

جرش للبحوث والدراسات

علمية محكمة متخصصة نصف سنوية تصدر عن مطبوعات جامعة جرش

هيئة التحرير

رئيس التحرير

راتب سعود

رئيس الجمعية الأردنية للعلوم التربوية

محمد بني سلامة
جامعة اليرموك

محمد الروابدة
جامعة اليرموك

طالب عوض
الجامعة الأردنية

إبراهيم الطاهات
جامعة جرش

عبد الرحمن عرمان
جامعة جرش

وليد شدوح
جامعة جرش

سكرتيرة التحرير
سلام محاسنة

رقم الايداع لدى المكتبة الوطنية

د /2002/862

الهيئة الاستشارية

صالح الدرادكة

الأردن

خالد العمري

الأردن

برين بومان

جامعة فلوريدا - الولايات المتحدة الامريكية

مخلوف حدادين

الجامعة الامريكية - بيروت

عبد الجليل التميمي

جامعة تونس - تونس

بارعة القدسي

جامعة دمشق

عبد الرحمن الكيلاني

الجامعة الأردنية - الاردن

هشام غرايبة

الجامعة الألمانية - الاردن

رضا الخوالدة

مركز حمدي منكو للبحوث-الجامعة الأردنية

أحمد بطاح

الجامعة الأردنية -الاردن

هنري دياب

جامعة لند - السويد

شادية التل

جامعة اليرموك

أحمد داود المزجاجي الأشعري

جامعة الملك عبد العزيز

شروط النشر:

- 1 - تنشر مجلة جامعة جرش للبحوث العلمية التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي للباحثين من داخل الجامعة وخارجها.
- 2 - تقدم البحوث باللغتين العربية أو الإنجليزية.
- 3 - يشترط في البحث ألا يكون قد نشر في أي مكان آخر، وعلى الباحث أن يقدم تعهداً خطياً بذلك.
- 4 - تعرض البحوث المقدمة للنشر في مجلة جامعة جرش على محكمين مختصين لبيان مدى صلاحيتها للنشر.
- 5 - تسلم نسخة الكترونية من البحث عبر الموقع jrs@jpu.edu.jo , www.jerashjournals.com Email edu.jo تحت برنامج Microsoft Word بصيغة doc أو بصيغة dox.
- 6 - يرفق مقدم البحث ملخصاً لبحثه بما لا يزيد عن 150 كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- 7 - تكون المنهجية المتبعة في الإشارة إلى المصادر وفق الطريقة الآتية:
أ - بالنسبة للكتب:
أسم المؤلف، عنوان الكتاب بحروف داكنة مميزة، عدد الأجزاء، دار النشر، مكان النشر، سنة النشر، الجزء، الطبعة، الصفحة.
ب- بالنسبة للمجلات أو الدوريات:
اسم المؤلف، عنوان المقال أو البحث بين قوسين مزدوجين، اسم المجلد أو الدورية بحروف داكنة مميزة.
ج- بالنسبة للمقالة في كتاب (مؤتمر، تذكاري).
اسم المؤلف (مؤلف المقالة)، عنوان البحث، عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر سنة النشر، الجزء، الطبعة، الصفحة.
- 8 - يزود الباحث الذي يتم نشر بحثه بثلاث نسخ من المجلد التي نشر فيها بحثه، إضافة إلى عشر مستلآت منه.
- 9 - البحوث المرسله للمجلة لا تعاد إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.
- 10 - تحتفظ الهيئة بحقوقها في عدم نشر أي بحث دون إبداء الأسباب، وتعتبر قراراتها نهائية.

ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة اللجنة العليا للبحث العلمي أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المراسلات

ترسل البحوث والمراسلات الى سكرتيرة

تحرير جرش للبحوث والدراسات

سلام محاسنة

جامعة جرش - محافظة جرش - المملكة الأردنية الهاشمية

مكتب بريد جامعة جرش - الرمز البريدي 26150

هاتف : 00962 2 6350521

Ext:133. 285

فاكس : 00962 2 6350520

البريد الالكتروني:

Irs@jpu.edu.jo

التسجيل الدخول:

www.jerashjournals.com

إفتاحفة العدد

ها هف فامعكم فامعة فرف فصف الى رفصفها العلمف ففلة علمفة ثقاففة؁ اءبفة؁ لففف آفاقا رفة للفف العلمف فف ففالف لها أهمفها البالف فف ففمفة الوطن وففمف وهف ففلة فرف " وهف فأمل ففمف الفم وإفراءها بأفائف ودراسافم ومففرائفم لفف فففب لها الففاح والففرار.

فرف فلك الاسم الفف اففرناه لمفلنا -اسمٌ له فلالته؁ فالصور الفمالفة الفف آفمف ففمفة فرف هف فلك الاعمفة الراسفة الشامفة الفابة على مر العصور والافام.

وها هف ففلة فرف الفوم فففف ذراففها لعمفها الففف الفف ففمف ففمف وبكل اعفرار واففرار العمفم من الافائف والمواصف الثقاففة والاففماففة لفف ففمفة للفراف والمعرفة وفبال الثقافات ومنبر للمبعمف والشعراء والفاب.

سلام فحاسنة
مءفرة المطبوعات



مطبوعات جامعة جرش Jerash University Press

مطبوعات جامعة جرش :

- جرش للبحوث والدراسات_علمية محكمة متخصصة نصف سنوية

التسجيل الدخول: jrs@jpu.edu.jo , www.jerashjournals.com

- المحاسبة والتدقيق والحوكمة_ علمية محكمة متخصصة ربع سنوية

التسجيل الدخول: jaag@jpu.edu.jo , www.jerashjournals.com

- الدولية للدراسات القانونية_ علمية محكمة متخصصة نصف سنوية

التسجيل الدخول: ijls@jpu.edu.jo , www.jerashjournals.com

- دراسات في اللغة العربية_ علمية محكمة متخصصة نصف سنوية

التسجيل الدخول: jsal@jpu.edu.jo , www.jerashjournals.com

- دراسات في الادب الإنجليزي و اللغويات و الترجمة_ علمية محكمة متخصصة نصف سنوية

التسجيل الدخول: sellt@jpu.edu.jo , www.jerashjournals.com

مجلة جرش للبحوث والدراسات

المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، كانون الأول 2017

أرقام الصفحات	المحتويات
11	واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين بالإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف معن محمود احمد العياصره نجوى أحمد خضر العوفي
41	تطوير أداة لتقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين محمد عيد محمد عيد ديراني
71	المقاومة والإرهاب وإشكالية تحديد مفهوميهما في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والقانون الدولي محمد حمد الغرايبة سليم سلامه حتامله جهاد محمد الجراح سناء جميل الحنيطي عمر صالح العكور
119	السنة بين تأكيد الأحكام وتأسيسها والأثر التشريعي دراسة أصولية موسى أبو الريش
143	منظومة العمليات الإدارية وأثرها على فعالية منظومة العلاقات التنظيمية (دراسة حالة) عبد المعطي محمد عساف
175	مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر في الأردن أحمد حسن علي العياصرة

واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين بالإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف

The Status Co. of Comprehensive Quality Concept-Realization and Its Application Among Administrative Staff Members of Public School at Taif.

نجوى أحمد خضر العوفي**

معن محمود احمد العياصرة*

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين في الإدارة المدرسية بالتعليم العام في مدينة الطائف من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ووكلاء ووكيلات مدارس التعليم العام بمدينة الطائف للعام الدراسي 1435/1434هـ والبالغ عددهم (1164)، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (240) فرداً من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين في الإدارة المدرسية بالتعليم العام في مدينة الطائف جاءت بدرجة كبيرة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين في الإدارة المدرسية بالتعليم العام في مدينة الطائف تعزى لمتغير الجنس للأداة ككل، وعلى مجالي الدراسة ولصالح الإناث. ولتغيري سنوات الخبرة وللأداة ككل، وعلى المجال الثاني (إدراك تطبيق مفهوم الجودة الشاملة) ولصالح فئة الذين خبرتهم (عشر سنوات وأقل). ولتغير للأداة ككل، وعلى المجال الأول (إدراك مفهوم الجودة الشاملة) ولصالح المرحلتين الثانوية والمتوسطة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأداة ككل، وعلى مجالي الدراسة. وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات من أبرزها الاستمرار في عقد الدورات التدريبية والندوات التثقيفية للعاملين في إدارة المدرسة والمعلمين وإشراك أولياء الأمور والطلاب فيها لترسيخ مفهوم الجودة وتطبيقاته.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، الجودة الشاملة.

* أستاذ الإدارة التربوية المشارك - كلية العلوم التربوية - جامعة جرش.

** معلمة في وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية .

Abstract

The study aimed to identify the degree of reality perception and overall application quality among workers in the school administration to public education in the city of Taif in their view the concept, and the study population consisted of all the managers and directors, agents and attorneys general education schools in Taif for the academic year 1434/1435 AH's (1164), It was selected as a simple random sample size was 240 members of the study population. To achieve the objectives of the study questionnaire was used as a key tool. The study found that the degree of realization of comprehensive and applications of quality among workers in the school administration to public education in the city of Taif concept came significantly. There are significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0,05$) between the mean study sample estimates of the degree of realization of comprehensive and applications of quality among workers in the school administration to public education in the city of Taif attributed to the sex of the instrument as a whole concept, and the fields of study in favor of females. Moreover, variables of years of experience and the tool as a whole, and the second area (to recognize the application of total quality concept) and in favor of the category of those who experience (ten years and less). Moreover, a variable of the instrument as a whole, and the first area (perception overall) and in favor of the concept of quality of secondary and middle stages. There are no statistically significant differences attributed to the educational qualification of the instrument as a whole to a variable, and the areas of Aldrash.oukd study made a number of recommendations, notably to continue to hold educational seminars for employees training courses at the school, teachers, administration and the involvement of parents and students in which to consolidate the quality and applications concept.

Key words: school administration, the total quality.

المقدمة:

يشهد العالم موجةً غير مسبقة من التطور والتغيير تمتد بظلالها لتشمل كافة الأبعاد السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والتكنولوجية، ولم يعد هناك ما يمكن وصفه بأنه ثابت؛ فكل ما حولنا أصبح يدور في فلك التطور والتغيير.

ونتيجة لهذه الموجة الكبيرة من التغيير والتطوير كان لابد للأساليب الإدارية أن تُغير فلسفتها الإدارية لتناسب مع الواقع الإداري الجديد الذي أفرزته هذه التغيرات والتطورات السريعة، الأمر الذي يتفق عليه المحللون وخبراء الإدارة العامة فيما يواجه البيئة المحيطة بأن نتائج هذه التغيرات سوف تؤدي حتماً إلى تشكل مجموعة من الفرص والتهديدات؛ والتي بدورها يمكن أن تشكل ما يمكن أن نطلق عليه عنق الزجاجة الذي يجعل المنظمات في مفترق الطرق... فإما إلى تقدم وازدهار، وإما إلى تدهور وانحدار، فإذا لم تسعى المنظمات إلى استغلال الفرص ومواجهة التهديدات أصيبت بالاختناق، وإذا نجحت في استغلال ما يتاح لها من فرص بلا شك أنها اهتدت إلى المسار الصحيح وخرجت من العنق الضيق إلى مجال أوسع وأرحب، وقد أدى هذا التغيير والتطوير إلى تحولات أساسية في إطار المفاهيم الخاصة بإدارة المنظمات الحكومية، فقد تحول الحديث من الإدارة إلى الريادية، ومن السيطرة المهنية والإدارية إلى سيادة العميل، ومن ضبط أو مراقبة التكاليف إلى إدارة الأداء، ومن زيادة كمية المخرجات إلى تحسين جودة الخدمات، ومن تقييم مدى سلامة الإجراءات إلى المساءلة عن النتائج ومستويات الأداء. (معزب، 2006)

وقد ذكر زياد (د.ت) أن القائمين على المجال التربوي يسعون من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية.

ويشير «جابلونسكي» إلى أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة كغيره من المفاهيم الإدارية التي تتباين بشأنه المفاهيم والأفكار وفقاً لزاوية النظر من قبل هذا الباحث أو ذاك إلا أن هذا التباين الشكلي في المفاهيم يكاد يكون متماثلاً في المضامين الهادفة إذ أنه يتمحور حول الهدف الذي تسعى لتحقيقه المنظمة والذي يتمثل بالمستهلك من خلال تفاعل كافة الأطراف الفاعلة فيها. (الجبضي، 2005)

فيما يرى أحمد درباس في (زياد، د.ت، 13) أن الجودة الشاملة أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها للأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محلياً وعالمياً.

الجودة الشاملة في التعليم يمكن أن تكون محققة للاستثمار الأفضل للموارد وللوقت وللجهد المبذول في العمل، ولهذا أصبح من الضروري الاعتراف بجدوى مبادئ وتطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم لأن هذا ما تمليه حركة الحياة المعاصرة وهي دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المنظمة أو المؤسسة التعليمية. (الخطيب، 2004)

إن مدرسة القرن الحادي والعشرين، تتطلب من مدير المدرسة جهداً إضافياً كي يتخذ لإدارته المدرسية مسارات ديمقراطية، من خلال تخطيط الأهداف ووضعها، أو تحديداً للإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، ويكون ذلك من خلال المشاركة والمناقشة واللقاءات المتنوعة والمختلفة داخل المدرسة وخارجها كل هذا بهدف الوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية التي يرأسها، وكذلك تفويض الصلاحيات للعاملين معه في المدرسة ليشركوا معه في المسؤولية والقيام بأعباء المدرسة والإشراف عليها كي يكون هناك التزام بتنفيذ هذه الأهداف. (الترتوري ، د.ت)

إن الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية والتنموية ولتحقيق ذلك لابد من تطبيق نظام إداري يضمن تحقيق هذه الأهداف ويضمن فاعليتها، وإدارة الجودة الشاملة هي السبيل المناسب والفعال لتحقيق هذه الأهداف لذلك توجب على مدير المدرسة ووكيله باعتبارهم المسؤولين عن النظام الإداري داخل المنظمة التربوية تبني نظام إدارة الجودة الشاملة والوعي بتطبيقاتها ومفهومها والتغلب على المعوقات التي تواجه التطبيق.

وقد عرف العميرة (2002) الإدارة المدرسية على أنها: « الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين، وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة». (ص18)

ويتطلب من القيادات التربوية تطوير المؤسسات التعليمية لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية ومواجهة القضايا والمشكلات ونتيجة لتطور العصر ظهرت مفاهيم جديدة منها الجودة الشاملة ، لذلك أصبح للقيادات التربوية أدواراً جديدة ومستقبلية تبدأ بمدخلات العملية التعليمية مروراً بالعمليات التعليمية وانتهاءً بالمخرجات التعليمية ولا بد من التركيز على التدريب المرتبط ببرامج إدارة الجودة الشاملة لتنمية السلوكيات والمهارات التي تدعم توجهات الخطة وتوظيف مخرجات التعليم والتي تُعد من أهم التحديات المعاصرة ، كما تساعد على تحقيق الأهداف. (الميمان ، 2007)

كما أن النمط القيادي المناسب لتطبيق الجودة الشاملة هو النمط الذي يعمل بروح الفريق ويعطي اهتماماً موازياً للعنصر البشري والإنتاج واستخدام التكنولوجيا وتطوير البنية التنظيمية وأن يكون الإطار الفكري مراده تحقيق جودة فعالية شاملة ونشرها في المجتمع

والبيئة الخارجية وتكون المدخلات بمثابة المصادر والعناصر المختلفة المطلوبة والمدخلات هي التلاميذ والمعلمين والإداريين والمواد التعليمية والتسهيلات المادية والمعدات وغيرها وأن يكون هناك مقياس لاختيار الطلاب وفق معايير محددة وشروط ينبغي أن تتوافر في كل مرحلة ، وكذلك المعلمين والإداريين لابد لهم من مستوى محدد وبرامج لتدريبهم أثناء الخدمة وتوفر الشروط اللازمة للمواد التعليمية وللمبنى والمعدات والتمويل الكافي لأداء النظام وتحقيقه لأهدافه.(بنتن،2010)

وقد رأى الخطيب (2001، 15) ضرورة العمل على تحسين الجودة في مؤسسات التعليم والتأكد من ضبط الجودة من خلال تطبيق معايير الاعتماد إضافة على اتخاذ التدابير الكفيلة بتمكين المستفيدين من الخدمات التعليمية من خلال الوقوف على مستوى انجازها في القطاع الحكومي والخاص.

وأشارت دراسة السحيم (1424هـ) إلى أن التعليم يواجه تحديات كثيرة منها: عدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة ، واتساع الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل حيث لا تزال القطاعات التي تستقبل مخرجات التعليم العام سواء مؤسسات التعليم العالي أو قطاعات العمل الأخرى تظهر عدم رضاها عن مخرجات التعليم العام نتيجة عدم تلبيتها لتوقعاتها ، والقصور في الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمالية كما أن المدرسة تواجه تحديات تطور معايير الجودة والتغيرات والتطورات التقنية المتوالية ومتطلبات سوق العمل وسرعة التغيير والانفتاح.(ص6-7)

وأشار الملحم في (المالكي، 2010، 7) إلى أن غياب التقويم المؤسسي للمدارس، لا يمثل فقط حاجزاً أمام التربويين وأولياء الأمور للحكم على مستوى جودة المدارس بوضعها القائم فحسب، بل يحرم المدارس من وجود قاعدة معرفية للتطوير المستقبلي لبرامجها. إذ أن التقويم هو المقدمة المنطقية لعملية التطوير، فالتقويم منهج للحكم يساعدنا على تحديد جوانب القوة وأوجه الضعف وأي عملية جادة لتطوير الجودة والنوعية في مؤسسات التعليم ينبغي أن تبدأ بعملية التقويم.

وفي ضوء المراجعة المتأنية للدراسات المتعلقة مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المؤسسات التربوية وخاصة المدرسة تبين إن هناك العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا الموضوع.

فقد أجرى القثامي (2013) دراسة هدفت التعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين في الإدارة العامة للتربية والتعليم وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن درجة توافر الإمكانيات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالأداة التعليمية كانت متوسطة و أن درجة شيوع معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت عالية وأبرز المعوقات كانت قلة الكوادر المدربة لتطبيق الجودة الشاملة في الإدارة ، ومحدودية برامج

التدريب في مجال إدارة الجودة الشاملة وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية حول درجات توافر إمكانيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفقاً إلى كلٍ من المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي والدورات التدريبية وسنوات الخبرة .

أجرى الشهري (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة وقد أتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وقد أظهرت الدراسة النتائج: أن درجة شيوع المعوقات البشرية والتنظيمية والمادية جاءت بدرجة عالية ، وأن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت تتعلق بالمعوقات التنظيمية ثم تبعها المعوقات المادية ثم المعوقات البشرية ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات حول درجة شيوع المعوقات بأبعادها التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة ككل وفقاً للمشاركة بالدورات والخبرة باستثناء المعوقات المادية حيث كانت لصالح الخبرات العليا بينما كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية حول درجات شيوع المعوقات بأبعادها وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية ، حيث كانت لصالح المدارس الثانوية مقابل الابتدائية ولصالح مديري المدارس المتوسطة مقابل الابتدائية و كانت أهم المقترحات والتطلعات المستقبلية للتغلب على مجال المعوقات التنظيمية حيث حصل على درجة عالية جداً كان أبرزها التركيز على الأخطاء قبل وقوعها أكثر من تصحيحها بعد وقوعها .

أجرى القرني (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية القائمة على نظام المقررات في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من (31) مدير و(27) مديرة مدرسة في المدارس الثانوية القائمة على نظام المقررات ، الحكومية والأهلية ، البنين والبنات ، في مدينة الطائف ، وقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل في مجتمع الدراسة ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية القائمة على نظام المقررات تطبق بدرجة عالية ، وأن مظاهرها تكمن في دعم المدير العمل بروح الفريق الواحد ، واعتماد المدير على المرونة في اتخاذ القرار، وكذلك تقوم إدارة المدرسة بإبلاغ أولياء الأمور باعتماد المدرسة كنظام للمقررات وأن هناك العديد من المعوقات التي تواجه عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية القائمة على نظام المقررات، ويأتي على رأس هذه المعوقات كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل مدير المدرسة ، ومركزية اتخاذ القرارات ، وندرة التحاق منسوبي المدرسة بدورات في مجال إدارة الجودة الشاملة .

أجرى الشيتي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة الطائف وفق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر

المشرفين التربويين والمعلمين وأستخدم الباحث المنهج الوصفي وقد أظهرت نتائج الدراسة ان المستوى الإجمالي لمستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية وفق معيار التعليم والتعلم وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي والرقابة والتقويم من معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين كان بدرجة متوسطة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية وفق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الساعات التدريبية، والمرحلة الدراسية.

أجرى الرشود (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع أداء المدارس الأهلية بمدينة الرياض في ضوء إدارة الجودة الشاملة، والمعوقات التي تواجه تطبيقها، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور واقع أداء المدارس الأهلية بمدينة الرياض في ضوء إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة كبيرة لأداة الدراسة وكان إسهام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تطوير العمل المدرسي الأكثر، وأقلها حرص الإدارة العامة للمدارس على إصدار المجلات والكتب والمقالات عن الجودة الشاملة، وأن إجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض كانت بدرجة (عالية) لأداة الدراسة وكانت (المركزية في صنع واتخاذ القرار الإداري) الأكثر، وأقلها (عدم التزام الإدارة العامة للمدارس بتطبيق إدارة الجودة الشاملة)، وأن إجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير أداء المدارس الأهلية بمدينة الرياض في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة عالية وكانت (استخدام التقنيات الحديثة في دعم العمليات التعليمية والإدارية يتطلبها تطبيق إدارة الجودة) الأكثر.

أجرى بهالا (Bhall, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى الحاجة لتحسين المستمر لإدارة الجودة الشاملة والتحديات التي تواجه إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الهند واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي التحليلي وأظهرت النتائج أن هنالك تحسينات ملحوظة على النظام التعليمي العالي في الهند وأن اقتصاد الهند يحتاج لرفع مستواه ويكون ذلك من خلال الاهتمام بجودة التعليم العالي الذي يكون سبباً رئيسياً لنهوض الاقتصاد وزيادة الموارد المالية.

أجرى احمد وعلي (Ahmed) Ali, 2012 دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي الباكستاني حيث حددت الدراسة (14) بعداً و(13) عامل مثل محددات تنفيذ إدارة الجودة الشاملة وخاصة في كليات إدارة الأعمال والقياس والتقويم والتحكم في العمليات والموارد والتمكين وجاءت نتائج الدراسة أن

درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي الباكستاني كانت متدنية وأن القياس والتقويم داخلها يعتبر مفهوم جديد ولا يزال في مراحله الأولية وأوصت الدراسة بأن تدرج الاقتراحات من أعضاء هيئة التدريس والصناعة وأصحاب المصلحة إلى حد أكبر في تصميم وتحديث المناهج الدراسية وضرورة تحديد احتياجات التدريب للموظفين وإزالة المعوقات في مجال التنمية .

أجرت صفحي (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مكاتب التربية والتعليم (بنات) بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات ، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت في موافقة المشرفات التربويات على محور واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مكاتب التربية والتعليم بمحافظة الخرج (بنات) وجاءت بدرجة متوسطة ، ووجود تفاوت في موافقة المشرفات التربويات على محور معوقات التطبيق إلا أن التربويات يؤكدن على توفرها بدرجة عالية ، وحصول جميع عبارات المقترحات المناسبة للتغلب على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة على موافقة المشرفات التربويات بدرجة عالية جداً .

أجرى الزهراني(2011) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات الإدارية والشخصية والفنية والاجتماعية التي تعيق الجودة الشاملة في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويات بمحافظة المخواة التعليمية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، قد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات الإدارية التي تعيق تطبيق الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات في الترتيب الأول وبدرجة إعاقة كبيرة وجاءت المعوقات الفنية في الترتيب الثاني وبدرجة إعاقة كبيرة وجاءت المعوقات الاجتماعية في الترتيب الثالث وبدرجة إعاقة كبيرة وجاءت المعوقات الشخصية في الترتيب الرابع وبدرجة إعاقة كبيرة .

أجرى كورشي واخرون (Quraishi,Uzama,&Othere,2010) دراسة هدفت إلى التحقق في التدابير الممكنة لتحسين رضا أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي لباكستان في ضوء إدارة الجودة الشاملة والتعرف على أثر تحقيق الجودة الشاملة في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس على زيادة الطاقة الإنتاجية وتكونت عينة الدراسة من (500) عضو من أعضاء هيئة التدريس الباكستانية من الجامعات الرائدة في باكستان الخاصة والعامه وقد أظهرت النتائج أن 80% من مشاركة أعضاء هيئة التدريس في القرارات الهامة هو عامل مهم جدا في تهيئة بيئة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية مما له دور فعال في زيادة رضا أعضاء هيئة التدريس

أجرى القباري (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تقبل مدراء الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير

(الأيزو)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان هناك اتفاق بين وجهات نظر مفردات عينة الدراسة حول مدى تقبل (مدراء الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير (الأيزو) بدرجة متوسطة , وهناك تباين في وجهات نظر مفردات عينة الدراسة حول المعوقات التي يمكن أن تحول دون قيام الإدارة العامة للتربية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير (الأيزو) بدرجة متوسطة.

أجرى الفايز (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة، وان درجة أداء المعلمين التعليمي في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجة مرتفعة، وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء المعلمين التعليمي .

أجرى السويهي (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة نحو تطبيق حلقات الجودة الشاملة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي قد أظهرت نتائج الدراسة ان استجابات أفراد العينة عكست اتجاهها إيجابياً قوياً وشبه إجماع في كثير من الأحيان نحو متطلبات وشروط نجاح حلقات الجودة وهذا يعكس إدراكاً كاملاً لأهمية حلقات الجودة كأداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية وخلق بيئة مناسبة للتحصيل الأكاديمي ومن أبرز التوصيات التي جاءت بها الدراسة وضع قوانين من قبل الجهات الإدارية العليا في التعليم التي تساعد وتدعم إقامة حلقات الجودة والتخلص من اللوائح والقوانين التي تعيق مثل تلك الحلقات.

أجرت خضير (2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التعليم ، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي و أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن درجة معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها ولصالح التطبيق، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس والمركز الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة في جميع مجالات الدراسة.

أجرى الهاشم (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية، قد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وقد

أظهرت نتائج الدراسة اتفق الإداريين والمعلمون على أنهم يطبقون المهارات القيادية والإدارية لإدارة الجودة الشاملة ، والتخطيط المدرسي، بدرجة متوسطة، توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (0,05) بين آراء الإداريين والمعلمين حول درجة تطبيق مهام العاملين في المدرسة في عدد من الفقرات بينما كان الاتفاق على عدم وجود فروق في باقي الفقرات. وتوجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (0,05) بين آراء الإداريين والمعلمين حول درجة تطبيق المهام المتعلقة في اتخاذ القرار في المدرسة في جميع الفقرات إلا أنهم يتفقون على أنهم يطبقون المهام المتعلقة باتخاذ القرارات في المدرسة بدرجة متوسطة. واتفق الإداريين والمعلمون على تطبيق المهام بمجال المبنى المدرسي والموارد المالية بدرجة متوسطة.

ومن خلال استعراضنا للدراسات السابقة نلاحظ ان الدراسات التي تناولت مفهوم الجودة الشاملة كمدخل إداري حديث في المؤسسات الخدمية والمؤسسات التربوية على الصعيدين النظري والتطبيقي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي واتفقت جميع الدراسات السابقة على أهمية مفهوم الجودة الشاملة وأنها مدخل إداري للتطوير والتحسين والاهتمام بالعمل والمنتج وأنها توفر بيئة عمل جيدة ومحفزة للعاملين وتطوير مهاراتهم وتحقيق الذات لديهم واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها جاءت مكملية لتوجه الدراسات السابقة في تسليط الضوء على مفهوم الجودة الشاملة وأهميته وتطبيقه داخل المؤسسات التربوية

وقد أجرى الباحثان استطلاعاً بسيطاً لواقع تطبيق الجودة الشاملة داخل المدارس التعليمية في مدينة الطائف ووجد أن هنالك مفاهيم وتطبيقات خاطئة لمفهوم الجودة لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين في الإدارة المدرسية بالتعليم العام في مدينة الطائف.

مشكلة الدراسة:

نظراً لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية والذي كان نتيجة للاهتمام من قبل القيادات العليا بتطوير التعليم والنهوض به والاهتمام بالأبحاث العلمية التي جاءت في هذا المجال وكانت تدعو لتبني مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقه في مؤسسات التعليم لما له من فوائد عديدة وكان ذلك منذ عام 1994م حيث قدم درباس دراسة حول إمكانية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة والإفادة منه في القطاع التعليمي السعودي وتلاه عدد من الدراسات سلطت الضوء على متطلبات التطبيق والمبادئ الأساسية للجودة الشاملة وأنه لا يخفى على المهتم بأمر التعليم في المملكة العربية السعودية أن هنالك ضعفاً في مخرجات التعليم وعدم تلبية لمتطلبات سوق العمل والمستفيدين من معلمين،

وأولياء أمور، والطلاب، وأيضا القطاعات الحكومية والخاصة، ومن هنا شعر الباحثان بوجود خلل في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة والإدراك غير السليم لهذا المفهوم. وفي ضوء ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي: ما واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين بالإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف؟

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة على الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف من وجهة نظر العاملين فيها؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) لمتوسطات درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- 1- التعرف على درجة واقع إدراك العاملين في الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف.
- 2- الكشف عن أثر كلا من المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الجنس في التعرف على درجة واقع إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- تسليط الضوء على واقع إدراك الإدارة المدرسية في التعليم العام بمفهوم الجودة وتطبيقاتها وفيما إذا كانت تسير على خطى صحيحة.
- 2- يؤمل أن تكون لهذه الدراسة نتائج إيجابية تفيد في تحقيق الإدراك الصحيح لمفهوم الجودة وتطبيقاتها داخل المؤسسات التعليمية.
- 3- من المؤمل أن تفيد الباحثين في مجال الإدارة وتفتح المجال أمامهم لإجراء بحوث مشابهة.
- 4- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة وأدواتها بشكل كامل.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم العام.

الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 1435/1434هـ.

الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة الطائف.

الحد البشري: تم الدراسة على عينة من مديرات ومديري ووكيلات ووكلاء مدارس التعليم العام بمدينة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

تستدعي الدراسة التعريف بالمصطلحات التالية:

الجودة الشاملة:

- عرفها تشانق وتام بأنها: « مجموعة من العوامل في مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي يتم من خلالها تقديم خدمات تحقق الرضا التام للأعضاء الداخليين والخارجيين، من خلال تحقيق توقعاتهم الصريحة والضمنية». (الجضي، 2005، 23)
- ويعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها توفير الكفاءة والفاعلية للمنتج أو الخدمة المقدمة والتحسين المستمر وفقاً لمتطلبات العميل بأقل تكلفة وجهد.

الإدارة المدرسية:

- جميع الجهود المنسقة والإمكانيات المتاحة والأنشطة التي يبذلها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً فعالاً ومتطوراً يتمشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم. (الدعيج، 2009، 43)
- ويعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين، وفنيين، في تفاعل ضمن مناخ مناسب، داخل المدرسة وخارجها لتحقيق الأهداف الخاصة والعامة للمجتمع.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه: أحد أشكال التحليل العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميّاً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (ملحم، 2000، 324)

والذي يحاول وصف وتفسير درجة إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين في الإدارة المدرسية بالتعليم العام في مدينة الطائف وذلك أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرو ومديرات وكلاء ووكيلات مدارس التعليم العام في مدينة الطائف خلال الفصل الدراسي الثاني 1435/1434 هـ والبالغ عددهم (1164) مديراً ومديرةً ووكيلاً ووكيلةً وفقاً للإحصائية الرسمية لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف والجدول رقم (1) يبين ذلك. اما عينة الدراسة تكونت عينة الدراسة من (240) مدير، ومديرة، ووكيل، ووكيلة من ونسبة (21%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة المنتظم.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة كأداة رئيسية لقياس درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها من وجهة نظر العاملين. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المرتبط بمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان ببناء وتطوير استبانة تكونت من مجالين: الأول يقيس درجة إدراك مفهوم الجودة الشاملة من قبل العاملين بالإدارة المدرسية ويتكون من (21) فقرة، والمجال الثاني يقيس درجة إدراك التطبيق ويتكون من (21) فقرة ولقد تم وضع المجالين بحيث يقيسان نفس الفقرات ويجاب عليها وفقاً للتدرج ليكرت الخماسي (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) الملحق (1) يبين ذلك.

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق المحتوى لاستبانة درجة إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها من قبل العاملين بالإدارة المدرسية في صورتها الأولية ومن خلال عرضها على عدد (14) من المحكمين من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقييم، وطُلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، و مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازماً. وتم اعتماد كل فقرة أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها وتعديل الفقرات التي أجمع (50%) أو أكثر من المحكمين على تعديلها.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (40) مديراً ومديرة ووكيل ووكيلة من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لا يجاد مدى ارتباط كل مجال والدرجة الكلية لجميع المجالات، والتأكد من عدم التداخل بينهما. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) يبين معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ن=40)

المجال	معامل الارتباط
واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة	0.93**
واقع إدراك تطبيقات الجودة الشاملة	0.94**
الدرجة الكلية	0.95**

* * الارتباط دال عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة.

ثبات الأداة:

تم حساب معاملات الثبات لمجالي أداة الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وهي على التوالي (0,945) و(0,956) وتعد معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، ويوضحها الجدول (2):

جدول رقم (2) قيم معاملات ثبات أداة الدراسة (ن=40)

المجال	قيمة معامل ألفا كرونباخ
واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة	0.945
واقع إدراك تطبيقات الجودة الشاملة	0.956

إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى (5-1=4) وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (4÷5=0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد صحيح) وأصبحت أطوال الخلايا كما يلي يوضحها الجدول (3):

جدول رقم (3) الملحك المستخدم في الدراسة

معيار الاستجابة	قيمة المتوسط الحسابي
قليلة جداً	من 1 إلى أقل من 1.80
قليلة	من 1.80 إلى أقل من 2.60
متوسطة	من 2.60 إلى أقل من 3.40
كبيرة	من 3.40 إلى أقل من 4.20
كبيرة جداً	من 4.20 إلى 5

سادساً: تصميم الدراسة:

احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

أ . المتغيرات المستقلة وهي:

- الجنس وله فئتان (ذكر - أنثى)

- سنوات الخبرة ولها مستويان (10 سنوات فأقل - أكثر من 10 سنوات)

- المؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس فأقل - أعلى من بكالوريوس)

- المرحلة التعليمية ولها ثلاثة مستويات (ابتدائي - متوسط - ثانوي)

ب. المتغير التابع: إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحثان برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها كما يلي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والتكرارات لاستجابات أفراد العينة لمجال إدراك المفهوم ومجال إدراك التطبيق.

- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل

التباين الأحادي للتعرف على دلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على

أداة قياس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة التعليمية، وتم استخدام اختبار شيفيه

(Scheffee - Tes) للمقارنات البعدية من أجل تحديد الفروق الدالة إحصائياً.

- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الاتساق الداخلي للاستبانة لمعرفة العلاقة بين المتغيرات

وأيضا الاتساق الداخلي بين كل فقرة وبين المجالين والأداة ككل، واختبار كرونباخ ألفا

لتحقق من ثبات الأداة والنسبة المئوية لوصف عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج والمناقشة المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف من وجهة نظر العاملين فيها؟
وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللمقياس ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي ووفق محك الدراسة الجدول (3) وكما هو موضح في الجدول (4).

جدول رقم (4)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة وللمقياس ككل

م	ت	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الأول	واقع إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة	3.99	0.648	كبيرة
2	الثاني	واقع إدراك الإدارة المدرسية لتطبيقات الجودة الشاملة	3.74	0.764	كبيرة
		الأداة ككل	3.86	0.678	كبيرة

يوضح الجدول (4) الذي يعرض درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف لمجالات الدراسة، يتبين ان المجال الأول «واقع إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة» حصل على الترتيب الأول بدرجة إدراك كبيرة ومتوسط حسابي (3,99) وانحراف معياري (0,89) بينما حصل المجال الثاني «واقع إدراك الإدارة المدرسية لتطبيقات الجودة الشاملة» على الترتيب الثاني وبدرجة إدراك كبيرة ومتوسط حسابي قدرة (3,74) وانحراف معياري (0,764) وأجمالاً أظهرت النتائج التي أوضحها الجدول (4) أن درجة الإدراك الكلية للإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف من وجهة نظر العاملين فيها كبيرة وبمتوسط حسابي قدرة (3,86) وبانحراف معياري (0,678) ويعزو الباحثان السبب في ذلك يرجع لتوجهات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وإدارة التربية والتعليم في مدينة الطائف بأن يكون لدى العاملين في الإدارة المدرسية فهم واضح لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها من خلال عقد الدورات المكثفة التي تبين أهمية الجودة الشاملة وأثرها على مخرجات التعليم وأهمية الأخذ بها من قبل إدارات المدارس وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلا من القرني (2013) والفايز (2010) واختلفت مع دراسة خضير (2007).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) لمتوسطات درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية؟
أ - النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

ولتحقق من ذلك تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدراك المفهوم	ذكر	120	3,8167	0,630	4,251-	235	0.000 دالة
	أنثى	117	4,1624	0,621			
إدراك التطبيق	ذكر	120	3,6024	0,688	2,868-	235	0.005 دالة
	أنثى	117	3,8828	0,813			
الأداة ككل	ذكر	120	3,7095	0,632	3,644-	235	0.000 دالة
	أنثى	117	4,0226	0,69			

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف تبعاً لمتغير الجنس لكل مجال حيث بلغت قيمة ت (-4,251) (-2,868) على التوالي؛ عند مستوى دلالة معنوية ($0,05 \geq \alpha$) وكانت الفروق لصالح الإناث. ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يرجع إلى أن ظروف العمل للذكور تختلف عن الإناث فالتعليم في المملكة العربية السعودية غير مختلط وتختلف الضغوط الملقاة على الإدارة المدرسية للذكور عن الإناث وتختلف الدورات التدريبية بينهم وفي بعض التفاصيل التي كان لها الأثر في إدراك المفهوم والتطبيقات لصالح الإناث. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة خضير (2007) في عدم وجود فروق في درجة المعرفة والتطبيق لدى موظفي مديريات التربية والتعليم الفلسطينية تبعاً لمتغير الجنس.

ب - النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي؟

ولتحقق من ذلك تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (6) يوضح ذلك

جدول (6) يوضح المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدراك المفهوم	بكالوريوس وأقل	220	3,9864	0,65178	-0,083	235	0,934 غير دالة
	أعلى من البكالوريوس	17	4,0000	0,61790			
إدراك التطبيق	بكالوريوس وأقل	220	3,7604	0,75254	1,423	235	0,156 غير دالة
	أعلى من البكالوريوس	17	3,4874	0,88409			
الاداة ككل	بكالوريوس وأقل	220	3,8734	0,6786	0,759	235	0,499 غير دالة
	أعلى من البكالوريوس	17	3,7437	0,6811			

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لكل مجال حيث بلغت قيمة ت (-0,083)، (1,423) على التوالي؛ عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة يحملون درجة البكالوريوس وقد وفرت لهم نفس المواد الدراسية التي تختص بالجانب التربوي الخاص بالإدارة والتخطيط التربوي وأيضاً يعزو الباحثان أن السبب يرجع لقلة الحاصلين على درجات أعلى من درجة البكالوريوس فلم تشكل استجاباتهم فرقاً كبيراً. واتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة خضير (2007)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واختلفت من دراسة القثامي (2013).

ج - نتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة:

ولتحقق من ذلك تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدراك المفهوم	عشر سنوات وأقل	22	4,2294	0,39092	1,849	235	0,066 غير دالة
	أكثر من عشر سنوات	215	3,9626	0,66458			
إدراك التطبيق	عشر سنوات وأقل	22	4,0931	0,28703	2,291	235	0,023 دالة
	أكثر من عشر سنوات	215	3,7048	0,78825			
الأداة ككل	عشر سنوات وأقل	22	4.1613	0.3075	2.175	235	0.031 دالة
	أكثر من عشر سنوات	215	3.8337	0.6985			

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة في مدينة الطائف على مجال إدراك المفهوم تبعاً لمتغير الخبرة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن دخول مفهوم الجودة الشاملة كمفهوم إداري يعتبر حديث العهد في التعليم العام لذلك لا يوجد فروق في إدراك المفهوم لدى أفراد العينة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة خضير (2007) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعرفة لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة. وأيضاً يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لتطبيقات الجودة الشاملة في مدينة الطائف تبعاً لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة ت (2,291) وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) وكانت الفروق لصالح الذين خبرتهم (10 سنوات وقل) ويعزو الباحثان أن السبب يرجع إلى أن العاملين الجدد قد درسوا مسارات أكثر عن إدارة الجودة الشاملة وكان لديهم معرفة أكثر في أساليب وطرق التطبيق مما كان له الأثر في أعمالهم، وكما يرجع السبب في ذلك إلى أن العاملين الذين يمتلكون سنوات خبرة أقل يمتلكون مهارات في استخدام الحاسوب والتقنية الحديثة أكثر من المعلمين القدامى وهم في أوج نشاطهم للعمل. واتفقت هذه النتيجة مع كلاً من دراسة خضير (2007)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة، وكانت لصالح سنوات الخبرة الأقل.

د - نتائج المتعلقة بمتغير المرحلة التعليمية

ولتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة إذا كان هناك اختلاف في متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة الإدراك وتطبيق مفهوم الجودة الشاملة باختلاف المرحلة التعليمية والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب متغير المرحلة الدراسية

المقياس	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إدراك المفهوم	ابتدائي	93	3,8146	0,63207	0,06554
	متوسط	72	4,0741	0,62185	0,07329
	ثانوي	72	4,1237	0,65310	0,07697
	المجموع	237	3,9873	0,64817	0,04210
إدراك التطبيق	ابتدائي	93	3,6078	0,82620	0,08567
	متوسط	72	3,8499	0,62117	0,07321
	ثانوي	72	3,8036	0,79368	0,09354
	المجموع	237	3,7408	0,76387	0,04962
الأداة ككل	ابتدائي	93	3,7112	0,71058	0,07368
	متوسط	72	3,9620	0,59681	0,07033
	ثانوي	72	3,9636	0,68407	0,08062
	المجموع	237	3,8641	0,67818	0,04405

يوضح الجدول (8) أعلاه أن هنالك اختلاف في متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف باختلاف المرحلة الدراسية التي ينتمون إليها (ابتدائي، متوسط، ثانوي). ولمعرفة مدى دلالة هذه الفروق فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي؛ والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) يوضح تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة الدراسية على أداة الدراسة للمجالات والأداة ككل

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	مربعات المتوسطات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المفهوم إدراك	بين المجموعات	4,654	2	2,327	5,762	0,004 دالة
	داخل المجموعات	94,494	234	0,404		
	الكل	99,148	236			
التطبيق إدراك	بين المجموعات	2,786	2	1,327	2,416	0,092 غير دالة
	داخل المجموعات	134,92	234	0,577		
	الكل	137,706	236			
الأداة ككل	بين المجموعات	3,577	2	1,788	3,987	0,020 دالة
	داخل المجموعات	104,966	234	0,449		
	الكل	108,542	236			

يبين الجدول رقم (9) أن نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة التعليمية على متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدينة الطائف (ابتدائي، متوسط، ثانوي) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لتطبيقات الجودة الشاملة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ويعزو الباحثان السبب في ذلك يرجع إلى أن سياسة تطبيق الجودة الشاملة في مراحل التعليم تكون متماثلة وأن مبادئ الجودة المطبقة على مرحلة تكون منطبقة على المراحل الأخرى. بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) في درجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام وعلى الأداء ككل، ولمعرفة المستوى الذي ترجع إليه الفروق، فقد تم استخدام اختبار (شيفيه Sheffe) للمقارنات البعدية والجدول (10) التالي يوضح هذه المقارنات

جدول (10) نتائج اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية بين مستويات متغير المرحلة الدراسية لدى أفراد العينة (إدراك المفهوم، والأداة ككل)

المجال	المرحلة التعليمية	فرق المتوسطات			الدلالة الإحصائية	
		ابتدائي	متوسط	ثانوي		
إدراك المفهوم	ابتدائي	0	-0,25943*	-0,30903*	0,036	0,009
	متوسط	0,25943	0	-0,04960	0,036	0,896
	ثانوي	0,30903	0,04960	0	0,009	0,896
الأداة ككل	ابتدائي	0	-0,25076*	0,25241*-	0,018	0,017
	متوسط	0,25076	0	0,00165-	0,018	0,988
	ثانوي	0,25241	0,00165	0	0,17	0,988

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول رقم (10) المقارنات البعدية بطريقة شيفية بين مستويات المرحلة التعليمية أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وللأداء ككل بين المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية ولصالح المرحلة الثانوية وأيضاً يشير الجدول (10) إلى أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وللأداء ككل بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ولصالح المرحلة المتوسطة ويعزى الباحثان السبب في ذلك إلى عدة عوامل منها اهتمام القيادات العليا بالمرحلة المتوسطة والثانوية في تكثيف الدورات للعاملين بها وأن أغلب العاملين في الإدارة المدرسية بالمرحلة الابتدائية في نهاية خدمتهم الوظيفية مما يقلل الرغبة لديهم في إدراك مفهوم الجودة الشاملة كعلم إداري يحتاج للفهم ويقومون بالعمل على التطبيق دون الوعي الكامل بمفهوم الجودة الشاملة ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (1433هـ) حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى أداء مديري المدارس وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية. ولم تتفق هذه النتيجة مع باقي الدراسات الأخرى.

