح التناص، ودرس أشكال التناص القرآني في شعر الطغرائي دراسةً توخى فيها توضيح آليات استدعاء النصوص القرآنية في شعره، وتبيين أوجه الإبداع في طرائق توظيفه لها، بالرجوع إلى كبرى مدونات التفسير القرآني، للوقوف على البعد الوظيفي للتناص عند الطغرائي. وقد انطلق الباحث من قناعة مفادها: أهمية التناص بوصفه استراتيجية نقدية مستجدة في إعادة إنتاج تراثنا الأدبي عامة وتراثنا الشعري خاصة وفق منطلقات نقدية جديدة تكشف وجوه الإبداع فيه، وتقدم قراءات مغايرة للقراءات النقدية التقليدية. وقد خلص الباحث إلى أن الطغرائي أفاد من القرآن الكريم في تشكيل معانيه الشعرية، ووظفه التوظيف الفني، مما أكسبها ثراءً وغنى دلالي، وأبعاداً جمالية أسهمت في إعادة إنتاج المعاني القرآنية بطرائق تناصية متعددة، أثبت من خلالها أن تلاقحه مع القرآن الكريم كان إيجابياً لم يقف عند حدود الاستدعاء السكوني الجامد.

الكلمات الدالة: التناص، التناص القرآني، الطغرائي، ديوان الطغرائي.

درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في مدارس محافظة ذي قار (قلعة سكر) الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرارات من وجهة نظرهم

د. عبد الرؤوف بني عيسى* د. سعيد مصحوب فرحان الركباني**

تاريخ وصول البحث: 18 / 7 / 2017م

تاريخ قبول البحث: 17 / 9 / 2017م

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في محافظة ذي قار في مدارس قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي والتعرف إلى مستوى القدرة على اتخاذ القرارات، فضلاً عن دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرين، ولتحقق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (111) مدرساً ومدرسة باتباع طريقة الحصر الشامل، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قلعة سكر لكفايات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وأن مستوى القدرة على اتخاذ القرارات لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لكفايات التفكير ما وراء المعرفي في مدارس قلعة السكر محافظة ذي قار و مستوى القدرة على اتخاذ القرارات.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، القدرة على اتخاذ القرارات، مدرسي التربية الإسلامية.

* مشارك، كلية الآداب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** باحث/ وزارة التربية العراقية، مديرية تربية ذي قار - قسم تربية قلعة سكر.

أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم*

خالد محمود الزعبي** أ.د. عاطف يوسف مقابلة***

تاريخ وصول البحث: 2017 / 4 / 17 م تاريخ قبول البحث: 2017 / 8 / 14 م

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم. وتكونت عينة الدراسة من (111) فرداً من رؤساء الأقسام والموظفين في مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداتين للدراسة، الأولى لقياس أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين، والثانية لقياس الروح المعنوية للعاملين معهم، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن درجة ممارسة القادة الإداريين لأنماط تفويض السلطة من وجهة نظر العاملين معهم كانت بدرجة متوسطة.

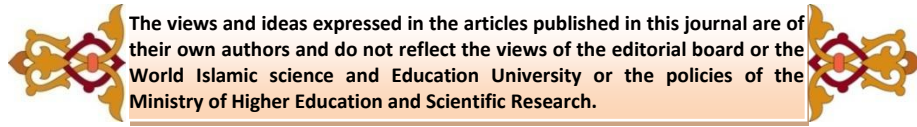
* علماً بأن هذا البحث مستل من رسالة الماجستير والمعنونه ب: أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين

وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم.

** باحث، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

*** أستاذ دكتور، قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة عمان العربية.

Volume (5), Number (2), Muharam 1440, **September** 2018



ISSN 2311-0538



All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2012, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo
Website: www.wise.edu.jo

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (5), Number (2), Muharam 1440, **September 2018**

Editor in Chief

Prof. Hanaa al-huniti

Editorial Staff

Prof. waleed Awajn	The World Islamic Science & Education University
Prof. Issa Qwader	AL-Hussien Bin Talal University
Prof. Yaser al-hourani	The World Islamic Science & Education University
Prof. Mohammed Bani Salameh	The World Islamic Science & Education University
Prof. Saleem Hatameh	The World Islamic Science & Education University
Dr. Mubarak Tarawneh	The World Islamic Science & Education University
Dr. Abd alraouf Banyesa	Arab Open University

Advisory Editorial Board

Prof. Sameer al-Droubi	Mu'tah University
Prof. Abd El Kareem Khaleefah	The Jordan Arabic Language Academy
Prof. Afeef Abd ElRahman	Former Editor
Prof. Ali Tawfeeq al-Hamad	Yarmouk University
Prof. Yahya Ateyah Ababneh	Mu'tah University

English Language Editor

Dr. Jbreel AlSaoude



Journal Secretary
& Designer

Arabic Language Editor

Dr. Atef Dweakat

Shaimaa Khasawneh