التوصيات:

ولقد أوصت الدراسة في ضوء النتائج السابقة مايلي:

- 1 - الاستمرار في عقد الدورات التدريبية والندوات التثقيفية للعاملين في إدارة المدرسة والمعلمين وإشراك أولياء الأمور والطلاب فيها لترسيخ مفهوم الجودة وتطبيقاته.
- 2 - العمل على عقد زيارات للمدارس النموذجية والمؤسسات التي تعتبر نموذجاً لتطبيق الجودة الشاملة والاستفادة من المقترحات والنماذج المقدمة في هذا المجال وتعميم ذلك على جميع العاملين في الإدارة المدرسية وبمراحل التعليم الثلاث على حد سواء
- 3 - زيادة فاعلية إشراك أولياء أمور الطلاب في تحقيق أهداف وسياسة المدرسة.
- 4 - العمل على إيجاد الحوافز والمكافآت بالإضافة لتفعيل الصلاحيات الممنوحة للإدارة المدرسية لتمكين من الابتكار والإبداع في عملها وإظهار تميزها.
- 5 - التأكيد على ان الجودة مفهوم إسلامي عريق في تاريخ الأمة الإسلامية وأنه بكل بساطة اتقان العمل بما هو متوفر من إمكانيات من المرة الاولى.

المراجع:

المراجع العربية:

1. بنتن، نجاة طاهر (2010، إبريل). قياس الجودة في التعليم العام. اللقاء الرابع عشر للجودة في التعليم العام، المملكة العربية السعودية. على الرابط www.alamelgawda.com تم استرجاعه في تاريخ 1434/7/2هـ.
2. الترتوري، محمد عوض. (د.ت). النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية. على الرابط www.minshawi.com تم استرجاعه في تاريخ 1435/8/10هـ.
3. الثبيتي، خالد مشعل. (2012). مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة الطائف وفق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
4. الجضعي، خالد سعد. (2005). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية. الرياض، دار الأصحاب.
5. خضير، عناية محمد. (2007). واقع معرفة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
6. الخطيب، أحمد. (2001). الإدارة الجامعية (دراسات حديثة). الأردن، مؤسسة حماد للدراسات الجامعية.
7. الخطيب، محمد شحاتة. (2004). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم. الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.
8. الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز. (2009). الإدارة العامة والإدارة المدرسية. عمان، دار الرواد للنشر والتوزيع.
9. الرشود، عبد العزيز عيسى. (1433هـ). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية. والتعليم المستمر.
10. الزهراني، سعيد محمد. (2011). معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بمحافظه التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
11. زياد، مسعد محمد. (د.ت). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية. على الرابط www.drmosad.com تم استرجاعه في تاريخ 1434/7/2هـ.

12. السحيم، خالد سعيد. (1424هـ). واقع تطبيق إدارة الجودة أيزو 9000 في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
13. السويهي، فيصل مساعد. (1429هـ). تطبيق حلقات الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
14. الشهري، عبد الله عجلان. (2013). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام والتطلعات المستقبلية للتغلب عليها من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
15. صفحي، فاطمة أحمد. (2011). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مكاتب التربية والتعليم (بنات) بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
16. عمايرة، محمد حسن. (2002). مبادئ الإدارة المدرسية. ط3، عمان، دار المسيرة.
17. الفايز، فيصل عايد. (2010). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الاردن.
18. القباري، جود علي. (2010). تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة (ايزو). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
19. القنامي، عزيز معوض. (2013). تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الطائف بالإمكانيات والمعوقات من وجهة نظر العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
20. القرني، عبد الله ضيف الله. (2013). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية القائمة على نظام المقررات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
21. المالكي، حمده محمد. (2010). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم العام الثانوي من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

22. معزب، عادل جار الله. (2006). دور القيادات الإدارية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مصر .
23. ملحم، سامي محمد. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
24. الميمان، بدرية صالح. (2007). الجودة الشاملة في التعليم العام. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جيسن)، القصيم، المملكة العربية السعودية.
25. الهاشم، أسعد سلمان. (2007). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

المراجع الأجنبية:

- 1 - Ahmed, Rizwan & Ali, Syed. (2012).Implementing TQM practictices in Pa-kistan Higher education institution.**pak.j.eng.techonal.sci.vol**, Two, No1, Pp, 1-26.
- 2- Bhalla, Rajni. (2010).Study on Indian higher education: A TQM Perspecative **.International research Journal** .vol, 4, no, two, pp33-40.
- 3 - Quraishi, Uzma, &Rahman, Farah. (2010).Faculty satisfaction in higher educa-tion a TQM APPROACH. **Journal of college teaching & learning**.vol7, no6, pp 66-67.

سعادة المدير/ة الوكيل/ة..... المحترم /المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان بإجراء دراسة بعنوان «واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها لدى العاملين بالإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف».

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة لبيان تكونت من (21) فقرة موزعة بشقين لبيان واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاته في الإدارة المدرسية.

وأن إجابتكم على الاستبانة بدقه، وموضوعية تساعد الباحثان في التوصل لنتائج ستسهم في تحقيق أهداف الدراسة أرجو منكم التكرم بوضع علامة (√) في المكان المناسب لدرجة إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة وتطبيقاتها من وجهة نظركم شاكرين ومقدرين لكم تعاونكم. علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثان

المعلومات الأولية:

الرجاء وضع علامة (√) في المكان المناسب:

- الجنس: ذكر أنثى
- سنوات الخبرة: 10 سنوات فأقل أكثر من 10 سنوات
- المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل أعلى من بكالوريوس
- المرحلة التعليمية: المرحلة الابتدائية المرحلة المتوسطة المرحلة الثانوية

واقع إدراك الإدارة المدرسية لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها:

واقع إدراك مفهوم الجودة الشاملة		واقع إدراك تطبيقات الجودة الشاملة	
الرقم	الفقرات	كثيراً جداً	قليل جداً
1	تحدد إدارة المدرسة أهداف واضحة ومحددة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة		
2	تتبنى إدارة المدرسة خطط عمل إجرائية قائمة على التخطيط والتنظيم.		
3	تُفعل إدارة المدرسة مبدأ المشاركة في العمل كفريق لتحقيق أهداف الجودة.		
4	تُشرك إدارة المدرسة أولياء أمور الطلاب في تحقيق أهداف وسياسة المدرسة القائمة على مبدأ الجودة الشاملة.		

									5	تتبنى إدارة المدرسة أنماط قيادية تتناسب مع مبادئ الجودة الشاملة.
									6	تتبنى إدارة المدرسة برامج إعلامية وثقافية شاملة ومتكاملة لنشر الوعي بمفهوم الجودة الشاملة.
									7	تعمل إدارة المدرسة على تهيئة المناخ التربوي الملائم.
									8	تراعي إدارة المدرسة تلبية حاجات ورغبات المستفيدين من الجودة.
									9	تتخذ إدارة المدرسة القرارات بناء على الحقائق المتوفرة لديها.
									10	تهيئ إدارة المدرسة نظم اتصالات وتقنيات الحاسوب والانترنت
									11	تتبنى إدارة المدرسة مبدأ التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم.
									12	تعمل إدارة المدرسة على تشكيل لجنة إدارة الجودة الشاملة.
									13	تُشكل إدارة المدرسة لجنة مهمتها المراقبة والمتابعة.
									14	تنتهج إدارة المدرسة عملية التقويم المستمر لأداء المعلمين.
									15	تنتهج إدارة المدرسة عملية التقويم المستمر للوسائل والأساليب والأنشطة المستخدمة.
									16	تنتهج إدارة المدرسة عملية التقويم المستمر لأداء الطلاب التحصيلي.
									17	تتيح إدارة المدرسة لذوي الخبرة والاختصاص إعطاء دورات تدريبية لمنسوبي المدرسة.
									18	تحرص إدارة المدرسة على تحقيق مبدأ التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.
									19	تعمل إدارة المدرسة تشكيل لجان خاصة للنظر في شكاوى الطلاب وأولياء الأمور.
									20	تعمل إدارة المدرسة على تشكيل لجان خاصة للنظر في شكاوى المعلمين.
									21	تحرص إدارة المدرسة على تنفيذ قراراتها وبرامجها وفقاً لبرنامج زمني محدد.

تطوير أداة لتقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين

Developing an Instrument to Assess Faculty Collegiality

محمد عيد ديراني*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أداة لتقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين. وبعد الاطلاع على الأدب النظري وبعض الأدوات التي استخدمت لهذا الغرض، تم تطوير أداة مكونة من (29) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال الإيثار (12 فقرة) ومجال المواطنة (10 فقرات) ومجال المجاملة (7 فقرات). تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، وإيجاد الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ الفا. ولثبات الأداة تم استخدام صدق المحتوى والصدق العاملي. ولمعرفة إمكانية تطبيق الأداة والاستفادة من نتائج التقييم، ثم توزيعها على عشرة من أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون رتبة الأستاذية، ولهم خبرات سابقة في الإدارة الجامعية، وقد اتفق ثمانية أعضاء منهم (80%) على أن نتائج هذا التقييم تعطي مؤشرات مقبولة تدل على وجود - أو عدم وجود - الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس. وأوصى الباحث باستخدام هذه الأداة من قبل متخذي القرارات لمساعدتهم في الوصول إلى قرارات موضوعية وعادلة فيما يتعلق بترقية أو تثبيت أو تجديد عقود أعضاء هيئة التدريس أو إنهاؤها. كما أوصى بضرورة تبني مدونة سلوك أخلاقية ومهنية لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الزمالة، عضو هيئة التدريس، الترقية، التثبيت.

* أستاذ دكتور-كلية العلوم التربوية- جامعة جرش .

Abstract

This study aimed at developing an instrument to assess faculty collegiality. After reviewing the related literature, and similar tools, an instrument consisted of (29) items distributed into three domains was constructed: (Altruism, 12 items), (Civility, 10 items) and (Courtesy, 7 items). The validity and reliability of the instrument were established by using content validity, Cronbach – Alpha equation, test-retest, and factor analysis. To find the applicability of the instrument, it was reviewed by a panel of ten full professors who have had held university administrative positions. Eight of the panel members (80%), agreed that the results of such assessment give acceptable indicators of faculty collegiality.

The researcher recommended that this instrument, if used by decision makers, may help them in reaching fair and objective decisions regarding faculty tenure, promotion, renewal or termination of contracts. He also recommended that a code of ethics and morale conduct for faculty members should be adopted.

(**Keywords:** Collegiality, Faculty Member, Promotion, Tenure).

المقدمة والإطار النظري:

من التحديات التي تواجه إدارات الكليات الجامعية والأقسام الأكاديمية هو كيفية التعامل مع أعضاء هيئة تدريس لا يتمتعون بروح الزمالة (Collegiality)، إذ أنه من غير الممكن للجهود التي تبذلها هذه الكليات وأقسامها الأكاديمية أن تنجح في تحقيق أهدافها إذا كان سلوك أعضاء التدريس فيها - أو سلوك أحدهم - سلوكاً سلبياً، أو معارضاً، أو غير توافقي، أو أنهم لا يتحملون المسؤولية، ولا يبذلون أي جهد لتحقيق أهداف كلياتهم وأقسامهم. وتنعكس (روح) الزمالة على العلاقة القائمة بين أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى الطريقة التي يتعامل بها الزملاء مع بعضهم بعضاً، وعلى مساهمتهم في العمل التشاركي لتحقيق أهداف قسمهم، وخدمة طلبتهم، وتحمل مسؤولياتهم الأكاديمية.

يقول بولر (Buller, 2011) إن البعض يعتقد أن الزمالة هي مجرد إلقاء التحية على الآخرين، أو الابتسام في وجوههم، أو مسيرتهم، أو الموافقة على ما يطرحونه من آراء أو أفكار أو مقترحات. والزمالة لا تعني أن يكون الفرد لطيفاً تجاه زملائه فقط، بل أنها تتمثل في السلوك الأخلاقي والمهني الذي يشجع الآخرين على بذل قصارى جهودهم للتعايش معاً في بيئة يسودها الاحترام والثقة المتبادلة. وبالإضافة إلى ذلك، فهي - أي الزمالة - المكون الأساسي للاحتراف الأكاديمي، ومن واجبات عضو هيئة التدريس الجامعي الأخلاقية والمهنية. وبالمقابل يمكن له أن ينتقد إجراء ما، أو أن يعبر عن رأيه في قضية ما بطريقة أخلاقية وحضارية، دون الإساءة إلى زملائه أو إلى أحدهم.

عرف هيومز (Humes, 2007) الزمالة على أنها العلاقة القائمة بين أعضاء الهيئة التدريسية المبنية على احترام آراء ومشاعر الآخرين، وإعطائهم الفرصة للمشاركة في صنع القرارات، والالتزام بالقيم السائدة في المجتمع. وأشار إلى أن هناك الكثير من الأقسام الأكاديمية، في الجامعات الأمريكية تعاني من وجود عضو هيئة تدريس - أو أكثر - ممن لا يتمتعون بروح الزمالة، وممن يثيرون المشكلات مع رؤساء أقسامهم ومع زملائهم ومع الطلبة أنفسهم. وفي الوقت نفسه يرى عميد الكلية ورئيس القسم نفسيهما مجبرين على التعامل مع هذه النوعية من أعضاء هيئة التدريس بشكل يومي، وخاصة إذا كانوا من المثبتين في الخدمة الدائمة في الجامعة، أو ممن يحملون رتبة الأستاذية، الأمر الذي يؤدي إلى تدني الروح المعنوية، وانعدام الثقة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، وإلى قلة الإنتاجية، وابتعادهم عن بعضهم بعضاً، وتكوين الشلل، وعدم الالتزام بالساعات المكتبية، والتأخر عن الدوام، وعدم احترام مواعيد بدء المحاضرات وانتهائها.

وذكر سبريانو وريكاردى (Cipriano and Riccardi, 2011) أن السلوك غير المهذب، وعدم التمتع بروح الزمالة على ارتفاع في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتراوح هذه الظاهرة من مجرد خلاف في الرأي بين بعضهم، أو وجود توتر بين عضوي هيئة تدريس إلى سلوك عدواني. وهناك العديد من الأقسام الأكاديمية التي يعاني بعض أعضائها من عدم التمتع بروح الزمالة، وبعدم التعامل الحضاري فيما بينهم، وبتبادل الاتهامات بينهم، وبين العاملين والطلبة.

وفي مقالة له بعنوان "الزمالة: حجر أساس الجامعة والمهنة" نشرت في عام (2013) ذكر سوبريانو (Sipriano, 2013) سبع عشرة نتيجة سلبية لوجود عضو - أو أعضاء - هيئة تدريس لا يتمتعون بروح الزمالة، ولا يبدون الاحترام للآخرين، ويتصرفون بشكل غير حضاري، منها: تدني الروح المعنوية وعدم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس، وزيادة عزلتهم عن بعضهم بعضاً، وشعورهم بالاعتزاز. وبين فيلبس وزملاؤه (Felps, et al. 2006) أن مجرد وجود عضو هيئة تدريس غبي وأحمق (Jerk) وسيء التعامل مع الآخرين يمكن أن يتسبب في تدني أداء القسم بنسبة تتراوح بين (30% و40%). كما أشار ساتون (Sutton, 2010) - الأستاذ في جامعة ستانفورد الأمريكية - إلى أن وجود "شخصيات" رديئة وكسولة وغير كفوءة بين أعضاء هيئة التدريس يمكن "يحطم" أداء القسم، وأداء الفريق بكامله والكلية بكاملها مهما كانت نوعية الأعضاء الآخرين ممتازة وجيدة.

ظهرت أهمية ضرورة توافر - أو وجود - روح الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين في نتائج عدد كبير من الدراسات والأبحاث والمقالات التي أجريت حول هذا الموضوع. وقد ذكر فوغ (Fogg, 2005) أن أحد أهم هذه الدراسات تلك التي قام بها مركز الأبحاث في كلية التربية للدراسات العليا في جامعة هارفارد الأمريكية، وتم فيها تعرف آراء (4500) عضو هيئة تدريس في (51) جامعة أمريكية حول عدد من القضايا التربوية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن جل اهتمام المستجيبين كان منصباً ومركزاً حول ضرورة توافر روح الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التي كانوا يعملون فيها، وضرورة توافر بيئة عمل سليمة وصحية، بينما جاء اهتمامهم بالعبء التدريسي، وبالرواتب والحوافز والمكافآت في المرتبة الثانية. وأوصت الدراسة أنه على الجامعات والكليات والأقسام الأكاديمية، إن أرادت الإبقاء على أعضاء هيئة التدريس المتميزين وتشجيعهم على زيادة إنتاجيتهم، أن تعمل على إيجاد بيئات عمل صحية تعم فيها روح الزمالة بين أعضاء هيئة التدريس، إلى جانب التخلص من أولئك الذين ثبت أنهم يثيرون المشكلات ولا يتمتعون بروح الزمالة. تحدد قوانين وأنظمة وتعليمات الجامعات مهمات أعضاء هيئة التدريس فيها بثلاث مهمات رئيسية هي: التدريس، وإجراء الأبحاث العلمية، وخدمة المجتمع. وقد أضافت بعض الجامعات مهمات أخرى مثل الإشراف على الرسائل الجامعية، والإرشاد الأكاديمي

والاشتراك في اللجان والمجالس الجامعية. كما أن بعض الجامعات الأمريكية قد أضافت مهمة أخرى هي ضرورة التمتع بروح الزمالة. إلا أن هناك خلافاً وجدلاً واسعاً حول إضافة هذه المهمة إذ يعتبرها البعض سلوكاً يسهم مساهمة فاعلة في نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، بينما يعتقد البعض الآخر أن هذه المهمة تحد من الحرية الأكاديمية. وأما في بعض الجامعات الغربية، والأمريكية منها بشكل خاص، فقد تم اعتبار تمتع عضو هيئة التدريس بروح الزمالة معياراً رسمياً لترقيته أو تثبيته أو تجديد عقده أو الاستغناء عن خدماته، وقد أقرت المحاكم الأمريكية على مختلف مستوياتها هذا الإجراء. وفي هذا يرى شاميل وزملاؤه (Schimmel et al. 2011) أن عدم التمتع بروح الزمالة هو سبب رئيس في الاستغناء عن خدمات بعض أعضاء هيئة التدريس، أو بعدم ترقيتهم أو تثبيتهم في الخدمة الدائمة، حيث أيدت المحاكم الأمريكية هذه الإجراءات في عدد من القضايا التي نظرت فيها مثل القضايا التي رفعها أعضاء هيئة التدريس الذين تم الاستغناء عن خدماتهم، أو عدم ترقيتهم أو تثبيتهم في الخدمة الدائمة في الجامعة، كالقضايا التي رفعت ضد جامعة كورنيل (Cornell) في عام 1993، وجامعة وليم سميث (William Smith) في عام 1994، وجامعة فسر (Vassar) في عام 1995. ومن أهم القضايا التي نظرت فيها المحاكم الأمريكية أيضاً تلك التي رفعها أحد أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميري والمعروفة بقضية (Mayberry vs. Dees, 1981)، والتي اعترفت فيها محكمة استئناف فيدرالية بأن الزمالة معيار رسمي يحق للجامعة أن تأخذ به عند اتخاذ قرارات الترقية والتثبيت في الخدمة وتجديد العقود وإنائها. وكذلك أقرت محكمة الاستئناف في ولاية ميريلاند في القضية المسماة (University of Baltimore vs. Iz, 1998) أن معيار تقييم الزمالة معيار مشروع عند اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس حتى ولو لم تنص تعليمات الجامعة على ذلك (Buller, 2011).

ومن ناحية أخرى، وبالرغم من الأحكام القضائية التي أقرت اعتبار معيار تقييم الزمالة معياراً يحق للجامعات الأخذ به، إلا أن هناك عدداً من الجامعات والأكاديميين طالبوا بعدم اعتباره معياراً رسمياً يهدد مستقبل عضو هيئة التدريس وسمعته الأكاديمية. وذكرت جونستون وزملاؤها (Johnston, et. al, 2012) في مراجعتهم للتقرير الذي رفعته رابطة الأساتذة الجامعيين الأمريكية (AAUP)^(*) والمعنون "قابلية تطبيق معيار تقييم الزمالة معياراً رابعاً لتقييم أعضاء هيئة التدريس"، أن الرابطة طالبت بعدم اعتبار هذا المعيار لغايات ترقية وتثبيت وتجديد عقود أعضاء هيئة التدريس أو الاستغناء عن خدماتهم، نظراً لأنه يعرقل الحرية الأكاديمية، ويحد من حريتهم في التعبير عن آرائهم من جهة، ولأن الزمالة لا تعتبر شرطاً، أو جزءاً، من عقد تعيين أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، ولهذا لا تعتبر سلوكاً عليهم أن يلتزموا به. كما أن الرابطة اتخذت

* (American Association of University Professors).

موقفاً سلبياً من اعتبار معيار تقييم الزمالة معياراً رابعاً لتقييم عضو هيئة التدريس لأنه - أي هذا المعيار - يعتبر الأشخاص الذين لا تنطبق عليهم سمات، أو صفات، الزمالة، أو أنهم يعبرون عن آرائهم بحرية وصراحة، أو أنهم يحملون آراء تخالف آراء الآخرين، وبخاصة الإداريين منهم، بأنهم لا يتمتعون بروح الزمالة. وبالإضافة إلى ذلك، ذكرت جونستون وزملاؤها أن بعض الجامعات أسقطت بحث موضوع استعمال مقاييس تقييم الزمالة من مناقشاتها، وقررت عدم استعمالها لكونها غير موضوعية ومرفوضة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وفي انتقاده لاستعمال هكذا مقاييس أو أدوات، ذكر بولر (Buller, 2013) أن هناك قضيتين هامتين يجب أخذهما بعين الاعتبار عندما يحاول الإداري، سواء كان العميد أو رئيس القسم، التعامل مع موضوع الزمالة، أو عند قيامه بإجراء عملية تقييم عضو هيئة التدريس. تتعلق القضية الأولى بما إذا كان مسموحاً له القيام بذلك، خاصة وأن تعليمات بعض الجامعات لا تنص على شرعية استعمال أي تقييم للزمالة كأحد المعايير المستعملة لغايات التثبيت والترقية وتجديد العقود أو إنهاؤها؛ وتعلق القضية الثانية بما إذا كانت عملية التقييم ذاتها وسيلة فاعلة للتعامل مع هذا الموضوع، حيث تعتبر عملية قياس الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس عملية خاضعة للآراء الشخصية، ولأنها غير قابلة للقياس أو الثبات بأية طريقة موضوعية.

إن عدم تثبيت عضو هيئة التدريس في الخدمة الدائمة، أو عدم ترقيته، أو تجديد عقده، أو الاستغناء عن خدماته قد يدفعه للقيام بأعمال لا عقلانية. فقد ذكر شالين (Challen, 2010) أنه في الثاني عشر من شهر فبراير عام 2010، قامت الدكتورة إيمي بيشوب، الأستاذ في قسم الأحياء في جامعة ألاباما في مدينة هنتسفيل الأمريكية، بعد انتهاء اجتماع مجلس القسم، بإطلاق النار على ستة من زملائها فقتلت ثلاثة منهم وجرحت ثلاثة آخرين، وكان سبب قيامها بهذا العمل هو رفض طلب تثبيتها في الخدمة الدائمة كانت قد تقدمت به في شهر إبريل من العام السابق. وكانت الدكتورة بيشوب قد استأنفت قرار عدم تثبيتها في شهر نوفمبر من العام نفسه - 2009 - إلا أن المحكمة قد ردت قضيتها، وأيدت الإجراء الذي قامت به الجامعة وكان عليها أن تبحث عن عمل آخر (Dewan, et al. 2010). وقد تبين فيما بعد أن الضحايا كانوا من أعضاء اللجنة التي رفضت تثبيتها. وذكر باسكن وجلن (Basken and Glenn, 2010) أن سبب عدم التثبيت كان قلة إنتاجها العلمي، وعدم حصولها على تمويل خارجي لأبحاثها، والأكثر أهمية هو شخصيتها المضطربة، وصعوبة التعامل معها، كما أن تعليمات الترقية والتثبيت في الجامعة تنص تحديداً على أنه يتم الحكم على أهلية عضو هيئة التدريس للترقية أو التثبيت أو تجديد عقده أو الاستغناء عن خدماته، يعتمد على معايير محددة ومنها زمالته مع الآخرين^(*).

(*) تم الحكم على الدكتورة بيشوب بالسجن مدى الحياة دون أن تكون خاضعة لأي عفو كان.

أما أريولا (Arreola, 2007) فقد أشار إلى أنه من الصعب إيجاد صدق وثبات مقاييس، أو أدوات، تقييم الزمالة، وغالباً ما تكون هذه المقاييس والأدوات مبنية على علم النفس الاجتماعي. كما أشار إلى أنه لا توجد أبحاث كافية ترتبط بمصدقية وثبات هذه المقاييس، هذا بالإضافة إلى أنه لا يوجد تعريف شامل متفق عليه لمصطلح الزمالة، بالرغم من انتشار واستعمال مقاييسها بشكل كبير من قبل الكثير من الجامعات.

إن عملية تقييم الزمالة لدى عضو هيئة التدريس يجب أن لا تنتهي بتعرف درجة تمتعه بها لإصدار حكم سلبي أو إيجابي على سلوكه، وإنما يجب أن تهدف هذه العملية إلى تعرف أسباب عدم تمتعه بها، وما لها من تأثير في علاقته مع زملائه الآخرين، ومن ثم محاولة العمل على تلافيها إن أمكن ذلك. إن تمتع عضو هيئة التدريس بروح الزمالة كان ولا يزال وسيبقى عاملاً مهماً - إن لم يكن الأهم - في إيجاد بيئة عمل صحية تسودها المحبة والأخوة والتسامح والصدقة، إلا أن الاختلاف في تكوين شخصيات الأفراد، واختلاف ثقافتهم وبيئاتهم وخلفياتهم، وطرق تنشئتهم وإعدادهم للمهنة، بالإضافة إلى اختلاف حضارات الدول التي توجد فيها الجامعات، واختلاف نظمها التربوية لم تحول دون وجود أعضاء هيئة تدريس لا يتمتعون بروح الزمالة، ولا يزال البعض منهم يتصرفون ويتعاملون مع زملائهم وطلبتهم بشكل ينم عن عدم تمتعهم بهذه الروح، وهذا ما أكدته خبرة هذا الباحث في التدريس الجامعي والإدارة الجامعية في عدد من الجامعات المحلية والعربية لما يقارب من أربعة عقود، الأمر الذي سوّغ له إجراء هذه الدراسة لتطوير أداة لتقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:
ما الأداة المناسبة لتقييم الزمالة لدى عضو هيئة التدريس الجامعي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها - حسب علم الباحث - الأولى في الأردن - وربما في الوطن العربي - التي أجريت لتوضيح معنى الزمالة، وما لها من أهمية في تعرف سلوك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في الجامعات. كما تكمن أهميتها في سعيها لتطوير أداة - أو معيار - لتقييم الزمالة لديهم، ويؤمل أن تساعد هذه الأداة إداريي الجامعات في اتخاذ القرارات الصائبة والعادلة عند النظر في طلبات الترقية والتثبيت وتجديد العقود أو إنهاؤها - إذا لزم الأمر - خاصة وأن نتائج تقييم الزمالة أصبحت أحد المعايير الرسمية التي تعتمد عليها إدارات بعض الجامعات عند اتخاذ هكذا قرارات. كما يؤمل أن تضيف نتائج هذه الدراسة إلى المعرفة في هذا الموضوع، إذ أن المكتبة العربية لا تزال تفتقر إلى أبحاث ودراسات حول موضوع الزمالة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

- هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أداة لتقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في الكليات والجامعات، واستخراج دلالات الصدق والثبات لها. ولتحقيق هدف الدراسة تم وضع السؤالين الآتيين للإجابة عنهما:
1. ما الأداة المناسبة لتقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في الكليات والجامعات؟
 2. ما الصدق العملي لأداة تقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في الكليات والجامعات؟

تعريف المصطلحات:

- فيما يلي تعريفات لبعض المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة:
- عضو هيئة التدريس: هو "الأستاذ والأستاذ المشارك والأستاذ المساعد والمدرس والمدرس المساعد". (المادة 16 من القانون المؤقت رقم 42 لسنة 2001 - قانون الجامعات الأردنية الرسمية وتعديلاته).
 - مهمات عضو هيئة التدريس:
 1. التدريس والتقييم.
 2. إجراء البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية.
 3. خدمة المجتمع وتنميته.
 4. الإشراف على الرسائل الجامعية، وعلى بحوث الطلبة وتقاريرهم وأنشطتهم العلمية.
 5. التفرغ الكامل لواجبه العملي في خدمة المجتمع.
 6. الإرشاد الأكاديمي.
 7. الاشتراك في المجالس واللجان الجامعية، وفي تلك التي تشارك فيها الجامعة.
 8. أي أمور أخرى يكلف بها في نطاق خدمته الجامعية.
- (المادة 18/أ) من نظام الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية رقم (106) لسنة 2007.
- الزمالة: عرفها هيومز (Humes, 2007) بأنها العلاقة القائمة بين أعضاء الهيئة التدريسية المبينة على احترام آراء الآخرين في جو من الثقة المتبادلة وإعطائهم الفرصة للمشاركة في صنع القرارات، والالتزام بالقيم السائدة في المجتمع.
- وعرفها لورنزن (Lorenzen, 2006) بأنها حالة من الانسجام وتقاسم السلطة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس.
- ويعرفها الباحث بأنها "شعور عضو هيئة التدريس بأنه ينتمي إلى مجموعة من الأكاديميين تجمعهم ثقة عالية فيما بينهم، واحترام متبادل بحيث يضمن كل منهم إنجازات زملائه ومساهماتهم في تقدم وازدهار قسمهم وكليتهم".

وتعرف الزمالة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من خلال إجاباته عن فقرات أداة تقييم الزمالة.

الدراسات السابقة:

تفتقر المكتبة العربية إلى أدب نظري يتعلق بموضوع الزمالة والعلاقة الواجب توافرها بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وفي أقسامها الأكاديمية. أما المكتبة الغربية فهي زاخرة بعشرات الأبحاث والمقالات والتقارير التي أجريت حول هذا الموضوع. وقد ذهب البعض إلى تطوير مقاييس وأدوات لتقييم درجة تمتع عضو هيئة التدريس بروح الزمالة. وفيما يأتي بعض من هذه الدراسات:

1. أجرى سبريانو وريكاردى (Sipriano and Riccardi, 2012) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت تعرف آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأمريكية حول اعتبار معايير تقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس معياراً رابعاً للتثبيت في الخدمة الدائمة في الجامعة، بالإضافة إلى قيامهم بالواجبات المنوطة بهم رسمياً. وتكونت عينة الدراسة من (627) رئيس قسم أكاديمي، استجاب منهم (207) أفراد فقط. وقد بينت نتائج الدراسة أن (153) رئيس قسم رأي (73,9%) أجاب بالإيجاب، وأجاب (24) فرداً - أي (11,6%) - بالرفض، بينما لم يكن (30) فرداً منهم - أي (14,4%) - متأكداً من الإجابة لاعتقادهم بأن الإجابة عن فقرات - أو بنود - المعايير ليست إلا تعبيراً شخصياً عما يشعر به المستجيب، وهو عامل غير ثابت عند الإجابة عن هذه الفقرات. كما بينت النتائج أن الذين أجابوا بقبول اعتبار معايير تقييم الزمالة معياراً رابعاً قد شكل ستة أضعاف أولئك الذين رفضوا ذلك.

2. كما أجرى سبريانو وريكاردى (Sipriano and Riccardi, 2012) دراسة أخرى في الولايات المتحدة هدفت إلى تعرف كيفية تعامل رؤساء الأقسام في بعض الجامعات مع عملهم من جهة، ومع بعض أعضاء هيئة التدريس من ذوي الشخصيات التي يصعب التعامل معها. كما هدفت تعرف آراء رؤساء الأقسام حول استخدام معايير تقييم الزمالة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتثبيت عضو هيئة التدريس وترقيته وتجديده عقده والاستغناء عن خدماته. وتكونت عينة الدراسة من (583) رئيس قسم أكاديمي من مختلف الجامعات الأمريكية. بينت نتائج الدراسة أن (484) رئيس قسم - أي (83%) - قد عانوا من التعامل مع أعضاء هيئة تدريس لا يتمتعون بروح الزمالة، إلا أنهم لم يستطيعوا اتخاذ أية إجراءات بحق المثبتين منهم في الخدمة الدائمة، وكان عليهم - أي على رؤساء الأقسام - أن يتعايشوا مع هذه النوعية من أعضاء هيئة التدريس بالرغم مما كانوا يسببونه من مشكلات وتفرقة بين الأعضاء الآخرين. كما بينت الدراسة أن

(460) رئيس قسم - أي (79%) منهم - قد أيدوا اعتبار تقييم الزمالة لدى عضو هيئة التدريس كأحد المعايير الرسمية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ مثل هذه القرارات.

3. قام سيجل وماينر - روبينو (Seigle and Miner - Robino, 2009) بدراسة هدفت إلى قياس قيمة الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات الحقوق في عدد من الجامعات الأمريكية، كما هدفت تعرف ما إذا كانت هنالك علاقة ارتباطية بين التمتع بروح الزمالة وبين الرضا الوظيفي والراحة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات، كما هدفت أيضاً تعرف السمات التي تتصف بها كليات الحقوق التي تتمتع بمناخ إيجابي تسوده روح الزمالة بين أعضاء هيئة التدريس، وتلك الكليات ذات المناخ السلبي التي لا يتمتع أعضاء هيئة التدريس فيها بهذه الروح. وتكونت عينة الدراسة من (900) عضو هيئة تدريس. وبينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا يعملون في كليات ذات مناخ إيجابي، كانوا يتعاونون فيما بينهم، ويشجعون زملاءهم، ويتحملون المسؤولية، ويعملون بانسجام وتوافق، كما بينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا يعملون في كليات ذات مناخ سلبي لا يتمتعون بروح الزمالة، وكانوا عبارة عن شلل وجماعات تتنافس فيما بينها، ولا يتوانون عن تحسين أوضاعهم الأكاديمية على حساب زملائهم حتى ولو أدى ذلك إلى إيقاع الضرر بهم، والإساءة إلى سمعتهم، وكانوا يتعاملون مع الآخرين بسلوك عدواني، ويعزفون عن المشاركة في اللجان الجامعية وفي الفعاليات والمناسبات الاجتماعية للقسم والكلية. هذا بالإضافة إلى النميمة واستغابة الآخرين. وأما بالنسبة إلى بيئة العمل، فقد بينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا يعملون في كليات ذات مناخ إيجابي تسوده روح الزمالة والتفاهم، كانوا راضين عن عملهم، وأقل توتراً، وأكثر تمتعاً براحة نفسية، بعكس أولئك الذين كانوا يعملون في بيئة عمل سلبية، فقد كانوا أقل رضاً عن عملهم، ويعانون من ضغوط العمل، ومن احتراق نفسي، ودائمي الشك والريبة بزملائهم الآخرين.

4. قامت كالاجار (Gallagher, 2007) بدراسة مكتبية في جامعة أيرلندا بعنوان "الزمالة" هدفت إلى الدفاع عن مفهوم الزمالة، وذكرت أن الزمالة ليست سلعة تباع وتشترى، أو يتم صنعها أو فرضها على الآخرين، وإنما هي نوع من العلاقة الودية والمهنية والتشاركية، والتعاونية التي تجمع بين أعضاء هيئة التدريس في القسم الأكاديمي، في جو من الثقة والتعاون والاحترام المتبادل، وهي - أي الزمالة - مؤثر على الروح المعنوية العالية والانتماء للمؤسسة التي يعملون فيها.

5. أما أمبروز وزميلاتها (Ambros, et al. 2005) فقد قمن بدراسة في جامعة كارنيجي - ميلون في ولاية بنسلفانيا الأمريكية بعنوان "طريقة نوعية لتقييم رضا أعضاء هيئة

التدريس الجامعيين عن عملهم“ هدفت تعرف أسباب استقالة بعض أعضاء هيئة التدريس من الجامعات التي كانوا يعملون فيها، وأسباب بقاء البعض الآخر، مع الأخذ بعين الاعتبار خبراتهم الشخصية والمهنية. وتكونت عينة الدراسة من (122) عضو هيئة تدريس نصفهم ممن كانوا لا يزالون على رأس عملهم، والنصف الآخر ممن تركوا العمل في الجامعة التي كانوا يعملون فيها لأسباب مختلفة. ولجمع المعلومات استخدمت الباحثة طريقة المقابلات الشخصية مع أفراد عينة الدراسة على مدى عامين متتاليين. وقد بينت نتائج الدراسة أن بعض الذين تركوا عملهم عزوا ذلك إلى عدة عوامل أهمها عدم وجود تعاون وعلاقات ودية بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التي كانوا يعملون فيها، وإلى الإجراءات المعقدة التي كانت تتبعها الجامعات في الترقية والتثبيت في الخدمة. كما بينت النتائج أيضاً أن (99) من أفراد عينة الدراسة - أي (80,5%) منهم - كانوا يركزون أثناء المقابلات الشخصية على أهمية وجود روح الزمالة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس.

6. وفي الدراسة التي قام بها ريكس وريكس (Rakes and Rakes, 1997) في جامعة شمال شرق لويزيانا في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان ”تشجيع الزمالة بين أعضاء هيئة التدريس“ هدفت إلى مناقشة العوامل البيئية التي يمكن أن يستخدمها القادة التربويون لتشجيع التفاعل والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بهدف تنمية روح الزمالة بينهم. وقد بين الباحثان أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يعملون بمعزل عن بعضهم بعضاً في أقسامهم الأكاديمية، وهذا بالتالي يقلل من فعاليتهم وفعالية أقسامهم وكياناتهم وجامعاتهم نفسها. كما بين الباحثان أن الضغوط التي تؤثر في عمل عضو هيئة التدريس والتي تجعله يعمل منفرداً ومعزلاً عن الآخرين، كانت تتعلق بإجراء الأبحاث العلمية ونشرها، والقيام بتدريس فعال، ومتابعة كل ما يستجد في ميدان تخصصه، والخدمات التي يتوقعها منه القسم والكلية والجامعة، وهذه الضغوط تقود إلى المنافسة بين أعضاء التدريس للحصول على حوافز ومكافآت مادية، أو الترقية، أو إشغال منصب إداري، أو التثبيت في الخدمة الدائمة في الجامعة. وقد اقترح الباحثان ثلاث استراتيجيات يمكن أن تستخدم لتشجيع روح الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس تتلخص في توفير شبكة اتصالات إيجابية وفاعلة، وضرورة القيام بالأعمال بشكل تشاركي وبروح الفريق، ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات.

لقد استفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة، وعلى تلك التي اطلع عليها من المصادر والمراجع العديدة في تحديد المجالات التي تظهر تمتع عضو هيئة التدريس بروح الزمالة، وفي تطوير فقرات الأداة التي أعدها. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة اختلافاً جذرياً ورئيسياً وهو أن المجتمعات التي أجريت فيها هذه الدراسات تختلف

في قيمها وحضاراتها ونظمها التربوية عن المجتمع الذي أجريت فيه هذه الدراسة، إلا أن أدوات تقييم الزمالة التي استخدمت في تلك الدراسات تتشابه إلى حد كبير مع الأداة التي تم تطويرها في هذه الدراسة حيث أن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس القابلة للملاحظة متشابهة بالرغم من اختلاف مجتمعاتهم وحضاراتهم.

أداة تقييم الزمالة:

1. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على "ما الأداة المناسبة لتقييم الزمالة

لدى عضو هيئة التدريس الجامعي؟"

تم الاطلاع على الأدب النظري باللغة الإنجليزية حول موضوع الزمالة (Collegiality) وتبين أن هناك عشرات الأبحاث والمقالات والانتقادات التي نشرت حول هذا الموضوع، مثل دراسة كونيل وسافيج (Connell & Savage, 2001)، ودراسة شميل وزملاؤه (Schimmel, et al. 2011)، ودراسة سيجل وماينر - مورينو (Siegle & Miner - Robino, 2009) ودراسة كالاجار (Gallagher, 2007)، ودراسة جونستون وزملاؤها (Johnston, et. al, 2011) التي راجعوا فيها عدداً كبيراً من الأبحاث والمقالات التي أجريت حول موضوع الزمالة التي قام بها باحثون أمريكيون من مختلف الجامعات الأمريكية. وكذلك تم الاطلاع على "مصفوفة تقييم الزمالة" (Collegiality Assessment Matrix) - أو كما تعرف بـ (CAM) التي طورها سبريانو وبولر (Cipriano and Buller, 2012). وتشتمل هذه المصفوفة على (27) مؤشراً يدل توافرها على وجود الزمالة بين أعضاء هيئة التدريس، وهذه المؤشرات موزعة على خمسة مجالات هي الإيثار (Altruism)، والضمير الحي (Conscientiousness)، والروح الرياضية (Sportsmanship)، والمجاملة (Courtesy)، وفضيلة المواطنة (Civil Virtue). وبعد الاطلاع على الفقرات التي تضمنها كل مجال منها تم اختيار ثلاثة مجالات منها هي الإيثار والمواطنة والمجاملة، وبناء فقرات كل مجال منها لتلائم البيئة الأردنية والعربية، سيما وأن أعراض عدم التمتع بروح الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس متشابهة، إن لم تكن متطابقة، سواء أكان هؤلاء يعملون في جامعات عربية أم جامعات أجنبية. وقد تم تطوير أداة مكونة من خمس وثلاثين فقرة لتقييم المجالات الثلاثة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم استخدام صدق المحتوى، إذ قام الباحث بعرض الأداة بصورتها الأولية على (70) من أعضاء هيئة التدريس في ست جامعات: ثلاث منها جامعات رسمية وهي الجامعة الأردنية، وجامعة مؤتة، جامعة آل البيت، وثلاث جامعات خاصة

هي جامعة جرش، وجامعة عمان العربية، وجامعة الشرق الأوسط، والملحق رقم (1) يبين عدد المحكمين من كل جامعة منها. وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول وضوح فقرات كل مجال من مجالات الأداة الثلاثة، وصلاحيّة هذه الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه، وانتفاء كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته، ودقة وسلامة الصياغة اللغوية. كما طلب منهم إدخال أية تعديلات أو إلغاء أو دمج بعض الفقرات معاً حسب ما رأوه مناسباً. وبعد الأخذ بالملاحظات التي أبداها المحكمون تم إلغاء الفقرات التي أجمع (80%) منهم على عدم ملاءمتها، وكذلك دمج بعض الفقرات بحيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (29) فقرة موزعة كالآتي:

-	مجال الإيثار	12 فقرة	(الفقرات 1-12).
-	مجال المواطنة	10 فقرات	(الفقرات 13-22).
-	مجال المجاملة	7 فقرات	(الفقرات 23-29).

ولمعرفة إمكانية تطبيق الأداة والاستفادة من نتائج التقييم، تم عرضها على عشرة من أعضاء هيئة التدريس، من خارج مجموعة المحكمين - ممن يحملون رتبة الأستاذية ولهم خبرات طويلة في التدريس الجامعي والإدارة الجامعية. وقد وافق ثمانية أعضاء منهم - أي 80% على أن نتائج هذا التقييم تعطي مؤشرات مقبولة يجب الانتباه إليها تدل على وجود، أو عدم وجود، روح الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تطبيقها شريطة أن لا تكون نتائج هذا التقييم العامل الرئيس للحكم على أهلية عضو هيئة التدريس واستحقاقه، أو عدم استحقاقه - لما تقدم إليه. والملحق رقم (2) يبين أداة تقييم الزمالة بشكلها النهائي (نموذج أ)، كما تمت إعادة صياغة فقرات الأداة لاستعمالها للتقييم الذاتي (نموذج ب) (الملحق 3).

2. للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما الصدق العملي لأداة تقييم الزمالة

لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في الكليات والجامعات؟"

فقد تم التحقق من الصدق العملي للأداة المكونة من (35) فقرة، وتم استخدام مقياس كفاية العينة (Measure of Adequacy) الذي يسمى مقياس (Kaiser-Meyer-Olkin) وذلك من أجل تحديد درجة ملاءمة استخدام التحليل العاملي، حيث تعد العينة كافية لإجراء التحليل العاملي إذا كانت قيمة مقياس كفاية العينة (MSA) تقع بين (0.5-1) وتشير نتيجة التحليل العاملي جدول (1) إلى أن قيمة (MAS) كانت (0.849) وهذا يعني حسب المقياس أن العينة ملائمة لاستخدام التحليل العاملي. كما تم أيضاً استخدام اختبار (Bartlett) لتحديد درجة ملاءمة التحليل العاملي. وقد أشارت النتائج إلى ملاءمة التحليل العاملي في هذه الدراسة إذ كان مستوى الدلالة يساوي (sig=0.000).

جدول (1)

مقياس كفاية العينة (MSA) واختبار بارتللت

0.849	مقياس كفاية العينة
0.000	اختبار بارتللت (Bartlett)

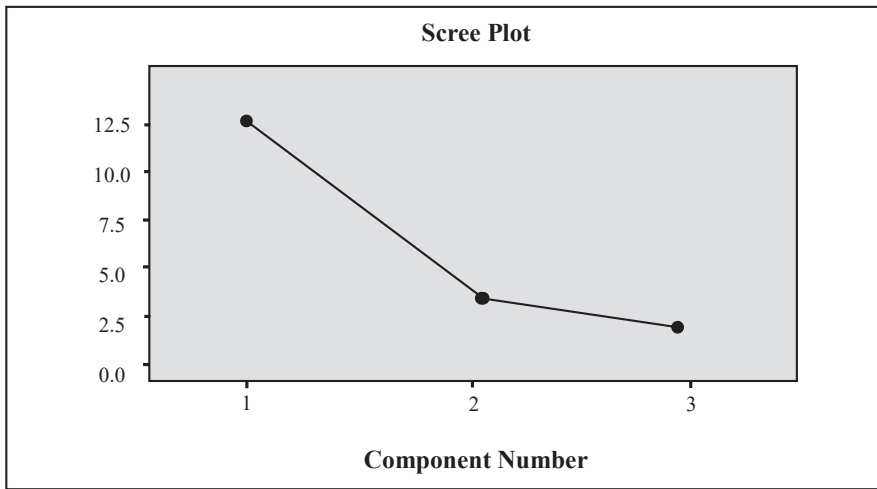
لوقوف على البناء العاملي للأداة، جرى استخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الاستبانة، لتقصي العوامل المسؤولة عن قياس الزمالة، فأفرزت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Components) والتدوير المتعامد (Varimax Rotation) خمسة عوامل قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر مجتمعة ما مجموعه (52.075%) من التباين في الأداة، حيث تم تحديد عدد العوامل اعتماداً على أن قيمة التباين الكلي المفسر أكبر من واحد (Eigen Values Over 1) ويوضح الجدول (2) الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي للأداة.

جدول (2)

الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي للأداة

الرقم	العامل	الجذر الكامل	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين
1	الأول	12.558	35.879	35.879
2	الثاني	3.444	9.839	45.718
3	الثالث	2.225	6.357	52.075

يلاحظ من الجدول (2) أن العامل الأول فسر ما نسبته (35.879%) من التباين الكلي، وهي أعلى نسبة تباين مفسرة مقارنة بالعوامل الأخرى وهي قيمة مرتفعة إذا قورنت مع التباين المفسر مع بقية العوامل الأخرى. ويظهر هذا الفرق واضحاً في التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المختلفة والتي تبدو في الشكل (1). ويدل ذلك على أن الأداة تقيس عاملاً واحداً، مما يشير إلى أحادية البعد (Unidimensionality)، أي أن الأداة تقيس عاملاً رئيساً واحداً، وبقية العوامل تظهر ثانوية.



الشكل (1)

التمثيل البياني للجذور الكامنة (Eigen Values) للعوامل المكونة للأداة

وللوقوف على تشبع الفقرات المكونة للأداة، بالعوامل التي انتهت إليها نتائج التحليل العاملي فقد جرى استخراج معاملات تشبع الفقرات بالعوامل الخمسة، وتعد الفقرة متشعبة على العامل الذي يزيد على العامل الآخر بفارق (0.10) على الأقل مما يجعل الفقرات نقية (Hair et. al., 1995)، ومن أجل اختبار مصداقية أداة البحث من حيث: درجة تقارب الأسئلة التي تقيس كل عامل (Convergent Validity) بحيث تكون الأسئلة متقاربة لكل عامل إذا كان تحميلها على العامل المقابل لها أعلى من (0.3). ودرجة التمايز بين الأسئلة التي تقيس العوامل المختلفة (Discriminate Validity) بحث يتحقق التمايز إذا لم تشبع كل فقرة بشكل أكبر من العامل المقابل له مقارنة مع تشبعها على العوامل الأخرى، والجدول (3) يوضح هذه المعاملات وقيم معاملات الشيعوع للفقرات.

جدول (3)

معاملات التشعب لل فقرات المكونة لمقياس الدور، وعامل الشيوخ

عامل الشيوخ	العوامل			رقم الفقرة
	3	2	1	
0.803			0.880	q1
0.796			0.874	q2
0.627			0.756	q10
0.648			0.747	q3
0.568			0.728	q9
0.546			0.679	q8
0.590			0.677	q5
0.527			0.622	q4
0.525			0.618	q6
0.544			0.618	q12
0.327			0.521	q7
0.468	0.456		0.481	q13
0.419		0.421	0.470	q29
0.179			0.428	q21
0.643		0.775		q32
0.460		0.675		q31
0.487		0.653		q28
0.438		0.587		q30
0.336		0.570		q34
0.570		0.569		q25
0.453		0.568		q33
0.490		0.542		q26
0.507		0.541		q20
0.621		0.518	0.443	q27
0.521		0.510	0.505	q14
0.227		0.421		q35
0.676	0.822			q23
0.628	0.790			q19
0.710	0.782			q15
0.542	0.734			q24
0.476	0.599			q16
0.424	0.554			q22
0.491	0.514			q17
0.451	0.474		0.461	q11
0.409	0.469	0.404		q18

يبين جدول (3)، أن (6) فقرات كانت معاملات تشبعاتها على أكثر من عامل لذلك تم حذف هذه الفقرات وهي (11، 13، 14، 18، 27، 29)، وأن (29) فقرة كانت معاملات تشبعاتها على العوامل الثلاثة تزيد عن (0.30)، فقد تشبعت (12) فقرة بالعامل الأول وكانت معاملات التشبع لهذه الفقرة تتراوح ما بين (0.428-0.880)، وتشبعت (10) فقرات بالعامل الثاني وكانت معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح بين (0.421 و 0.775) وتشبعت (7) فقرات بالعامل الثالث، وكانت معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح بين (0.822 و 0.514) وبهذه النتيجة تكون الأداة بصورتها النهائية مكونة من (29) فقرة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (t-retest) إذ تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (12) فرداً من خارج أفراد لجنة التحكيم بفواصل زمني قدره أسبوعين بين مرقي التطبيق، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول (4) والجدول (4) يبين معاملات ثبات الأداة.

جدول (4)

معاملات ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجال	معامل ارتباط	كرونباخ ألفا
1	الإيثار	0.984	0.862
2	المواطنة	0.998	0.899
3	المجاملة	0.711	0.908
	الدرجة الكلية	0.964	

يلاحظ معاملات معامل ارتباط بيرسون (0.964)، للدرجة الكلية ومعامل كرونباخ ألفا بلغ بين (0.862-0.908) وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (5)

معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة من مع مجالها والدرجة الكلية

رقم الفقرة	الارتباط مع	الارتباط مع	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع	الارتباط مع
	المجال	المجال	الدرجة الكلية		المجال	الدرجة الكلية
q1	معامل الارتباط	0.392	0.331	q15	0.846	0.399
	مستوى الدلالة	0.000	0.000		0.000	0.000
q2	معامل الارتباط	0.695	0.473	q16	0.819	0.418
	مستوى الدلالة	0.000	0.000		0.000	0.000
q3	معامل الارتباط	0.736	0.498	q17	0.860	0.395
	مستوى الدلالة	0.000	0.000		0.000	0.000
q4	معامل الارتباط	0.830	0.571	q18	0.796	0.548
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q5	مستوى الدلالة	0.864	0.675	q19	0.824	0.552
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q6	مستوى الدلالة	0.866	0.682	q20	0.836	0.536
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q7	مستوى الدلالة	0.886	0.862	q21	0.784	0.514
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q8	مستوى الدلالة	0.877	0.674	q22	0.364	0.072
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q9	مستوى الدلالة	0.875	0.709	q23	0.489	0.387
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q19	مستوى الدلالة	0.837	0.702	q24	0.781	0.412
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q11	مستوى الدلالة	0.660	0.409	q25	0.809	0.570
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q12	مستوى الدلالة	0.516	0.278	q26	0.629	0.436
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q13	مستوى الدلالة	0.796	0.452	q27	0.574	0.514
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
q14	مستوى الدلالة	0.753	0.404	q28	0.626	0.497
	معامل الارتباط	0.000	0.000		0.000	0.000
				q29	0.586	0.413
					0.000	0.000

يتضح من الجدول السابق (5) أن جميع الفقرات كانت لها معاملات ارتباط إيجابية مع مجالها ومع الدرجة الكلية.

تصحيح الأداة:

تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الأداة على النحو الآتي:
درجة انطباق الفقرة على المستجيب كبيرة جداً ولها (5) درجات، وكبيرة ولها (4) درجات، ومتوسطة ولها (3) درجات، ومتدنية ولها درجتان، ومتدنية جداً ولها درجة واحدة. وقد تم اختيار سلم ليكرت للإجابة عن فقرات الأداة لأن الإجابة عنها ليست قطعية، بمعنى لا يمكن الإجابة عنها بنعم أو لا، ثم تم تحويل السلم الخماسي إلى سلم إجابة ثلاثي باستخدام المعادلة الآتية:

$$1.33 \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى للإجابة}}{\text{عدد المستويات}} = \text{طول الفئة} =$$

وبذلك تكون درجة انطباق الفقرة على المستجيب كالاتي:

1.00 - 2.33 درجة متدنية

2.34 - 3.67 درجة متوسطة

3.68 - 5.00 درجة عالية

ومعرفة آراء المحكمين وأعضاء هيئة التدريس الذين أجابوا عن فقرات الأداة والبالغ عددهم (106) عضو هيئة تدريس في عدد من الجامعات الرسمية والخاصة، حول استعمال تقييم الزمالة كمعيار رسمي لغايات الترقية والتثبيت وتجديد عقود أعضاء هيئة التدريس وإنهاءها، وطلب منهم الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توافق على استعمال نتائج تقييم الزمالة لدى عضو هيئة التدريس معياراً رسمياً لغايات ترقيته أو تثبيته في الخدمة أو تجديد عقده أو إنهائه؟
أجاب (77) عضو هيئة تدريس - أي (72,6%) بالإيجاب شريطة أن لا يكون المعيار الأكثر وزناً، وأجاب (29) عضواً أي (27,4%) بالرفض.
2. إذا لم تتم ترقيتك بعد، ولم تكن مثبتاً في الخدمة الدائمة، هل توافق على استعمال نتائج أداة تقييم الزمالة - بعد تطبيقها عليك - معياراً رسمياً عند النظر مستقبلاً في ترقيتك، أو تثبيتك أو تجديد عقد عملك في الجامعة؟ إذا كان الجواب (لا) فيرجى إعطاء الأسباب.
تبين من تحليل الإجابات عن هذا السؤال أن من بين الذين أجابوا عن فقرات الأداة والبالغة عددهم (106) عضواً هناك (42) عضو هيئة تدريس برتبة أستاذ وأستاذ مشارك تمت ترقيتهم وتثبيتهم في الخدمة، وهناك (64) عضو هيئة تدريس برتبة أستاذ مساعد لم تتم ترقيتهم أو تثبيتهم. وقد وافق (33) - أي (51,5%) منهم على ذلك، ورفض (31) عضواً - أي (48,5%) منهم على استعمال نتائج تقييم الزمالة لديهم معياراً

رسمياً لهذه الغايات. وقد برر أعضاء هيئة التدريس الذين رفضوا ذلك لعدة أسباب أهمها: عدم مشروعية استخدام هكذا معايير لأن تعليمات الترقية والتثبيت وتجديد عقود العمل وإنهاؤها، وكذلك بنود عقود عملهم مع الجامعة لا تنص على ذلك، وأن عملية التقييم تخضع لمزاج الشخص أو الأشخاص الذين يقومون بها، إلى جانب عدم الثقة بشفافية ونزاهة وموضوعية هذه العملية.

مقترحات لاستعمال الأداة:

يمكن استعمال أداة تقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس لتعرف مستوى تمتع، أو عدم تمتع، كل منهم بروح الزمالة، وتعرف السلوكات - القابلة للملاحظة - التي تشير إلى ذلك لعدة أغراض.

1. الاستعمال الأول:

يطلب عميد الكلية أو رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس في قسمه أن يقوموا بتقييم ذاتي للزمالة لديهم من خلال الإجابة عن جميع فقرات الأداة (نموذج ب) بشكل سري، ثم يقوم الاثنان بالاطلاع على نتائج التقييم. فإذا لاحظ أن نتائج تقييم أحدهم لنفسه متدنية - وهذا نادراً ما يحدث - فيمكن له أن يجتمع مع العضو المعني لمناقشة نتائج تقييمه لنفسه، وتعرف أسباب تدنيها، ومن ثم الاتفاق على بعض الإجراءات التي يمكن أن يقوم بها لتلافي هذه السلبيات. وينبغي توثيق ما يتم الاتفاق عليه للمتابعة مستقبلاً.

2. الاستعمال الثاني:

إذا لاحظ العميد أو رئيس القسم أن أحد أعضاء هيئة التدريس في قسمه يتصرف مع زملائه أو مع طلبته بشكل غير حضاري، أو عدم وجود تعاون بينه وبين الإدارة، أو بينه وبين زملائه، أو أنه يقوم بأعمال أو سلوكات تسيء لقسمه أو لزملائه، فيمكن لرئيس القسم - بعد الاستئناس برأي عميد الكلية - أن يقوم بتقييم الزمالة لدى هذا العضو من خلال الإجابة عن فقرات النموذج (أ)، ويطلب من العضو المعني تقييم نفسه ذاتياً من خلال الإجابة عن فقرات النموذج (ب)، ثم يجتمع الاثنان معاً على انفراد لمقارنة نتائج التقييمين، وتعرف أسباب سلوك العضو المعني الذي دعا إلى تقييمه، ثم يتم الاتفاق بينهما على أن يقوم العضو المعني بإجراءات معينة يمكن أن تساهم في تحسين علاقته مع زملائه وتلافي السلبيات التي دعت إلى تقييمه. وفي حال عدم اقتناعه بنتائج التقييم، أو بالإجراءات التي تم اقتراحها، فعلى رئيس القسم أن يطلب ذلك منه رسمياً بموجب كتاب رسمي. وفي كلتا الحالتين يجب توثيق ما يتم الاتفاق عليه للرجوع إليه مستقبلاً إذا لزم الأمر.

3. الاستعمال الثالث:

في حالة النظر في تجديد عقد أحد أعضاء هيئة التدريس المعنيين بعقود سنوية، يطلب العميد أو رئيس القسم مع جميع أعضاء القسم تقييم العضو المعني بشكل سري من خلال الإجابة عن فقرات النموذج (أ) دون ذكر أسماء المقيمين. ثم يقوم رئيس القسم، وبغياب العضو المعني، بعقد اجتماع لأعضاء مجلس القسم لمناقشة نتائج التقييم ورفع التوصية المناسبة بذلك.

4. الاستعمال الرابع:

في حالة تقدم أحد أعضاء هيئة التدريس للترقية، يطلب العميد أو رئيس القسم من أعضاء القسم الذين يحملون الرتبة المطلوب الترقية إليها أو أعلى، تقييم عضو هيئة التدريس المتقدم للترقية من خلال الإجابة عن فقرات النموذج (أ)، ثم يقوم العميد ورئيس القسم بالاجتماع بالأعضاء الذين قاموا بعملية التقييم لمناقشة نتائجه ورفع التوصية التي يرونها مناسبة مع ذكر الأسباب التي دعت لاتخاذها، سواء كانت سلبية أو إيجابية، مع الأخذ بعين الاعتبار أنظمة وتعليمات الجامعة التي يعملون فيها.

5. الاستعمال الخامس:

في حالة تقدم أحد أعضاء هيئة التدريس بطلب التثبيت في الخدمة الدائمة في الجامعة، بعد استيفائه للشروط اللازمة لذلك، يطلب العميد ورئيس القسم من جميع أعضاء القسم المثبتين في الخدمة تقييم العضو المتقدم للتثبيت من خلال الإجابة عن فقرات النموذج (أ)، ثم يقوم العميد ورئيس القسم بالاجتماع بهم لمناقشة نتائج التقييم بكل شفافية وصراحة ونزاهة، واتخاذ التوصية التي يرونها مناسبة، خاصة وأن هذا العضو، إن تم تثبيته، سيلازمهم مدى الحياة.

استنتاجات

تعكس الزمالة - أو روح الزمالة التي يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس العلاقة التي تربط بينهم في القسم الواحد، وبينهم وبين زملائهم في الأقسام والكليات الأخرى، وكذلك بينهم وبين طلبتهم وبين العاملين والموظفين في الكلية بشكل خاص، وفي الجامعة بشكل عام. وتظهر هذه العلاقة في تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم بعضاً، وفي الاحترام الذي يبديه كل منهم نحو الآخر، وفي تحمل كل منهم لمسؤولياته بهدف النهوض بقسمه وبكليته، وبالتالي بجامعته. وليس من المبالغ فيه القول إن الزمالة هي حجر الأساس للعمل المهني وفي نجاح عضو هيئة التدريس بعمله. إلا أن هذا المفهوم لا يزال غير واضح في أذهان

الكثيرين من الإداريين وأعضاء الهيئات التدريسية في معظم الجامعات العربية. ويكاد يكون من الصعب، أو من المستحيل، على الإداري أن يتنبأ بماهية العلاقة التي يجب أن تسود بين أعضاء هيئة التدريس التي يجب توافرها لإيجاد بيئة عمل سليمة، وصحية، وفاعلة، وخالية من المؤثرات والمعوقات، إن لم يكن هو نفسه - أي الإداري - على معرفة ودراية واسعة بماهية هذه العلاقات.

ولعل أفضل طريقة للتعامل مع موضوع الزمالة، وضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس جميعهم بروحها، هي أن يقوم رئيس القسم الأكاديمي، بالتعاون مع أعضاء قسمه، بوضع مدونة للسلوك المقبول من عضو هيئة التدريس - وربما غير المقبول - تجاه زملائه وطلابه والعاملين في كليته، ويتعهد جميع أعضاء هيئة التدريس بموجبها بأن يتواصلوا مع بعضهم بطريقة تسودها روح المحبة، وحسن التعامل والاحترام المتبادل، سواءً أكان ذلك خطياً أم شفوياً، وفي حال حصول أي خلاف بين بعض أعضاء القسم حول قضية ما، يجب أن ينحصر هذا الخلاف حول القضية المختلف عليها، وأن لا يتحول هذا الخلاف إلى خصومات شخصية، وأن يتحاور ويتناقش الجميع بطريقة مهنية وحضارية ومهذبة، ولعل خير ما تبدأ به المدونة هو قوله تعالى يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ ﴿٢١﴾ [الحجرات: 12].

المراجع

1. Ambros, Suzan, Hoston, Teresa, & Norman, Mary, (2005). A qualitative method for assessing faculty satisfaction. *Research in Higher Education*. Vol. 46, No.7, pp. 303-380.
2. Arreola, Raoul, (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A guide to designing, building, and operating large scale faculty evaluation system*. Boston, M.A. Ankor, 32.
3. Baskin, Paul, & Glenn, David, (2010). Accused Alabama shooter was a bright scientist with carrer ups and downs. *The Chronical of Higher Education*. Available at:
4. <http://www.chronical.com/article/accused-alabameshooter-was/64202>.
5. Buller, Jeffry, (2013). Addressing issues of collegiality in faculty evaluation. Available at:
6. <http://www.facultyfocus.com/author/selfrybuller>.
7. Buller, Jeffry, (2011). *The essential development chairs: A comprehensive desk reference*. Jossy Boss, Hebken, Isbn: 9781118145, 678, p.217.
8. Challen, Stephens, (2010). New charges allegations in th UAH shooting and suspect Amy Bishop. Available at:
9. <http://www.blog.al.com/breaking/2010/12/sunday-brings-prayers-vigil.new.html>.
10. Cipriano, Robert & Riccardi, Richard, (2011). How department chairs deal with their jobs, including difficult personalities. Available at:
11. <http://www.taxproof.typepad.com/taxpoof/-blog/2013/06/collegiality-html>
12. Cipriano, Robert, & Rccardi, Richard, (2011). *Strategies for dealing with a certified jerk. Faculty Focus Higher Education Strategies for Magna Publications*, 2014. Available at:
13. <http://www.facultyfocus.com/author/robk>.
14. Cipriano, Robert, & Rccardi, Richard, (2012). A five-years study of department chairs. *The Department Chairs*, Vol.22, Issue, 3, Winter 2012, 1-30.
15. Cipriano, Robert, & Buller, Jeffry, (2012). The Collegiality Matrix: Its time has come. *Academic Leaders*, Vol. 28, No.1, January 2012.
16. Cipriano, Robert, (2013). *Collegiality: The cornerstone of a university and a profession*.
17. Available at: <http://www.facultyfocus.com/author/bobsipriano>, p. 2-3.
18. Connell, Mary, & Savage, Fredrick (2001). Does collegiality count? *Academe*, Vol. 27, No. 6, pp. 37-40.
19. Dewan, Shaila, Saul, Stephanie, & Zizima, Katie, (2010). For professors fury just beneath the surface. *The New York Times*. Febreuary 20, 2010.
20. Available at: <http://www.nytimes.com/2010/21/us/2/bishop.html>.
21. Felps, Will, Mitehell, Ternce, & Byinton, Elza, (2006). How, when, and why bad apple spoils the barrel: Negative group members and dysfunctional

- groups. *Research in Organizational Behavior*, 27, 175-222.
22. Fogg, Piper, (2005). Young Ph.D.s say: Collegiality matters more than salaries. *The Chronical of Higher Education*, 53, 1-4.
23. Gallagher, Mary, (2007). Collegiality: Defend the Irish University.
24. Available at: <http://www.defendtheuniversity-ie/p.232>.
25. Humes, Walter, (2007). The meaning of collegiality.
26. Available at: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=235-4456>.
27. Johnston, Patty, Schimmel, Tammy, & Q'Hara, Hunter, (2012). Revisiting the AAUP recommendations: The validity of collegiality as a fourth criterion for university evaluation. *College Quarterly*, Vol. 15, No.1, Winter 2012, pp.10-14.
28. Lorenzen, Michael. (2006). Collegiality and the academic Liberty. *Electronic Journal of Academic and Special Leadership*. Vol.2, No.2.
29. Mayberry vs. Dees (1981).
30. Available at: <http://www.openunist.org/663/f2d/502/mayberryvs.dees>.
31. Rakes, Glenda & Rakes, Thomas, (1977). Encouraging faulty collegiality. *National Forum Journals for Educational Administration*, 14, pp.3-12.
32. Schimmel, Tammy, Johnston, Patty, & Stasio, Mike, (2012). Can Collegiality be measured? Further validation of a faculty assessment model of discretionary behaviors. *Research of Higher Education Journal*: August, 2013.
33. Siegle, Michael, & Miner-Robino, Kathy, (2009). Measureing the value of collegiality among law professors, L., Fulker, L.Rev. 257 (2009).
34. Available at: <http://www.scholarships.law.ufl.edu/fuacultypub>.
35. Sutton, Robert, (2010). *The no asshole rule: building a civilized workplace and a surviving one that isn't*. New York: Warner Business Books. September, 2010.
36. الجامعة الأردنية، قانون الجامعات الأردنية الرسمية المؤقت رقم (42) لسنة (2001). القوانين والأنظمة والتعليمات لسنة (2007).
37. الجامعة الأردنية، نظام الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية رقم (16) لسنة (2007).

ملحق رقم (1)

الجامعات التي ينتمي إليها المحكمون

عدد المحكمين	الجامعة	
17	الجامعة الأردنية	1
12	جامعة آل البيت	2
8	جامعة مؤتة	3
9	جامعة الشرق الأوسط	4
16	جامعة جرش	5
8	جامعة عمان الأهلية	6
70	المجموع	

ملحق رقم (2)

أداة تقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين

نموذج (أ)

الرقم	الفقرة	درجة انطباق الفقرة على عضو هيئة التدريس			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية جداً
	المجال الأول: الإيثار (Altruism)				
1	يساعد الزملاء في حل مشكلاتهم الشخصية إذا طلب منه ذلك ولو كان مشغولاً.				
2	يساعد الزملاء في حل مشكلاتهم المتعلقة بالعمل على حساب وقته الخاص.				
3	يوافق على تدريس مواد لا يرغب في تدريسها مساعدة لزملائه الآخرين.				
4	يطلع زملاءه على المعارف الحديثة المتوافرة لديه.				
5	يتطوع لإنجاز أعمال أو واجبات إضافية دعماً للعمل الجماعي.				

6	يؤثر رغبة الآخرين في تدريس مواد خاصة به دون تدمير.				
7	يخصص جزءاً من وقته لمساعدة الزملاء الجدد للاندماج في العمل.				
8	يغير موعد محاضراته إرضاءً للآخرين دون تدمير.				
9	يبدل جهوداً إضافية لإنجاز ما يطلب منه من أعمال ولو كان مشغولاً.				
10	ينجز ما يكلف به من أعمال دون تلكؤ أو تدمير.				
11	يحافظ على تواجدته في مكتبه خلال الساعات المكتبية.				
12	يقدم النصح والإرشاد لزملائه عندما يطلب منه ذلك ولو كان على حساب وقته الخاص.				

الرقم	الفقرة	درجة انطباق الفقرة على عضو هيئة التدريس			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية جداً
	المجال الثاني: المواطنة (Civility)				
13	يقدم مقترحات بناءة لتطوير القسم والكلية.				
14	يحترم جميع الزملاء والعاملين دون استثناء.				
15	يتناقش مع الزملاء بهدوء ويحترم آراءهم.				
16	يتقبل الرأي الآخر ولو كان مخالفاً لرأيه.				
17	يتسم دوماً في وجوه زملائه ويحييهم.				
18	يشارك زملاءه في مناسباتهم الاجتماعية.				
19	يتسامح عن هفوات زملائه نحوه.				
20	يتمتع بعلاقات جيدة مع الآخرين خارج القسم والكلية.				
21	يشارك في المناسبات الاجتماعية للقسم والكلية.				

22	يتعامل مع الجميع بروح الأخوة والصدقة.				
	المجال الثالث: المجاملة (Courtesy)				
23	يتجنب الحديث عن زملائه أثناء غيابهم.				
24	يتجنب الحديث عن مشكلات القسم مع الطلبة.				
25	يحافظ على مواعيد بدء محاضراته وانتهائها.				
26	يمنع الطلبة من التحدث عن زملائه أثناء المحاضرات وخارجها.				
27	يتجنب الغياب إلا للضرورة القصوى.				
28	يتجنب الشللية في العمل ويقاومها.				
29	يدافع عن سمعة كليته وقسمه أمام الآخرين.				

ملحق رقم (3)
أداة تقييم الزمالة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين
نموذج (ب)

الرقم	الفقرة	درجة انطباق الفقرة على عضو هيئة التدريس			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية جداً
	المجال الأول: الإيثار (Altruism)				
1	أساعد الزملاء في حل مشكلاتهم الشخصية إذا طلب مني ذلك ولو كنت مشغولاً.				
2	أساعد الزملاء في حل مشكلاتهم المتعلقة بالعمل على حساب وقتي الخاص.				
3	أوافق على تدريس مواد لا أرغب في تدريسها مساعدة لزملائي الآخرين.				
4	أطلع زملائي على المعارف الحديثة المتوافرة لدي.				
5	أطوع لإنجاز أعمال وواجبات إضافية دعماً للعمل الجماعي.				
6	أؤثر رغبة الآخرين في تدريس مواد خاصة بي دون تذمر.				

7	أخصص جزءاً من وقتي لمساعدة الزملاء الجدد للاندماج في العمل.				
8	أغير موعد محاضراتي إرضاءً للآخرين دون تذمر.				
9	أبذل جهوداً إضافية لإنجاز ما يطلب مني من أعمال ولو كنت مشغولاً.				
10	أنجز ما أكلف به من أعمال دون تلكؤ أو تذمر.				
11	أحافظ على تواجدي في مكتبي خلال الساعات المكتيبة.				
12	أقدم النصح والإرشاد لزملائي عندما يطلب مني ذلك ولو كان على حساب وقتي الخاص.				

الرقم	الفقرة	درجة انطباق الفقرة على عضو هيئة التدريس			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية جداً
	المجال الثاني: المواطنة (Civility)				
13	أقدم مقترحات بناءة لتطوير القسم والكلية.				
14	أحترم جميع الزملاء والعاملين دون استثناء.				
15	أتناقش مع الزملاء بهدوء وأحترم آراءهم.				
16	أقبل الرأي الآخر ولو كان مخالفاً لرأيي.				
17	أبتسم دوماً في وجوه زملائي وأحييهم.				
18	أشارك زملائي في مناسباتهم الاجتماعية.				
19	أتسامح عن هفوات زملائي نحوي.				
20	أتمتع بعلاقات جيدة مع الآخرين خارج القسم والكلية.				
21	أشارك في المناسبات الاجتماعية للقسم والكلية.				

					22	أتعامل مع الجميع بروح الأخوة والصدقة.
						المجال الثالث: المجاملة (Courtesy)
					23	أتجنب الحديث عن زملائي أثناء غيابهم.
					24	أتجنب الحديث عن مشكلات القسم مع الطلبة.
					25	أحافظ على مواعيد بدء محاضراتي وانتهائها.
					26	أمنع الطلبة من التحدث عن زملائي أثناء المحاضرات وخارجها.
					27	أتجنب الغياب إلا للضرورة القصوى.
					28	أتجنب الشللية في العمل وأقاومها.
					29	أدافع عن سمعة كليتي وقسمي أمام الآخرين.

المقاومة والإرهاب وإشكالية تحديد مفهوميهما في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والقانون الدولي Resistance, Terrorism, and the Difficulty of Defining Their Concepts Under the Islamic Law Provisions and International Law.

محمد حمد الغرابية*

جهاد محمد الجراح***

سليم سلامه حتامله**

عمر صالح العكور****

سناء جميل الحنيطي****

ملخص الدراسة

تعد ظاهرة الإرهاب أثناء النزاعات المسلحة من الظواهر السلبية في عالمنا المعاصر ، التي انتشرت بحيث أصبحت تهدد امن الشعوب النائرة في وجه المعتدي ، وجاءت الأديان السماوية وعلى رأسها الإسلام ومن بعده قواعد القانون الدولي جميعها ترفض الإرهاب ، باعتبار أن ما جاء به الإسلام في جوهره رسالة سلام تعمل على إرساء دعائم الحق وإقامة موازين العدل بين الناس .

و من المعلوم أن الإرهاب لا ينتج عنه إلا الخوف وترويع الآمنين من الناس. وتكريس مظاهر الإفساد في الأرض التي نهى عنه الإسلام. وعلى النقيض من ذلك ، وكرد فعل على العدوان برزت المقاومة الوطنية المشروعة التي أقرتها ودعت إليها أحكام الشريعة الإسلامية وتبنتها القوانين الوضعية باعتبارها أعمالاً مشروعة ومسموح بها لكل شعب يقع تحت الاحتلال ، حيث أن مقاومة الاحتلال حركة تحرير مشروعة وليست عملاً إرهابياً. و لا رجال المقاومة إرهابيين، وإن عمليات المقاومة ضد الاحتلال هي عمليات عسكرية تقوم بها عناصر وطنية من غير أفراد القوات المسلحة النظامية دفاعاً عن المصالح الوطنية بهدف إلحاق الضرر بالاحتلال وبالنتيجة تحرير الوطن .

* أستاذ - قسم الفقه وأصوله - كلية الشريعة والقانون - جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

** أستاذ مشارك-قسم القانون المقارن-كلية الشريعة والقانون-جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

*** أستاذ مساعد-قسم القانون المقارن-كلية الشريعة والقانون-جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

**** أستاذ مساعد - قسم الفقه وأصوله - كلية الشريعة والقانون-جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

***** أستاذ مساعد-قسم القانون المقارن-كلية الشريعة والقانون-جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

ونتيجة للخلط البين بين مفهوم المقاومة المشروعة والأعمال الإرهابية برزت الحاجة ملحة إلى بيان مفهوميهما والوقوف على مدى مشروعيتهما في كل من الشريعة الإسلامية وأحكام القانون الدولي مما دفعني إلى دراسة هذا الموضوع ، حيث تعرضت لمفهوم المقاومة والإرهاب في إطار الفقه الإسلامي والقانون الدولي ، ثم تعرضت بالدراسة لمشروعية أعمال المقاومة المسلحة من خلال توضيح مقوماتها وتحديد أفراد تلك القوة ثم موقف الإسلام والقانون الدولي من تلك الأعمال ، كذلك تعرضت بالدراسة لبيان موقف الإسلام والقانون الدولي من الأعمال الإرهابية .

وعليه فقد توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج كان أهمها: إن الإسلام لم يعرف الإرهاب ، وإن هناك خلط بين الإرهاب والكفاح المسلح المشروع للشعوب، لذا حاولنا بيان عناصر المقاومة ، والإرهاب لمعرفة متى يتشكل الفعل المقاوم ، أو النشاط الإرهابي غير المشروع ، كما استنتجنا إن الشريعة الإسلامية قد دعت إلى مقاومة الظلم والتعدي على الأفراد والدول والتصدي لدفع العدوان ، وتأسيسا عليه أوصينا بان يرجع المجتمع الدولي إلى أحكام الشريعة الإسلامية لاستخلاص قواعد ناظمة لمفهوم المقاومة والدفاع المشروع .

Abstract

The terrorism phenomenon is considered during the arm conflict one of the negative phenomena in our contemporary word. Which spread to threat the security of revolutionary people against the assaults .the defines religions including Islam and later the rules of international law refused terrorism on the ground that Islam on its sense is a peace messages works to settle down pillows of right, and the balance of justice among people.

terrorism produces nothing but fear and frightening peaceful people , and devote the phenomena the corruption of earth which forbidden by Islam , on the contrary as a reaction the legal national resistance appeared which has been agreed upon by Islamic law and adopted by positive laws on the ground that they are legal action and allowed for all people under occupation , and can't be consider as an act of terrorism , as well as the people of resistance as the operation of resistance against the occupation are military operation came on by nationals , and not by the armed regular forces , for defacing the national interest in away to damage the interest of the occupation and liberate the home land .

as a result of obvious mixing between the concept of legal resistance and terrorist acts , the need of clarifying its concept and the range of it legality Islamic law and international law , has emerged , which arouse me to study this subject. I studied the concept of resistance and terrorism in the framework of Islamic jurisprudence and international law, and then I studied the legality of armed resistance work through clarifying its element and limiting the people of this force, then the Islamic and international law point of view. I studied as well the stand of Islam and international law against the act of terrorism.

Finally, the study has reached to major points and conclusion, they are as follows:

Islam doesn't know terrorism, and there is a mixing of views between terrorism and the legal arm struggle of people, therefore I tried to point out the element of resistance and terrorism in order to know when the act of resistance or terrorism emerges. as well as , it has been concluded that Islamic law has call upon resisting aggression and tyrant on people and states .

Accordingly the study has recommended the international society must return to the rules of Islamic law to conclude the rules of resistance and legitimate self-defense

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الأمين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد؛

عرفت البشرية الإرهاب منذ فجر التاريخ و انتشر حتى وصل إلى عالمنا المعاصر باعتباره من الظواهر الخطيرة التي تهدد حياة الإنسان ، وامتد أثره ليصيب كافة شعوب الأرض ، مما تسبب في تؤثر العلاقات الدولية لما يثيره من مشاعر البغضاء والكراهية بين الشعوب . ومما يلفت الانتباه إليه زيادة حوادث الإرهاب ، واتساع نطاق ممارسته مع ظهور أشكال مبتكرة له .

وقد جاءت الأديان جميعها ترفض الإرهاب ، وكل ما يؤدي إليه من تطرف بغض وتعصب ممقوت ، لأن رسالة الأديان في جوهرها رسالة سلام ومحبة، جاءت لترسي دعائم الحق وتقيم موازين العدل بين الناس . إلا أن موجة الاتهامات التي وجهت للإسلام باعتباره منظومة من القيم والمبادئ والربط بينها وبين سلوك بعض المسلمين ، وقيامهم بأنشطة تدخل في باب الإرهاب السياسي تصبح على غير أساس، حيث لا يمكن محاكمة دين بسلوك معتنقيه، خاصة عندما تكون هذه المجموعة تمثل قلة ممن يؤمنون بهذا الدين .

فبينما أدى البعض إن الإرهاب صناعة إسلامية ، وبأن الإرهاب خرج من رحم الإسلام ، روج آخرون ، وعلى رأسهم صموئيل هامينغتون في كتابه ” صراع الحضارات ” أن الإسلام العدو الأول للحضارة الغربية بعد انهيار العدو التقليدي للغرب ، وهو الاتحاد السوفيتي ، وان الحضارة الإسلامية تشكل العائق الأول أمام فرض هيمنة وانتشار الحضارة الغربية .

إلا أن الدين الإسلامي هو دين سلام وتعاون بين الشعوب ، وليس دين عنف وصراع حضارات ، فهو يقر بأن كل شعوب الأرض يجب أن تتعاون وتتعارف ، لا أن تتعادم وتتحارب، قال تعالى : «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ» (الحجرات:13) صدق الله العظيم .

كذلك فإن الإسلام دين العدل والأمن والسلام وهو رسالة من الخالق سبحانه وتعالى إلى الناس جميعاً من أجل التعايش والتعارف ، والتسامح والتعاون لخير البشرية جمعاء ، والمسلمون دعاء هذه المبادئ وحماة هذه القيم والمبشرون بهذا المصير للبشرية قاطبة. لهذا قرر القرآن الكريم إن الناس جميعاً أمة واحدة أصلهم واحد ومصيرهم واحد، وخالقهم واحد، قال تعالى : «يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا» (النساء:1) صدق الله العظيم .

فالإنسان أينما كان هو أخ لغيره من الناس في كل مكان، والإيمان بهذه الوحدة الإنسانية هو الطريق الوحيد الذي يصل بها إلى بر الأمان ، ويتصل بهذا الإيمان شعور الإنسان بأنه

مسؤول عن غيره من الناس وأنه جزء من هذه المنظومة الإنسانية، يناله ما ينال غيره من حسن أو أذى، ولذلك نرى المسلم الصادق لا يظلم غيره، ولا يسخر ولا يلحق الضرر بغيره، ولا يرتكب أي نوع من أنواع العدوان في شتى صورة، لأنه بذلك يضر ويعتدي على نفسه والله لا يحب المعتدين. وقد أمر الإسلام أتباعه بالابتعاد عن كل ما يثير الفتنة بين الناس محذراً من مخاطر ذلك، قال تعالى: «وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ» (الأنفال:25) صدق الله العظيم.

وعليه فإن المتبصر حقيقة الإسلام والشريعة الإسلامية يدرك أنه (أي الإسلام) منع التعدي على أي من معتنقي الديانات المختلفة أو على المتحدين معهم في الديانة، كما يبرأ ممن يحملون على الأمة؛ قال سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم: «من حمل علينا السلاح فليس منا» (البخاري: في كتاب الفتنة، باب قول النبي (ص): من حمل علينا السلاح) وأضيف إن الإسلام يلزم أتباعه بأداب سامية حتى في حالة الحرب، فيحرم قتل غير المشاركين في القتال، ويحرم قتل الأبرياء عموماً، والشيوخ والنساء والأطفال، والرهبان خصوصاً، كما يحرم تتبع الفارين من ساحة القتال، أو قتل المستسلمين، ويحرم كذلك إيذاء الأسرى، والتمثيل بجثث القتلى، وقطع الزرع والثمار، وهدم وتخريب المباني والمنشآت، ويعتبر ذلك من الفساد في الأرض، مصداقاً لقوله تعالى: «وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» صدق الله العظيم (الأعراف:85).

أما المقاومة الوطنية، فهي عمل مشروع ومسموح به لكل شعب يقع تحت الاحتلال المباشر أو يقع تحت تأثير قوى أجنبية تمارس عليه العنف بكل أشكاله وصوره، حيث إن مقاومة الاحتلال واجب على كل قادر التصدي للظلم والطغيان، وعليه فإن مقاومة الاحتلال حركة تحرير مشروعة نقيض السلوك الإرهابي ورجال المقاومة ليسوا إرهابيين. والمقاومة هي عمل مستحسن يقوم على أساس دفع الفساد والمفسدين، وهو ما أشار إليه القرآن الكريم في قوله تعالى: «الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَنْ يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ هَدَمْتَ صَوَامِعُ وَبِيعَ وَصَلَوَاتُ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ» صدق الله العظيم (الحج:40)، فلولا ما شرعه الله للأنبياء والمؤمنين من قتال أعداء الله قديماً وحديثاً لاستولى أهل الشر عليهم ولضاعت أماكن العبادة في الأرض ولكنه سبحانه وتعالى دفع بأن اوجب على المؤمنين القتال فدفع عنهم بذلك ظلم الكفار.

ولا يفوتنا إن المقاومة في القوانين والتشريعات الدولية قد أجازتها ونظمت ممارستها، وأسبغت عليها صفة المشروعية باعتبار أن أعمال العدوان بكل أشكاله والاحتلال محرم ومجرم في القانون الدولي، ومن ثم فإن مقاومة المحتل هي تطبيق لهذا المبدأ، وما استعمال القوة لدفع العدوان وتحرير الأرض من المحتل إلا حالة من حالات المشروعة

لاستعمال القوة في القانون الدولي ، وان المقاومة حق طبيعي للدول والشعوب يدخل ضمن الحق الشرعي في الدفاع عن النفس وفقاً للمادة (51) من الميثاق الدولي . و تأسيساً على ما تقدم سوف نتعرض بالدراسة لهذا الموضوع من خلال المباحث الآتية :

المبحث الأول : الإطار الفقهي والقانوني لمفهوم المقاومة والإرهاب .

المبحث الثاني : مشروعية أعمال المقاومة المسلحة تطبيقاتها وأساليب ممارستها.

المبحث الثالث : موقف الشريعة الإسلامية والقانون الدولي من مشروعية المقاومة .

المبحث الرابع : موقف الشريعة الإسلامية والقانون الدولي من الإرهاب.

المبحث الأول

الإطار الفقهي والقانوني لمفهوم المقاومة والإرهاب

أصبح الإرهاب وما ترتب عليه من آثار مباشرة وغير مباشرة تمثلت في انتشار الخوف وترويع الأمن من الناس من مظاهر الإفساد في الأرض الذي نهى عنه القرآن الكريم ، حيث قال الله تعالى في محكم تنزيله : « مَنِ النَّاسِ مَنْ يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهَدُ اللَّهُ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ ، وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ » صدق الله العظيم (البقرة:204-205).

ومن المعلوم أن هذه الآية قد نزلت « بالأخشن بن الثقفي » خاصة الذي قتل حُمر المسلمين وأحرق زرعهم ، ولكن فيها دلالة ومؤشر على كل من ارتكب فساد أصاب العامة، فهي أبعد مدى من مجرد حادث فردي ، إنها ترسم صورة نفس ، وملامح نموذج من الناس نرى نظائره في البشرية في مواقع مختلفة (قطب، بدون:297). من هنا عدت الشريعة الإسلامية تلك الأفعال من قبيل الجرائم المعاقب عليها في الدنيا والآخرة، وفي ذلك قوله تعالى : « إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ » (المائدة:33) صدق الله العظيم .

وقد سارت القوانين الوطنية والدولية على اعتبار الإرهاب عملاً فيه تهديداً مباشراً للأمن والسلم الإنساني مما استدعى تدخلهما لإسباغ الحماية على تلك الثوابت واعتبار انتهاكهما جريمة وطنية أو دولية تنال من ركائز وأركان المجتمع ، لذا نجد جرائم الإرهاب قد تضمنتها التشريعات الجنائية كجرائم معاقب عليها ، وعلى خلاف ذلك ما عُدَّ من أعمال المقاومة التي دعت إليه الشريعة الإسلامية واعتبرته واجباً ، وكذلك القوانين الوطنية والدولية .

ولتوضيح ذلك سوف ندرس هذا المبحث من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول : المقاومة مفهوماً وعناصرها وشروطها.

المطلب الثاني : مفهوم العمل الإرهابي وعناصره .

المطلب الأول

المقاومة مفهومها وعناصرها وشروطها

إن معرفة المفاهيم الحقيقية للألفاظ والمسميات يحدد لنا معالم المعرفة ، وذلك برد هذه الألفاظ وتلك الاصطلاحات إلى أصلها في اللغة ، وكذلك البحث عن معنى المقاومة اصطلاحاً ، ومن هنا كان بحثي في هذا المطلب عن المفهومين اللغوي والاصطلاحي للمقاومة وبيان عناصر وشروط المقاومة.

ففي اللغة: المقاومة أصلها من القاف والواو والميم (قوم) تدل على جماعة من الناس، كما تدل على الانتصاب أو العزم. فالقوم : الجماعة ، وقام قياماً ، والقومة : المرة الواحدة إذا انتصب ، وهو قيام حتم ، وقام بمعنى العزيمة ، فتقول : قام بهذا الأمر إذا اعتنقه ؛ وهو قيام عَزَمَ . وقَوِّمَت الشيء تقويماً ، واستقمت المتاع، أي قَوِّمْتَه، ويقال هذا قوام الدين الحق، أي، به يقوم (ابن فارس، بدون). والقيام عكس القعود .

ولقد وردت مادة (قوم) في القرآن الكريم بفعلها الماضي المجرد (قام) وبالجمع (قاموا) و (قمتم) ، وبالمضارع (يقوم) و (تقوم) ، وبالأمر (قُمْ) و (قوموا) ، وبزيادة الألف والسين للطلب ونحوه، (استقم) ، وباسم الفاعل، وأفعل التفضيل ، والمصدر والمكان الخ (عبد القافي، بدون). والمقاومة: مفاعله من القيام؛ وهو الانتصاب والعزم — كما تقدم — في مواجهة الآخر، والمقصود بالمقاومة هنا: مدافعة الباغي والعادي حتى ينتهي شره وينقضي أمره.

وفي الاصطلاح: يمكننا التعرض لبعض التعريفات التي حاولت صياغة مفهوم للمقاومة يعين في فهم شرعية المقاومة والمقومات الأساسية لها ، وعليه يمكن تعريف المقاومة بأنها: قيام مجموعة من الأفراد باستعمال السلاح بهدف طرد المحتل أو الغازي ، سواء بشكل عفوي ، أو من خلال تنظيم لا يرقى إلى درجة جيش نظامي . (العنزي:2005) كما عرفت المقاومة بأنها : « النضال العسكري من قبل مجموعات منظمة من الذين لا يدخلون في عداد القوات المسلحة النظامية ، والذين يقومون بعمليات عسكرية بهدف إلحاق الضرر بالاحتلال ، وبالنتيجة تحرير الوطن » (الظاهر:1994) .

وعرفت المقاومة بأنها: « عمليات القتال التي تقوم بها عناصر وطنية من غير أفراد القوات المسلحة النظامية، دفاعاً عن المصالح الوطنية أو القومية ضد قوى أجنبية، سواء أكانت العناصر تعمل في إطار تنظيم يخضع لإشراف وتوجيه سلطة قانونية أو واقعية، أو كانت تعمل بناء على مبادراتها الخاصة، أبشرت هذا النشاط فوق الإقليم الوطني أو من قواعد خارج هذا الإقليم » (صلاح الدين، بدون).

وتُعرف أيضاً بأنها استخدام كافة أشكال العمل المعبر عن رفض الاحتلال، ووجود نظام فاسد مستبد، بما في ذلك استخدام العمليات المسلحة، لإنهاك العدو والإضرار بقوته، ومعداته، أما الاستخدام الشائع عربياً لمفهوم المقاومة، فهو اللجوء لأساليب الكفاح ضد قوة محتلة (040504- 1 / hosayni / 0504 / Arabic / makalat / www.albasrah.net)

وقد كان الفقه التقليدي يطلق مصطلح الحرب المصغرة على المقاومة، على أساس أنه يشمل المقاومة الشعبية المسلحة، وإن لم يكن مرادفاً دقيقاً لها، فالواجب الانتباه إلى أن المقاومة قد بدأت معالجتها في فقه قانون الحرب في مفهوم ضيق، واتسم ذلك المفهوم الضيق للظاهرة بالربط بينها وبين الغزو والاحتلال الحربي، فالمقاومة المسلحة في ذلك المفهوم الضيق هي ذلك النشاط بالقوة المسلحة الذي تقوم به عناصر شعبية ؛ في مواجهة سلطة تقوم بغزو أرض الوطن واحتلاله، وتلمس ذلك المفهوم في المناقشات التي دارت في مؤتمرات بروكسل عام 1874، ولاهاي عام 1899- 1907، وجنيف 1949.

ونتيجة لتطور وسائل الدفاع المشروعة بمواجهة قوات الاحتلال، فقد ظهرت أشكال متعددة للمقاومة المسلحة من أجل التحرر ومطالبة الشعوب بحقوق طالما اعترفت به المواثيق والتشريعات الدولية، مما أدى إلى التوسع في مفهوم المقاومة لتشمل عمليات القتال التي تقوم بها عناصر وطنية من غير أفراد القوات المسلحة النظامية، دفاعاً عن المصالح الوطنية أو القومية ضد قوى أجنبية، سواء كانت تلك العناصر تعمل في إطار تنظيم يخضع لإشراف وتوجيه سلطات قانونية أو واقعية، أو كانت تعمل بناء على مبادراتها الخاصة، سواء باشرت هذا النشاط فوق الإقليم الوطني، أو من قواعد خارج هذا الإقليم (السماك، بدون). وقد صاغ الفقه القانوني العديد من التعريفات لمفهوم المقاومة التي لا يسعنا بيانها كلها لتشابه مضمونها، وعليه يمكن استخلاص مجموعة من عناصر المقاومة والتي أهمها (الأحمد: 2005):

1 - الطابع الشعبي للمقاومة، تتميز حركات المقاومة المشروعة في سعيها لتحقيق أهدافها بأنها حركات جماهيرية تتمتع بتأييد شعبي، وتنضم إليها أعداداً كبيرة من المدنيين من مختلف طبقات المجتمع واتجاهاته الفكرية، تؤيد المقاومة وتؤازرها في مجالات عملها المتنوعة، لا سيما الجانب الخدماتي، وتشكل رصيماً فكرياً وعلمياً تنظيراً لها يرفدها بالمعلومات والخطط (صلاح الدين: 1977)، وتؤمن لها دعماً وسنداً قانونياً في إكسابها المشروعية القانونية على الساحتين الوطنية والدولية (حريز: 1996). هذا الدعم والإسناد عنصر قوة لها، لا يتوفر للمجموعات الإرهابية التي غالباً ما تكون أعدادها قليلة معزولة عن المجتمعات المحلية (شكري: 1992).

2 - الدافع الوطني، يعد الدافع الوطني من أبرز منطلقات المقاومة المشروعة التي تناضل للوصول لحق تقرير المصير، وهو ما يميزها عن العناصر الإرهابية التي تبغي المغنم

الآنية من وراء عملها، فهي تنطلق من أهداف نبيلة تستند إلى القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية الرفيعة، بخلاف المجموعات الإرهابية التي تقوم بأعمال العنف والإرهاب، بقصد السلب والحصول على المنافع الخاصة بأفرادها، حتى وإن بدت في ظاهرها أعمالاً ضد العدو الأجنبي (المخزومي:2000).

3 - **أعمال المقاومة لمواجهة العدو وحلفائه.** يبرز هذا العنصر غاية المقاومة المشروعة وغرضها من قتالها، بأنها موجهة ضد عدو يحتل أرضها ويصادر استقلال بلادها وحرية شعبها، ويفرض وجوده بالقوة على أوطانها، ويشن حرباً عدوانية عليها بلا هوادة، ويقضي من خلالها على كل شيء في البلاد التي يحتلها في سبيل التثبيت باحتلاله، ولذلك ترد عليه المقاومة بالعمل العسكري المسلح وبكل الوسائل المتاحة قانوناً، والتي تفصل بينها وبين الأعمال والأنشطة الإرهابية، وهي عادة ما توجه إلى أهداف داخل المجتمع أو ضد مؤسسات الدولة، وغالباً ما يقع المدنيون ضحايا لهذه العمليات الإرهابية (صلاح الدين:1977).

4 - **تشمل أنشطة المقاومة على عمليات قتالية مسلحة،** فمن شروط المقاومة أن تكون مسلحة، وهذا يدعوا إلى تطبيق قواعد القانون الدولي الإنساني عليهم، أما رجال المقاومة السلمية، فإنهم يظلون محميين في ظل الاحتلال بموجب قواعد القانون الدولي ليس باعتبارهم من أفراد المقاومة المسلحة وإنما باعتبارهم من المدنيين تحت الاحتلال، وهؤلاء محميين بموجب اتفاقية جنيف الرابعة وقواعد القانون الدولي الإنساني.

5 - **عنصر التنظيم،** لا يشترط القانون الدولي في المقاومة المسلحة أن تكون منظمة، وإن كان عنصر التنظيم مهما جداً لضمان احترامها لقوانين الحرب وعاداته، فيعترف القانون الدولي كذلك لأعمال المقاومة غير المنظمة متى كان الهدف منها هو تحقيقاً لأهداف وطنية وقومية وليس مكاسب شخصية، وذلك كحالات الهبة الشعبية التي اعترفت بها المادة (4) من اتفاقية جنيف الثالثة المتعلقة بتحديد أسرى الحرب.

تلك أهم العناصر المستخلصة من مفهوم المقاومة، والتي تطبع المقاومة بطابع المشروعية، وتساهم في إجلاء مفهوم المقاومة، وتحدد معالم طريق المقاومة المتسقة وقواعد القانون الدولي الإنساني، واتفاقيات جنيف الرابعة، التي تساهم في إدراج الأنشطة المقاومة تحت مظلة المشروعية الدولية من جهة، ومن جهة أخرى، توفير الحماية اللازمة لأفرادها. وعلى الرغم مما تقدم، والمتفحص واقع العلاقات الدولية المعاصرة، في نطاق أشخاص القانون الدولي العام والتكتلات الدولية، نجد أن مفهوم المقاومة في نطاقها الضيق، قد تم الابتعاد عنه نحو الأخذ بالأبعاد الإنسانية الشمولية لكل نشاط شعبي مقاوم بما فيها أنشطة الكفاح المسلح. وبالتالي أصبح للمقاومة مفاهيم تدور في فلك المتغيرات التي تعكس واقع العلاقات الدولية.

وعلى ذلك يمكننا بحث مفهوم المقاومة من خلال أنها تتمثل في أعمال المقاومة المدنية إلى جانب المقاومة المسلحة التي ينتهجها المقاومون ضد قوات الاحتلال، سبيلا إلى الوصول لاستقلالهم الوطني، وتقرير مصيرهم. ونضيف هنا، أن اللجنة الدولية للصليب الأحمر دعت لعقد مؤتمر في جنيف لسنتي 1974 و1977، حول تعديل قانون جنيف لعام 1949، ومما عرض من موضوعات للمناقشة، مفهوم المقاومة، وفي النهاية ظهرت أغلبية مؤيدة لاعتبار حروب المقاومة حروبا ذات طبيعة دولية، وهذا التوجه ساندته وأيدته الدول الغربية، التي صاغت قواعد القانون الدولي واتفاقيات جنيف. وفي نهاية المناقشات تمت الغلبة للرأي القائل بدولية النزاعات المسلحة التي تكون فيها حركات التحرر عن طريق المقاومة الشعبية المسلحة طرف فيها، من خلال التصويت على الفقرة الرابعة من المادة الأولى من البروتوكول الأول لعام 1977، إذ صوتت (60) دولة لصالح اعتبار حروب المقاومة نزاعات مسلحة دولية، مقابل (21) دولة عارضت ذلك، وامتناع (13) دولة عن التصويت، وعلى هذا الأساس نصت الفقرة (4) من المادة الأولى من البروتوكول الإضافي الأول على أنه يعد من قبيل المنازعات المسلحة الدولية، المنازعات المسلحة التي تناضل بها الشعوب ضد التسلط الاستعماري والاحتلال الأجنبي، وضد الأنظمة العنصرية، وذلك في ممارستها لحق الشعوب في تقرير المصير كما كرسه ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان المتعلق بمبادئ القانون الدولي الخاص بالعلاقات الودية والتعاون بين الدول طبقا لميثاق الأمم المتحدة (موسى:1999).

ولكي تكتسب المقاومة شرعيتها في استخدام القوة، كان لابد أن تتوفر مجموعة من الشروط يلتزم بها المقاومون تأسيسا على أن الاحتلال مدان قانونا وعرفا، وبالتالي يقتضي إعطاء القوات المسلحة المقاومة الحق في التصدي للعدوان وفق الشروط التي صاغها المجتمع الدولي لإسباغ صفة الشرعية على أعمال المقاومة. وحسبما جاء في قواعد القانون الدولي وميثاق الأمم المتحدة، فقد اشترط لاستخدام الجماعات المقاومة للقوة الآتي:

1. أن يكون هناك حالة احتلال فعلي ووجود قوات الاحتلال داخل الأراضي المحتلة.
2. أن يقوم بأعمال المقاومة أفراد من الشعب المحتلة أراضيها.
3. أن تتم عملية المقاومة ضد قوات الاحتلال العسكري (عشماوي:2011)

المطلب الثاني

مفهوم العمل الإرهابي وعناصره

ينحدر مفهوم الإرهاب وأعماله المتعددة إلى التاريخ البشري البعيد باعتباره وسيلة يبتغي مرتكبها الوصول إلى ما يدعيه من حقوق أو فرض ما يريد من التزامات ومصالح. فالأفعال الإرهابية موجودة عبر التاريخ الإنساني البدائي والحضاري، قبل الميلاد وبعده، من

هنا ارتأينا محاولة التعرض لمفهوم الإرهاب وبيان عناصره . و نوضح أن للإرهاب تعريفا لغويا وآخر اصطلاحيا: فالتعريف اللغوي، ليس محل جدل أو اختلاف بين الكتاب والباحثين، على العكس من التعريف الاصطلاحي الذي تحكمه ظروف وأهواء متنوعة.

الإرهاب لغة: جاء في معجم مقاييس اللغة ، إن الإرهاب أصلها رهب من الرأ والهاء والباء ، ولها أصلان أحدهما يدل على خوف، والآخر يدل على دقة وخفة (أبو مسعود: بدون) ، فالأول: الرهبة، تقول رهبت الشيء رهباً ورهبة ، ومن الباب الإرهاب ، وهو قدع الإبل من الحوض، و ذياؤها ، والأصل الآخر، الرهب، الناقة المهزولة (ابن فارس : بدون). وفي المعجم الوسيط الإرهابيون: وصف يطلق على الذين يسلكون سبيل العنف والإرهاب لتحقيق أهدافهم السياسية،(الفيروزبادي : بدون) والرهبة: الخوف والفرع عن تحرز(ابن منظور: بدون) . وعليه فالإرهاب في اللغة يعني : التخويف والتفريع وإيجاد جو من عدم الطمأنينة والسكينة .

أما معنى الإرهاب في الاصطلاح : وبعد التدقيق في المعاني اللغوية السابق بيانها ، نجد إن معنى الإرهاب لا يخرج عن مجرد معنى الإفزع والتخويف ، إلا أنه في وقتنا الحاضر أخذ في الاتساع والشمولية ولم يتفق على معنى واحد تبعاً لاختلاف الثقافات والظروف التي نشأ فيها هذا المصطلح ، ومن باب القصد لم يتم الاتفاق على توحيد مقاصده ومبانيه ، بحيث أصبح يوظف من قبل المنظمات والدول لإسباغ هذه الصفة على كل من يعاديهها ، وبما يتوافق مع مصالحها .

وقد قامت هذه الدول والمنظمات إلى إشاعة وفرض المعنى الذي يريدونه على الشعوب والجماعات رغماً عنها، مع إقناع حلفائهم والشعوب المستضعفة بالمعنى الذي يريدونه. من هنا جاءت الدعوات تطالب بوضع تعريف جامع مانع لمعنى الإرهاب من خلال تلك الدول، والتي انبرت لعقد الندوات والمؤتمرات للعمل على صياغة مفهوم جديد منصف، ولكنها لم تجد لها نصير، وقد بقي الحال إلى وقتنا الحاضر دون تحديد، ونتج عن ذلك صعوبة التوصل إلى اتفاقيات أو معاهدات دولية لاختلاف مصالح الدول ، ومحاولة كل مجموعة منها فرض وجهة نظرها ؛ كما إن اختلاط صور العنف السياسي بالإرهاب قد تجاوز حد الأمر إلى اختلاط مفهوم الإرهاب مع بعض صور النزاعات المسلحة أو حتى الجرائم العادية (التل: بدون). ونضيف بان هناك دعوات __مكملة لمطلب وضع تعريف جامع مانع للإرهاب __ جاءت مطالبة بوضع تقنين للجرائم الدولية والفردية والجماعية المرتكبة بمناسبة التصدي للإرهاب من قبل الدول الكبرى ومنها أمريكا ، حيث أثارت تلك المطالبات الرعب والحذر وسلوك دروب الوقاية من المساءلة أمام المحكمة الجنائية الدولية مثل إبرام اتفاقيات ثنائية مع الدول تتعهد بموجبها عدم الإدعاء أمام المحكمة الجنائية الدولية الدائمة على المواطنين والجنود الأمريكيين . والغريب أن مجلس الأمن كرر إعفاء

هؤلاء الجنود من المساءلة الجنائية أمام تلك المحكمة باعتبارهم جنود المهام السلمية . وعليه فإن التقنين يضع الإرهاب وأفعاله في سلة الجرائم الدولية ، وتصنيفها كذلك ، سيحرم دول الفيتو والنووي من استغلال مصطلح الإرهاب بحجة مكافحته، لأنه سيكون عندئذ مسؤولية القضاء الدولي الجنائي بمعاقبته، كما إن تقنينه سيقصي التطبيقات الانتقائية بحيث لم يعود بإمكان المستفيدين من اللاتقنين باستثماره وحصره بشعوب وديانات وفقا لمصالحهم الحيوية . والاهم سيخسرون حروبهم (العادلة إعلاميا) وستصبح الجرائم التي يرتكبونها مدانة دوليا وغير مبررة بشرعية التقنين الدولي .

وقد قيل في الإرهاب أيضا، إنه فعل منظم من أفعال العنف أو التهديد، به يسبب فزعا من خلال أعمال العنف أو الاغتيال أو حجز الرهائن....الخ، مما يخلق الفزع والرعب والفوضى والاضطراب (السائح:بدون) في المجتمع. كما قصد بالإرهاب، الرعب والخوف الذي يسببه فرد أو جماعة سواء كان ذلك لأغراض سياسية أو شخصية أو غيرها (اريك: 2004) . ونرى أن هذا المفهوم هو الأقرب إلى الدقة ، وذلك لاختلاف أغراض التخويف وتنوعها، كما قد يكون لترويع الآمنين وإشعارهم بقوة خصمهم ، وتهديد مصالحهم ، ومقومات حياتهم وذلك بالتعرض لأعراضهم وأموالهم وحررياتهم ، وقد يكون باستخدام أفراد أو جماعات يمدهم بالمال فيحقق من خلالها أطماعه وأغراضه .

ومن مطالعنا للعديد من التعريفات التي ذكرت وغيرها الكثير ، أنها لم تشر إلى إرهاب الدولة ، وهي من أخطر أنواع الإرهاب ، وبرز مثال على ذلك ما ترتكبه الحكومة الصهيونية في ارض فلسطين المحتلة وشعبها .

وقد كان لمجمع الفقه الإسلامي المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي في دورته الرابعة عشرة والتي انعقدت بمدينة الدوحة في الفترة من 11 - 16 كانون الثاني 2003، في الفقرة الثانية من القرار رقم (128 / 2 / 14) تعريفا للإرهاب : على أنه ” العدوان أو التخويف أو التهديد ماديا أو معنويا ، الصادر من الدول أو الجماعات أو الأفراد أو على الإنسان، دينه أو نفسه أو عرضه أو عقله أو ماله بغير حق بشتى صنوفه وصور الإفساد في الأرض ” (توصيات وقرارات مجمع الفقه الإسلامي للدورات 1 - 4 : 439 . بيان مكة المكرمة) .

وعرفه المجمع الفقهي الإسلامي برابطة العالم الإسلامي ، ضمن بيان مكة المكرمة الصادر عنه في دورته السادسة عشرة في الفترة 5 - 10 كانون الثاني 2002: حيث قال ”الإرهاب هو العدوان الذي يمارسه أفراد أو جماعات أو دول بغيا على الإنسان : (دينه ودمه وعقله و عرضه وماله) ويشمل مختلف صنوف التخويف والتهديد والأذى والقتل بغير حق، وما يتصل بصور الحراية وإخافة السبيل وقطع الطريق ، وكل فعل من أفعال العنف أو التهديد يقع تنفيذا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس ، أو ترويعهم بإيذائهم ، أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم أو أحوالهم للخطر،

ومن صنوف إلحاق الضرر بالبيئة ، أو بأحد المرافق والأماكن العامة أو الخاصة، أو تعريض احد الموارد الوطنية أو الطبيعية للخطر، فكل هذا من صور الفساد في الأرض التي نهى الله سبحانه وتعالى المسلمين عنها ” . قال تعالى : ((وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ)) (القصص:77) .

والمتفحص في هذين التعريفين يجدهما قد اشتملا على كافة صور الإرهاب وهما جامعين مانعين ، حيث أسهبا في بيان معنى الإرهاب ومقاصده ، كما تعرضا ولأول مرة إلى ذكر إرهاب الدولة وهو الأهم والأخطر والأكبر أثرا ، إلى جانب إرهاب الأفراد والجماعات . وقد ورد مصطلح الإرهاب في الإسلام ويراد به أمران (أبو يحيى:2002) ، الأول : الإرهاب المحرم شرعا ، وهو الاعتداء على الغير بقصد وبغير قصد وبوسائل تدعو إلى الخوف بغية تحقيق مكاسب معينة، ومن عناصره :

* الطغيان ، قال تعالى : « فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَمَنْ تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ » (هود:112) وقال تعالى : « إِنَّ جَهَنَّمَ كَانَتْ مِرْصَادًا لِلطَّاغِينَ مَابَا » (النبا:21-22) صدق الله العظيم .

* الظلم، قال تعالى : « وَمَنْ يَظْلِمِ مَنكُم مِّنْكُمْ نُذِقْهُ عَذَابًا كَبِيرًا » (الفرقان:19). وقال تعالى : « وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ » (الشعراء:227) . صدق الله العظيم .

* البغي، قال تعالى : « إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ » (النحل:90). صدق الله العظيم .

* العدوان ، قال تعالى : « وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ » (البقرة:190)

* الخيانة، قال تعالى : « إِمَّا تَخَافَنَّ مِنْ قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ » (الأنفال:58). صدق الله العظيم .

* الغدر، قال تعالى : « إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الَّذِينَ كَفَرُوا فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ الَّذِينَ عَاهَدَتْ مِنْهُمْ ثُمَّ يَنْقُضُونَ عَهْدَهُمْ فِي كُلِّ مَرَّةٍ وَهُمْ لَا يَتَّقُونَ » (الأنفال:55-56). صدق الله العظيم .

* القتل، قال تعالى : « مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا » (المائدة:32). صدق الله العظيم .

* السرقة ، قال تعالى : « وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ » (المائدة:38). صدق الله العظيم .

* الحراية ، قال تعالى : « إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ هُمْ خِرَافِي فِي الدُّنْيَا وَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ

فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ» (المائدة:33-34). صدق الله العظيم .

فهذه الأدلة تدل دلالة واضحة على حرمة الإرهاب الذي يكون عن طريق تلك الوسائل ، سواء تعلق بالأفراد أو بالأسر، أو بالدولة غير المحاربة ، وسواء أكان هؤلاء حكاما أو محكومين ، وسواء أكانوا مسلمين أم غير مسلمين (أبو يحيى: 2002). ومما يدل على حرمة ذلك أيضا ، قول النبي صلى الله عليه وسلم : « لا تروع أخاك المسلم ، فإن روعة المسلم ظلم عظيم» (العقيلي: 1984) ، وقال صلوات الله عليه : « من نظر إلى مسلم نظرة تخيفه فيها بغير حق ، أخافه الله يوم القيامة» (اللهيثي: 1986).

الأمر الثاني : الإرهاب المشروع ، يعرف الإرهاب المشروع بأنه : «إفزاع الأعداء وتخويفهم وإلقاء الرعب في قلوبهم ، بسبب امتلاك أدوات التقدم والتفوق المادي والمعنوي، مما يساعد على عرض المبادئ ونشر الأفكار ، دون التصدي لأصحابها أو الاعتداء عليهم» (الفرماوي : بدون). ومما يدل على مشروعيتها ، قوله تعالى : «وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْحَيْلِ تُرْهَبُونَ بِهِ عَدُوُّ اللَّهِ وَعَدُوُّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ» (الأنفال: 60). وقوله تعالى : « وَقَدْ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبُ فَرِيقًا تَقْتُلُونَ وَتَأْسِرُونَ فَرِيقًا» (الأحزاب: 26) .

وقد شرع الإرهاب المشروع لغايات أهمها (أبو يحيى: 2002) :

1. إعلاء كلمة الله دون إكراه لقلوه تعالى: «لا إكراه في الدين» (البقرة: 256).
2. حماية الدين والنفس والعقل والعرض والمال من أي اعتداء، ومن هذا القبيل الذود عن الأوطان وتحريرها من المعتصبين، ومناصرة الضعفاء.
3. رفع الظلم عن العباد .
4. تحقيق العدل بين الناس .
5. المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات .

من مجمل ما تقدم نستطيع إن نستخلص جملة من العناصر التي يتكون منها العمل الإرهابي وهي(الأحمد: 2005) :

- 1- يلجأ الإرهابيون إلى استخدام العنف والتهديد على وجه غير مشروع وغير مألوف .
- 2 - الجهات التي تمارس العمل الإرهابي، هم الأفراد أو الجماعات أو الدول.
- 3 - الجهات المستهدفة، الأفراد أو الجماعات أو الدول .
- 4 - يستخدم الإرهابيون الفرز والخوف والرعب لدى الجهات التي يوجه إليها النشاط الإرهابي ، وخلق تأثير نفسي معين يسمح بالتأثير على المستهدفين بالعمل الإرهابي ، سواء كانوا حكاما أو محكومين .

5 - يسعى الإرهابيون، إلى تحقيق غرض أو هدف معين، إما إن يكون سياسيا أو إعلاميا أو اقتصاديا أو اجتماعيا، وجريمة الإرهاب الدولي تهم الأفراد والدول على حد سواء (رجائي:2003).

6 - البعد الدولي للإرهاب، يعد هذا البعد من الأبعاد الرئيسية للإرهاب، لأنه يمس العلاقات الدولية، وتتعدى أغراضه وآثاره ونتائجه حدود البلد الذي يقع فيه.

7 - العنصر التنظيمي، ويراد به إن الإرهاب يتسم بالتخطيط والتنظيم المسبقين، سواء قام بهما فرد أو جماعة أو دولة (مخيمر:1986).

وبالتدقيق بتلك العناصر نجد أنها جميعا قواسم مشتركة بين كل الأعمال الإرهابية، أيما كانت صفة الإرهابيين ومواقعهم، وأفعالهم ليست مبررة قانونيا وأخلاقيا، والإرهاب غالبا ما يكون ذو اتجاه واحد من الضعيف إلى القوي في شكله التقليدي، لكنه مع تغير وصف الضعيف اليوم تغيرت موازين الإرهاب وأطراف معادلته، فإذا ما قامت مجموعة من الأفراد يسميها الغرب "متطرفين" وقد يكونوا مسلمين، بخطر رهائن أو تفجير مبنى، فالأمر مدان، وهو عمل إرهابي بشع، خصوصا إذا كانوا الضحايا ينتمون إلى الطرف القوي، وهو الغرب وأمريكا، أما إذا كان الفعل الصادر عن الطرف القوي، وهو أمريكا، ويمارس ضد أطراف ضعيفة، ولو نتج عنه موت عشرات الآلاف، وتدمير مدن بكاملها فالأمر مبرر مشروع تقتضيه دواعي الأمن والسلام العالمي (المخزومي: 2000)، كالذي فعلته وتفعله إسرائيل في المدن والقرى الفلسطينية على الدوام منذ ستين عاما وإلى الآن، والذي فعلته أمريكا في العراق وأفغانستان وغيرها من الدول حاليا، ويدل على ذلك تدميرها مدينة الفلوجة العراقية في نهاية العام 2004، ومع إن هذه الأفعال هي إرهاب فاضح تدينه القوانين والأعراف الدولية قاطبة، لكن بعض الأطراف الدولية، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وسائر الدول المتحالفة معها، في حربها ضد العراق، يصرون على وصف أفعال أمريكا هذه بأنها مكافحة للإرهاب، وعلى وصف حركات التحرر الوطني وحركات المقاومة المستمدة لشرعيتها من القانون الدولي، بأنها حركات إرهابية، وهذا الخلط المتعمد بين الإرهاب والكفاح المسلح يجافي التكييف القانوني للأعمال الإرهابية، ويتناقض مع مواثيق الأمم المتحدة التي نصت على مشروعية الكفاح المسلح والمقاومة (الركن: 2001)، ولذلك سوف نبحت في موضوعنا التالي مشروعية أعمال المقاومة المسلحة وتحديد أفراد تلك المقاومة في نطاق القانون الدولي الإنساني.

المبحث الثاني

مشروعية أعمال المقاومة المسلحة وأهم تطبيقاتها

عرفت المقاومة المسلحة منذ بدء ظاهرة الاستعمار والاحتلال لكونها ارتبطت منذ قيام الثورات ضد فعل الاحتلال، وعرفت (بالكفاح الشعبي المسلح) لمقاومة الاحتلال، فالمقاومة مبدأ عام تقتصر على انخراط المجموع الشعبي في فعل المقاومة الذي يصل في حده الأعلى إلى أعمال عسكرية مناهضة لقوات الاحتلال، وعلى صعيد آخر، وجدنا أن الجمعية العامة للأمم المتحدة قد اتخذت قرارا رقم (3034) في العام 1973، فرقت فيه بين الأعمال الإرهابية والنضال العادل للشعوب، وأكدت على الحق الراسخ للشعوب في مقاومة محتليها، واتخذت قرارا رقمه (3314) عام 1974، تضمن: " حق الشعوب بالكفاح المسلح من أجل حريتها واستقلالها وحقها في تقرير مصيرها " .

تأسيسا على ما تقدم سوف نوضح المقصود بأعمال المقاومة المسلحة، ومدى مشروعية المقاومة، وموقف الإسلام والقانون الدولي من الإرهاب، من خلال المطالب الآتية :

المطلب الأول : مقومات المقاومة المشروعة وتحديد أفرادها.

المطلب الثاني : أهم تطبيقات المقاومة المسلحة .

المطلب الأول

مقومات المقاومة المشروعة و تحديد أفرادها

يطرح مفهوم المقاومة عندما تقع جغرافية شعب ما تحت وطأة محتل أجنبي يحاول مصادرة هذا الشعب وحقوقه الطبيعية على أرضه لنهب ثرواته وتحويلها شيئا فشيئا إلى تابع لمعادلة السيد الأقوى سياسيا وعسكريا، ليضاف هذا الشعب إلى مفردة سياسية واقتصادية وعسكرية، وعندئذ يشعر هذا الشعب انه سيتحول إلى أداة رخيصة بيد المحتل، وهنا وتحت هذا الشعور المؤلم تبرز روح المقاومة تدريجيا من الأضعف حتى الأقوى من منطلق الدفاع عن وجوده . وعليه فإن المقاومة، هي: عملية رفض الظلم والاحتلال، وكل ما يتفرع عنه، وبكافة الوسائل، بما فيها الوسائل العسكرية والسياسية والإعلانية، وهي بهذا تتجسد برد فعل عسكري أو سياسي، يعبر عن رفض التدخل الأجنبي. ولتوضيح ذلك نعرض للفرعين الآتين :

الفرع الأول : مقومات المقاومة المسلحة المشروعة.

الفرع الثاني : تحديد أفراد المقاومة المسلحة وفقا للقانون الدولي .

الفرع الأول

مقومات المقاومة المسلحة المشروعة

المقاومة المسلحة المشروعة ، ذات طبيعة عسكرية شعبية، وتحظى بتأييد شعبي ، كما إن الكفاح المسلح يتسم بالوطنية، ومباشرتها تكون داخل الإقليم في الدولة المحتلة، ويتعلق العمل المسلح بهدف معنوي قوامه تحرير الأرض وتخليصها من وطأة الاستعمار ، ومن ثم فإن جماعات المقاومة تتنزه عن المصالح الخاصة والدوافع الأنانية .

إن تلك الخصائص تبرز لنا أهم المقومات الأساسية للمقاومة المشروعة ، وهي (الجراح :2005):

- 1 - استخدام القوة العسكرية، يعد استخدام القوة العسكرية من قبل حركات التحرر الوطني الشعبية، أحد الأركان والأسس لبناء نشاط مقاوم ضد المحتل ، ويخضع لتنظيم خاص في إدارة العمليات الحربية ويباشر القتال انطلاقاً من إيمان بمشروعية أفعال المقاومة وضرورتها، كل ذلك يؤسس على واجب وطني وديني موجه ضد العدو . ويتميز هذا الأسلوب في المقاومة عن بقية الأساليب التي تتخذ طابع سلمي في مواجهة العدو ، وهي المقاومة اللاعنفية ، كالمقاومة الثقافية ، والتوعية، أو الاقتصاديةالخ.
 - 2 - تحديد الجهة الموجهة لها المقاومة ، ذكرنا فيما سلف، إن أعمال المقاومة تنشأ بمواجهة دولة محتلة ، وهي استجابة غالباً ما تبدأ عفوية من جانب أفراد المجتمع بحيث ترسخ في ضمير الجماعة لتتعلق قوة مقاومة بوجه العدو، تحقيقاً لهدف محدد ألا وهو تحرير الأرض والإنسان من نير المحتل ، وعليه فإنه يستخلص دائماً إن عمليات المقاومة يجب أن توجه دائماً ضد عدو .
 - 3 - النشاط الشعبي ، نتيجة للتربية الإسلامية ومبادئ الشريعة الإسلامية وتبلور أفكار المجتمع المدني وشيوع مبادئ الوطنية والديمقراطية ، وحكم الشعب ، وجدنا تزايد أعداد الأفراد من المدنيين الذين لا تنطبق عليهم صفة العسكريين أثناء الحروب أكثر انشغالا بحيثيات الحرب وأسبابه وآثاره ، مما ولد لديهم شعور بضرورة الاشتراك في مقاومة العدو ودحره، والتغلب عليه وإبعاد آثاره، والتخلص منها.
- من هنا وجدنا المدنيين يشتركون في العمليات العسكرية بعيدين عن القوات المسلحة النظامية، كما يتأثرون بنتائج العمليات العسكرية قتلاً وجرحاً . ومن نافلة القول، نوضح أن ما تقوم به القوات المسلحة النظامية من عمليات ضد العدو لا يعد من قبيل أعمال المقاومة الشعبية المسلحة، رغم أن القوات المسلحة هم من مكونات الشعب ، بل هو عمل حربي يخضع لقواعد القانون الدولي المتعارف عليه .

ومن الأحكام المميزة لهذا النشاط انه لا يشترط به قيام كافة المواطنين بممارسة الأعمال الشعبية المقاومة على اختلاف صورها ، دائما يكفي فئة من الشعب مؤيدة بالتعاطف والتأييد من البقية، بحيث يقدم لهم الإسناد المعنوي والمادي، كالتأييد لقضيتهم ودعمها ، كالتظاهر ، والعصيان المدني وتوفير الحماية لهم، كذلك الدعم المادي ، مثل إمدادهم بالمال والطعام، والدعاية الإعلاميةالخ، وهذا شرط لاستمرارية بقاء المقاومة .

4 - **وجود هدف وطني يكرس تلك المقاومة** ، يعد الدافع الوطني من أبرز المقومات التي تتسم بها المقاومة الشعبية المسلحة ، فأفراد المقاومة إنما يلجئون إلى السلاح بدافع من مشاعرهم الوطنية ، دفاعا عن أرضهم ضد العدوان الخارجي، أو من أجل تخلص تلك الأرض من براثن الاحتلال أو الاستعمار الحربي، وهم يتحملون من أجل ذلك الكثير من الصعاب ، ويلقون الاضطهاد، ويقدمون أرواحهم ذاتها فداء لأوطانهم، لذلك فإن أعمال المقاومة الشعبية المسلحة ينظر إليها دائما في ضوء هذه الأغراض النبيلة، والأهداف السامية، و كانت تلك المبادئ والمثل العليا التي تكمن وراء المقاومة الشعبية المسلحة دافعا لإسباغ حماية قانون الحرب على أولئك الأفراد استثناء من القواعد العامة في قانون الحرب، التي تجعله قاصرا على عمليات القتال التي تمثل حربا بالمعنى الدقيق، والتي تقوم بها قوات مسلحة نظامية .

الفرع الثاني

تحديد أفراد المقاومة المسلحة وفقا للقانون الدولي

لعبت الأمم المتحدة دورا بارزا لجهة الاعتراف لجماعات المقاومة الشعبية بالعمل ضد قوات الاحتلال والتصدي لها بعدما قامت بتجريم اللجوء إلى القوة المسلحة ضد الشعوب ، وظهرت القواعد التي تحرم الاحتلال ، ولا تقر بمشروعيتها، وتعتبره خروجا على قواعد القانون الدولي. وجاء ذلك بدعم من كتلة الدول الإفريقية والآسيوية والأمريكية الجنوبية في الأمم المتحدة، التي عانت أغلبها من ولايات الاحتلال، مما دعا الأمم المتحدة للتصدي لمسألة حق الشعوب في تقرير مصيرها ، الذي كان له أكبر الأثر في ظهور جماعات شعبية مسلحة تسعى لتحقيق هذا الهدف .

من هنا جاء القانون الدولي الإنساني لينظم النزاعات المسلحة محددا أفراد تلك الجماعات المقاومة بهدف تحديد مركزها القانوني ليصار بعدها إلى إخضاعهم لمظلة حمايته. فمن هم هؤلاء الأفراد المقاومين ؟ .

لتوضيح ذلك، وجدنا أن اتفاقية جنيف الثالثة في مادتها الرابعة في فقراتها الأولى والثانية، قد عرفت أفراد المقاومة المسلحة من خلال تعريفها للأسير، فقالت هم : ”كل من

وأعضاء حركات المقاومة المنظمة الذين ينتمون إلى أحد أطراف النزاع ويعملون داخل أو خارج إقليمهم حتى لو كان هذا الإقليم محتلا على أن تتوافر فيهم عدة شروط وهي : أن يقود حركة المقاومة شخص مسئول عن رؤوسيه، وأن تكون لها شارة مميزة تميزها عن بعد، وأن تحمل السلاح جهرا، وأن تلتزم بعملياتها بقوانين الحرب وعاداتها ” . هذه المطالبات تنطبق على كل الفصائل المقاومة، ضد كيان اغتصب أرضا لها شعب يحق له الدفاع عنها بشتى الوسائل وفي مقدمتها المقاومة المسلحة ، وعلى ضوء ذلك ولدت حركات مقاومة لها قيادات سياسية وعسكرية ، ولكل حركة شعار وراية تنفذ عمليات حربية ضد العدو وتقاتل المحتل جهرا .

في ضوء ما تقدم ، اعتبر النص المشار إليه تنويجا لحق الشعوب في مقاومة قوات الاحتلال . إلا أن بعض الشراح يعتبره انتصارا لوجهة نظر الدول الاستعمارية التي لم تعرف الخضوع للاحتلال الأجنبي والتي أرادت أن تضيق الخناق على الثورات المسلحة ضد قوات الاحتلال ، وأن توافر الشروط الأربعة المذكورة أعلاه للاعتراف بصفة المقاومة المنظمة فيه إضعاف لحركة المقاومة وتقليل من تأثيرها في ظل تعسف الاحتلال ومواجهة قواته (Aldrich:1982). ونضيف أن تلك الشروط لا تخدم المقاومة بقدر ما تجعل من أفرادها هدفا سهلا للمحتلين ولأعمالهم العدوانية .

وفي ذلك ، يرى الباحث ضعف تطبيق تلك الشروط ، عندما يحتل كامل إقليم الدولة، لأن سلطات الاحتلال سوف تعتمد إلى بسط هيمنتها بحيث لا تتيح فرصة لتشكيل تلك القوات المقاومة بذات الشروط المشار إليها وخصوصا شرطي حمل السلاح جهرا ، وإعطاء أفراد المقاومة شارة تميزهم عن بقية السكان ، ففي هذا الواقع سوف تعتمد تلك القوات إلى العمل السري، وذلك لتفاوت إمكاناتهم مع العدو من حيث التنظيم والقوة العسكرية ، وبالتالي عدم القدرة على تفعيل الشروط المذكورة . وبذلك نكون قد أعقنا أعمال المقاومة المشروعة ، بالمخالفة لما جاء في قرارات الأمم المتحدة لسنة 1970، ونكافئ بدل ذلك العدوان، والاحتلال الذي لا يستحق أي حماية لأنه هو المعتدي على الأراضي (كمال:2005).

ومع ذلك يمكن فهم موقف اتفاقية جنيف الثالثة بالنظر إلى حقيقة العلاقات الدولية إبان القتال من جهة، وتأثير تيارات دولية قوية على ظهور المادة الرابعة من جهة أخرى، في حين تعتبر الدول إن الحرب هي مبارزة بين الدول المتحاربة لا مكان للمدنيين فيها ، إلا بصفة عرضية ، ومن ناحية أخرى تحارب دول كثيرة الاعتراف بحركات المقاومة المسلحة نظرا لخطورة ” حرب العصابات ” على أمن المقاتلين القانونيين (سلطان :1987) وفي الجانب الآخر هناك من يقف موقف المؤيد لحق الشعوب في تقرير مصيرهم ، وحقهم في مقاومة المحتل بشتى الوسائل المتاحة بما في ذلك استعمال القوة المسلحة . ولذلك فإنه يمكن اعتبار الشروط المذكورة أعلاه حلا وسطا يخدم مصالح الطرفين، فهو يخدم مصلحة دول الاحتلال

من حيث تمييز المقاتلين عن المدنيين مما يعطيها حرية كبيرة في العمل مع أي خطر قد يحيق بقواتها ، ويحمي المدنيين في ذات الوقت ، وهي تحمي في ذات الوقت أفراد القوات المسلحة المقاومة المنظمة من خلال انطباق نصوص اتفاقية جنيف الثالثة عليهم وتمتعهم بصفة أسرى الحرب إذا ما وقعوا في يد الدولة العدو .

وقد ثار خلاف كبير في كيفية تمييز أفراد المقاومة المسلحة الشعبية عن بقية السكان حيث إن تمييز فصائل المقاومة المسلحة عن السكان المدنيين يجنبهم استهداف القوات العدو لهم، ومما هو جدير بالذكر إن الولايات المتحدة الأمريكية من أقوى المؤيدين لفكرة تمييز أفراد المقاومة المسلحة عن السكان المدنيين، بسبب تجربتها في فيتنام حينما كانت تستهدف المدنيين لأن أفراد المقاومة المسلحة كانوا يختبئون بينهم، وتبرر الولايات المتحدة تصرفات جيوشها في فيتنام استنادا إلى عدم تمييز أفراد القوات المسلحة الفيتناميين عن باقي أفراد السكان المدنيين يجعل من هؤلاء المدنيين جزءا من أفراد القوات المسلحة وذلك لتبرير عدوانها على القرى الفيتنامية آنذاك. ولكن تمييز أفراد القوات المسلحة الشعبية عن السكان المدنيين غير واضحة ، حيث يرى البعض ضرورة أن يرتدي أفراد المقاومة الشعبية زيا عسكريا خاصا بهم ، ويمكن القول إن الزي العسكري ليس شرطا لتمييز أفراد المقاومة الشعبية، فالمادة الرابعة من اتفاقية جنيف الثالثة تعود في أصلها التاريخي إلى اتفاقية لاهاي الرابعة لسنة 1907 ، بشأن قوانين وأعراف الحرب البرية والتي لم تحدد الشروط الواجب توافرها في " القوات المسلحة " . حتى يمكن اعتبارها كذلك ((Robert:1989 لكنها تكلمت فقط عن الشروط الواجب توافرها في الميليشيات والقوات المتطوعة والتي ليس من ضمنها شرط الزي المميز . ومن ثم فإذا كان شرط الزي المميز لا يؤخذ به فيما يتعلق بالقوات المقاومة الملحقة بالقوات العسكرية النظامية والتي تأخذ حكمها فإنه بالتأكيد ليس شرطا في أفراد المقاومة المسلحة الذين يخضعون لمعايير أقل صرامة من تلك التي تتميز بها القوات المسلحة والميليشيات الملحقة بها. كذلك فإن فكرة ارتداء أفراد المقاومة المسلحة زيا عسكريا خاصا يجعلهم معروفين ومميزين مما قد يجعل استهدافهم بالقتل أمرا سهلا (العنزي: 2005) .

لذلك فقد جاء البروتوكول الأول سنة 1977 ، الملحق باتفاقية جنيف لسنة 1949، ليحدد أفراد المقاومة الشعبية المسلحة بطريقة أكثر ملائمة لطبيعة المقاومة الشعبية وليحقق الشروط المنصوص عليها في المادة الرابعة من الاتفاقية الثالثة . وبناء على ما تقدم ونتيجة لما طرأ على العلاقات الدولية (موقف الأمم المتحدة والقانون الدولي العام) من تطور في مجال البحث في مقاومة المحتل ، حيث صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عدة قرارات تتضمن الاعتراف بحركات التحرر ، فقد طرأ تغيير كبير على فكرة المقاومة المسلحة ومدى استفادة أفرادها من صفة أسرى الحرب ، فقد اعترف البروتوكول الأول لسنة 1977 بحق الشعوب في تقرير مصيرها واعتبر إن مقاومتها ضد السيطرة الاستعمارية أو الاحتلال

الأجنبي أو الأنظمة العنصرية هي حروب دولية تستفيد منها هذه الشعوب ، ولذلك فقد جاءت المادة (44) الفقرة الثالثة من البروتوكول الأول لسنة 1977 لتنص على انه : ” يلتزم المقاتلون ، إزاء لحماية المدنيين ضد آثار الأعمال العدوانية أن يميزوا أنفسهم عن السكان المدنيين أثناء اشتباكهم في هجوم أو في عملية عسكرية تجهز للهجوم، أما وهناك من مواقف المنازعات المسلحة ما لا يملك فيها المقاتل المسلح أن يميز نفسه على النحو المرغوب ، فإنه يبقى عندئذ محتفظا بوضعه كمقاتل شريطة أن يحمل سلاحه علنا في المواقف الآتية :

* أثناء الاشتباكات العسكرية .

* طوال ذلك الوقت الذي يبقى خلاله مرثيا للخصم على مدى البصر أثناء انشغاله بتوزيع القوات في مواقعها استعدادا للقتال قبيل شن هجوم عليه أن يشارك فيه ، ولا يجوز أن تعتبر الأفعال التي تطابق شروط هذه الفقرة من قبيل الغدر في معنى الفقرة الأولى (ج) من المادة (37) ” ، من البروتوكول المشار إليه سابقا .

وحتى هذين الشرطين الذين جاءت بهما المادة (44) الفقرة الثالثة من البروتوكول الأول رفضتهما الولايات المتحدة الأمريكية معتبرة إن البروتوكول الأول لسنة 1977 يحتوي على نصوص لا يمكن القبول بها ، وقد تشكل خطرا على حياة الجنود الأمريكيين (Sofaer:1988)، ومما يؤسف له أن تبرر الحكومة الأمريكية كذلك معارضتها للبروتوكول الأول بالقول إن من شأن الشرطين المذكورين أعلاه الإضرار بمصالح إسرائيل العليا (Gradam:1992).

ومما يؤخذ على اتفاقية جنيف أنها لا تعترف إلا بالمقاومة المنظمة، وهذا لا يتفق مع التطور الحالي للمجتمع الدولي، من حيث التباين في عمليات المقاومة ومن حيث تعدد صورها، منظمة وغير منظمة، وتحت قيادة شخص ، أو قد تتعدد القيادات بتعدد حركات المقاومة في إقليم الدولة.

وفي سبيل ذلك، يرى بعض الفقه في نطاق القانون الدولي ضرورة تعديل أحكام اتفاقية جنيف، وإعادة النظر في النصوص التي أصبحت لا تواكب العصر، ولا تتماشى مع مقتضيات العدل والإنصاف في معالجة النزاعات ، ومواجهة أطرافها بالتساوي، وذلك بالتوجه إلى الاعتراف بأعمال المقاومة المنظمة أو غير المنظمة، مبررين ذلك ، انه كان يعترف بالمقاومة غير المنظمة للشعب، الذي يصد العدو قبل احتلال الأقاليم، فلماذا لا يسري الاعتراف كذلك حتى بعد الاحتلال ؟ فالتفرقة بين المقاومة قبل احتلال الإقليم وبعد احتلاله لا أساس لها، ولا منطق يبررها، وخاصة أن النصوص تخفف في الشروط قبل الاحتلال، في حين أنها تشدد بعده باشتراط حمل العلامة المميزة وقيادة شخص مسؤول، وحمل السلاح علانية، وهذه بمثابة مكافأة للاحتلال (حنفي:2005، عز الدين :1969، راتب :1971) .

وقد ذهب أنصار النظرية الحديثة في توجههم نحو التوسع في مفهوم المقاومة إلى أن تلك الشروط الأربعة باتت مهجورة في ظل التطورات السياسية والإستراتيجية ، وتطورات الفن العسكري في المواجهة التي حدثت على مستوى قرن منذ جرت صياغتها في بروكسل (صلاح الدين: بدون).

ومما زاد الأمر سوءا تعنت الغرب في نظرته لأعمال المقاومة، وعدم حياد المجموعة الدولية لجهة إعطائهم مفاهيم مغايرة للسابق، كذلك أصبحت اتفاقية جنيف غير قادرة على احتواء المظاهر والصور الحديثة للمقاومة، لذا نشأت في ظل هذا الوضع نظرة ازدواجية تصف أعمال المقاومة وتقرير المصير إرهابا، وجرائم دولية، وقد انعكس ذلك على واقع القرارات الدولية التي باتت تغلب كفة التوجيه الغربي للأحداث والمفاهيم، وآخر دليل على ذلك قرار مجلس الأمن رقم (1701) تاريخ 12 / 8 / 2006 ، الذي تبناه بالإجماع، المتعلق بالحرب اللبنانية الإسرائيلية .

و بالتدقيق في حيثيات هذا القرار نستخلص مدى مخالفته لقواعد القانون الدولي التي تقر بشرعية

حركات التحرير من خلال ما تقوم به من أعمال المقاومة المشروعة، وبهذا يكون مجلس الأمن قد جرد المقاومة من مقوماتها ومن كونها نضال من اجل الاستقلال. وهذا يدل على فشل المنظمة الأممية على ردع الدول الكبرى من اعتداءاتها واحتلالها لأقاليم الدول الأخرى، بل تعدت إلى إضفاء صفة الشرعية على أفعالها من خلال ما أسمته بسياسة الدفاع الوقائية.

المطلب الثاني

أهم تطبيقات المقاومة المسلحة

بالرجوع إلى فكرة المقاومة كنشاط مشروع تستخدمه حركات التحرر الوطني ضد العدو بقصد تحقيق أهدافها بالاستقلال، حتى تتمكن الشعوب من العيش بسلام، وقد أضفى ميثاق الأمم المتحدة صفة المشروعية على تلك الأعمال، في مواقف محددة كالاحتلال بما يمكن الشعب المحتل من استعمال كافة الوسائل ، بما فيها المقاومة، ولم يعتبرها إرهابا بمفاهيم التجريم المنصوص عليها وطنيا ودوليا.

وقد لاقى هذا التوجه معارضة شديدة من قبل الدول الكبرى المستعمره، مما دفعها إلى محاولة نزع مصداقية ومشروعية حركات التحرر . كذلك اعترفت المواثيق والقوانين الدولية بحق الشعوب في الدفاع الشرعي عن أنفسهم إذا اعتدت قوة مسلحة على احد أعضاء الأمم المتحدة. وفي سبيل ذلك سوف نتعرض بالدراسة لحركات التحرر والحق في الدفاع الشرعي كأحد تطبيقات المقاومة وأسانيدها ممارستها.

الفرع الأول

حركات التحرر الوطني

يقصد بحركات التحرر الوطني: " تلك الكيانات المنظمة التي تكافح من أجل تقرير مصير الشعب الذي تمثله والذي يعيش على تراب يطالب بسيادته عليه (فريودات: 1989). و هي بذلك تستمد كينونتها " من تأييد الجماهير الغاضبة على المقتصب و تتخذ من أقاليم البلاد المحيطة حرماً لها تستمد منه هويها و تقوم عليه بتدريب قواتها " ، و يعتبر بالتالي المجال الحيوي لها . و تركز جهودها - ارتباطاً بإمكانياتها - " على تحدي الإدارة الغاصبة لا على هزيمة جيوش الاحتلال في حرب نظامية " (الغنيمي: 1983). و قد استلهمت هذه التسمية تمييزاً لهذه الحركات عن الجماعات الإرهابية و حركات التمرد و المجموعات الانفصالية التي تطالب بالانفصال عن الدولة أو الوطن الأم (المجذوب: 2004) .

ومما يمتاز به عمل و نشاط حركات التحرير الوطني المتمثل بأعمال المقاومة التي تقوم عناصر وطنية من غير أفراد القوات المسلحة النظامية ، دفاعاً عن المصالح الوطنية أو القومية ضد قوة أجنبية (صلاح الدين: 1977) ، الآتي :

- 1 - انه نشاط شعبي يمارسه سكان الدولة المحتلة ضد قوى أجنبية، تحاول غزو إقليم هذه الدولة ، أو أنها قد احتلت بالفعل .
- 2 - تستخدم كافة الأسلحة المتعارف عليها في الحروب الدولية.
- 3 - أن يكون الهدف منه تحرير إقليم الدولة من القوات الأجنبية و الحصول على الاستقلال، و الحق في تقرير المصير (المخزومي: 2000).

و يثور السؤال هنا ، ما مدى الاعتراف بحركات التحرر ، و ما هي شروطها الموضوعية ، و آثار الاعتراف بها في نطاق تحرير الشعب الذي تمثله تلك الحركات ؟ بداية اتجهت الدول الغربية المناهضة للدول الاشتراكية ، إلى وصف حركات التحرر بالحركات العنيفة ، مخالفة بذلك ميثاق الأمم المتحدة الذي أسبغ صفة المشروعية على فكرة الرد الشعبي المضاد ، في مواجهة الاحتلال كحالات اضطرارية ، و الاعتداءات الاستعمارية، بما يمكن الطرف المتضرر باستعمال المقاومة ، و الدفاع عن النفس ، عن طريق حركات التحرر الوطنية ، و لم يعتبرها إرهاباً ، و بالتالي كان لقطبي النظام الدولي - آنذاك - موقفان متناقضان ، لما يجري في العالم الثالث من حركات مناهضة للدول المعتدية (السيد: 2003) . و في السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية ، إذ شهدت تعاظم حال حركات التحرير الوطني ضد الاستعمار ، التي انبثقت من صفوف الشعوب المستعمرة ، و لأن التي كانت في موقع المحتل هي الدول الكبرى المنتصرة ، و ليست دولاً منهزمة ، فقد حاولت أن تنزع عن حركات التحرير مصداقيتها و مشروعيتها ، فراحت تتهمها بالحركات الإرهابية (السيد: 2003) .

و تأييداً لمواقف الأمم المتحدة ، وضع القانون الدولي معايير قانونية ، و سياسية لضبط التعامل مع نشوء و ممارسة حركات التحرر لنشاطها ضد المستعمر ، من حيث شروط ممارستها لتلك الأنشطة ، و مفاهيم التحرير ، و وسائل حماية الشعوب المستضعفة ، و حقها في استرجاع حريتها ، و تقرير مصيرها ، كما وضعت لها مقومات تضي عليها طابع الشرعية في ممارسة ما تراه مناسباً لتقرير مصير شعبها .

ومع نمو الأفكار القومية التي انبثقت عنها استراتيجيات اعتمدتها حركات التحرر الوطني، نتج عنها أن اكتسبت مشروعية سعيها من أجل تحرير الشعوب التي قوضتها واقعيها وضمناً بتمثيلها على المستوى الداخلي والخارجي سواء سياسياً، أو عسكرياً (CH. Albert:1945) .

و قد مهد ميثاق الأمم المتحدة الأساس الشرعي لهذه الحركات ، بنصه على مبدأ حقوق الشعوب في تقرير مصيرها ابتداء من فترة الستينات ، بقرارات أممية من أهمها القرار رقم 1514 ، و الخاص بمنح الاستقلال للبلدان و الشعوب المستعمرة ، و الذي نص صراحة على ضرورة وضع نهاية غير مشروطة ، و على وجه السرعة لكل أشكال الاستعمار، تحت أي شكل كان ، و مهما كانت صوره ، و لم يتوقف الأمر عند هذا الجدل ، إذ ذهبت الجمعية العامة للأمم المتحدة كذلك في قرارها رقم 3034 الصادر في 18 / 12 / 1972 ، اعتبار الأنظمة الاستعمارية و العنصرية و الأجنبية أنظمة إرهابية (CH. Albert: 1945) .

و لاكتساب أعمال حركات التحرر الوطني كنموذج للمقاومة مشروعيتها يتوجب أن تراعى:

1. تطبق حركات التحرير الوطني للقواعد التي تحكم النزاعات المسلحة الدولية .
 2. تأييد حق الشعب المقاوم في تقرير المصير (مورقمر: 2001).
- و بالتالي ، و حتى تتمتع حركات التحرير من مقتضيات الحماية ، و الامتيازات المطبقة على النزاعات الدولية المسلحة ، وضعت شروطاً تأهيلية لحركات التحرير ينبغي توافرها ، و تتمثل فيما يلي :
1. تطبيق البروتوكول الأول الصادر بموجب المادة 3/96 ، و كذلك اتفاقية جنيف ، و أن تتوافر سلطة تمثل الشعب (مورقمر: 2001).
 2. أما الشرط الثاني فيتعلق بطبيعة السلطة من حيث إصدار إعلان بموجب المادة 96 / 3 ، بمعنى أنه يجب أن تمتلك حركة التحرير الوطني التي تنوي تطبيق البروتوكول الأول و موثيق جنيف خصائص القوات المسلحة ، كما جاء وصفها في المادة (43) من البروتوكول (مورقمر: 2001) . يتطلب هذا الشرط أن تتحمل حركة التحرر التزاماً على عاتقها من حيث الامتثال لقواعد القانون الدولي الإنساني ، و عدم الخروج على قواعده ، كل ذلك بما لديها من قوة منظمة تعمل تحت قيادة موحدة تتحمل الالتزام بالقواعد المحددة لعملها .

3. ممارسة التنظيم و السيطرة من قبل حركة التحرير على قواتها . يستلزم هذا الشرط العمل في نطاق الموضوعية، و عدم الخروج عن مقتضيات عملها، بحيث لا تبدو عاجزة عن التنفيذ الفعال للاتفاقيات (مورتلر: 2001) .

يضاف إلى ما تقدم ، ما حددته المنظمات الدولية و الإقليمية من الشروط الواجب توافرها للاعتراف بحركة التحرر الوطنية بأنها : ” تلك التي تباشر الكفاح المسلح فعلياً و واقعياً ، و تلك الحركات الوطنية التي أنشأت جبهات مشتركة ، و التي لها أكثر الحظوظ في الحصول على الاستقلال(العواشيرة: 2001) .

و يبقى أن نذكر أن حركات التحرر تستمد دوماً شرعيتها من الشعب من خلال التأييد و الاستقطاب الدائمين لأعمالها ، كذلك استمرارية أدائها لدورها الفعال و الحقيقي في النضال المسلح .

مما تقدم نستخلص أن التزام حركات التحرر بتلك الشروط يعطيها الوجود القانوني و الواقعي على الصعيدين الداخلي و الدولي ، استناداً لقرارات الأمم المتحدة و الشرعية الدولية، والأهلية التي تمكنها من الوصول لأهدافها في الاستقلال ، و مما يترتب على اعتراف المجتمع الدولي بشرعية حركات التحرر أن سمحت للعديد منها منذ أوائل السبعينيات المشاركة بصفة مراقبين في المسائل التي تمس مصالحها ، و اكتسابها الشخصية القانونية الدولية ضمن الدول و المنظمات الدولية ، و التمتع بالتأهيل القانوني لممارسة التصرفات القانونية ، كذلك تتمتع حركات التحرر بحق حضور الاجتماعات في منظمات المجتمع الدولي و دخولها عضواً فيها ، مما يوفر لها فرصة إنشاء علاقات دبلوماسية ، و بالتالي الحصول على اعتراف و تأييد دولي واسع ، و الحصول على مساعدات مالية و عينية لمساعدتها في تحقيق أهدافها .

الفرع الثاني

الدفاع الشرعي

يتكامل حق الدفاع الشرعي مع مشروعية الحق في المقاومة المسلحة ، و يظهر هذا كنتاج لإقرار القانون الدولي بمنح الدول و الشعوب التي تتعرض للعدوان الحق في استخدام المقاومة المسلحة لجزء شرعي و أصيل من أدوات و وسائل الدفاع الشرعي .

و قد جاء ميثاق الأمم المتحدة بنصوص تحكم العلاقات الدولية ، و تعتبر المادة (51) من النصوص الهامة في الميثاق ، و قد نصت على حق الدفاع الشرعي الفردي و الجماعي ، و تعتبر استثناء من المنع العام للقوة المنصوص عليها في الميثاق في المادة الثانية من الفقرة (2 / 4) و التي جاءت على النحو الآتي : ” ليس في هذا الميثاق ما يضعف أو ينقص الحق الطبيعي للدول ، فرادى أو جماعات ، في الدفاع عن أنفسهم إذا اعتدت قوة مسلحة على

أحد أعضاء الأمم المتحدة ” ، يأتي هذا النص إقراراً لمبدأ الدفاع الشرعي الذي أتيح للدول أو الشعوب التي تتعرض للعدوان ، و ذلك حفاظاً على بقائها و سيادتها و كافة مظاهر وجودها كحق طبيعي لا يجوز تجاهله أو القفز عنه ، و لعل من أهم مظاهر حق البقاء هو حق الدولة في الدفاع عن نفسها إذا اعتدي عليها لرد هذا الاعتداء و دفع الخطر الناتج عنه بكافة الوسائل اللازمة (أبو هيف : بدون).

و تكريساً لذلك ، قررت الأمم المتحدة صراحة تأكيد على حق المقاومة المسلحة من خلال قرارها رقم (3246) ، ” شرعية كفاح الشعوب في سبيل التحرر من السيطرة الاستعمارية و الأجنبية و القهر الأجنبي بكافة الوسائل المتاحة ، بما في ذلك الكفاح المسلح ” . و قد تعددت الإشارات الضمنية الدالة على ضمان حق الشعوب في الثورة و العمل ضد قوات الاحتلال الأجنبي من حيث المبدأ ، عملاً بالمبدأ التاريخي و الأصيل القاضي بحق الدفاع الشرعي عن النفس ، و كما يفهم من هذا الحق فإنه تفويض مفتوح لكافة الشعوب و الدول أن تتوسل بكافة الإمكانيات المتاحة لطرد الاحتلال الأجنبي من خلال الأراضي التي تحتل من قبله . ففي تاريخ 14 / 7 / 1974 ، و من خلال القرار الذي يحمل رقم (3314) أصدرت الأمم المتحدة ما نصه : ” يحق للشعوب الراحة تحت نير الاحتلال الأجنبي أن تمارس الكفاح المسلح من أجل حريتها و استقلالها و حقها في تقرير مصيرها ” . و من الإشارات البارزة التي قد يتم استنتاجها مما سبق هو تمييز الأمم المتحدة بين حق الشعوب في المقاومة المسلحة و الكفاح المسلح المسنود بالشرعية ، و بين الممارسات و الاعتداءات العنيفة التي تمارسها سلطات الاحتلال الأجنبي أينما كانت . و كذلك بين حركات التحرير الوطني في استخدام كافة الأساليب و الوسائل النضالية المتاحة لديها لتحقيق الحرية و الاستقلال ، و بالتالي تمتع الشعوب الخاضعة للاحتلال الأجنبي بكافة الحقوق المعنوية و الأخلاقية والإنسانية و القانونية في مقاومة الاحتلال (الزرو:2002) .

المبحث الثالث

موقف الشريعة الإسلامية والقانون الدولي من مشروعية المقاومة

أوجبت الشريعة الإسلامية وقواعد القانون الوطني والدولي على الأفراد والجماعات والدول دفع ومقاومة كافة الأنشطة وأفعال الاعتداء الواقعة على النفس أو العرض أو المال، ودفع الفساد، ومنع انتشاره في الأرض. ولتوضيح ذلك سوف نعرض لهذا المبحث من خلال المطلبين الآتيين:

المطلب الأول : موقف الشريعة الإسلامية من مشروعية المقاومة.

المطلب الثاني : موقف القانون الدولي من مشروعية المقاومة وأساليب مشروعيتها.

المطلب الأول

موقف الشريعة الإسلامية من مشروعية المقاومة

إن من يمعن النظر في القرآن الكريم يجد أن هناك نوعاً من المقاومة يقوم على أساس دفع الفساد والمفسدين، وتحطيم شوكة الباطل أهله، وهو ما أشار إليه القرآن الكريم في قوله تعالى: «وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَفُتَّتْ صُلُوكُكُمْ وَبِيعَ وَصَلَاةُكُمْ وَمَسَاجِدُكُمْ يُذَكَّرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ» (الحج:40). فلولا ما شرعه الله للأنبياء والمؤمنين من قتال أعداء الله قديماً وحديثاً لاستولى أهل الشر عليهم ولضاعت مواضع العبادة في الأرض، (حجازي:1960)، ولكنه سبحانه وتعالى دفع بان اوجب على المسلمين القتال فدفع عنهم بذلك اعتداء الكفار .

يظهر مما سبق، إن مقاومة ودفع المعتدي هو أمر مشروع، وقانوني، بل هو واجب على الأفراد والجماعات وحتى الدول الأعضاء في هيئة الأمم، يجب عليهم القيام به لدفع المعتدي، وأكدت الشريعة الإسلامية على وجوب الدفاع المشروع عن أي اعتداء على المعتدى عليه، وبينت لنا ذلك من خلال ما تأمر به آيات القرآن الكريم التي تقضي برد العدوان ومعاينة المعتدين بالعدل (المومني:2005)، قال تعالى: «فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ» (البقرة:194). وقوله تعالى: «وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ» (النحل:126).

فهذه الآيات الكريمة، تأمر بالمعاملة بالمثل لمن اعتدى، ومعاينة المعتدين ممن اعتدى، وفي ذلك قوله تعالى: «وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمُ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا» (النساء:75). وهذا الدفع شرعاً (بمعنى المقاومة) جاء على أنواع منها (أبو زيد:2005):

1. الدفع الذي يبعث الخوف والفزع في أهل الباطل لمنعهم من الاعتداء أو الجرأة على ديار المسلمين وأعراضهم، فيخيفهم المسلمون بإظهار القوة قبل أن تتجاسر نفوسهم على الاعتداء على أعراض المسلمين، وهو ما أشار إليه القرآن الكريم في قوله تعالى: «وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهَبُونَ بِهِ عَدُوُّ اللَّهِ وَعَدُوُّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ» (الأنفال:60). وإذا أمعنا النظر في هذه الآية الكريمة من سورة الأنفال نجد إن القرآن الكريم قد ذكر القوة ولا شك بان هذا الحكمة بالغة، فكلمة قوة جاءت منكراً في كتاب الله لتشمل كل قوة، ورباط الخيل إشارة ورمز إلى كل ما عرف فيما بعد من طائرات وصواريخ، وكل ما يحتاج إلى عناية وتعلم، وكل ما لا بد من أن يكون مهياً عند المسلمين من أسباب القوة (فضل:1990). وبناء على ما ينبغي على الدولة الإسلامية التسابق إلى السلاح بأنواعه المختلفة وتقوية الجيش

بشكل يثير الرعب والرغبة في قلوب المعتدين، ومن هذا القبيل الاستعراض العسكري، والمناورات .

وفائدة هذا النوع تكمن في أنه يوفر على المسلمين حروبا كثيرة، ويحمي دماءهم من الإراقة، ويؤدي إلى كبح جامح العدو وهزيمته نفسيا، ومن أمثلة ذلك، قيام الرسول صلى الله عليه وسلم، في المدينة بإعداد الجيش، ومن ثم إرساله سرايا خارج المدينة المنورة التي أقنعت القبائل العربية بقوة المسلمين، وبعثت في نفوسهم الهيبة، وليس من شك إن إنشاء الجيش وبنائه الذي كونه في المدينة جانب من جوانب الأخذ بأسباب المنعة والقوة للدولة . فالدولة التي تريد حماية مواطنيها والعيش الكريم لهم لا بد وان تعد جيشا ترد به العاديات وتصد به المعتدين، وتذود به عن حياض الدين، فتعد العدة بذلك لحفظ كيانه وإرهاب عدوها عن التفكير بالاقتراب منها (أبو زيد:2005) .

2. مباغطة العدو حال التأكد من نواياه الخبيثة باتجاه ديار المسلمين، وذلك بأن نتوقع بوادر الخيانة بنقض العهد، فيظهر من الدلائل والقرائن ما ينذر بالخيانة، فعند ذلك ينبذ إليهم العهد ويعلموا بذلك، قال تعالى: **”وَأِمَّا تَخَافَنَّ مِنْ قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ“** (الأنفال:58). فإذا بانث لنا ملامح النقض، فظهرت آثار الخيانة وتثبتت دلائلها وجب نبذ العهد لئلا يوقع التماذي في التهلكة (القرطبي: بدون) .

3. إنقاذ حقوق المهضومين من الضعفاء والجهاد لرفع الظلم عن المظلومين، وذلك لأن القوة التي أرشدنا لإعدادها القرآن الكريم هي جانب من جوانب مساندة الضعفاء، تصبر المقهورين في الأرض من المؤمنين، قال تعالى: **”وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا“** (النساء:75) . ومن هذا القبيل نصرة رسول الله صلى الله عليه وسلم لحلفائه من بني خزاعة حين اعتدى عليهم بنو بكر بمعونة فرسان من قريش، وكان جواب الرسول صلى الله عليه وسلم لعمر بن سالم الخزاعي حين انشده أبيات تبين ما حلّ بقومه من قتل، « نصرت يا عمرو بن سالم، فكان ذلك من ما هيّج الأمر لفتح مكة » (بن حجر: بدون) .

لذا وجب علينا أن نفرق بين نصرت الحق واستعمال القوة لنصرة الضعفاء وبين العنف بالقوة اعتداء، فالعنف ظلما حالة شذوذ في استعمال القوة تخرج عن المألوف وإذا أمعنا النظر في آي القرآن الكريم نجد أنه قد أقر المقاومة المشروعة حال الاعتداء على الأعراس والممتلكات، لأن هذا الاعتداء إرهاب مذموم .

فالإسلام يرفض العنف القائم على الاعتداء، ولكن لا يلزم إتباعه إن يقفوا أدلاء متفرجين أمام من يعتدي عليهم، ويغتصب أرضهم، بل انه يطالبنا بصددهم **لقوله تعالى:**

« فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ » (البقرة:194). ومن الأمثلة الواضحة في عصرنا الحاضر إرهاب الكيان الإسرائيلي الغاصب، وما يقوم به من عمليات إرهابية تمخض عنها إخراج أهل الأرض من أرضهم، وقتل الأنفس وهدم البيوت والضياع، فلا يكاد يمر يوم دون أن يحدث في الأرض الفلسطينية المحتلة ممارسات إرهابية صهيونية بقصد الاعتداء والإرهاب والتخويف (السائح: 1988). إن الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية وما عليها من مقدسات إسلامية ومسيحية، وإعمال الاعتقالات لأبناء الشعب الفلسطيني تعد أعمالاً إرهابية لأنها تنال من الحقوق والحريات الأساسية للمواطن الفلسطيني.

إن استمرارية فعل الاعتداء ومحاولة فرض العدو لإرادته على الأرض والإنسان مدعاة للمقاومة لا بل فرض علينا، فقواعد العدل في المنهج الرباني لا تجيز لنا إن نترك من يغتصب أرضنا ويقتل أبنائنا دون مقاومة وجهاد لصدّه عن تحقيق مآمعه، فالانتصار ممن بغى صفة من صفات المتقين التي مدحها القرآن الكريم، بقوله تعالى: « الَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ الْبَغْيُ هُمْ يَنْتَصِرُونَ » (الشورى:39)

وقد شهد العالم الإسلامي في قديمه وحاضره حركات مقاومة عديدة أنهت وجود الاستعمار لذا نخلص مما تقدم إلى أن فعل المقاومة من أسباب الإباحة في الإسلام ويرجع ذلك إلى استعمال الحق أو أداء الواجب، والحق لا يجوز فعله ولا يعاقب على تركه، والواجب، ما يتحتم فعله ويأثم المكلف بتركه، ويعرض نفسه للعقوبة، وفي أداء الواجب لا يسأل المرء عن سلامة محل الواجب.

المطلب الثاني

موقف القانون الدولي من مشروعية المقاومة وأسايد مشروعيتها

تستند مشروعية المقاومة إلى مجموعة من المبادئ القانونية الثابتة، كحق المقاومة استناداً لعدم الولاء والطاعة لسلطة الاحتلال، واستناداً لحق الشعوب في تقرير مصيرها، والدفاع المشروع عن النفس، والاستناد إلى قرارات الأمم المتحدة، والاتفاقيات الدولية الخاصة بحماية المدنيين أثناء الحروب، ومن ذلك يتبين أن المقاومة عمل مشروع لتحقيق مصالح الشعوب التي تتعرض للعدوان والاحتلال، فيما الإرهاب يمثل اعتداء على حق الشعوب في الحياة والحرية وتقرير المصير.

وعلى ضوء ما ذكر أعلاه، فإنه لا بد من الإقرار بحق كل الشعوب في تقرير مصيرها دون تدخل خارجي بما في ذلك تقرير وضعها السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وأن هذا يعد حقاً مكتسباً ومن يعتدي عليه لا بد من مواجهته بكافة الصور والأساليب، ويعد ذلك مقاومة مشروعة، وعليه فإن المقاومة الفلسطينية على سبيل المثال داخل الأراضي المحتلة تعد مشروعة في القانون الدولي.

واتساقا مع ما تقدم ، فإن الاحتلال باعتباره مشروع مضاد للحياة فهو أحد أهم دوافع أعمال المقاومة ، وتشير مداولات الأمم المتحدة إلى إن أهم الأسباب لاستخدام العنف هو استمرار الاحتلال والسيطرة على الأقالييم المحتلة ، وإنكار حق الشعوب في تقرير مصيرها . وانطلاقا من ذلك ، فقد تكرر الحق في المقاومة المسلحة من أجل التحرر من نير الاحتلال في القانون الدولي منذ نهاية الحرب العالمية الأولى ضمن المبادئ التي أتى بها الرئيس الأمريكي آنذاك ، « ويلسون » حيث تم الإعلان عن ميلاد حركات المقاومة ضد الاستعمار ، وأصبح حقا قانونيا مرتبطا بسيادة الدولة ، وأبدت الولايات المتحدة في حينه كل تأييدها ودعمها لحركات التحرر الوطني واعترفت بشرعية أعمال المقاومة التي كانت موجهة ضد الاحتلال الألماني النازي ، بينما في وقتنا الحاضر فقد تنكرت لهذا الحق ولم تعترف لبقية الشعوب ، وخاصة الشعب العربي الفلسطيني بحقه في مقاومة دولة الاحتلال الصهيوني وتصف أنشطتها المقاومة بالإرهابية .

وعليه فإن الشعوب مدعوة دائما للدفاع عن وجودها الوطني ومقاومتها للعدوان والاحتلال الأجبيين مظهرا بارزا من مظاهر الدفاع عن النفس طلبا للحرية والاستقلال . والحق في تقرير المصير باعتباره أحد الحقوق المتفرعة عن حق الدفاع هو حق غير قابل للتصرف ، ولا يجوز لأي دولة مستبدة أن تتوسل بأي وسيلة لتعطيله أو قمع الجهود الموظفة لنصرته .

والقانون الدولي هو المصدر الرئيسي في دعم المقاومة المسلحة ، وهو يميز بين الإرهاب بما هو «استخدام غير مشروع للقوة أو العنف بقصد الحصول على أهداف سياسية» ، والمقاومة المسلم بها هي « أداة لممارسة الحق في تقرير المصير أو في التحرر من قوة الاحتلال التي لا تراعي القانون الدولي الإنساني» ، في هذا الإطار يجب التنويه باتفاقيات وقرارات دولية عدة أسهمت في تجذير المشروعية الدولية للمقاومة المشروعة أبرزها :

1. **تصريح باريس لعام 1856**، يعد هذا التصريح أول معاهدة جماعية تضمنت قواعد لتنظيم سلوك المحاربين، وأقرت بعض المبادئ التي يتعين عليهم الالتزام بها في الحروب البحرية .

2. **اتفاقية جنيف لعام 1864** ، عقدت هذه الاتفاقية نتيجة لجهود الصليب الأحمر الدولي، وهي خاصة بمعاملة الأسرى، وكذلك المعاملة الإنسانية للجرحى، والمرضى في ساحات المعارك، وتعد بحق الأساس التي يرجع إليه في بيان معنى المقاومة وبيان المركز القانوني لرجال المقاومة (حومد :1978).

3. **إعلان سان بطرسبرغ لعام 1868**، تضمن هذا الإعلان في مقدمته عبارة تنص على: «إن للحرب حدودا يجب ألا تتعداها الدول حتى لا تخرج على مبادئ الإنسانية» ، وقد حرم هذا الإعلان استخدام أنواع معينة من الأسلحة التي تزيد من آلام الأشخاص ، ولا

تقتضيها الضرورة العسكرية (عبد الغني: 1978)، وخاصة فيما يتعلق برجال المقاومة الشعبية إذا ما علمنا إن هذه الفئة من المقاتلين لا تملك الخبرة و لا تجيد توقي خطر بعض الأسلحة في ساحات المعارك.

4. **مشروع مؤتمر بروكسل لعام 1874**، يعد إعلان بروكسل هذا، أول وثيقة نصت على منع مهاجمة أو قصف المدن المفتوحة والتجمعات السكانية والقرى والمناطق غير المدافع عنها، ويميز هذا الإعلان بين الأماكن المحصنة المعرضة للحصار أو القصف، وبين المناطق المفتوحة لإيواء السكان المدنيين، وهو بمثابة مسودة مشروع إعلان دولي بشأن قوانين وأعراف الحرب البرية.

5. **اللائحة الملحقة باتفاقية لاهاي الرابعة لعام 1907**، جاءت هذه اللائحة لتعزيز إعلان بروكسل لعام 1874، وتأكيده، وهي تحرم مهاجمة أو قصف المدن والقرى المسكونة، أو المباني غير المدافع عنها، وبأية وسيلة من وسائل الحرب، وفي محاولة لتجنب استخدام الأسلحة الجديدة التي بدأت تدخل إلى ساحات المعارك الحربية في ذلك الوقت.

ونضيف هنا إن المادة (4) من اللائحة المشار إليها، فقد عرفت الشعب المنتفض في وجه العدو بأنه مجموعة من المواطنين من سكان الأراضي المحتلة الذين يحملون السلاح ويتقدمون لقتال العدو، سواء أكان بأمر من حكومتهم أو بدافع من وطنيتهم أو واجبه، كما قررت، إن هؤلاء المواطنين المقاتلين يعتبرون في حكم القوات النظامية وتطبق عليهم صفة المحاربين، لكن بوجوب توافر شرطين فيهم، حمل السلاح علناً، والتقيّد بقوانين الحرب وأعرافها، كما اشرنا في بحثنا سابقاً.

ومما جرى عليه العرف، وأخذ به فقه القانون الدولي، إن أفراد المقاومة المسلحة الشعبية المنتفضة في وجه العدو، حركات مقاومة شعبية منظمة، يستحقون حمل صفة المقاوم المحارب.

6. **مؤتمرات السلام بلاهاي لعام 1899، 1907**، نتيجة للقصور الذي شاب بعض الاتفاقيات السابق ذكرها، وعدم دخول بعضها حيز النفاذ بسبب عدم تصديق بعض الدول عليها لكي تكتسب القوة القانونية الإلزامية لتطبيقها، إلا أنه كان لهذه الاتفاقيات تأثير كبير على النتائج التي توصلت إليها مؤتمرات السلام التي عقدت في لاهاي عامي 1899، 1907، ولقد كان مشروع بروكسل لعام 1874، هو نقطة البداية والانطلاق لهذين المؤتمرين، ومن ثم بدت بصماته واضحة على الاتفاقيات التي انبثقت عنهما (صلاح الدين: 1974).

وفيما يتعلق باتفاقية لاهاي المنعقدة عام 1899، المنبثقة عن مؤتمر لاهاي، حلقة في سلسلة من المؤتمرات التي سبقتها، ويهدف هذا المؤتمر إلى تخفيف ويلات الحروب، وإدخال بعض المبادئ الإنسانية، وتحريم الوسائل والطرق الهمجية في الحروب

(الشيشكلي: 1973)، لذا فقد تمخض عنه الاتفاق على تصريحات ثلاث، اشتملت على بعض المبادئ ذات الطابع الإنساني في الحرب البرية، وتحرم استعمال بعض وسائل القتال الفتاكة.

أما اتفاقية لاهاي الثانية المنبثقة عن المؤتمر الثاني لعام 1907، فقد توصل هذا المؤتمر إلى العديد من الاتفاقيات والبيانات التي كان من بينها أن الأشخاص الذين يحملون السلاح ويقاومون العدو هم في حكم القوات النظامية وتطبق عليهم صفة المحاربين، ثم طبقا لشروط معينة تم التعرض لها كحملهم السلاح علنا تحت راية أو شارة واضحة وقيادة لعملياتهم بحيث ينطوي نشاطهم تحت مظلة قوانين الحرب وأعرافها. ومن الجدير ذكره إن المؤتمر قد توصل إلى صياغة تصريح وعشر اتفاقيات، منها على سبيل المثال، ما تعلق بقوانين الحرب البرية، وعاداتها، كما تم التوصل إلى سبع اتفاقيات تتعلق جميعها بتدوين قواعد الحرب البحرية.

والجدير ملاحظته والتعليق عليه هنا، إن مؤثري لاهاي يمثلان مرحلة مهمة من مراحل تطور القانون الدولي، فلقد اصبح المؤتمران على القانون الدولي الصبغة العالمية، ووضعنا تقنيننا لقواعد الحرب والحياد. ولكن مما يؤخذ على المؤتمرين أنهما لم يقيما أو يتبنيا فكرة إنشاء منظمات دولية تختص بتنفيذ هذه القواعد، على الرغم من أهميتهما كاتفاقيات دولية عمدت إلى استحداث وإقرار مبادئ إنسانية على درجة كبيرة من الأهمية في مجال العلاقات الدولية.

7. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948، والاتفاقيات الخاصة بالحقوق الاقتصادية الاجتماعية والثقافية، والاتفاقية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية للإنسان، وتأكيدا على ما تضمنه الإعلان من مبادئ حقوق الإنسان، وحق الشعوب في تقرير مصيرها، فقد أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في 14 / 12 / 1960، القرار رقم (1514)، والمتعلق بالإعلان الخاص بمنح الاستقلال للأقطار والشعوب المستعمرة، وقد جاء فيه (أمي: بدون): «إن إخضاع الشعب للاستعباد الأجنبي والسيطرة الأجنبية والاستغلال الأجنبي يشكل إنكارا لحقوق الإنسان الأساسية، ويناقض ميثاق الأمم المتحدة، ويعرض السلام والتعاون الدوليين للخطر، وإن كل محاولة تستهدف جزئيا أو كليا تقويض الوحدة الوطنية والسلامة الإقليمية لقطر ما، تتعارض مع مقاصد الأمم المتحدة ومبادئها».
8. اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949، المتعلقة بحماية المدنيين في زمن الحرب والاحتلال الحربي، وحماية الحقوق والحريات، وتحريم اللجوء إلى القوة والتهديد. ولعل ابرز مبادئها الآتي:

- الاحتلال وضع مؤقت ليس له صفة الدوام وليس له أية تأثير في استمرار وجود الدولة.

- الاحتلال لا يؤدي إلى نقل السيادة من دولة إلى أخرى، لأن السيادة تبقى في السكان الذين يحق لهم خلال فترة الاحتلال رفض الغزو واللجوء إلى المقاومة (بما فيها حروب العصابات وحركات المقاومة) .
- الاحتلال لا يخول دولة الاحتلال إلا صلاحية ممارسة سلطة فعلية واقعية تهدف إلى حفظ السلامة والأمن في الإقليم المحتل وتسيير شؤون سكانه .
- قانون الاحتلال الحربي هو الذي يحدد الإطار التشريعي والإجرائي لسلطة الاحتلال، وكل تغيير تدخله عليه هذه السلطة يجب أن يقتصر على مواجهة متطلبات الحياة اليومية للسكان .

9. **ميثاق الأمم المتحدة حرم الحرب وحرم استخدام القوة** ، بل حرم مجرد التهديد باستخدامها، ولم يسمح بالحرب إلا في حالة الدفاع المشروع عن النفس، وقد اعتبرت المادة (51) منه إن للدولة ، فرديا وجماعيا ، حقا طبيعيا في الدفاع عن نفسها إذا ما تعرضت لعدوان مسلح ، وقد اعتبر معظم الفقهاء إن تفوق الكبار في السلاح يضطر الشعوب والدول الصغيرة إلى ممارسة حقها في الدفاع المشروع عن طريق المقاومة بمختلف أشكالها ، في الطليعة تلك المقاومة الشعبية وحرب العصابات .

10. **القرارات الدولية التي صدرت عن مجلس الأمن الدولي، والجمعية العمومية للأمم المتحدة منذ العام 1967 - ولغاية 1991**، التي انطوت على توصيف قانوني للأراضي المحتلة ووجوب تطبيق الاتفاقيات الدولية، لا سيما منها اتفاقية جنيف الرابعة، ودعوتها (إسرائيل) إلى الالتزام بأحكامها، والإقلاع عن انتهاكها، وهي تشكل مرجعية قانونية مؤيدة للجانب العربي في مواجهة ممارسات ذلك الكيان الغاصب التي ينطبق عليه وصف "إرهاب الدولة". ولعل أهم هذه القرارات ، القرار رقم (2852) الصادر عن الجمعية العمومية بتاريخ 12 / 20 / 1971، الذي دعا إلى "ضرورة وضع مبادئ تهدف إلى تعزيز حماية الأفراد الذين يناضلون ضد السيطرة الاستعمارية الأجنبية وضد الاحتلال الأجنبي والأنظمة العنصرية، وضرورة تطوير القواعد المتعلقة بوضع المناضلين وحمائهم، ومعاملتهم معاملة إنسانية في إبان المنازعات المسلحة الدولية ، وغير الدولية".

غير إن كل هذه المبادئ والأحكام والاتفاقيات والقرارات تبقى إلى حدٍ بعيد أسيرة موازين القوى الدولية ، فالدول الكبرى تحاول دائما أن تطبق قانونها ، قانون الغالب ، وما على المغلوب أو الضعيف ، إلا أن يرضخ إذا أعيته الحيلة، غير إن صراع الدول الكبرى فيما بينها من جهة، وتكافؤها في القوة من جهة أخرى يسمحان للشعوب أحيانا ، كما في حقبة الحرب الباردة التي ذوت بانهييار الاتحاد السوفيتي في مطالع التسعينات ، بان تلتقط أنفاسها فتباشر مقاومة واسعة تتكلم أحيانا بانتصارات مؤزرة ، واليوم إذ تعود الدول الكبرى ، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ، إلى بسط هيمنتها الفظة على العالم، لا يبقى أمام

الأحرار في الشعوب المستضعفة إلا التمرد والعصيان والمقاومة . إذا ولكل ما سلف ذكره ، فإن كل الشرائع السماوية والقوانين الوضعية الوطنية منها والدولية تعطينا الحق في الدفاع المشروع عن أرضنا وأنفسنا ومقارعة المحتلين .

المبحث الرابع

موقف الشريعة الإسلامية والقانون الدولي من الإرهاب

أكدت أحكام الشريعة الإسلامية في العديد من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة على حفظ الحرمات ، وحذرت من العدوان عليها ، وشرعت العقوبات بمختلف أنواعها ودرجاتها من القصاص والحدود والتعازير ردعا وزجرا لمن تسول له نفسه انتهاك شيء من تلك الحرمات .

كذلك جاءت التشريعات الوضعية وعلى المستوى الدولي مؤكدة على محاربة أي سلوك عدواني يتمخض عنه إرهاب الأفراد والجماعات ، من خلال عقد الاتفاقات المناهضة لتلك الأفعال مما انعكس أثره على التشريعات الوطنية التي جاءت بدورها تحظر اللجوء إلى الأعمال الإرهابية .

وانطلاقا من ذلك سوف نعالج هذا المبحث من خلال المطلبين الآتيين :

المطلب الأول : موقف الشريعة الإسلامية من الإرهاب .

المطلب الثاني : موقف القانون الدولي من الإرهاب .

المطلب الأول

موقف الشريعة الإسلامية من الإرهاب

حرم الإسلام الاعتداء على دماء الناس وأعراضهم وأموالهم، وتأكيدا على ذلك ما جاء بخطبة النبي صلى الله عليه وسلم يوم عرفه في حجة الوداع، تلك الخطبة التي رسمت معالم سير الحضارة الإسلامية في بعدها الإنساني في نطاق حفظ النفس ، عندما قال صلوات الله عليه وسلم : ” فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم حرام عليكم كحرمة يومكم هذا ، في بلدكم هذا ، في شهركم هذا ، إنكم ستلقون ربكم فيسألكم عن أعمالكم ، فلا ترجعوا بعدي ضلّالا يضرب بعضكم رقاب بعض ، ألا ليبلغ الشاهد الغائب ” (رواه مسلم في صحيحه، في كتاب القسامة، باب، 3 / 1305 - 1306) .

وإعمالاً لوصية الرسول صلى الله عليه وسلم تلك ، فعندما حمل العرب رسالة الإسلام إلى الأقوام الأخرى، الفرس والروم والهنود، لم يفرضوا عليهم الإيمان بالإسلام ، بل عرضوا عليهم ذلك ، فإن قبلوه فلهم الحسن ، وإن رفضوه فلا سبيل لأحد عليهم ولا سيما إذا دفعوا الجزية، ولم يصابوا المسلمون العداء ، وكان مرشدهم في ذلك قول الله تعالى : ” لا

إِكْرَاهٍ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنَ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ» (البقرة: 256). صدق الله العظيم .

والمتفحص بمباني تلك الآيات ومعانيها يستخلص سبق الإسلام لكل القوانين والمواثيق الدولية التي جاءت لتحمي المجتمعات الإنسانية من آثار العدوان ، وذلك من خلال وضع حدود واضحة يمنع تجاوزها حماية للضرورات الخمس من مقاصد الشريعة الإسلامية ، الدين، والنفس، والعرض، والعقل، والمال ؛ قال تعالى : « وَمَنْ يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ » (البقرة: 229) .

واستكمالاً لذلك ، أمرت الشريعة الإسلامية أتباعها بالابتعاد عن كل ما يثير الفتن ويجلب المعاصي للناس ؛ قال تعالى ناهياً إتيان تلك المسالك : «وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ» (الانفال: 25) وهذا التشدد بالعقاب كما ورد بالآية الكريمة ، إنما هو ردع وزجر واتقاء مسلك لا ينتج عنه إلا هلاك المسلمين .

أما من يسعون في الأرض فساداً ، ويلحقون الأذى بالناس في أطراف الأرض ومراميها من غير فرق بين مسلم وغيره، فقد توعدهم الله تعالى بالعقاب الشديد مصداقاً لقوله تعالى: «وَإِذَا تَوَلَّى سَعَىٰ فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ وَإِذَا قِيلَ لَهُ اتَّقِ اللَّهَ أَخَذَتْهُ الْعِزَّةُ بِالْإِثْمِ فَحَسْبُهُ جَهَنَّمُ وَلَبِئْسَ الْمِهَادُ» (البقرة: 205-206). من هذا المنطلق نجد إن الإسلام يعالج دوافع ومكامن الشر في النفس الإنسانية ، التي تؤدي إلى التخويف والترويع ، أو القتل ، أو الاعتداء على المال والعرض ، ومؤكداً على أن يسود التراحم بين الناس ، قال تعالى : « وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ » (الأنبياء: 107).

فهذه دلالة واضحة على سماحة الشريعة الإسلامية وصلاحيتها لكل زمان ومكان، ومبدأ التسامح طبيعة المسلمين ، وفي ذلك قال الرسول صلى اله عليه وسلم : ” بعثت بالحنفية السمحة ” ، وذلك بقصد إيجاد مجتمع تسوده المحبة وتذوب فيه جميع الفوارق وتنعدم فيه مختلف مبررات العنف والتخريب، قال تعالى : ” يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا » (النساء: 1).

وفي مجال المعاهدات والمواثيق ، نجد الإسلام قد أولاها جُلَّ اهتمامه تعبيراً عن رفضه للعنف والإرهاب ، قال تعالى : « إِلَّا الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ثُمَّ لَمْ يَنْقُصُوكُمْ شَيْئًا وَلَمْ يُظَاهِرُوا عَلَيْكُمْ أَحَدًا فَأَتِمُوا إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَىٰ مُدَّتِهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ » (التوبة: 4). وتطبيقاً للحكم الشرعي الذي أوردته الآية الكريمة في نطاق الالتزام بالمعاهدات والمواثيق ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم وفي باب القتل العمد متوعداً : « من قتل معاهداً لم يرح رائحة الجنة وإن ريحها توجد من مسيرة أربعين عاماً » (رواه البخاري في صحيحه ، في كتاب الجزية ، باب إثم من قتل معاهداً بغير جرم).

وأما في معاملة أهل الذمة فقد أوصى الله تعالى بمعاملتهم بالقسط والعدل ، وجعل لهم حقوقا ، ورتب عليهم واجبات ومنحهم الأمان على أنفسهم وأزواجهم وأولادهم وأموالهم في بلاد المسلمين وأوجب الديّة والكفارة في حال قتل احدهم على سبيل الخطأ؛ قال تعالى : « فَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ عَدُوٌّ لَكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَخْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ » (النساء:92). وقد أمر الإسلام التعامل مع أهل الذمة والمستأمنين وغيرهم من غير المسلمين في بلاد المسلمين بالعدل، ويمنع من إن يؤثر بغض الإنسان لغيره على عدم إنصافه وتجنبه لميزان العدل عند الخصومة ؛ وبهذا يقول الله تعالى : « وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَا نَقَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ » (المائدة:8).

نستخلص مما ذكر إن تلك النواهي عن القتل والإيذاء والاعتداء والترويع إنما جاءت تكريما من الله عز وجل لبني آدم في الأرض؛ قال تعالى : « وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَحْشِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا » (الإسراء:70) ، وتحقيقا لهذا التكريم نهت الشريعة الإسلامية بغى الإنسان على أخيه الإنسان وحرّم كل عمل يلحق الضرر أو الظلم به ؛ قال تعالى : « قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَّنَ وَالْإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ » (الأعراف:33) ، وقوله تعالى : « مِنْ أَجْلِ ذَٰلِكَ كَتَبْنَا عَلَىٰ بَنِي إِسْرَءِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا » (المائدة:32) .

بناء على ما تقدم ، وجدنا أن الإسلام ومن خلال أهدافه ومبادئه وقيمه يسعى لتحقيق الأمن والاستقرار والمحافظة على النظام وذلك بتطبيق الحدود الشرعية ، بحيث لم يترك أي ثغرة ينفذ من خلالها الإرهابيون والمخربون لتنفيذ أعمالهم العدوانية وظلمهم وتحقيق مآربهم .

المطلب الثاني

موقف القانون الدولي من الإرهاب

اشتمل القانون الدولي الإنساني على جملة من القواعد التي تنطبق على النزاعات المسلحة المقررة لمواجهة الإرهاب ، لضرورتها من جهة، ولملائتها للتعامل مع المخاطر الأمنية في الحرب على الإرهاب ، ولتناسب أحكامه تحديدا للحالات الاستثنائية للنزاعات المسلحة . ومن نافلة القول ، إن ظاهرة الإرهاب بما تتضمنه من عداء للإنسانية قد ارتبطت بالقانون الدولي العام ، وتعرضت له العديد من النصوص القانونية المتفرقة والاتفاقيات الدولية ، إلا أن المجتمع الدولي لم يتفق على صياغة معاهدة دولية ملزمة تحظر الإرهاب بصورة شاملة وتسري في جميع الظروف، وما اتفاقية حظر الإرهاب والمعاقبة عليه التي انبرت عصبة الأمم بصياغتها عام 1937 ، إلا أحد تلك الجهود في هذا المجال والذي يؤسف عليه أنها لم تدخل حيز التنفيذ نهائيا .

واستدراكا لذلك، فقد عمدت الأمم المتحدة في العقود الماضية إلى إقرار عدد من المعاهدات التي تناولت جانبا محددا من النشاطات الإرهابية ومن أهمها الاتفاقيات الآتية:

- اتفاقية عام 1963، المتعلقة بالجرائم والأفعال التي قد تقترب على متن الطائرات .
- اتفاقية عام 1970، المتعلقة بحظر الاستيلاء على الطائرات بصورة غير مشروعة .
- اتفاقية عام 1971، المتعلقة بارتكاب أفعال غير مشروعة ضد سلامة الطيران المدني .
- اتفاقية عام 1973، المتعلقة بالجرائم والأفعال التي قد ترتكب بحق الأفراد الخاضعين للحماية الدولية بمن فيهم الموظفون الدبلوماسيين .
- اتفاقية عام 1979، المتعلقة بجرائم احتجاز الرهائن .
- اتفاقية عام 1988، المتعلقة بجرائم ارتكاب أفعال غير مشروعة ضد سلامة الملاحة البحرية .
- اتفاقية عام 1997، الخاصة بحظر التفجيرات الإرهابية .
- اتفاقية عام 1999، الخاصة بحظر تمويل الإرهاب .

ولبذل العناية في هذا المجال، فقد أسست الجمعية العامة للأمم المتحدة لجنة خاصة، وأولتها مهمة صياغة نصوص اتفاقية شاملة حول مكافحة الإرهاب الدولي . وقد تم أيضا المصادقة على الاتفاقية الأوروبية لمنع الإرهاب التي تم إبرامها عام 1977، وفي حزيران عام 2002، تم المصادقة على اتفاقية مكافحة الإرهاب والمنعقدة بين الدول الأطراف بمنظمة دول الأمريكيتين، وعلى الصعيد العربي فقد تم إبرام الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب . وفي نطاق القانون الدولي الإنساني، فإن أهم الاتفاقيات التي تركت أثرا كبيرا في مجال مكافحة الإرهاب، تلك الاتفاقيات التي صيغت لحماية ضحايا الحرب والتي عرفت باتفاقيات جنيف الأربع المبرمة في آب 1949، والبروتوكولين الإضافيين لها لعام 1977، كذلك اتفاقية حماية الممتلكات والإرث الثقافي في حال النزاعات المسلحة لعام 1954 .

ومن الجدير بيانه، أن قواعد القانون الدولي الإنساني، مارست تأثيراتها على النزاعات المسلحة، لذا وجدنا أن اتفاقيات جنيف المشار إليها قد عالجت الأعمال والأنشطة الإرهابية التي تتم في سياق النزاعات المسلحة، حيث اعتبرت استخدام القوة الذي يتم بمواجهة المدنيين والممتلكات أمرا منافيا لقواعد ومبادئ القانون الدولي الإنساني إذا تجاوزت تلك الأفعال المعايير التي تقرها القوانين الدولية بشكل عام . وفي هذا الشأن، يستدعي منا التمييز بين العنف المشروع في الحروب الذي يرتبط بشكل أساسي بالنزاع المسلح بين الأطراف المتحاربة، وبين الأعمال الإرهابية، أي استعمال العنف بصورة غير مشروعة .

فالقانون الدولي الإنساني، يتناول الأمر من جانبين أساسيين، ففي مرحلة أولى يقتصر الحق في استعمال القوة على القوات المسلحة التابعة لأطراف النزاع المسلح الذين يتمتعون دون غيرهم بحق استعمال القوة ضد القوات المسلحة الأخرى، لكن يبقى اختيارهم لأساليب

القتال ووسائله محدودا ، كما انه من جانب آخر لا بد من التأكيد على ضرورة احترام وتجنب استعمال القوة ضد المدنيين واعتبارهم كهدف أو كأهداف مشروعة للاعتداءات العسكرية ، فهم خاضعون وفقا لأحكام اتفاقية جنيف للحماية ، ولا بد من وقايتهم في جميع الظروف والأحوال .

كما إن قواعد القانون الدولي الإنساني لا تسمح باستعمال القوة ضد أي طرف في النزاع دون قيود لذلك ، فمنذ القديم ميزت القوانين والأعراف الدولية بين أساليب القتال المشروعة وغير المشروعة، مثال الأسلحة البيولوجية ، والنووية، واغتيال غير المشاركين في القتال من المدنيين .

ويعد اللجوء إلى استعمال الأساليب غير المشروعة انتهاكا للنظام القانوني ، ويمكن أن يخضع مرتكبها إلى المحاكمة بوصفها جريمة بموجب القانون الوطني أو حتى بوصفها جرائم حرب، أمام المحاكم الوطنية أو الدولية على الأعمال الإرهابية التي يثبت ارتكابه لها . ومما أكدت عليه قواعد القانون الدولي ، وتحديد ما جاء في المادة (33) من الاتفاقية الرابعة من اتفاقيات جنيف المشار إليها ، انه ” لا يجوز معاقبة أي شخص محمي عن مخالفة لم يقترفها هو شخصا ، وتحظر العقوبات الجماعية وبالمثل جميع تدابير التهديد أو الإرهاب ” . وكذلك المادة (51 / 2) من البروتوكول الأول وتحت عنوان ” حماية السكان المدنيين ” ، تنظم المادة (51) القواعد الأساسية الواجب احترامها في العمليات العسكرية ، وتضيف المادة (52) من ذات المصدر القواعد التفصيلية التي تحظر تدمير المرافق المدنية وبخاصة تلك التي تمثل جزءا من البنية الأساسية المدنية (حتامله: 2005).

ومن الأفعال المعاقب عليها دوليا والمحظور إتيانها ، تلك الأعمال الرامية إلى بث الذعر بين السكان (المادة/51، البروتوكول الأول من اتفاقية جنيف الرابعة) ، واقتراح الاعتداءات دون تمييز، ” الهجمات العشوائية ” ، الدفاعية منها والهجومية ضد الخصم (المادة/49، البروتوكول الأول، اتفاقية جنيف الرابعة) ويشمل هذا الحكم الهجمات العسكرية أو أي أعمال عنف توجه نحو هدف عسكري محدد، أو تستخدم أسلوب أو وسيلة قتال لا يمكن الحد من تأثيرها وفقا لمتطلبات القانون .

وفي نطاق القواعد القانونية الدولية المنطبقة في النزاعات المسلحة ، وجدنا إن القانون الدولي الإنساني تحد من هذه الأعمال وتنظمها، وتفرض بعض القيود عليها، وعليه أكدت المادة (35 / 2) من البروتوكول الأول على أن ” يحظر استخدام الأسلحة والقذائف والمواد ووسائل القتال التي من شأنها إحداث إصابات وآلام لا مبرر لها ” .

وحظرت المادة (37) من ذات البروتوكول الغدر ، واعتبره إياه من أعمال العنف ، وعلى سبيل المثال يعد استعمال العنف أثناء التظاهر بالمظهر المدني والتزام حالة وقف القتال خداع وخيانة، وبالتالي تعد الأفعال أعمالا إرهابية مجرمة إذا اقترفت ضد أفراد القوات المسلحة .

كما لم تهمل قواعد القانون الدولي الإنساني تنظيم سير العمليات العسكرية وحدود تلك العمليات، إذ أوضحت مصير الأفراد اللذين توقفوا قهرا أو طوعية عن الاشتراك في العمليات العسكرية، كالمصابين والأسرى، والمرضى، حيث أوجبت الاتفاقيتان الأولى والثانية احترام وحماية الفئات المذكورة، وعدم تعرضهم للقتل والإبادة (المادة (2 / 12) من اتفاقية جنيف الأولى والثانية).

وقد أقرت اتفاقية جنيف الثالثة في مادتها (13) انه ينبغي معاملة أفراد القوات المسلحة الذين يقبض عليهم من الطرف المعادي كأسرى حرب وفقا للقواعد التي تضمن معاملتهم معاملة إنسانية، ويحظر أي معاملة تشكل خطرا على حياة هؤلاء، أو ممارسة أي غط آخر من أنماط العنف ضدهم. كما أولت تلك الاتفاقية في مادتها (4/17) اهتماما خاصا بظروف المعتقلين من الأسرة، حيث أوجبت عدم جواز ممارسة تعذيب بدني أو عقلي أو قهري للإدلاء بأية معلومات، أو تهديدهم أو أهانتهم في حال امتناعهم عن ذلك، ويعتبر أي انتهاك لتلك القواعد خرقا جسيما لاتفاقية أسرى الحرب، وتندرج ضمن جرائم الحرب (المادة 120 من اتفاقية جنيف الثالثة).

وبالرجوع إلى نص المادة (33) من اتفاقية جنيف الرابعة، وجدنا أنها المادة الوحيدة التي نصت على مصطلح ” الإرهاب ” حيث أقرت على انه : ” لا يجوز معاقبة أي شخص محمي عن مخالفة لم يقترفها هو شخصا. وتحظر العقوبات الجماعية، وبالمثل جميع تدابير التهديد أو الإرهاب، كما تشير المادة إلى الحالات التي يتعرض فيها أي شخص لسيطرة العدو لمخاطر الوقوع ضحية لإجراءات الترويع والإرهاب أثناء تواجده بالمعتقل أو أي أراض محتلة”. ومما تقدم يبدو لنا إن معنى مصطلح الإرهاب وفقا للاتفاقية الرابعة محدود بصورة أكبر من المعنى المنسوب إليه في الوقت الحالي. ويعد القتل أو التعذيب أو المعاملة غير الإنسانية أو احتجاز الرهائن أو التدمير الشامل للممتلكات خرقا لاتفاقية جنيف الرابعة وتمثل تلك الأفعال جرائم حرب (المادة (147) من اتفاقية جنيف الرابعة) .

ويستخلص مما جاء به البروتوكول الأول أنه قد عزز أكثر هذا المنحى بإقراره ضرورة حماية المدنيين في حالة تعرضهم بصورة مباشرة لمخاطر العمليات العسكرية، وذلك بالتأكيد على ضرورة إن يكونوا بأي شكل من الأشكال هدفا للأعمال الإرهابية، وبالتالي فإن أي انتهاك جسيم يعد جريمة حرب (المادة (85 / 3) من البروتوكول الأول الملحق باتفاقيات جنيف الأربعة).

وقد جمعت المادة المذكورة سابقا من البروتوكول الأول تحت عنوان ” الضمانات الأساسية ” بين المعايير الرئيسة التي ينبغي إن تلتزم بها جميع السلطات كحد أدنى وفي جميع الظروف في تعاملها مع الأفراد الذين ينتمون إلى الطرف الخصم، ويقتبس البروتوكول الأول معايير مقبولة دوليا من خلال مجموعة القواعد الدولية لحقوق الإنسان .

بناء على العرض المتقدم توضح لنا انه يحظر اقرار أي أعمال إرهابية أثناء النزاعات المسلحة الدولية ، كما لا يمكن تبرير أية أعمال انتقامية كرد فعل في مواجهة تلك الأعمال الإرهابية ، وكذلك الانتقامية ضد المدنيين .

من مجمل ما بحثنا من قواعد قانونية لمواجهة النشاطات الإرهابية ، إلا إن القانون الدولي الإنساني يواجه اليوم تحديات كبيرة ، سيما إن القانون الدولي لم يعالج بداية مسألة الإرهاب ، لأن هذه الظاهرة كانت محلية ، ولم تكن منتشرة دوليا ولم تؤثر في علاقات الدول فيما بينها . ولكن نظرا لتشابك العلاقات الدولية وتداخل المصالح وتضاربها برزت أنواعا من النزاعات ففي سبيل الهيمنة والسيطرة الخارجية ، أدت إلى انتشار العنف بمواجهة تلك الهيمنة بحيث اخذ شكل الحروب والكفاح المسلح ، مما أدى إلى تبني المجتمع الدولي سياسات وجدها ملحة لمواجهة التحديات الجديدة ، حتى لو جاءت بالمخالفة للمواثيق الدولية .

ونوضح هنا ، إن أية مواجهات لتلك الظاهرة لن ينجح دون الالتفات إلى معالجة الأسباب الظاهرة ، إذا ما علمنا أن سلوك طريق المواجهة اخذ وخاصة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية طريق اللعبة الإستراتيجية لمواجهة العالم بأسره انتقاما لما حصل في نيويورك وما عرف بأحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001 ، منتهجة الحروب الاستباقية الجديدة القائمة على مجموعات خاصة مدعومة أمريكيا تسعى من خلالها إلى التعبئة والحراك السياسي لنشر الفوضى وتمديد وتدعيم نفوذها .

وتمشيا مع تلك السياسات أصدر مجلس الأمن الدولي قراره رقم (1373) تاريخ 28 سبتمبر 2001 ، والمعروف باسم قرار مناهضة الإرهاب الذي اقترح عددا كبيرا من الاقتراحات الوقائية لمعالجة الإرهاب والتي ينبغي إن تتخذها الدول على المستوى الوطني ، ويتناول القرار المحاكمة الجنائية للإرهابيين المتهمين ، ويتناول بصفة خاصة أيضا التعاون بين الدول في هذا المجال . واستجابة مع ذلك ، اتخذت العديد من الدول إجراءات لمنع اقرار الأعمال الإرهابية ، تمثلت في تشديد رقابة قوى الأمن العام على الرعايا الأجانب ، وحالات الاشتباه والتوقيف ، والاستجواب والتفتيش ، وفي بعض الدول ، وصلت تلك الإجراءات إلى حد المعاملة غير الإنسانية ، والتعذيب وتقليص حق المتهمين بالإرهاب في الدفاع عن أنفسهم وصولا في التعامل معهم إلى حد الاتهام قبل الثبوت وذلك خرقا لقاعدة براءة المتهم .

وكان للضغوطات التي مارستها الدول الكبرى على غيرها في نطاق العلاقات الدولية ، إن ساهم ذلك في المغالاة على حكومات تلك الدول وبالتالي جيشها من اجل تغيير اسلوبها في مناهضة الإرهاب بما يخالف قوانين الحرب ، وقانون حقوق الإنسان .

وخلاصة القول ، إن الانتهاكات للقانون الدولي تعد جرائم دولية ، ولا بد من أن تلتزم الدول أثناء تبنيتها لإجراءات مكافحة الإرهاب قواعد القانون الدولي من حيث تقديم

المتهمين للعدالة تحقيقا للهدف منه ، وهو حماية ومساعدة ضحايا المنازعات المسلحة ، ويتحتم على المجتمع الدولي إجراء تقويم مستمر لتحديد ما إذا كانت قواعد القانون ملائمة أو غير ملائمة .

والمشكلة المطروحة ، انه لغاية الآن لم تتم صياغة أية قواعد تنفيذية أو داعمة لاتفاقيات جنيف أو البروتوكولات الملحقه في معالجة الإرهاب . ويعد البروتوكول الأول الإضافي، الأكثر تنظيما من حيث ضرورة مواجهة الإرهاب ومعالجة أشكاله، وحماية ضحاياه ، والذي لم تصادق عليه الولايات المتحدة الأمريكية وإسرائيل .

فلا بد من أن تتم الموافقة على البروتوكول الأول ، والعمل على تقديم المتهمين من المجرمين إلى العدالة ، لضمان احترام الالتزامات الإنسانية .

الخاتمة

بحثنا فيما تقدم من هذه الدراسة ، مفهوم المقاومة والإرهاب في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي ، وصولاً إلى بيان عناصر مشروعية أعمال المقاومة المسلحة ومقوماتها ، وتحديد أفراد المقاومة المسلحة وفقاً لقواعد القانون الدولي العام، وفي ذلك ، أوضح الفقه الإسلامي والقانون العديد من التعريفات التي مكنتنا من استخلاص العديد من عناصر المقاومة والتي أهمها : ما تتميز به حركات المقاومة المشروعة في سعيها لتحقيق أهدافها بأنها حركات جماهيرية تتمتع بتأييد شعبي ، تقوم بنشاطها بدافع وطني نبيل لتحقيق تقرير المصير بمواجهة العدو وحلفائه من خلال القيام بعمليات قتالية عسكرية منظمة . وتأسيساً على ما تعرضت إليه المقاومة المسلحة في سنواتها الأخيرة من هجوم أوروبي وأمريكي يهدف إلى تهديد الأسس التي بنيت لمصلحتها في العقود الماضية وذلك إرضاء لرغبات (إسرائيل) التي باتت تخشى من المقاومة المسلحة أكثر من خشيتها من الجيوش العربية . وجاء الهجوم الأمريكي على أعمال المقاومة عندما تعرضت لهجوم الحادي عشر من سبتمبر لتتخذ هذه المناسبة ذريعة ، فاختلطت عندها المفاهيم وأصبحت أعمال المقاومة تنعتها بالإرهابية .

وهذا البحث وإن كان لا يهدف إلى الخوض في مشروعية أو عدم مشروعية المزاغم الأمريكية بشأن المقاومة المشروعة وخاصة في الدول العربية والتي أهمها المقاومة في الأراضي الفلسطينية ضد الاحتلال الإسرائيلي ، فإنه يسعى إلى تحديد الحماية القانونية لأفراد المقاومة المسلحة وفقاً لقواعد الشريعة الإسلامية والقانون الدولي ، وذلك من خلال تقديم تحديد لمشروعية المقاومة ولتحديد المشمولين بتلك الحماية ونطاقها .

وفي نطاق بحث الإرهاب كفعل مناقض لأعمال المقاومة المشروعة في مدلوله ونطاقه وأهدافه وأشخاصه ، وجدنا أنه يعتبر النشاط الأخطر من بين الجرائم التي تقع من أو على الأفراد أو الجماعات أو الدول ، ومن الظواهر التي تُوَرِّق أمن المجتمع الدولي في وقتنا الحاضر ، وتجعل حياة الشعوب محفوفة بالمخاطر الناجمة عن الرعب والخوف الذي تولده الأعمال الإرهابية التي اتسمت مظاهرها بالتنوع والتباين في أسبابها وأساليبها وأغراضها ، بل وفي نوعية ضحاياها.

هذا ما دفعنا إلى عرض مفهوم الإرهاب ، كنشاط منافي لسير الحياة الإنسانية بشكلها الطبيعي ومرفوض من قبل الشريعة الإسلامية والقانون الدولي والوطني حيث أوضحنا في بحثنا من خلال دراسة موقف الإسلام والقانون الدولي إن الإسلام قد نهى عن القتل والإيذاء والاعتداء والترويع وذلك تكريماً من الله عز وجل لبنى آدم في الأرض ، وحرّم كل عمل يلحق الضرر أو الظلم بالإنسان، كما قررت قواعد القانون الدولي إن الأعمال الإرهابية تعد جرائم ، ولا بد من أن تلتزم الدول بتبنيها قواعد القانون الدولي من أجل مكافحة

الإرهاب من حيث تقديم المتهمين للعدالة ، تحقيقا للهدف منه، وهو حماية ومساعدة ضحايا المنازعات المسلحة .

ومما تقدم يمكننا أن نستنتج الآتي :

1. لقد اعتنى القرآن الكريم بالمقاومة بألفاظ مرادفة لها لتتربى الأمة الإسلامية على هذه الفريضة .
2. حثت الشريعة الإسلامية على مقاومة الظلم والطغيان والتعدي على الأفراد والأعراض والدول ، والتصدي لدفع العدوان .
3. تكريس فكرة المقاومة المسلحة المشروعة في أحكام الشريعة الإسلامية ، والقانون الدولي، لأفرادها والاعتراف لهم بصفة الأسرى، ونبذ الأعمال الإرهابية بصفتها أعمالا إجرامية .
4. إن أحكام الشريعة الإسلامية هي الوحيدة القادرة على علاج العنف والتطرف والإرهاب بأحكامها الشمولية التي حفظت حقوق الإنسان مسلما كان أو غير مسلم .
5. تم التوصل إلى بيان مقومات النشاط المقاوم وعناصره ، وكذلك توضح لنا عناصر العمل الإرهابي ومتى يتشكل الفعل أو النشاط الإرهابي غير المشروع .
6. المقاومة حق للشعوب والدول تجاه الدول المتكبرة والمعتدية تمارسه بكل الوسائل المشروعة وصولا إلى تحقيق تقرير مصيره والعيش الكريم لشعوبها ، باعتبار إن اعتداء تلك الدول هو مبرر ودافع لأعمال المقاومة .
7. ممارسة الإرهاب لا تقتصر على الأفراد ، وإنما تعداها إلى إرهاب الدولة الرسمي وهو الأشد إيذاء وإيلاما .
8. وجود إشكاليات في المناخ السياسي الدولي تمنع وضع تعريف للإرهاب باعتباره من المسائل التي ما تزال تثير الخلاف ، وبالتالي منع تقنين جرائم الإرهاب الدولي المرتكبة أثناء المنازعات المسلحة ليبقى الأمر خاضع لرغبات وأهواء وإرادة الدول الكبرى .
9. لم يعرف الإسلام الإرهاب ، والإسلام دين محبة وسلام وتسامح ونبذ العنف والإرهاب الذي تتحدث عنه وتروج له وسائل الإعلام الغربية وهو منه براء .
10. هناك خلط بين الكفاح المسلح المشروع للشعوب المضطهدة والواقعة تحت الاحتلال وبين الإرهاب، كالشعب الفلسطيني الذي يناضل للحصول على حقوقه المشروعة المغتصبة التي كفلتها الشريعة الإسلامية والقوانين والمواثيق الدولية .
11. عدم وجود قواعد أو آليات توضح كيفية تنفيذ اتفاقيات جنيف والبروتوكولات الملحقه، مما يشكل هدرا لها ويمنع من الاستفادة منها .
12. عدم مصادقة أمريكا وإسرائيل على البروتوكول الملحق باتفاقيات جنيف المتعلق بالإرهاب ، خوفا من الالتزام بأحكامه، وذلك باعتباره راعيي الإرهاب الدولي المنظم في العالم .

13. أوضحت الشريعة الإسلامية جزاء الذين يفسدون في الأرض ويحاربون شرع الله وسنة نبيه عليه السلام في الدنيا والآخرة ، بينما القانون الدولي والاتفاقيات المنبثقة عنها لم توضح جزاء من يخل بتلك الأحكام .

وبناء على تلك النتائج فإن الباحث يوصي بالآتي :

1. أن تعمل الدول الإسلامية على تبني مشروع مضاد لادعاءات الغرب من خلال التعريف بالإسلام وتفعيل مراكز البحوث والترجمة والنشر التي تعنى بالتراث الإسلامي لإبراز الصورة الحقيقية المشرقة عن الإسلام وتسامحه ونبذه لكل صور الإرهاب .
2. إن تعتمد الأمة الإسلامية إلى التمسك بعقيدتها وعدم الانصياع لمتطلبات الآخرين من أعداء الأمة الذين يطالبونها بتغيير مناهجها والتخلي عن الثوابت في دينها الحنيف .
3. دعوة المجتمع الدولي إلى الرجوع لأحكام الشريعة الإسلامية لاستخلاص قواعد ناظمة لمفهوم المقاومة والدفاع المشروع وقواعد أخرى خاصة بالقانون الدولي الإنساني .
4. دعوة المجتمع الدولي إلى صياغة قواعد قانونية تنفيذية ملزمة لاتفاقيات جنيف أو البروتوكولات الملحق بها ، والجزاءات المترتبة على مخالفتها .
5. دعوة المجتمع الدولي إلى الضغط على أمريكا وإسرائيل للتوقيع على البروتوكول الأول الملحق باتفاقيات جنيف المتعلق بالإرهاب ليصار إلى التزامهما بأحكامه .
6. دعوة المجتمع الدولي إلى صياغة تعريف جامع مانع لمصطلح الإرهاب .
7. دعوة المجتمع الدولي إلى تقنين قواعد تحدد الأفعال المعتبرة جرائم حرب وتصنيفها ، ووضع العقوبات المناسبة لها ، مع التركيز على وضع ضمانات للمحاكمة العادلة .
8. لحماية حقوق الإنسان ، دعوة الجمعية العامة للأمم المتحدة إلى عقد مؤتمر دولي للمفوضين الدبلوماسيين بقصد إبرام معاهدة دولية تعنى بالإرهاب الدولي بعيدا عن ضغط دول نادي الفيتو والنووي .
9. دعوة مجامع الفقه الإسلامي والكليات المعنية بالدراسات الشرعية إلى التعاون في تيسير ما يحتاج إليه أبناء الأمة من الفقه الإسلامي بغية تحصينهم من الشذوذ العسكري والانحراف السلوكي والثقافي
10. النص صراحة على اعتبار مخالفة قواعد القانون الدولي العام وقواعد القانون الدولي الإنساني من الأعمال الإرهابية .

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم .
2. - ابن فارس : معجم مقاييس اللغة (5 / 43) مادة قوم، والراغب الأصفهاني : مفردات ألفاظ القرآن (ص 431 - 434) مادة قوم .
3. - ابن منظور لسان العرب ، بيروت ، مؤسسة التاريخ العربي ، (5 / 336) .
4. - د. أبو زيد، نائل، (بدون تاريخ) الهجرة النبوية بين العناية الربانية والأخذ بالأسباب المادية، المطابع العسكرية ، الطبعة الأولى ، عمان .
5. - د. أبو زيد، ن، (2005) الإرهاب بين الدفع والاعتداء من منظور قرآني ، جامعة جرش، الأردن، منشورات عمادة البحث العلمي ،
6. - أبو مسعود ، م، (1994) إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، بيروت ، دار إحياء التراث العربي.
7. - د. أبو يحيى، م، (2002) بحث بعنوان: “ أسباب الإرهاب جامعة اربد الأهلية ، الأردن، 24 - 25 نيسان. “المقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني لكلية الشريعة والقانون،
8. - إريك ، م، (2004) الإرهاب التهديد والرد عليه ، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب .
9. - د. الأحمد ، م، بحث بعنوان : ” العوامل الفاصلة بين الإرهاب والمقاومة المشروعة، جامعة جرش، الأردن ، منشورات عمادة البحث العلمي .
10. - البخاري في صحيحه ، في كتاب الجزية ، باب إثم من قتل معاهدا بغير جرم .
11. - البخاري ، في كتاب الفتن ، باب قول النبي (ص) : من حمل علينا السلاح .
12. - د. التل، أ، (بدون تاريخ) الإرهاب في العالمين العربي والغربي ، عمان، المطبعة الوطنية .
13. - الجراح، س، (2005) المقاومة ضد الاحتلال الإسرائيلي في ضوء القانون الدولي الإنساني، بحوث المؤتمر العلمي السنوي لكلية الحقوق ، جامعة جرش ، الأردن، منشورات عمادة البحث العلمي في الجامعة .
14. - د. الركن، م، (2001) هولوكوست المسلمين ،، الطبعة الأولى ، بيروت، دار ابن حزم .
15. - الزبيدي ، م ، (بدون تاريخ) تاج العروس من جواهر القاموس، الجزء الثاني، بيروت، دار الفكر.
16. - السائح، ع ، (1988) الإرهاب أنواعه وأخطاره، عمان، دار الصباح .
17. - السماك، (بدون تاريخ) الإرهاب والعنف السياسي ، بيروت، لبنان ، دار الكتاب اللبناني.
18. - د. الشيشكلي، م، (1973) الوسيط في القانون الدولي العام، الجزء الأول، الكتاب الأول ، ليبيا، منشورات الجامعة الليبية، .
19. - الظاهر، ت ، (1994) الإرهاب العالمي ، الطبعة الأولى، بيروت، دار الحسام .
20. - د. العنزي، ر، (2005) بحث بعنوان : « المركز القانوني لأفراد القوات المسلحة في ظل

- قواعد القانون الدولي الإنساني « جامعة جرش، الأردن منشورات عمادة البحث العلمي.
21. - الفيروزبادي، م، (بدون ذكر سنة الطبع) القاموس المحيط، بيروت، دار الفكر.
 22. - القرطبي، م، (بدون سنة الطبع) الجامع لأحكام القرآن الكريم، القاهرة، دار الكتاب العربي، 8 / 32.
 23. - اللهيثي، (1986) مجمع الزوائد، 6 / 253، باب فيمن أخاف مسلما، القاهرة، دار الريان .
 24. د. المخزومي، ع، (2000) مفهوم الإرهاب في القانون الدولي وتميزه عن الكفاح المسلح، رسالة ماجستير، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية.
 25. - د. المومني، أ، (2005) التخريب لا الإرهاب ومرادفاته بين الشريعة والقانون، منشورات جامعة جرش. عمادة البحث العلمي،
 26. - د. حتامله، س، (2005) بحث بعنوان " الدفاع الشرعي في ميثاق الأمم المتحدة " منشورات جامعة جرش، الأردن عمادة البحث العلمي في.
 27. - د. حجازي، م، (1960) التفسير الواضح، بيروت، دار الجليل.
 28. - حجر، أ، (بدون ذكر سنة النشر) فتح الباري بشرح صحيح البخاري، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (7 / 419) .
 29. حريز، ع، (1996) الإرهاب السياسي، الطبعة الأولى، القاهرة، دار مدبولي .
 30. - د. حومد، ع، (1978) الإجماع الدولي، مطبوعات، الكويت، جامعة الكويت.
 31. - د. رجائي، ج، (2003) الإرهاب في النظام العالمي الجديد، الجامعة الأردنية، منشورات كلية الدراسات العليا.
 32. - د. سلطان، ح، (1987) القانون الدولي العام، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار النهضة العربية .
 33. - د. شكري، م، (1992) الإرهاب الدولي، الطبعة الأولى، بيروت، دار العلم للملايين.
 34. - صلاح الدين، ع، (1977) المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي العام، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
 35. ضعفاء أ، (1984)، حديث 705، بيروت، دار الكتب العلمية .
 36. - عبد القافي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم .
 37. - فضل، ع، (1990) خماسيات مختارة في تهذيب النفس الأمارة، عمان، دار البشير .
 38. - د. فوده، ع، (1969) الاحتلال الإسرائيلي والمقاومة الفلسطينية في ظل القانون الدولي العام، بدون دار النشر والمدينة.

39. - قطب، س، (بدون سنة النشر) ظلال القرآن ، الجزء الأول ، الطبعة السابعة،بيروت، دار إحياء التراث .
40. - د. محمود، ع ، (1991) القانون الدولي الإنساني ، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية .
41. د. مخيمر، ع ، (1986) الإرهاب الدولي، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية :

1. -Aldrich, G. “ (1989) Guerrilla Combatants and Prisoners of War Status “, Oxford , , The American University Law , Review , vol , 31, Summer.
2. - Sofaer, A. D.,(1988) “The U.S Decision not to Ratify Protocol 1 to the Geneva Conventions on the protection of War Victims GJ.Gradam,the rationale for the united states Decision , ,A.J.I.L.,vol.82,.
3. Documents on the law of war . 2nd ed , (Oxford . 1985 --Robert, A. and Guelff, R.(EDS) .
4. -Gradam,J.G (1992) ,Noncombatant ,Immunity and international law ,vol.32,.

السنة بين تأكيد الأحكام وتأسيسها والأثر التشريعي دراسة أصولية

Sunnah Between Confirm the Verdicts and Established

موسى أبو الريش *

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تجلية العلاقة بين القرآن والسنة، من حيث المعنى في المفهوم والرتبة، وفق إطار ومعياريّة أصوليّة؛ وتبدو إشكالية البحث في تحديد نوع العلاقة بين القرآن والسنة، هل هي علاقة تبعيّة، أم استقلاليّة، أم هي بين ذلك قواماً؟! ولديها من صلاحيّة الاستقلال حسب ما تقتضيه قاعدة التأسيس وحاجتها إلى توسع البنيان؛ استجابة وإجابة عن سؤال، أو نداء يوجهه العصر، أيّ عصر!

والذي خلص إليه البحث أنّ النزاع في هذه المسألة لفظي؛ ويلزم من القول أنّهما بمعنى واحد، تعطيل السنة عن وظيفتها البيانيّة في الحياة العمليّة، وكما يصدق ظاهر السنه على التأكيد يصدق على التأسيس، والحمل على تأسيس الأحكام أولى، وهو الذي يرجحه الباحث.

مفتاح الدلالة: السنة، التأكيد، التأسيس

Research Summary

Legislative and effect. Fundamentalist study

This research aims to shed light on the relationship between the Koran and the Sunnah in meaning in the concept and ranked in the framework in accordance with the standard fundamentalist, and looks problematic gravel in determining the relationship between the Qoran and the Sunnah type, you are related to dependence or independence or between that strength, and has the authority to add the verdicts by what it is allowed by the foundation, and needed, to the expansion of the architecture and the findings of a researcher that the conflict in this issue verbal, and necessary to say that they sense that one disabled sunnah for functioning graphs in the practical life, as it pears that sunnah ensure Assuring verdicts it also establishis them, as it also required that it reserved bail Qoran and pledge to do so and sentences to establish the verdicts prior carrying from pregnancy to emphasizing, this researcher who is regarded as most correct.

* أستاذ مشارك/الجامعة الأسمرية الإسلامية/ليبيا .

تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيه الأمين، المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه ومن استن بسنته، ونهج نهجه القويم إلى يوم الدين، وبعد:

فإن التعرض للسنة من حيث التناول والبحث ليس بجديد، ولا للتجديد؛ وإنما قد يستجد معنى، والمعاني متجددة غير محصورة، بعكس النصوص، ولم يجعل الله - جل ثناؤه - المفهوم حكراً على عقلية دون أخرى في المعاني؛ إنما هي هبة الله في خلقه، وقصد الأصولي من الألفاظ معانيها! وإذا كان ذلك كذلك، فالسؤال المطروح هل كل ما استنه النبي - صلى الله عليه وسلم - كان طريقه الوحي، أم الاجتهاد، أم أن بعضه وحياً وبعضه نظراً واجتهاداً؟ وبعبارة أخرى هل السنة هي القرآن من حيث المعنى، وهل العلاقة بينهما من حيث الرتبة هي الحمل على تأكيد الأحكام أم على تأسيسها؟.

هذا ما تجيب عنه الدراسة في هذا البحث بحول الله ومشئته.

هدف البحث:

- 1 - الاطلاع على مداورات ومدارات العقول حول المسألة.
- 2 - مدى إمكانية الإضافة أو التأكيد فيها.
- 3 - إزالة اللبس وكشف التلبس الذي يثار ويوجه إلى السنة.

إشكالية البحث:

تكمن في تحديد نوع العلاقة بين السنة والقرآن؛ أهى تبعية أم لديها صلاحية استقلال - ولو نسبية - في تأسيس وإنشاء الأحكام عليها ضمن مقاصد الشريعة؟

منهج البحث: يقوم على التحليل والتعليل والاستنباط.

الدراسات السابقة: قد تكون الفكرة قديمة حديثة من حيث الطرح؛ لكن يعوزها التأصيل؛ ومعرفة المعقد الأصولي فيها، وهذا ما يتعرض له الباحث من حيث التأسيس والإنشاء والبناء عليه.

ومحددات البحث معقودة في مبحثين، وخاتمة.

المبحث الأول: مفاهيم لها صلة بالبحث، وفيه ثلاثة مطالب

المطلب الأول: مفهوم التأكيد لدى النحويين والأصوليين

المطلب الثاني: مفهوم التأسيس لدى النحويين والأصوليين

المطلب الثالث: مفهوم السنة لدى اللغويين والأصوليين

المبحث الثاني: خلاف المذاهب في المسألة، وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول: تحرير محل النزاع في المسألة

المطلب الثاني: أدلة القائلين أنها على تأكيد الأحكام
المطلب الثالث: أدلة القائلين أنها على تأسيس الأحكام
المطلب الرابع: الفروع التي تتخرج على المسألة
الخاتمة في الخلاصة وأهم النتائج

المبحث الأول

مفاهيم لها صلة بالبحث

المطلب الأول: مفهوم التأكيد

التأكيد لغة، مصدر من أكد ووكد وهما لغتان، وليس أحد الحرفين أولى من الآخر؛ لأنهما يتصرفان تصرفاً واحداً، تقول: أكد يؤكد تأكيداً، ووكد يوكد توكيداً⁽¹⁾ والوكد بالفتح المراد والسهم والقصد، وبالضم السعي والجهد، ووكد العقد والعهد توكيداً أو وثقه، والتوكيد بالواو في اليمين أفصح، وبالهمز في العقد أجود، وبالواو جاء القرآن الكريم وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا⁽²⁾ والمتوكد القائم المستعد للأمر⁽³⁾.

وفي الاصطلاح عرفه ابن الحاجب: «هو تابع يقرر أمر المتبوع في النسبة، أو الشمول»⁽⁴⁾ وقيل: «هو عبارة عن إعادة المعنى الحاصل قبله»⁽⁵⁾.

وعند النحاة: «هو لفظ يراد به تثبيت المعنى في النفس، وإزالة اللبس عن الحديث، أو المحدث عنه»⁽⁶⁾.

بالتأمل في الحدود أجد أن تعريف ابن الحاجب كان باعتبار الخاصية، بينما كان تعريف النحاة باعتبار النتيجة والثمرة؛ وإن كان التقارب في المبنى والمعنى.

المطلب الثاني: مفهوم التأسيس

التأسيس لغة، مصدر من أسس يؤسس تأسيساً، والأس أصل البناء ومبدؤه، والأس بناء الدار، يقال: أسسها يؤسسها أساً وتأسيساً بناها على أساسها الأول، والأس الأسيس أصل كل شيء، وأس الإنسان أصله. والتأسيس هو حرف القافية، أخذ من أس الحائط وأساسه، يقول البعض: أُلِف التأسيس لتقدمها والعناية بها كانت أس القافية، يقال: هذا تأسيس حسن، والأس الأثر من كل شيء، والجمع إسّاس بالكسر وتأسيسات⁽⁷⁾ ومن المجاز ما زال فلان مجنوناً على أس الدهر، أي على وجهه، ومن لم يؤسس ملكه بالعدل فقد هدمه⁽⁸⁾. وفي الاصطلاح: هو عبارة عن إفادة معنى آخر لم يكن أصلاً قبله⁽⁹⁾.

الفرق بين التأسيس والتأكيد:

يرى النحاة من أهل العربية أن القصد من التأسيس غير القصد من التأكيد، فهو إما لفظ لا يفيد تقوية ما يفيد لفظ آخر، أو لفظ يفيد معنى لم يكن حاصلًا بدونه؛ في حين أن القصد من التأكيد تمكين المعنى في نفس المخاطب، وإزالة الغلط الناشئ عن تأويل المجاز في كلامهم؛ إذ يعبرون بأكثر الشيء عن جميعه، وبالمسبب عن سببه، وقد يراد به المبالغة، أو أنه غير كامل؛ فيزول ذلك الوهم بتكرار الاسم، ويزول معه ظن المخاطب من إرادة المجاز، ويؤمن به من الغفلة؛ إذ الأصل في التأكيد البيان والإيضاح وإزالة اللبس؛ لما بين التوكيد والصفة من المناسبة والمقاربة⁽¹⁰⁾ فهو رافع احتمال إرادة غير الظاهر⁽¹¹⁾ حتى لا يبقى شك في كونه حقيقة، كقوله - صلى الله عليه وسلم - : « أيما امرأة نكحت بغير إذن وليها فنكاحها باطل، باطل باطل »⁽¹²⁾ ومنه قوله تعالى: **قُلْ إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ**⁽¹³⁾ فيمن رفع، ومن نصب جعله توكيداً، قال البغوي: « قرأ أهل البصرة بالرفع على الابتداء، وخبره لله، وقرأ الآخرون بالنصب على البدل، وقيل على النعت »⁽¹⁴⁾ وربما كان الأصح أن يقال على التوكيد⁽¹⁵⁾.

المطلب الثالث : مفهوم السنة عند اللغويين والأصوليين

السنة لغة الطريقة والسيرة، من سن يسن سناً وسناً؛ فالسن المصدر، والسنن الاسم بمعنى المسنون، والأصل فيها طريق سنه أوائل الناس، فصار مسلماً لمن بعدهم، وتطلق على النهج والقصد والهمة، وقد يقال لطريق حكمته وطاعته، فلان من أهل السنة ومتسنان، وقد يقصد بها الوجه قال تعالى: **فَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلًا وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلًا**⁽¹⁶⁾ تنبيه على أن وجوه الشرائع وإن اختلفت صورها، فالغرض المقصود منها لا يختلف ولا يتبدل، وكل من ابتدأ أمراً وعمل به قوم بعده قيل هو الذي سنه⁽¹⁷⁾ ومن المجاز استنت الطرق وضحت، واستن به الهوى ذهب به كل مذهب⁽¹⁸⁾.

وفي الاصطلاح: هي الطريقة المسلوكة في الدين من غير افتراض، ولا وجوب، تشمل ما صدر عن النبي - صلى الله عليه وسلم - من قول، أو فعل، أو تقرير، أو هم⁽¹⁹⁾.

المبحث الثاني

خلاف المذاهب في المسألة

المطلب الأول : تحرير محل النزاع

تكون علاقة السنة بالقرآن إما الموافقة من كل وجه؛ فيكون تواردهما على الحكم الواحد بمثابة التعاضد والتآزر من باب التأكيد، وإما من باب التفسير والبيان لما أجمله القرآن الكريم، أو أطلقه وأشكله، فهذا محل اتفاق (20).

وقد تكون موجبة لحكم سكت القرآن عن إيجابه، أو محرمة لما سكت القرآن عن تحريره، فهل يعد هذا نوعاً من أنواع الاستقلال في تشريع الأحكام وتأسيسها بمعزل عنه! أم أنها تعد تابعة له في التأسيس والتأصيل؟ هذه صورة النزاع في المسألة.

فذهب الشافعي (21) وابن حزم (22)، وإمام الحرمين على عزو الزركشي (23)، والشاطبي (24) إلى أن القرآن والسنة في الاستدلال والتشريع بمعنى واحد، وأنها تبع له، وليس لها أن تؤسس الأحكام بمعزل عنه .

و ذهب الجمهور إلى أن لها استقلالاً في إنشاء الأحكام وتأسيسها؛ تحقيقاً لمقصد شرعي⁽²⁵⁾

المطلب الثاني : أدلة المذهب الأول أنهما معنى واحد

استدل القائلون بأن القرآن والسنة بمعنى واحد بأدلة منها :

قوله تعالى: **وَأَذْكُرَنَّ مَا يَتْلُو فِي يَوْمِكُنَّ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ وَالْحِكْمَةِ**⁽²⁶⁾

وجه الدلالة: أنه ذكر الكتاب مقروناً بالحكمة، والحكمة هي السنة على ما قاله قتادة، وذلك يدل على أن أوامر الله ورسوله على الوجوب في المعنى⁽²⁷⁾ وعليه يثبت مطلوبنا في المدعى.

قوله تعالى **(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ (إِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ)**⁽²⁸⁾ **إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا**⁽²⁹⁾

وجه الدلالة: أن الله افترض وأوجب طاعة رسوله؛ إذ سنة رسوله مبينة عنه مراده، فدعاء الله الناس إلى رسوله ليحكم بينهم؛ إنما هو دعاء إلى حكم الله، وإذا سلموا لحكم رسول الله؛ فهو تسليم لحكم الله؛ إذ حكمه وطاعة رسوله طاعته⁽³⁰⁾ .

من السنة: أنه أصاب الناس على عهد رسول الله - صلى الله عليه وسلم - سنة، فقالوا: يا رسول الله سعر لنا، فقال: " لا يسألني الله عن سنة أحدثتها فيكم لم يأمرني الله - تعالى - بها"⁽³¹⁾

وجه الدلالة: أن كل سنة سنّها النبي - صلى الله عليه وسلم - لأمره فبأمر الله - تعالى - وبهذا نطق القرآن الكريم (وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ)⁽³²⁾ فكل ما نطق به من القرآن والسنة فهما بمعنى واحد، وعليه يثبت المطلوب في المدعى.

أورد عليه: أن جواز الاجتهاد يتعلق بعدم النص حال وجود الحادثة، فيما يعرض لرسول الله - صلى الله عليه وسلم - من الحوادث، مثل قوله تعالى: **وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ**⁽³³⁾ فلو كان ذلك عن وحي؛ لم يحتج إلى مشاورتهم، كما أنه قد حكم باجتهاده في مواضع وعوتب عليها؛ من ذلك أخذه الفدية من أسرى بدر (ما كان لنبي أن يكون له أسرى حتى يثخن في الأرض)⁽³⁴⁾ . دفع هذا الاعتراض: بأن الاجتهاد ليس من الهوى، وإنما هو من الوحي الذي

أوحى إليه؛ لأن الله أمره به كما أمر أمته فَأَعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ⁽³⁵⁾ والقول بالقياس قول عن وحي وتنزيل بالاجتهاد⁽³⁶⁾ والدليل يصدق من وجه من حيث المفهوم، للقائلين بأنها على التأكيد وللقائلين بأنها على التأسيس .

1 - إن السنة في معناها راجعة إلى الكتاب، فهي تفصيل لمجمله، وتقييد لمطلقه، وتخصيص لعمومه، وبيان لمشكله؛ وبرهان ذلك أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ يُبَيِّنُ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ⁽³⁷⁾ فلا تجد في السنة أمراً إلا والقرآن قد دل على معناه، إما دلالة إجمالية أو تفصيلية⁽³⁸⁾ وعليه يثبت مطلوبنا في المدعى، وهو المطلوب.

2 - إن القرآن هو كلي الشريعة، فلا تأتي السنة بحكم إلا وله أصل فيه، مندرج تحته، ولو على التأويل؛ فقد فسرت عائشة - رضي الله عنها - قوله تعالى: وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ⁽³⁹⁾ (بأن خلقه القرآن)⁽⁴⁰⁾ فدل ذلك على أن قوله وفعله وإقراره راجع إلى القرآن؛ إذ الخلق محصور في هذه الأشياء⁽⁴¹⁾ وعليه يثبت مطلوبنا في المدعى.

3 - الاستقراء، فقد أثبت التقصي أن السنة بينت أحكام الطهارة الحديثة والخبيثة، وأحكام الصلاة ومواقبتها، والزكاة، والصوم، والحج، والأنكحة وما يتعلق بها من طلاق ورجعة وظهار ولعان، والذبائح والصيد، والبيوع وأحكامها، والجنایات؛ إذ أتى القرآن بها أصولاً مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ⁽⁴²⁾ وأنت بها السنة تفرعاً؛ فالاستقراء إذن تام⁽⁴³⁾ وبه يثبت أن السنة والقرآن بمعنى واحد، وهو المطلوب.

المطلب الثالث : أدلة المذهب الثاني أنها بمعنى التأسيس

استدل الجمهور القائلون بأن للسنة إنشاء أحكام جديدة، بأدلة من القرآن والسنة والاستقراء

قوله تعالى: وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ (44) وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا (45) فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وجه الدلالة: عموم الأمر الدال على وجوب طاعته - صلى الله عليه وسلم - فيما أمر ونهى، مما ليس في القرآن من طاعته؛ إفراده واختصاصه بشيء من الطاعة غير طاعة الله يدل على تباين المطاع فيه لكل منهما، ويحمل على أنه زيادة على وجه التأسيس (47) وبه يثبت المطلوب في المدعى.

يرد على إيراد هذا الدليل: أن كل ما قرن فيه طاعة الرسول بطاعة الله فهو يصدق على ما أمر به الرسول - صلى الله عليه وسلم - ونهى عنه مما ورد معناه في القرآن؛ فيكون من باب تأكيد المعنى، أما إذا لم يرد؛ ففيه إفراد الرسول - صلى الله عليه وسلم - بطاعة تدل على تباين المطاع فيه لكل منهما، ويكون زائداً عليه⁽⁴⁸⁾ في حين أجمع المسلمون على أن الرد إلى الله هو الرد إلى كتابه، والرد إلى الرسول - صلى الله عليه وسلم - هو الرد إليه

في حضوره، وإلى سنته في غيبته وبعد مماته⁽⁴⁹⁾ فيصدق على تأسيس الأحكام من هذا الوجه من حيث المفهوم؛ لأن علاقة السنة بالكتاب من حيث الوظيفة بيانية؛ وقد يكون هناك احتمالان، فتبين السنة أحدهما دون الآخر، فإذا عمل المكلف على وفق البيان أطاع الله تعالى فيما أراد بكلامه، وأطاع رسوله في مقتضى بيانه، ولا يلزم من إفراط الطاعتين تباين المطاع فيه بالمطلق، وقد يجتمعان في المعنى من بعض الوجوه وإن اختلفت الجهة بالاعتبار (50).

قوله - صلى الله عليه وسلم - : ” ألا إني أوتيت القرآن ومثله معه، ألا لا يحل لكم الحمار الأهلي، وكل ذي ناب من السباع، ولا لقطة معاهد “⁽⁵¹⁾.
وجه الدلالة: أن هذه المذكورات لم يرد ذكرها في القرآن الكريم؛ وإذا وجب الأخذ بها في القرآن من أحكام، فيجب الأخذ بها في السنة من أحكام (52)، وعليه يثبت المطلوب .
ظاهر الدليل يحتمل وجهين من التأويل:

أحدهما أن يكون معناه: أنه أوتي من الوحي الباطن غير المتلو مثل ما أعطي من الظاهر المتلو؛ فيكونان بمعنى واحد من هذا الوجه .

الثاني يحتمل أن يكون معناه: أنه أوتي الكتاب وحيا يتلى؛ وأذن له أن يبين ما في الكتاب، يعمم ويخصص، وأن يزيد عليه؛ فيشرع ما ليس له في الكتاب ذكر؛ فيكون ذلك في وجوب الحكم ولزوم العمل به، كالظاهر المتلو من القرآن⁽⁵³⁾ فيصدق عليه أنه من باب التأسيس؛ وتكون دلالاته مشتركة بين الفريقين، تصدق من وجه .

ما أخبر به - صلى الله عليه وسلم - ” يوشك رجل منكم متكئا على أريكته، يحدث بحديث عني فيقول: بيننا وبينكم كتاب الله، فما وجدنا فيه من حلال استحللناه، وما وجدنا فيه من حرام حرماناه؛ ألا وإن ما حرم رسول الله مثل الذي حرم الله “⁽⁵⁴⁾.

وجه الدلالة: أنه يلزم من القول بأن السنة راجعة إلى الكتاب، وأنهما بمعنى واحد، إلى تركها والتوقف عن قبولها! وقد ورد بذلك الذم⁽⁵⁵⁾ وعليه يثبت المطلوب.

اعتراض على إيراد هذا الدليل بعدم التسليم في المدعى؛ لأن الترك نتاج الاستغناء عما فيها من البيان، والاكتفاء بفكرة القرآن في البناء على التأويل؛ فيؤول حسب الأهواء، فالسنة إذ تبين توضح المجمل، وتقيد المطلق، وتخصص العام، وهي بهذا تخرج الصيغة القرآنية عن ظاهر مفهومها في أصل الوضع اللغوي؛ لكنها تبين مراد الله - تعالى - من تلك الصيغ؛ ” فأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة “ أمر فيه إجمال معنى الصلاة والزكاة، وبينه - عليه الصلاة والسلام - فظهر من البيان ما لم يظهر من المبين؛ وإن كان معنى البيان هو معنى المبين؛ لكنهما يختلفان من حيث الاعتبار؛ ألا ترى أن الوجه في المجمل قبل البيان هو التوقف، وبعد البيان العمل بمقتضاه؛ فلما اختلفا حكما صار كاختلافهما معنى⁽⁵⁶⁾ فاعتبرت السنة اعتبار الانفراد عن الكتاب في هذا الوجه من حيث المفهوم؛ وكأن اللفظ في تضمنه بشيء

بمعنى الاستقلال في ظاهره؛ وإن كان في حقيقته مشدوداً إلى الأصل، ويحمل نفس المعنى؛ من ثم قال الأوزاعي: ” الكتاب أحوج إلى السنة من السنة إلى الكتاب “ (57) قال ابن عبد البر: ” بمعنى أنها تقتضي عليه، وتبين المراد منه، وقد سئل الإمام أحمد بن حنبل عن هذا المعنى فقال: ما أجسر على هذا أن أقول إن السنة قاضية على الكتاب، إن السنة تفسر الكتاب وتبينه “ (58) وإن كان التفسير يعد نوعاً من أنواع بيان الحكم.

حديث معاذ - رضي الله عنه - عندما أرسله النبي - صلى الله عليه وسلم - إلى اليمن: ” بم تحكم إن عرض لك قضاء؟ قال: بكتاب الله، قال: فإن لم تجد، قال: فبسنة رسول الله ” (59).

وجه الدلالة: أن ظاهر الحديث يدل على أنه يوجد في السنة أحكام غير موجودة في القرآن، وعليه يثبت المطلوب في المدعى.

الاستقراء، دل تتبع نصوص السنة أنها تعرضت لأحكام لم يتعرض لها القرآن الكريم، كتحريم نكاح المرأة على عمتها، أو خالتها (60) تحريم الحمر الأهلية، وكل ذي ناب من السباع (61) والعقل (62) وفكك الأسير (63) وأن لا يقتل مسلم بكافر (64) وذمة المسلمين واحدة يسعى بها أدناهم (65) ونحوه كثير؛ وفي ذلك دلالة على أن فيها من الأحكام ما ليس في القرآن (66) وعليه يثبت المطلوب في المدعى.

بعد إيراد الأدلة وتدقيق النظر فيها، يكاد يكون المستند متقارباً؛ إن لم يكن واحداً لدى الفريقين في استثمار دلالة النص، الأمرة أو الناهية؛ لكسب القضية في المدعى؛ ويلزم من مقولة الفريق الأول أنهما متساويان، التساوي في المعنى والرتبة؛ لكن هذا التساوي يتأتى بالمعنى الأعم لا بالمعنى الأخص (67) ورتبة السنة بيانية، ورتبة البيان تالية للمبين من حيث الاعتبار؛ يؤيد هذا ما روى الأوزاعي عن حسان بن عطية أنه قال: ” كان الوحي ينزل على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ويحضره جبريل بالسنة التي تفسر ذلك “ (68) لكن إذا قلنا: إنها تحمل على الإنشاء والتأسيس للأحكام، فهل تتوقف الوظيفة البيانية للسنة من حيث المفهوم أم تبقى مستمرة؟ جواب ذلك في السنة، وهو قوله - صلى الله عليه وسلم - : ” لا أنسى إنما أنسى كي أسن “ (69) فالسنة مضافة إليه، وحقيقة الإضافة تقتضي نوعاً من الاختصاص، ونوعاً من الاستقلال من حيث المفهوم؛ لأنها بقوله وجبت بمقتضى وظيفة الرسالة؛ إذ هو السفير المبلغ عن الله - تعالى - وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ صِرَاطِ اللَّهِ (70) ولهذا تضاف إليه جميع السنن (71) ولو كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - لا يطاع في هذا القسم؛ لم يكن لطاعته معنى؛ ولسقطت طاعته المختصة به؛ وليس في هذا تقديم لها على كتاب الله؛ بل هو تفصيل وامتنال لما أمر الله به، فكما وجب علينا قبول الأصل، فكذلك وجب قبول الأصل المفصل، ولا فرق بينهما (72) وعلى أية حال لا تخلو السنة أية سنة رويت عنه وفق معايير الصحة والقبول من فائدة، سواء وردت من باب التأكيد،

أو من باب الإنشاء والتأسيس؛ ومنزع ذلك القدوة التي ورد بها (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ)⁽⁷³⁾ لكن السنة في أصلها تبع للكتاب، والتابع تابع ومؤيد إن لم نقل مؤكد لمتبوعه فيما يدل عليه مفهوم التبعية؛ وآية ذلك (مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تَلَقَاءِ نَفْسِي)⁽⁷⁴⁾ فهناك قيود على التأسيس والاستقلال في التشريع، لكن طوارئ الأحداث وطرقها كما يوم الخندق؛ إذ حبسوا عن بعض الصلوات حتى بعد المغرب، فأمر بلالا بإقامة الصلاة؛ فصلها كما يصليها في وقتها⁽⁷⁵⁾، وإذنه من النقل (إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ)⁽⁷⁶⁾ فخصه الله بأن يحكم برأيه؛ لأنه معصوم وأنه معه التوفيق⁽⁷⁷⁾ فيجوز أن يسن من الأحكام عن طريق الاجتهاد فيما لا نص فيه، ويجوز أن يكون بعض سنته حيا، وبعضها إلهاما يلقي في روعه⁽⁷⁸⁾ ويجوز أن يكون بعض ما يقوله نظرا واستدلالا (وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ)⁽⁷⁹⁾ فدلالة العموم تقتضي جواز الاستنباط من جماعة المردود إليهم، وهو منهم، وكذا (فَأَعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ)⁽⁸⁰⁾ وهو واحد منهم، وآية ذلك ما حكاه النقل من قصة داود وسليمان (فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكَلَّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا)⁽⁸¹⁾ والظاهر يدل على أن حكمهما كان من طريق الاجتهاد؛ لأنهما لو حكما من طريق النص لما خص سليمان بالفهم فيها دون داود⁽⁸²⁾ ومن المعلوم أن الفكرة تعضد الفكرة، ووجهة النظر تقوي الرأي؛ ليزداد صاحب الرأي بصيرة في رأيه إن كان موافقا لرأيهم، كيف لا ! وقد شاور أصحابه في كثير من الأمور التي تتعلق بالدين من أمر الحروب⁽⁸³⁾ وغيرها؛ إذ لما أخبره عبد الله بن زيد بما رأى في أمر الأذان، أمر بلالا فأذن به من غير انتظار الوحي⁽⁸⁴⁾؛ فكان ذلك منه على جهة الاجتهاد والتأسيس، ولا فرق بين الاجتهاد في أمر الحروب وأمر حوادث الأحكام⁽⁸⁵⁾ فكان مرجع الصحابة إلى أفعاله فيما أشكل عليهم؛ فيقتدون به فيها؛ فدل ذلك على أنها شرع في حق الجميع على التأسيس⁽⁸⁶⁾.

وجملة القول فإننا إذا عدنا إلى قاعدة الأصل في الوضع اللغوي فإن الكلام يحمل على الإفادة لا الإعادة؛ إذ التأسيس أكثر من التأكيد؛ ومدرك ذلك عند كل من أوتي فهم لغة العرب⁽⁸⁷⁾ وعلى التحقيق فإن التابع تابع يفيد معنى التقوية لمتبوعة؛ إذ لم تضعه العرب عبثا، فصار كالتأكيد؛ لأنه يفيد التقوية من حيث المعنى، وهو تقوية مدلول اللفظ السابق كيف كان، وهو شيء يشبه الوجد يوتد به الكلام؛ فيتقوى به⁽⁸⁸⁾ والتأكيد على خلاف الأصل؛ فلا يحمل عليه اللفظ إلا عند تعذر حمله على فائدة جديدة، وهو معنى قولهم: إذا دار اللفظ بين حمله على التأسيس أو التأكيد كان التأسيس أولى؛ لأنه أكثر فائدة، ويكتفى من تلك الفائدة بأي معنى كان؛ لأن فيه اعتبار لكلام الشارع! من ثم عنون لها الزركشي « السنة المستقلة بتشريع الأحكام »⁽⁸⁹⁾ وما ذهب إليه الشوكاني: « بعده استقلالها بتشريع الأحكام على أنه ضرورة دينية »⁽⁹⁰⁾ لكن ضمن إطار وعلاقة محددة؛ إنها علاقة البناء بالأساس، إما تأكيد معنى، أو زيادة تأسيس في المبنى.

قال الشاطبي: « النظر في وجود ما حكم به رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في القرآن؛ فلا بد أن يكون زائداً عليه فمسلماً؛ لكن هذا الزائد هل هو زيادة في الشرح على المشرع، أم هو زيادة معنى آخر لا يوجد في الكتاب »⁽⁹¹⁾ ويصدق هذا الاستفهام على المبني والمعنى؛ خاصة وأن الحياة في اتساع في مبنائها ومعناها، والمباني الشرعية محدودة، في حين أن معانيها غير محدودة، وقد يضيق اللفظ عن اتساع معناه، من حيث الوجوه والاعتبارات؛ لذا أمر الشرع أهل البصائر بالاعتبار؛ فكان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أولى بالاعتبار؛ لأن ما يستنبطه من المعاني طريق لأتمته في الحكم؛ فوجب أن يكون طريقاً له، أصله القرآن، ويلتقي القرآن والسنة بالقبول والمعاني إذا حصرتها الأصول⁽⁹²⁾ ومن سبر أحوال الصحابة - رضوان الله عليهم - وهم القدوة والأسوة في النظر، وما يدل عليه من معان، وأعيان المعاني ليست منصوصة، وقد خرجت عن ضبط النصوص، وهي متعلق النظر والاجتهاد⁽⁹³⁾ وعليه فقد يكون المقصود تأكيد المعنى، أو التأسيس لمعنى؛ وإن كان فرعاً، فهو متفرع ناشئ عن أصل، وعائد إلى الأصل وهو القرآن، كمثل الشجرة في علاقتها مع جذورها، أصلها ثابت وفرعها في السماء؛ إذ السنة أصلها الوحي مبينة له، أو بانية عليه، والله أعلم وهو الهادي إلى الصواب.

المطلب الرابع : الفروع التي تتخرج على المسألة

هناك فروع يمكن تخريجها على قاعدة السنة في تأكيد الأحكام وتأسيسها، منها:

1 - الجلوس للشهد الأول: ذهب الحنفية (94) والمالكية (95) والشافعية (96) وإحدى الروایتين عن الحنابلة (97) إلى أنه سنة.

وذهب الليث بن سعد وإسحاق بن راهويه وابن حزم (98) والرواية الثانية عن الحنابلة (99) إلى أنه واجب ويعود الخلاف إلى إسقاطه - صلى الله عليه وسلم - الجلوس الأول، ولم يجبره، وسجد له؛ لما روى عبد الله بن بريدة قال: " صلى بنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الظهر، فقام من اثنتين، ولم يجلس؛ فلما قضى صلاته سجد سجدتين بعد ذلك، ثم سلم " ⁽¹⁰⁰⁾ فوجهة نظر الفريق الأول: أنه قام إلى الثالثة، فسبح به، فلم يرجع؛ فدل ذلك على أنه سنة، ولو كان واجباً لرجع، وقد ثبت عنه أنه أسقط ركعتين فجبرهما؛ وإنما يكون هذا في السنن، دون الواجبات ⁽¹⁰¹⁾ بينما تأوله الفريق الثاني على أنه من الخصائص؛ وليس في ذلك دلالة على أنه ليس بواجب؛ حتى لو سقط بالسهو لكنه إلى بدل؛ فأشبهه جبرانات الحج بجبر الدم؛ بخلاف السنن، كما يمكن قياسه على الجلوس الأخير ⁽¹⁰²⁾ وعليه فهل يحتمل القيام أنه كان من سهو فلا يجوز ترك التشهد بعد الركعة الثانية، أم عن عمد فيدل على جواز الترك؟ ويحمل الفعل على أنه تأسيس للأحكام من حيث التشريع .

2 - القضاء بشاهد ويمين المدعي: ذهب المالكية (103) والشافعية (104) والحنابلة (105) وابن أبي ليلى إلى ثبوت الحق له .

وذهب الحنفية (106) والأوزاعي إلى عدم ثبوته، سواء في إسقاط حق عن نفسه يثبت عليه أو إثبات حق أنكره خصمه.

ويرجع الخلاف إلى دلالة المفهوم في قوله - صلى الله عليه وسلم-: " البينة على من ادعى واليمين على من أنكر " ⁽¹⁰⁷⁾ هل يفهم منه العموم في كل مدعي ومدعى عليه أم خص المدعي بالبينة والمدعى عليه باليمين؟ فوجهة نظر الفريق الأول: أن تخصيص المدعى عليه بهذا الحكم من جهة قوة الشبهة؛ وهي في هذا الموضع أقوى من شبهة المدعى عليه؛ فيكون القول قوله ⁽¹⁰⁸⁾ بينما يرى الفريق الثاني: أن التنصيص على اليمين في جانب المدعى عليه، والتنصيص على البينة في جانب المدعي يدل على المغايرة في الأحكام من حيث المفهوم؛ لأن مطلق التقسيم يقتضي انتفاء مفهوم مشاركة كل منهما قسم صاحبه؛ إذ لا يمين في جانب المدعي؛ لأنه جعل الفاصل للخصومة بينة في جانبه ويمينا في جانب المدعى عليه، والشاهد واليمين ليست بينة، ولا يمين المدعى عليه؛ فيكون إثبات طريق ثالث في الشهادة ⁽¹⁰⁹⁾ صحيح أن الظاهر يدل على أن ذلك زيادة على النص من حيث المفهوم، لكنها لا تحمل على النسخ؛ إنما يصدق حملها على التأسيس كذلك؛ إذ الحمل على التأسيس فيه اعتبار وإعمال لكلام الشارع، في حين أن الحمل على النسخ فيه إهمال، والإعمال أولى من الإهمال (110).

2 - قتل المسلم بالذمي: ذهب الشافعي (111) وأحمد (112) وداود الظاهري (113) وابن شبرمة والأوزاعي

وأبو ثور وزفر من الحنفية على عزو ابن حزم، إلى أنه لا يقتل مسلم بذمي، ومستندهم قوله - صلى الله عليه وسلم-: " المؤمنون تكافأ دماؤهم، ويسعى بذمتهم أدناهم، وهم يد على من سواهم، لا يقتل مؤمن بكافر، ولا ذو عهد في عهده " ⁽¹¹⁴⁾ وجه الدلالة فيه: أن المقتول منقوص بنقص الكفر، وهو كالميت من وجه لقوله تعالى (وَمَنْ كَانَ مِيتًا فَأَحْيَيْنَاهُ) ⁽¹¹⁵⁾ فلا مساواة بين من هو ميت من وجه وبين من هو حي من كل وجه ⁽¹¹⁶⁾. وذهب أبو حنيفة وصاحبا (117) وابن أبي ليلى إلى أنه يقتل به، وحجتهم: أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم- قتل رجلا من أهل القبلة برجل من أهل الذمة وقال: « أنا أحق من وفي بعهده » ⁽¹¹⁸⁾ وهذا التعليل تنصيص على وجوب القود على المسلم بقتل الذمي؛ لأنه محقون الدم على التأييد بسبب مشروع، وهو عقد الذمة خلفا عن الإسلام في معنى الحقن، كما أن إحراز الذمي كإحراز المسلم؛ حتى يجب القطع لسرقه مال الذمي؛ فالإحراز قائم في المال والنفس جميعا، والمساواة في الإحراز تثبت المساواة بينهما في حكم القصاص ⁽¹¹⁹⁾.

وتوسط الإمام مالك والليث بن سعد بين الفريقين بأن يقتل غيلة على ماله (120) ويرجع الخلاف إلى تعارض الآثار مع القياس على التأويل، فمن تأول المساواة بينهما حمل السنة على تأكيد المعنى، ومن تأول عدم المساواة حملها على التأسيس لمعنى جديد، والحمل على التأسيس أولى من التأكيد لما فيه من زيادة معنى.

3 - كسوف الشمس: ذهب الإمام مالك (121) والشافعي (122) وأحمد (123) وأبو ثور إلى أن صلاة الكسوف ركعتان، في كل ركعة ركوعان وسجودان؛ لحديث عائشة وابن عباس: « أن النبي صلى في كسوف الشمس ركعتين بأربع ركوعات وأربع سجعات » (124) وذهب أبو حنيفة (125) إلى أن صلاة الكسوف ركعتان، بركوع وسجدة كسائر الصلوات لحديث عبد الله بن عمر: « أن النبي صلى في كسوف الشمس ركعتين كأطول صلاة كان يصليها فانجلت الشمس مع فراغه منها » (126).

ويرجع الخلاف إلى تعارض الآثار الواردة في ذلك مع القياس، فتأويل الحنفية: أن هذا مخالف للمعهود، وتطويل النبي - صلى الله عليه وسلم - الركوع لعروض الجنة والنار عليه في تلك الصلاة؛ فمل بعض القوم، فرفعوا رؤوسهم، وظن من خلفهم أن النبي - صلى الله عليه وسلم - رفع رأسه، فرفعوا رؤوسهم ثم عاد الصف المتقدم إلى الركوع إتباعاً للرسول - عليه الصلاة والسلام - فركع من خلفهم أيضاً، وظنوا أنه ركع ركوعين في كل ركعة، ومثل هذا الاشتباه قد يقع لمن كان في آخر الصفوف، وعائشة كانت واقفة في صف النساء، وابن عباس في صف الصبيان؛ فنقلا كما وقع عندهما (127) ويرد على هذا التأويل ما روي عن العلاء بن زياد أنه كان يرى المصلي ينظر إلى الشمس إذا رفع رأسه من الركوع؛ فإن كانت قد تجلت سجد وأضاف لها ركعة ثانية؛ وإن كانت لم تنجل في الركعة الواحدة، وأضاف ركوعاً ثالثاً في الركعة الأولى، وهكذا حتى تنجلي، وكان اسحاق بن راهويه يقول: لا يتعدى بذلك أربع ركوعات في كل ركعة، وهذا يدل على أن النبي - عليه الصلاة والسلام - صلى في كسوفات كثيرة (128) وعليه فإن قلنا: إنها تصلى ركعتين

فتحمل السنة على التأكيد، وهي تصدق من وجه للفريق الثاني، وإن قلنا: إنه لا محل للجمع بين الروايات إلا الحمل على الزيادة لتمادي الكسوف (129) فتحمل على التأسيس، وهي تصدق من هذا الوجه للفريق الأول؛ من ثم قال ابن حزم: « لا يحل الاقتصار على بعض هذه الآثار دون بعض لأنها كلها سنن بل كلها حق » (130).

4 - صلاة الاستسقاء: ذهب الشافعية (131) والحنابلة (132) والظاهرية (133) إلى أنها سنة مؤكدة، قياساً على صلاة العيد؛ بأن يكبر فيها كما يكبر في العيدين، وهو قول سعيد بن المسيب وعمر بن عبد العزيز لما روي عن ابن عباس: « أنه - صلى الله عليه وسلم - صلى ركعتين كما كان يصلي في العيد » (134) بينما قاسها المالكية على سائر التكبير

في الصلوات، وهو مذهب الأوزاعي وأبي ثور⁽¹³⁵⁾ لأن عبد الله بن زيد قال: "استسقى النبي - صلى الله عليه وسلم- فصلى ركعتين وقلب رداءه" ⁽¹³⁶⁾. وذهب أبو حنيفة وأبو يوسف (137) إلى أنه لا صلاة في الاستسقاء؛ إنما فيها الدعاء، وقال محمد بن الحسن: يصلي فيها ركعتين بجماعة كصلاة العيد، إلا أنه ليس فيها تكبيرات كتكبيرات العيد، وهو رواية بشر بن غياث عن أبي يوسف⁽¹³⁸⁾ لحديث أنس: "أن الأعرابي لما سأل رسول الله - صلى الله عليه وسلم- أن يستسقى وهو على المنبر رفع يديه يدعو، فما نزل عن المنبر حتى نشأت سحابة فمطرنا إلى الجمعة" ⁽¹³⁹⁾ ولا تأويل له سوى أن يقال تغيير الهيئة؛ فإذا قلب الإمام رداءه لم يقلب الناس أروابهم، وقد روي على أن الناس فعلوا ذلك حين فعله رسول الله - صلى الله عليه وسلم- ولم ينكر عليهم؛ وبه أخذ الإمام مالك، وتأويله أنهم اقتدوا به على ظن أنها سنة⁽¹⁴⁰⁾ وعلى أية حال فإنه يجوز الدعاء مع الصلاة، وبغير صلاة، وقد فعل النبي - صلى الله عليه وسلم- الأمرين⁽¹¹¹⁾ وعليه فهل يصدق حمل فعل النبي - صلى الله عليه وسلم- في صلاة الاستسقاء على أنه للتأكيد، أم يحتمل الزيادة في تغيير الهيئة فتصدق على أنها للتأسيس في التشريع، وهو الراجح، وعبرة الحنفية تشي بذلك.

الخلاصة وأهم النتائج

وهكذا بعد أن تم التعرض لفكرة السنة من حيث حملها على تأكيد الأحكام، أو تأسيسها، ووجهة نظر العلماء وأدلتها فيها؛ ما لها وما عليها، نأتي إلى أهم النتائج التي خلص إليها الباحث في بحثه، وإليكها:

النتيجة الأولى: الخلاف في هذه المسألة لفظي.

النتيجة الثانية: يترتب على مقولة أنهما بمعنى واحد من حيث المفهوم إهمال السنة، وتعطيلها عن وظيفتها البيانية في الحياة العملية.

النتيجة الثالثة: يصلح ظاهر السنة في صدقيته على الأحكام أنه يدل على أكثر من معنى على التأويل، سواء حمل على تأكيدها أو تأسيسها.

النتيجة الرابعة: العلاقة بينهما علاقة وثقى، لا انفصام لها، قائمة على الترابط والوئام؛ لا على المشاحة والخصام.

النتيجة الخامسة: هناك زيادة في صلاة الكسوف، وكذا تغيير الهيئة في صلاة الاستسقاء غير معقولة المعنى، وإن كان التأكيد نوع بيان إلا أن حملها على تأسيس الأحكام أولى؛ لما فيه من زيادة معنى.

الهوامش والحواشي

1. العكبري : الباب في علل البناء والإعراب: 394/1 / شرح المفصل: ابن يعيش 39/3.
2. النحل 91
3. الزبيدي : تاج العروس: 540/2
4. شرح الرضي على الكافية 357/2
5. الجرجاني :التعريفات: باب التاء ص89
6. وذلك إما في الحرف، نحو إن زيدا قائم، أو في الجملة نحو قوله تعالى (فإن مع العسر يسرا إن مع العسر يسرا)الشرح 5-6،ابن عصفور : شرح جمل الزجاجي: 228/1 /العكبري :اللباب: 394/1
7. الزبيدي : تاج العروس: 96/4
8. الزمخشري : أساس البلاغة: 27/1
9. الجرجاني : التعريفات: ص89 /التهانوي :كشاف اصطلاحات الفنون: 98 / 1
10. ابن يعيش : شرح المفصل 40/3
11. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك 77/2
12. أخرجه الترمذي بلفظه عن عائشة في كتاب النكاح باب ما جاء لا نكاح إلا بولي رقم 1102 407/3- 408 وقال هذا حديث حسن/ وأخرجه أبو داود في كتاب النكاح باب في الولي رقم 2083، 235/2- 236 / وابن ماجه في كتاب النكاح باب لا نكاح إلا بولي 605/1
13. آل عمران 154
14. معالم التنزيل في التفسير والتأويل 569/1
15. العكبري : اللباب:402/1/الاسفراييني اللباب في علم الإعراب: ص129 / شرح الرضي على الكافية 2 / 358- 359
16. فاطر 43
17. الأزهري : تهذيب اللغة: 12 / 298- 306/ابن سيده : المحكم والمحيط الأعظم 8 / 417- 418 / الزبيدي مختصر العين 203/2
18. الزمخشري : أساس البلاغة 1 / 478- 479
19. هذا الأخير لم يذكره الأصوليون، وإنما استعمله الشافعي في الاستدلال. الزركشي : البحر المحيط 236 / 3 / الجرجاني : التعريفات ص204
20. الشافعي : الرسالة ص 91-92 / الشاطبي : الموافقات 4/14، 9/ أبو زهرة : أصول الفقه 114، 112/ السباعي : السنه ومكانتها في التشريع 379- 380.
21. الرسالة ص32، 22، 33
22. الإحكام 95/1

23. البحر المحيط 236/3
42. الموافقات 3/ 396
25. ابن قيم الجوزية : إعلام الموقعين 2/547 / الفراء :العدة في أصول الفقه / 436- 438 /أبن النجار : شرح الكوكب المنير3/ 445 / الجصاص :الفصول في الأصول 2/ 93
26. الأحزاب 34
27. الشافعي : الرسالة ص 77- 78 / تفسير ابن كثير 5/ 262 / الهراسي :احكام القرآن 2/346 / ابن العربي أحكام القرآن 3/ 1538
28. النساء 59
29. النور 51
30. الشافعي : الرسالة 83-85 / ابن حزم : الإحكام في أصول الأحكام 1/95-96
31. أخرجه أبو داود في كتاب البيوع، باب في التسعير رقم 3450- 3451، 3/270 / وابن ماجه في كتاب التجارات، باب من كره أن يسعر رقم 2200- 2201، 2/741_ 742 / والترمذي في كتاب البيوع، باب ما جاء في التسعير رقم 1314، وقال هذا حيث حسن صحيح 3/605- 606
32. النجم 3-4
33. آل عمران 159
34. الأنفال 67
35. الحشر 2
36. الفراء : العدة في أصول الفقه: 2/ 437
37. النحل 44
38. الشاطبي : الموافقات 3/ 396- 397 / الشافعي : الرسالة 91
39. القلم 2
40. أخرجه البخاري بمعناه في كتاب المناقب باب صفة النبي- صلى الله عليه وسلم- رقم 3559، فتح الباري 7/271 / ومسلم بمعناه في كتاب البر والصلة والآداب باب المدارة وفضل الرفق 4/182- 183 / والحاكم في المستدرک على الصحيحين وقال: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين 2/ 541
41. الشاطبي : الموافقات 3/ 396- 397
42. الأنعام 38
43. الشاطبي : الموافقات 3/ 408
44. النساء 59
45. الحشر 7

46. النور 63
47. السباعي : السنة ومكانتها في التشريع ص 381- 383
48. الشاطبي : الموافقات 3/ 399، 403
49. المرجع السابق 3/ 398- 399
50. الشاطبي : الموافقات 4/ 402
51. أخرجه أبو داود عن المقدم بن معد يكرب في كتاب السنة باب لزوم السنة رقم 4605/4/199 وأخرجه الترمذي في كتاب العلم باب ما نهى عنه أن يقال عند حديث النبي - صلى الله عليه وسلم- رقم 2664، وقال عنه: هذا حديث حسن غريب من هذا الوجه 5/38 وابن ماجة في المقدمة باب تعظيم حديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم - والتغليظ على من عارضه رقم 12- 13، 6/1
52. الشاطبي : الموافقات 11/4
53. الخطابي : معالم السنن 4/ 275
54. أخرجه الترمذي في كتاب العلم باب ما نهى عنه أن يقال عند حديث النبي - صلى الله عليه وسلم- رقم 2663، وقال عنه: هذا حديث حسن صحيح 5/37 وابن ماجة في المقدمة باب تعظيم حديث رسول الله، والتغليظ على من عارضه 7/1
55. الشاطبي : الموافقات 10-11/4 . وقد جرى الاختلاف حول السنة، لا في أصل الاستدلال بها؛ لأن أصل الاستدلال بها ثابت، قائم عند المسلمين، ولم يشذ عن هذا إلا أناس بالبصرة كانوا لا يعتمدون في الاستدلال إلا على الكتاب؛ وفي هذا خروج عن الإجماع بل خروج من الملة؛ لأن السنة هي تبليغ النبي - صلى الله عليه وسلم- وهي مفسرة للقرآن، وبابه النوراني الذي تدخل منه، فمن فصلها عن القرآن فقد فصل القرآن عن نبيه! . تاريخ المذاهب الإسلامية: أبو زهرة ص 283
56. الشاطبي: الموافقات 3/ 403/أبو زهره: تاريخ المذاهب الإسلامية ص 283
57. الزركشي : البحر المحيط : 4/167
58. ابن عبد البر : جامع بيان العلم ص 563/ الزركشي : البحر المحيط: 3/239/الشوكاني : إرشاد الفحول 1/ 133
59. أخرجه أبو داود في كتاب الأقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء رقم 3592، 3/302/ والترمذي في كتاب الأحكام، باب ما جاء في القاضي كيف يقضي رقم 1327، 3/616- 617، وقال عنه: هذا حديث لا نعرفه إلا من هذا الوجه، وليس إسناده عندي بمتصل/ وأخرجه النسائي في كتاب آداب القضاة، باب الحكم باتفاق أهل العلم 4/230- 231
60. أخرجه البخاري في كتاب النكاح، باب لا تنكح المرأة على عمتها رقم 5108- 5109، 3/373- 374/ ومسلم في كتاب النكاح باب تحريم الجمع بين المرأة وعمتها، أو خالتها، رقم 1408، 4/334

61. سبق تخريجه في هامش 46
62. أخرجه البخاري بلفظه عن علي في كتاب الديات، باب العاقلة رقم 6903، 4/308/ ومسلم عن أبي هريرة في كتاب القسامة، باب وجوب الدية على العاقلة 124/3-125
63. أخرجه البخاري بلفظه عن علي في كتاب الديات، باب العاقلة رقم 6903، 4/308/ والترمذي عن علي في كتاب الديات، باب ما جاء لا يقتل مسلم بكافر رقم 1412، 4/24-25 . وقال عنه حديث حسن صحيح.
64. أخرجه البخاري بلفظه عن علي في كتاب الديات، باب العاقلة رقم 6903، 4/308/ والترمذي في كتاب الديات، باب ما جاء لا يقتل مسلم بكافر 4/24-25 وقال عنه حديث حسن صحيح/ وابن ماجة في كتاب الديات، باب لا يقتل مسلم بكافر رقم 2658، وعن ابن عباس لا يقتل مؤمن بكافر رقم 2660، 2/887
65. أخرجه البخاري في كتاب الديات، باب لا يقتل مسلم بكافر، رقم 6915، 4/311/ وأبو داود في كتاب الديات، باب أيقاد المسلم بالكافر 4/179/ والترمذي في كتاب الديات، باب ما جاء لا يقتل مسلم بكافر، وقال: حديث علي حديث حسن صحيح 4/24-25
66. ابن عبد البر: جامع بيان العلم ص562/ الزركشي : البحر المحيط 3/236/ الشوكاني : إرشاد الفحول 1/132
67. إذ التساوي بحرفيته من كل الوجوه لا يتأتى! للتعبد بالوحي المتلو في الصلاة، وليس الأمر كذلك في السنة.
68. أخرجه ابن عبد البر في جامع البيان والعلم، باب موضوع السنة من الكتاب وبيانها له ص563.
69. أخرجه الإمام مالك في الموطأ عن عبد الرحمن بن عوف في كتاب السهو باب العمل في السهو رقم 2، 1/95. قال ابن عبد البر: لا أعلم هذا الحديث روي عن النبي- صلى الله عليه وسلم- مسندا ولا مقطوعا من غير هذا الوجه، ومعناه صحيح في الأصول. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد 24/375، تحقيق محمد عطا ط1، دار الكتب العلمية بيروت، 1999
70. الشورى 52- 53
71. الفراء: العدة في أصول الفقه 2/439-441
72. ابن قيم الجوزية: إعلام الموقعين 2/552
73. الأحزاب : 21
74. يونس : 15
75. فتح الباري شرح صحيح البخاري ، كتاب المغازي باب غزوة الخندق رقم 3886
76. النساء : 105.

77. البغدادي : الفقيه والمتفقه 84،91/1
78. كما قال عليه الصلاة والسلام: ” إن الروح الأمين نفث في روعي أن نفسا لن تموت حتى تستوفي رزقها، فاتقوا الله وأجملوا في الطلب“ أخرجه ابن ماجة في كتاب التجارات باب الاقتصاد في طلب المعيشة رقم 2144/ وابن حبان رقم 3241/ والحاكم في المستدرک رقم 2134 ، 4/2
79. النساء 83
80. الحشر 2
81. الأنبياء 79
82. الجصاص : الفصول في الأصول 93- 94
83. ألا ترى أنه لما أراد النزول دون بدر، قال له الحباب بن المنذر: أراي رأيته يا رسول الله أم وحي؟ فقال بل رأي رأيته، فقال إني أرى أن تنزل على الماء؛ ففعل! وشاور أبا بكر وعمر في أسارى بدر، ورأى أن يعطي المشركين في الخندق نصف ثمار المدينة، فكتب الكتاب؛ فلما أراد أن يشهد فيه، وحضر الأنصار، قالوا: يا رسول الله أراي رأيته أم وحي؟ فقال: بل رأي، فقالوا: فإننا لا نعطيهم شيأ! وكانوا لا يطعمون فيها في الجاهلية أن يأخذوا منها ثمرة إلا قري، أو مشترى، فكيف وقد أعزنا الله بالإسلام؟الجصاص : الفصول في الأصول 95-96/2
84. فتح الباري شرح صحيح البخاري، كتاب الآذان باب بدء الآذان وأخرجه الترمذي في أبواب الآذان باب ما جاء في بدء الآذان وقال عنه حديث حسن صحيح 358/1
85. الجصاص :الفصول في الاصول 97/2
86. البغدادي : الفقيه والمتفقه 131/1 . وإن كان هناك أفعال فعلها بغالب رأيه فأنزل الله معاتبته (عفا الله عنك لم أذنّت لهم)التوبة 43 (عبس وتولى أن جاءه الأعمى) عبس 1،2 . وهناك أفعال فعلها ولم يعاتب عليها، وأمر فيها بترك الاجتهاد، كما في إرساله سورة براءة مع أبي بكر الصديق، فأوحي إليه أنه لا يؤدي عنك إلا رجل منك، فأخذها من أبي بكر ودفعها إلى علي. أخرجه الترمذي عن ابن عباس في كتاب تفسير القرآن باب من سورة التوبة رقم 3091 وقال عنه: هذا حديث حسن غريب من هذا الوجه 275/5- 276، وكذا عند رجوعه من الخندق ووضع السلاح؛ فجاءه جبريل، فقال له: إن الملائكة لم تضع أسلحتها بعد! وأمره بالمضي إلى بني قريظة.الجصاص : الفصول في الأصول 95-97/2
87. الشوكاني : إرشاد الفحول ص 163
88. الزركشي : البحر المحيط 483/1
89. الزركشي : البحر المحيط 236/3

90. إرشاد الفحول 1/ 132
91. الموافقات 4/ 402
92. الجويني : البرهان 2/ 162
93. المرجع السابق 2/ 162- 163
94. الكاساني : بدائع الصنائع 1/ 248
95. ابن رشد : بداية المجتهد 1/ 136
96. الشيرازي : المهذب 1/ 262
97. ابن قدامة: المغني 1/ 571
98. ابن حزم : المحلى 3/ 268
99. ابن قدامة : المغني 1/ 571
100. أخرجه البخاري في كتاب السهو، باب ما جاء في السهو إذا قام من ركعتي الفريضة رقم 1225، 1/ 297/ ومسلم في كتاب المساجد، باب السهو في الصلاة والسجود له رقم 85- 87، 1/ 324
101. الكاساني : بدائع الصنائع 1/ 242
102. ابن قدامة : المغني 1/ 571
103. ابن رشد : بداية المجتهد 2/ 466
104. الشاشي : حلية العلماء في مذاهب الفقهاء 8/ 280
105. ابن قدامة : المغني 10/ 220- 221
106. السرخسي : المبسوط 17/ 30
107. أخرجه البخاري في كتاب الشهادات، باب سؤال الحاكم المدعي هل لك بينة؟ قبيل اليمين رقم 26700، 2/ 177- 178/ ومسلم بمعناه في كتاب الأفضية باب اليمين على المدعى عليه رقم 1711، 3/ 145
108. ابن رشد : بداية المجتهد 2/ 466
109. السرخسي : المبسوط 17/ 30
110. الشوكاني : إرشاد الفحول ص 163/ الزركشي : البحر المحيط 1/ 483، 3/ 236
111. الشيرازي : المهذب 5/ 11
112. ابن قدامة : المغني 8/ 250- 251
113. ابن حزم : المحلى بالآثار 10/ 221- 224
114. أخرجه البخاري في كتاب الديات، باب لا يقتل مسلم بكافر 4/ 311/ وأبو داود في كتاب الديات، باب أيقاد المسلم بالكافر؟ 4/ 179/ والترمذي في كتاب الديات ، باب ما جاء لا يقتل مسلم بكافر، وقال عنه حديث حسن صحيح 4/ 24- 25

115. الأنعام 122
116. ابن رشد : بداية المجتهد 399/2
117. السرخسي : المبسوط 134-132/26
118. أخرجه أبو داود في كتاب الديات، باب أيقاد المسلم بالكافر؟ 179/4 / وأخرجه الترمذي في كتاب الديات، باب ما جاء لا يقتل مسلم بكافر، وقال: حديث حسن صحيح، والعمل على هذا عند بعض أهل العلم، وقال بعض أهل العلم: يقتل المسلم بالمعاهد 24/4 - 25
119. السرخسي : المبسوط: 134 - 132/26
120. ابن رشد: بداية المجتهد: 399/2
121. ابن رشد : بداية المجتهد 212/1
122. الرملي : نهاية المحتاج 405-404/2 / الإسنوي : التمهيد في تخريج الفروع على الأصول ص 540
123. ابن قدامه :المغني 143/2، ط1، دار احياء التراث العربي، 1985م
124. أخرجه البخاري في كتاب الكسوف، باب خطبة الإمام في الكسوف رقم 1046، وباب صلاة الكسوف جماعة رقم 1052، 1051/1 - 253 / ومسلم في كتاب الكسوف، باب صلاة الكسوف رقم 901، 33/2
125. السرخسي :المبسوط 74/2
126. أخرجه مسلم في كتاب الكسوف، باب ما عرض على النبي - صلى الله عليه وسلم- في صلاة الكسوف من أمر الجنة والنار 36/2
127. السرخسي : المبسوط 74/2
128. ابن رشد: بداية المجتهد: 212/1
129. الرملي : نهاية المحتاج 405-404/2 / الإسنوي : التمهيد في تخريج الفروع على الأصول ص 540
130. ابن حزم : المحلى بالآثار: 317/3
131. الرملي : نهاية المحتاج 419-413/2
132. ابن قدامه : المغني 357/2
133. ابن حزم : المحلى بالآثار 309/3
134. أخرجه الترمذي في كتاب أبواب الصلاة، باب ما جاء في صلاة الاستسقاء، وقال عنه: هذا حديث حسن صحيح 2 / 445
135. ابن رشد : بداية المجتهد 214/1 - 216 .

136. أخرجه الترمذي في كتاب أبواب الصلاة، باب ما جاء في صلاة الاستسقاء وقال:
حديث عبد الله بن زيد حديث حسن صحيح، وعلى هذا العمل عند أهل العلم 2/442
137. السرخسي : المبسوط 76/2 - 77
138. المرجع السابق
139. أخرجه ابن ماجه في كتاب إقامة الصلاة، باب ما جاء في الدعاء في الاستسقاء 1/404 - 405
140. السرخسي : المبسوط 77/2

قائمة المراجع

1. الكيا الهراسي ، أحكام القرآن ، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م
2. ابن العربي أبو بكر، أحكام القرآن ، دار الجيل، بيروت
3. ابن حزم، علي بن احمد ، الإحكام في أصول الأحكام ، دار الكتب العلمية، بيروت
4. الأمدي، علي بن محمد ، الإحكام في أصول الأحكام ، مركز البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والنشر
5. الشوكاني ، محمد بن علي ، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، دار الكتب العلمية، بيروت
6. الزمخشري، محمود بن عمر ، أساس البلاغة ،عالم الكتب، ط1، 1996م
7. السرخسي، محمد بن احمد ، الأصول ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993م
8. أبو زهرة، محمد، أصول الفقه ،دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م
9. أبن قيم الجوزيه ، محمد بن أبي بكر ،إعلام الموقعين عن رب العالمين، دار الفكر، بيروت، 1999م
10. الزركشي ، محمد بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م
11. الكاساني ،علاء الدين أبو بكر ن بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ، دار الفكر للطباعة والنشر ط1، 1996م
12. الإسمندي، محمد بن عبد الحميد، بذل النظر في الأصول، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط1، 1992م
13. الجويني، عبدالله بن يوسف ،البرهان في أصول الفقه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م
14. الزبيدي، محمد بن محمد ، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر للطباعة والنشر ط1، 1998م
15. الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، القاهرة، ط1، 2007م
16. أبن كثير، اسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، مكتبة الإيمان المنصورة، ط1، 1996
17. الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن، التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2000م
18. الأزهرى، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق عبد السلام هارون.
19. أبن عبد البر، يوسف بن عبدالله ، جامع بيان العلم وفضله، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، ط2، 1982م .
20. أبن عبد البر ، يوسف بن عبدالله ، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب ط2 2009م
21. الشافعي، محمد بن إدريس ،الرسالة، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط2، 1979م

22. أبي داود، سليمان بن الأشعث، السنن، دار الحديث، القاهرة.
23. الأشموني، علي بن محمد، شرح ألفية ابن مالك، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة
24. أبن عصفور، علي بن مؤمن، شرح جمل الزجاجة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م
25. أبن النجار، محمد بن أحمد، شرح الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير في أصول الفقه، مركز البحوث، مكة المكرمة، ط2، 1415هـ
26. أبن يعيش، يعيش بن يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت.
27. الرضي، محمد بن الحسن، شرح الكافي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط2، 1996م
28. الفراء، يحيى بن زياد، العدة في أصول الفقه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2002م
29. أبن حجر، أحمد بن علي، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، دار الفكر، بيروت
30. السمعاني، منصور بن محمد، قواطع الأدلة في الأصول، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م
31. التهانوي، محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م
32. الاسفراييني، محمد بن محمد، اللباب في علم الإعراب، ط1، 1996م
33. العكبري، عبدالله بن الحسين، اللباب في علل البناء والإعراب، دار الفكر- دمشق ط1، 1995/م
34. أبن سيده، علي بن أسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م
35. أبن حزم، علي بن أحمد، المحلى بالآثار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003م
36. الزبيدي، محمد بن محمد، مختصر العين، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1996م
37. النيسابوري، محمد بن عبدالله، المستدرک علی الصحیحین، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1990م
38. الخطابي، حمد بن محمد، معالم السنن، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996م
39. البغوي، الحسين بن مسعود، معالم التنزيل في التفسير والتأويل، دار الفكر، بيروت، 1985م
40. ابن قدامه، أحمد بن محمد، المغني مع الشرح الكبير، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع بيروت+ دار الكتاب الإسلامي، القاهرة
41. السرخسي، محمد بن أحمد، المبسوط، مطبعة السعادة مصر، ط1، 1324هـ
42. الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الشريعة، دار المعرفة، بيروت، ط3، 1997م
43. الشيرازي، إبراهيم بن علي، المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار القلم دمشق، ط2، 2001م
44. الرملي، محمد بن أبي العباس، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1992م

منظومة العمليات الإدارية وأثرها على فعالية منظومة العلاقات التنظيمية (دراسة حالة)

The System of the Administrative Processes, and its Impact on the Organizational Relations System. (Case Study)

عبد المعطي محمد عساف*

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى تحديد فعالية منظومة العمليات الإدارية الرئيسة ممثلة في عملية القيادة، وعملية التخطيط الاستراتيجي، وعملية التنظيم، وعملية الرقابة والمتابعة، وتحديد منظومة العلاقات التنظيمية ممثلة في العلاقات الداخلية، رسمية وغير رسمية، افقية وعمودية، وفي العلاقات الخارجية مع العملاء والمجتمع، لبيان مستوى فعالية المسؤولية الاجتماعية. ثم تحديد مستوى تأثير منظومة العمليات على منظومة العلاقات. وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج؛ فبينت ان مستوى فعالية العمليات الإدارية هو مستوى مقبولا ودرجته حوالي 60%، وان مستوى فعالية منظومة العلاقات قد بلغت درجته حوالي (67%)، كما بينت ان درجة تأثير منظومة العمليات على منظومة العلاقات كان عاليا. واوصت الدراسة بضرورة وضع استراتيجية شاملة لإعادة تطوير منظومة العمليات الإدارية، مع الاخذ بالاعتبار انعكاسات ذلك على منظمة العلاقات، وذلك حتى يتحقق للمنظمة تكاملها وتوازنها وفعاليتها.

الكلمات المفتاحية: منظومة العمليات الادارية، منظومة العلاقات، المنظمة.

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness level for the whole system of the administrative processes (leadership, strategic planning, organization, and control), at the Ministry of Awqaf, and identifying the effectiveness level of the whole system of the internal and external relations at the Ministry. It aimed also at identifying the impact of the whole system of administrative processes, on one hand, and its main components, on the other hand, on the degree of effectiveness. The study concluded that the degree of effectiveness of administrative processes was about 60%, and the degree of effectiveness of the relations system was 67%, and that there was a high impact of the administrative processes system and its components on the relation's system. The study's recommendation for the top authority was to design a whole strategy for restructuring the whole system of administrative processes and the relations system, that is necessary to achieve the organizational integration, equilibrium and effectiveness

Keywords: Organization, Whole system, Motivation.

* دكتور في تطوير اداري

مقدمة:

تعتبر منظومة العمليات الادارية لأي منظمة مهما كانت طبيعة نشاطها أو مهما كان حجمها من اهم المتغيرات التي تحكم وجود المنظمة وتحكم حركتها، وهي الأساس الذي يوفر للمنظمة اهم شروط توحدها وتوازنها، وتضمن ان يتم اداؤها الوظيفي بصورة فعالة، وان التحدي الحقيقي الذي تواجهه جميع المؤسسات الحكومية او الخاصة: وزارات او هيئات او شركات او جمعيات ... الخ هو القدرة على ان تبني لنفسها استراتيجية ادارية تضمن ان يكون بناؤها بناء نظاميا (Systematic) متميزا، ويضمن لها شروط بقائها وارتقاها. يحتكم العاملون في أي منظمة كانت الى منظومة علاقات رسمية وغير رسمية، مع جميع مكونات المنظمة، ومع المجتمع المحيط بها، وبصورة، تنعكس في النهاية على مستويات دافعيتهم، وفعاليات أدائهم. وان هذه الدراسة سوف تركز على بحث هذه العلاقات والعمل على التوصل الى النتائج التي يمكن ان تمثل عامل ترشيد لقرارات المسؤولين وهم يضعون استراتيجياتهم التي تسعى الى إعادة هيكلة المنظمة وعلاقاتها، وصولا الى اعلى مستوى لفعاليتها.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة:

تواجه وزارة الأوقاف، كغيرها من المنظمات في القطاعين العام والخاص، مطلب الارتقاء بعلاقاتها الداخلية والخارجية، وقد لاحظ المسؤولون ان منظومة العلاقات المختلفة لا بد ان تكون مؤهلة وقادرة على ان تحدث التفاعل اللازم بين جميع المستويات الوظيفية، من جهة، ومع جميع أصحاب المصلحة والمجتمع المحيط من جهة أخرى. وان تمكن العاملين فيها من احداث التوافق اللازم بين هذه المنظومة وبين الغايات التي تصبو المنظمة اليها. وانه لا بد من دراسة دور العمليات الإدارية في الارتقاء بها. وقد جاءت هذه الدراسة لتبحث واقع هذه العلاقات، ولتقدم إجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما هو أثر منظومة العمليات الادارية لوزارة الأوقاف والشؤون الدينية على منظومة علاقاتها؟

أسئلة الدراسة:

إضافة الى السؤال الرئيس السابق يوجد عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

- 1 - ما هو واقع منظومة العمليات الادارية بكل ابعادها؟
- 2 - ما مستوى فعالية منظومة العمليات الادارية؟
- 3 - ما هو واقع منظومة العلاقات التنظيمية بكل ابعادها؟
- 4 - ما مستوى فعالية منظومة العلاقات التنظيمية بكل ابعادها؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في تحديد اثر منظومة العمليات الإدارية على منظومة العلاقات التنظيمية للوزارة. بالإضافة الى الأهداف الفرعية التالية:

اولا: التعرف على واقع منظومة العمليات الإدارية ومستوى فعاليتها بأبعادها المختلفة

ثانيا: التعرف على واقع منظومة العلاقات التنظيمية ومستوى فعاليتها بأبعادها المختلفة

ثالثا: تحديد اثر العمليات الإدارية بأبعادها المختلفة على منظومة علاقات الوزارة

أهمية الدراسة:

تتمتع هذه الدراسة بقيمة علمية وعملية لأنها ستعمل على تقديم نموذج متكامل لبحث وقياس منظومة العمليات الإدارية لأي منظمة، وتطبيقه على الوزارة، مما يساعد الباحثين والخبراء والاستشاريين العاملين في مجال التطوير الإداري على الاستفادة من ذلك وهم يقومون بتصميم منهجياتهم للتطوير التنظيمي. كما انها تمكن رجل القرار في الوزارة من وضع استراتيجيته في التطوير التنظيمي والارتقاء بدافعية العاملين فيها.

نموذج الدراسة:

(1) المتغير المستقل: تتمثل منظومة العمليات الادارية، في أربع متغيرات فرعية هي: (عملية القيادة، عملية التخطيط الاستراتيجي، عملية التنظيم، عملية الرقابة والمتابعة الإدارية).

(2) المتغير التابع: منظومة العلاقات، ويشمل المتغيرات الفرعية التالية: (العلاقات الداخلية، العلاقات مع العملاء، العلاقات مع المجتمع «المسؤولية الاجتماعية»)، ويمثل الشكل التالي صورة شاملة للنموذج:

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسة (H01):

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لمنظومة العمليات الادارية بدلالة ابعادها (عملية القيادة، عملية التخطيط الاستراتيجي، عملية التنظيم، عملية الرقابة والمتابعة الإدارية)، على منظومة علاقات المنظمة بدلالة ابعادها (العلاقات الداخلية، العلاقات مع العملاء، العلاقات مع المجتمع «المسؤولية الاجتماعية») في المنظمة المبحوثة.

الفرضيات الفرعية:

- الفرضية الأولى (1-H01):** لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لعملية القيادة على منظومة علاقات المنظمة بدلالة إبعادها (العلاقات الداخلية، العلاقات مع العملاء، العلاقات مع المجتمع، «المسؤولية الاجتماعية») في المنظمة المبحوثة.
- الفرضية الثانية (2-H01):** لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لعملية التخطيط على منظومة العلاقات بدلالة إبعاده (العلاقات الداخلية، العلاقات مع العملاء، العلاقات مع المجتمع، «المسؤولية الاجتماعية») في المنظمة المبحوثة.
- الفرضية الثالثة (3-H01):** لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لعملية التنظيم على منظومة العلاقات بدلالة إبعادها (العلاقات الداخلية، العلاقات مع العملاء، العلاقات مع المجتمع، «المسؤولية الاجتماعية») في المنظمة المبحوثة.
- الفرضية الرابعة (4-H01):** لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لعملية الرقابة والمتابعة على منظومة العلاقات بدلالة إبعادها (العلاقات الداخلية، العلاقات مع العملاء، العلاقات مع المجتمع، «المسؤولية الاجتماعية») في المنظمة المبحوثة.

منهجية الدراسة وادواتها:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي، وتتمثل مصادر معلوماتها في المراجع الأكاديمية، وفي المعلومات التي يتم استخلاصها من المقابلات والاستبيانات التي تم تصميمها لهذا الغرض. ويتمثل مجتمع الدراسة في جميع الإداريين في وزارة الأوقاف العمانية، ويبلغ عددهم حوالي (136) موظفا إداريا، وقد كانت الدراسة مسحية شاملة لكل أفراد المجتمع. تم إجراء عديد من المقابلات كما تم توزيع الاستبيان، على جميع المعنيين، واستلم ما مجموعه 133 استمارة. وقد أهمل منها 3 استمارات لعدم صلاحيتها.

المبحث الثاني: الإطار النظري والتطبيقي

لقد شاع خلال النصف الثاني من القرن الماضي شعار ظلت تردده معظم المنظمات الكبرى في العالم الصناعي المتقدم، وكان مفاد هذا الشعار «إن الإدارة هي مفتاح النجاح» إلا أن ما شهدته مرحلة الثمانينات والتسعينات من تطورات على مستوى الفكر الإداري، وبخاصة في الدول الغربية والدول الأخرى في مجموعة الدول النامية والدول العربية، قد أدت منذ بدايات هذا القرن إلى تطوير هذا الشعار ليصبح الحديث عن إدارة التميز أو إدارة التفوق، والنظر إلى الإدارة باعتبارها العامل التنافسي الرئيسي الذي يصعب تقليده، وأنها هي أساس التفوق والتميز في عالم المنافسة المعاصر. (1)، (2)، (3)

أدى هذا التطور في دور الإدارة ومكانتها إلى التساؤل عن أهم المقومات التي لا بدّ من

توافرها حتى تتمكن نظم الإدارة من الارتقاء والتمكن من لعب هذا الدور وتبوء هذه المكانة، وقد كانت الإجابة الرئيسة تؤكد على مطلبين أساسيين هما: (4)، (5) أولاً: استعداد المنظمة والإدارة إلى التغيير بما يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة أو نموذج التفوق، هذا التغيير الذي يتميز بالطبيعة الاستراتيجية الذي يشمل جميع مقومات المنظمة بلا استثناء. فعملية التغيير المطلوبة هي أبعد من مجرد إعادة بناء الأصول أو إعادة هندسة العمليات، وأنها عملية شاملة.

ثانياً: تنمية ما يسمى بالاختيار المشترك للأهداف العليا وللسياسات والنظم والعمليات المترابطة والمتكاملة، وذلك في صورة شراكة بين السلطة العليا في المنظمة، والإدارة، والعاملين، ضمن ما يمكن تسميته استراتيجية توحيد الأهداف بين الأطراف الثلاثة. وكما تقول «ماري باركر فوليت» إن اختبار قوة منظمات الأعمال يتعلق بمدى توحيد كل وحداتها وتحركها معاً بما يضمن تناسقها وانتظامها في كل واحد يسعى إلى تحقيق أهداف مشتركة، وأن الإفتقار إلى هذه الأهداف يحول دون توحيد وتنسيق الجهود والطاقات، ويصبح عندها الحديث عن روح الفريق والتعاون والعمل الجماعي بمثابة حديث نظري لا وجود له في الواقع. (6)، (7)، (8)

كذلك تنمية ما يسمى بالالتزام المشترك، وكما يقول (كوزنيس، وبوزنر) في حديثهما عن شروط بناء الجودة، إن الجودة لا تبدأ بضبط الجودة بل هي حالة نفسية واعية يجب أن تنمو في رأس وقلب كل مستخدم وموظف في المنظمة وإلا فإنها ستموت. (9)، (10) إن تحقيق هذه الشمولية في التغيير والتطوير يفترض أخذ جميع العمليات الإدارية الأساسية بالاعتبار. وإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على جميع هذه العمليات بالنظر إلى كل عملية من خلال مجموعة من العوامل والمتغيرات الأساسية التي تحدد مستوى فعاليتها في وزارة الأوقاف والشؤون الدينية.

أولاً: عملية القيادة ومستوى الفعالية.

تعتبر القيادة لأي جماعة أو منظمة بمثابة الرأس للجسد، وأن البحث في أهمية القيادة هو بحث في بديهيات أصبح الفكر الإداري في غنى عنها، ويكفي القول إن المتتبع لحركة تاريخ المجتمعات أو المنظمات سيكتشف أنه ما من مجتمع أو منظمة أمكن أن تحقق انطلاقه قوية في اتجاه الغايات والأهداف التي تسعى إليها، إلا كان وراء ذلك قيادة عظيمة. وكذلك ما من مجتمع أو منظمة أصابها الضعف أو التخلف إلا وكان وراء ذلك قيادة سيئة، وكما يقول «ج. جوردان» إنه لم تستطع أي شركة على حد علمه الوصول إلى درجة عالية من الجودة دون قيادة إدارية فعالة « (11). كما يقول هذان الباحثان أنه يمكن لأي منظمة أن تطبق تحسينات متناثرة عبر اجتهادات خبير من خبراء الجودة ويمكنها الحصول على

شهادة الأيزو لتوثيق عملياتها، ويمكنها....ولكن دون توافر قيادات إدارية فعالة ومتماسكة لن تصبح المنظمة أحد قادة الجودة أبداً. وستكفل جهودها التحسينية في آخر الأمر ببدعة إدارية جديدة ومخادعة يقدمها خبر جديد في الجودة (12)،(13)،(14)

إن عملية القيادة تفترض توافر مجموعة من المقومات الأساسية التالية: (15)،(16)،(17)

- التمسك بقيمة العدالة وهي تدير جميع علاقاتها داخل المنظمة أو خارجها.
- التميز بالمعرفة الشاملة، فعملية القيادة واتخاذ القرارات تحتاج إلى الأشخاص الذين يدركون أن هنالك متغيرات عديدة تحكم أي قرار من القرارات، وبخاصة الاستراتيجية منها، وأنه لا بدّ لمتخذ القرار من المعرفة الشاملة التي تمكنه فهم جميع المتغيرات وتأثيراتها، وتكوين صورة كلية شاملة حولها، وبدون ذلك لن تكون القرارات المتخذة رشيدة.
- التميز بقدر كافٍ من الحكمة التي تُمكن القيادة من توظيف المعارف والمعلومات التي تتاح إليها في صورة توصلها إلى القرار الفعال، ومن أوتي الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً.
- القدرة على بناء الموثوقية أو الثقة في علاقاته المختلفة وبنجاح مع المرؤوسين والعملاء المتعاملين مع منظّمته.
- القدرة على التأثير في المرؤوسين والحصول على قبولهم قبول رضى وليس قبول إذعان.
- القدرة على مقاومة الضغوط الداخلية أو الخارجية التي تهدف إلى تحريف قرارات القيادة عن موضوعيتها وعدالتها.
- القدرة على تحمل المسؤولية، وبدون ذلك تفقد القيادة جوهرها.
- التمسك بالقيم الأخلاقية ومنظومة القيم المتعارف عليها في المنظمة بحيث يعكس سلوك القيادة هذه القيم سواء كان سلوكاً شخصياً أو سلوكاً أثناء العمل.
- القدرة على بناء الهالة ذات الطبيعة الكاريزمية التي تقنع المرؤوسين والمتعاملين بشخصية القائد وقدراته.
- القدرة على بناء القدوة. فالقيادة الفعالة هي القيادة التي تشكل قدوة للمرؤوسين.

وفيما يلي جدول يوضح المستوى العام لهذه المتغيرات:

جدول رقم (1) مستوى فعالية مقومات الشخصية القيادية

الرقم	المؤشرات	الدرجة القياسية (0-10)
	التمسك بقيمة العدالة	5.3
	التميز بالمعرفة الشاملة	6
	التميز بالحكمة	6
	القدرة على بناء الثقة	5.4
	درجة التأثير في المرؤوسين	6.4
	القدرة على تحمل المسؤولية	7.2
	التمسك بالقيم الأخلاقية	7.7
	القدرة على بناء الهالة (الشخصية الكايريزمية)	7.1
	القدرة على بناء القدوة	6.5
	القدرة على مقاومة الضغوط التي تحرف القرارات	6.5
		6.4

ومما يلاحظ على الجدول أن هنالك تفاوتاً ملحوظاً في الدرجات القياسية التي حصل عليها كل مؤشر وتراوحت هذه الدرجة بين 5.3 وهي الدرجة المتعلقة بالعدالة، وبين 7.7 وهي المتعلقة بمؤشر التمسك بالقيم الأخلاقية، وهنا يبرز قدر مهم من التناقض حيث من المفترض أن يكون السلوك العادل قاعدة مهمة ترتكز عليها القيم الأخلاقية الأخرى، ولعله من المثير للجدل أن نجد التمسك بالعدالة في أدنى الدرجات مما يمثل تهديداً حقيقياً لعملية القيادة برمتها، وهذا ما ينبغي الالتفات إليه والاهتمام به اهتماماً مركزاً وفورياً، حتى يتم إعادة بناء هذه القيمة، ولعل هذا يفترض بداية إعادة بناء الثقة التي تبدو أيضاً في وضع حرج وتأتي في الدرجة المتدنية الثانية حيث كانت درجتها القياسية 5.4، وهذا ما يمثل تحدياً فعلياً لا بد من وضع سياسة متطورة جادة لمواجهته.

ثانياً: عملية التخطيط الاستراتيجي ومستوى الفعالية

تمثل عملية التخطيط الاستراتيجي أحد الأركان الأساسية التي قام عليها نموذج إدارة الجودة الشاملة بصورته الكلية، وقد أصبح ينظر إلى هذه العملية باعتبارها الخطوة الأولى والكبرى التي تحدد للمنظمة اختياراتها، ومنطلقاتها، وسير عملياتها بصورة موضوعية ومنهجية، الأمر الذي يفرض على الإدارات العليا في المنظمات المختلفة أن تعمل على إيلاء

هذه العملية كل الاهتمام وكل الجهد اللازمين مع الحرص على أن تكون جميع خطوات رسم الخطة الاستراتيجية قائمة على الدقة من ناحية وعلى الشمولية من ناحية أخرى. (18)، (19) تزداد أهمية التخطيط الاستراتيجي على مستوى وزارة الأوقاف والشؤون الدينية نظراً لطبيعة عمل هذه الوزارة، وحجم أعمالها، والمقدرات التي تدخل ضمن نطاق وظيفتها، مما يضيف عليها خصوصية مميزة تستوجب أعمالاً إدارية مميزة، وأن عملية التخطيط الاستراتيجي تمثل الضمانة الأساسية التي تمكن إدارة الوزارة من تحقيق هذا التمايز في ممارساتها وعملياتها الأخرى المختلفة. (20)، (21)

تقوم عملية التخطيط الاستراتيجي على مجموعة من المكونات الأساسية التالية: (22)، (23)، (24)

1. استيعاب رسالة الوزارة بوضوح كما هي محددة في مراسيم وقوانين إنشائها.
2. تحديد التوجهات أو الاختيارات الاستراتيجية التي تحكم جميع عمليات الوزارة وهي تقوم بوظائفها المختلفة.
3. تحديد الرؤية الاستراتيجية للوزارة بحسب مدة زمنية قابلة للحساب الموضوعي والواقعي، فالرؤية الاستراتيجية لا بد أن تكون محسوبة وواقعية (قابلة للتحقيق) وتمثل الغاية العليا التي تصبو الوزارة إلى الوصول إليها أو تحقيقها.
4. تحديد الأهداف الاستراتيجية للوزارة، وذلك عن طريق ترجمة الرؤية الاستراتيجية إلى أهداف مبرمجة وقادرة أن تعبر عن هذه الرؤية وأن تحققها بحسب حدودها الزمنية والموضوعية المقررة.
5. تحديد الأهداف التنفيذية للوزارة، وذلك عن طريق ترجمة كل هدف استراتيجي إلى عدد من الأهداف التنفيذية التي تضمن تحقيقه بحسب ما هو مبرمج له.
6. تحديد المبادرات والإجراءات التنفيذية التي تضمن تحقيق الأهداف التنفيذية بحسب ما هو مبرمج لكل هدف منها.
7. تحديد آلية المتابعة والتقويم والتطوير التي تضمن استمرار العمل في الخطة بصورة علمية وعملية وبسلاسة وانتظام، وإجراء أي تعديلات أو تطويرات في الوقت المناسب.

وقد تم اجراء المقابلات اللازمة، وتحليل الاستبيانات والانتهااء الى عدد من النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3) فعالية مكونات الخطة الاستراتيجية للوزارة

الرقم	المؤشرات	الدرجة القياسية (0-10)
	فعالية رسالة الوزارة	7.9
	مدى العمل على بناء اختيارات استراتيجية	3.7
	فعالية الرؤية الاستراتيجية	5.0
	مدى التحديد للأهداف الاستراتيجية	4.9
	مدى التحديد للأهداف التنفيذية	5.9
	مدى التحديد للمبادرات والإجراءات التنفيذية	7.4
	مدى فعالية آلية المتابعة والتقييم	6.8
المعدل		6.0

وكما يلاحظ فإن هنالك خللاً واضحاً فيما يتعلق بمعظم المكونات الاستراتيجية للوزارة، وربما يعود هذا الأمر إلى الإشكالية التي يقع فيها الكثيرون، وهم يحددون الرؤية لمنظمتهم وتمثل في عدم الانتباه إلى ضرورة الحرص على تحديد الاختيارات الأساسية في أي عملية استراتيجية، وكذلك بالاكتماء بمجرد وضع صياغات عامة حول الرؤية دون أن يتم ترجمة ذلك في صيغة غايات بعيدة المدى وتكون محسوبة تماماً وواقعية وموثوقة في تحقيقها، إن الدعوة إلى ضرورة العمل على تصميم استراتيجية شاملة ومحددة في كل مكوناتها تمثل أهم مطالب الخطة الاستراتيجية، ونقطة انطلاقها.

ثالثاً: عملية التنظيم الإداري ومستوى الفعالية.

تعتبر عملية التنظيم الإداري أو عملية إعادة التنظيم الأساس الذي يقرر لأي منظمة كيانيتها بصورة تضمن لها الشروط التي تحكم وجود المنظمة وتضبط حركتها وعلاقاتها، ومن أهم هذه الشروط شرط توحيد المنظمة بجميع وحداتها ومقوماتها ومكوناتها، وكذلك شرط توازنها الكلي وتوازنها الجزئي على مستوى كل وحدة من الوحدات التنظيمية أو الوظيفية التي تكون تنظيمها، وأن أي خلل تنظيمي سوف ينعكس مباشرة على عمليات المنظمة ونتائجها بصورة سلبية، ومما يترتب على ذلك مطلب مهم مفاده أن على أي منظمة أن

تدقق طويلاً في مكوناتها التنظيمية، وفي الأسس والقواعد التي أقامت على ضوئها هذا التنظيم، وذلك كمدخل ضروري لممارسة عملية التطوير التنظيمي الذي يمكن المنظمة من تأكيد توازنها ومن تدعيم قدراتها على التوافق والتكيف مع أي متغيرات مستجده، وبخاصة المتغيرات المتعلقة بالتطورات التكنولوجية التي أصبحت تفرض نفسها بقوة تصاعدية على جميع المنظمات التي تهدف إلى تطوير نفسها وزيادة فعاليتها. (25)، (26)، (27)، (28) لقد اهتمت وزارة الأوقاف بتطوير تنظيمها خلال السنوات الماضية التي أعقبت تأسيسها، فعملت على إنشاء الوحدات التنظيمية المختلفة التي تحتاجها لتسيير نشاطاتها وعملياتها على مستوى مركز الوزارة أو على مستوى المناطق المختلفة التي تغطي جميع إقليم الدولة، كما عملت على إدخال تكنولوجيا الحاسوب وما يرتبط به من برمجيات مناسبة لعمل الوزارة.

وعلى الرغم من أهمية هذا الإنجازات وضرورتها إلا أن ديمومة عملية التطوير تمثل مطلباً لا ينبغي تجاهله، ولتحقيق ذلك فإنه لا بد من تحديد المتغيرات والمؤشرات الواقعية وذلك كنقطة انطلاق نحو أية تطورات تبدو مهمة وضرورية، وهذا ما تهدف إليه هذه الدراسة.

إن بناء عملية التنظيم الإداري أو تقييمها تفرض الاهتمام بعدة أبعاد رئيسية أهمها: (29)، (30)، (31)، (32)

1. تقسيم العمل وبناء الوحدات التنظيمية والوظيفية وتحديد مهام كل منها بوضوح ودقه، وتعتبر هذه العملية نقطة البداية في العملية التنظيمية بكاملها، ولا يوجد حول مفهومها أي خلاف وتشمل عملية تفتيت وتخزين الأهداف الكلية للمنظمة إلى أهداف ثم أنشطة فرعية بما يتوافق وطبيعة عمل المنظمة وامكاناتها، ثم تحويل هذه الأنشطة الفرعية إلى وظائف ووحدات تنظيمية ووظيفيه. وليس ثمة شك أن إنجاز هذه المهمة يفترض الدراية والخبرة المتخصصة والنظرة الشاملة حتى يتم التوصل إلى النتائج التي تتوافق وتتكامل فيما بينها.
2. وصف وتوصيف وتصنيف وتقسيم الوظائف وترتيبها في صورة مستويات تنظيمية تتوافق في مسمياتها مع ما هو متعارف عليه في المجتمع وفي المنظمات الموازية، وذلك مع مراعاة أن يكون شكل التنظيم متوازياً سواء من الناحية الرأسية أم الأفقية.
3. نطاق الإشراف لجميع المسؤولين في المنظمة بحيث لا يكون عدد المرؤوسين الذين يكلف أي مسؤول بالإشراف عليهم كبيراً بحيث يعوق حسن سير عملهم ولا محدوداً بحيث لا يسمح باستثمار وقت المسؤول لقدراته استثماراً متوازناً.
4. خطوط الاتصالات التنظيمية العمودية أو الأفقية، حيث ينبغي أن تكون هذه الخطوط واضحة، وتحفظ للرسمية اعتباراتها، كما تسمح بالتواصل غير الرسمي الذي تفرضه

ضرورات تسهيل العمل وإجرائاته، وهذا يفترض أن تكون حدود الصلاحيات واضحة ومحددة لدى جميع الموظفين على اختلاف مستوياتهم الوظيفية.

5. وضوح أساليب العمل الإداري وتخطيطها بما يحقق مطلب التوازن بين المركزية واللامركزية مع التركيز على فلسفة المشاركة وتفويض السلطة قدر الإمكان، وبما يسمح بتنظيم العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين وكذلك ضبط العلاقات بين الخبراء والمستشارين من ناحية والمديرين من ناحية أخرى.

فيما يتعلق بأوضاع التنظيم الإداري وحالاته في وزارة الأوقاف تم تسجيل النتائج التالية:

إن لدى الوزارة هيكلًا تنظيميًا معتمدًا وتشمل المستويات الإدارية التي تبدأ من الوزير ومكتب الوزير ووكيل الإدارات في المناطق المختلفة، ثم مستوى مديري الدوائر، ثم مستوى رؤساء الأقسام فالموظفين والمستخدمين. ويتميز الهيكل التنظيمي بالتوسع الملحوظ وبخاصة في أعداد الدوائر والأقسام نظراً لتشعب وضخامة المهام التي تقوم بها الوزارة. ومن أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها على الهيكل التنظيمي:

الملاحظة الأولى: تعدد الوحدات الإدارية والمتخصصة التي تتبع مباشرة للوزير مما يوسع نطاق الإشراف كثيراً، ويلقي عليه بعبء كبير وهو يعمل على متابعة هذه الوحدات، بالإضافة إلى متابعة شؤون الوزارة.

الملاحظة الثانية: تعدد الوحدات التي تتبع مكتب الوزير مباشرة وهي وحدات متخصصة وتختلف في مهامها عن المهام الإدارية حيث يلاحظ أن هناك سبع وحدات كبرى يوجد منها ثلاثة في شكل دوائر متخصصة، وقسمين إداريين مهمين بالإضافة إلى ملحقة الحج والمكتب الفني، وكما يلاحظ فإن هذه الوحدات في معظمها لا يفترض أن يتفرغ لها مدير المكتب، وهي بطبيعتها مهام لها خصوصية وتحتاج إلى متابعة وإدارة مستمرة، ناهيك عن مدى نطاق الإشراف الواسع جداً مما يرهق مدير المكتب ويحول دون القدرة الفعالة على متابعة كل هذه الوحدات، إضافة إلى ذلك فإنه قد تبين إن هنالك نسبة ملحوظة من الإجابات ترى أن مقومات عملية تقسيم العمل والهيكل التنظيمي ومفرداتها ومؤثراتها هي في الاتجاه العام تبدو ضمن مستويات ضعيفة إلى حد ما، وفيما يلي بيانات تفصيلية تم تجميعها بالاستناد إلى مجموعة من المؤشرات التي تعكس حالة الفعالية التنظيمية، وتم تحصيل الإجابات التقديرية عنها من قبل عينة الدراسة التي تم اعتمادها عشوائياً، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (4) .

جدول رقم (4) فعالية التنظيم

الرقم	المؤشرات	الدرجة القياسية (0-10)
	مدى وجود تقسيم متوازن للعمل	6.8
	مدى تكامل الهيكل التنظيمي (تعبيره عن رسالة الوزارة وأهدافها)	5.9
	مدى ملاءمة المستويات التنظيمية	7.3
	فعالية نظام الوصف الوظيفي	6
	مدى الاستقرار في الهيكل التنظيمي (عدم التعديل المستمر في الوحدات أو مسمياتها أو ارتباطاتها التنظيمية)	7.6
	فعالية أساليب العمل في الوزارة (الجان، فرق العمل، التوازن بين المركزية واللامركزية...)	6.9
	فعالية نطاق الاشراف	6.2
	وضوح الخريطة التنظيمية ودقتها	7.5
المعدل		6,2

إن متابعة معطيات هذا الجدول توضح أن العملية التنظيمية تتم بصورة مقبولة بشكل عام، وإن كان لا بدّ من بذل مزيد من الاهتمام بجميع مفرداتها أو مؤشراتها وبخاصة ما يتعلق بالمؤشرات التي جاء تقديرها أقل من 7 درجات قياسية.

خامساً: عملية الرقابة والمتابعة ومستوى فعاليتها في الوزارة

ليس ثمة شك أن العملية الإدارية تبقى منقوصة بدون أن تكون هنالك عملية رقابة ومتابعة تضمن الحصول على تغذية عكسية عن جميع الممارسات الإدارية المختلفة، وتقوم بتحليل المعلومات التي تقدمها هذه التغذية العكسية وصولاً إلى القرارات التي تؤدي إلى تعزيز الممارسات الإيجابية والصحية، وتعديل الممارسات التي تتعرض لبعض التحريفات أو تواجه بعض العقبات والصعوبات التنفيذية. وكذلك تطوير بعض الممارسات الجديدة التي تكشف عملية المتابعة عن أهميتها وضرورة إدخالها ضمن العمليات التنفيذية لتطويرها. (33)،(34)،(35)

تختلف تفاصيل نظام الرقابة والمتابعة بحسب الفلسفة الإدارية التي تعتنقها المنظمة، فالإدارات التقليدية التي تقوم على نظام الإدارة بالقوانين (MBL) تركز كثيرا

على الرقابة القانونية التي تهدف الى تصيد الأخطاء وإيقاع العقوبات ، بينما تركز الإدارات السلوكية على نظام الإدارة بالأهداف (MBO)، وتتميز بالمرونة العالية في تطبيق الإجراءات ويكون همها هو تحقيق الأهداف المطلوبة وتسمح في أي أخطاء غير مقصودة ، او ليس لها علاقة بالأخلاق الوظيفية العامة . (36)،(37)،(38)

أما إدارة الجودة الشاملة أو إدارة التفوق، فإنها تركز على نظام الإدارة بالقيم (MBV) التي تقوم على منظومة من القيم التي تضمن عند تطبيقها تحقيق التفوق للمنظمة، إن فلسفة الإدارة بالقيم توفر ضمانات تحقيق الأهداف المرسومة بالتزام وكفاءة عالية، كما أنها تطور نظام الرقابة لتكون رقابة ذاتية ، ولا يوجد فيها أي عقوبات إلا في حالات الأخطاء المتعمدة او خرق منظومة القيم المقررة ، وما عدا ذلك فإنها تتميز بالمرونة العالية التي تبني مناخا للعمل الجماعي والمسؤولية الجماعية . (39)،(40)،(41)

وبالنسبة لعملية الرقابة والمتابعة في الوزارة، فإنه تم تحديد مجموعة من المقومات او الأبعاد التي تحكم هذه العملية، كما تم تحديد مجموعة من المؤشرات التي توضح واقع كل مقومة منها، وتم التوصل الى مجموعة من النتائج التي يمكن تبيانها في الجدول التالي:

جدول رقم(5) فعالية عملية الرقابة والمتابعة

الرقم	المؤشرات	الدرجة القياسية (0-10)
	مدى وجود آلية موثقة للرقابة والمتابعة	5.7
	مدى وجود معايير موضوعية للرقابة والمتابعة	5.0
	مدى استمرارية عملية الرقابة والمتابعة	5.0
	مدى ايجابية عملية الرقابة والمتابعة	5.2
	مدى وجود ادارة متخصصة للرقابة والمتابعة	5.0
	فعالية أساليب الرقابة المستخدمة	5.1
	مدى الإهتمام بكتابة تقارير للرقابة والمتابعة	5.0
	مدى التطوير المترتب على الرقابة والمتابعة	4.0
المعدل		5.0

ليس ثمة شك أن معطيات هذا الجدول تكشف عن ضعف في نظام الرقابة والمتابعة داخل الوزارة، وأنه يجب العمل على التفكير في إعادة بناء هذا النظام مع التركيز على

ضرورة أن يتم ذلك على قاعدة المعرفة بفلسفة الإدارة داخل الوزارة، لأن نظم الرقابة تختلف باختلاف الفلسفة التي يتم العمل من خلالها.

سادس: التقدير الشامل لفعالية العمليات الإدارية في الوزارة

يمكن التوصل الى النتيجة الكلية الشاملة لجميع مقومات ومكونات العمليات الإدارية من خلال تجميع النتائج الخاصة بكل عملية من العمليات الخمس التي تم تقديرها فيما سبق، ويوضح الجدول التالي رقم (6) ذلك.

جدول رقم (6) النتيجة النهائية الكلية والشاملة لجميع مكونات منظومة العمليات الإدارية

المعدل	عملية الرقابة والمتابعة	عملية التنظيم الإداري	عملية التخطيط الاستراتيجي	عملية القيادة	العمليات الإدارية (200) درجة
6.1	5.3	6.5	6.2	6.4	الدرجة المستحقة

وبناء على المعطيات النهائية، فإنه يلاحظ أن التقدير النهائي لمستوى فعالية منظومة العمليات الإدارية قد بلغ حوالي 61%، وهي نسبة مقبولة نسبياً، وتتوافق مع دراسات أجريت في عدد من المنظمات الحكومية في الأردن. إلا أنه يمكننا القول بأن الأمر يحتاج إلى مزيد من الاهتمام بهدف الارتقاء بالعمليات الإدارية إلى مستويات أفضل حتى تستطيع الوزارة أن تحقق رسالتها بفعالية.

منظومة العلاقات:

لقد تم التعرف على هذه المنظومة من خلال التركيز على المكونات والمؤشرات التالية: (42)، (43)، (44)

(1) **تقدير العلاقات الداخلية:** وتشمل المؤشرات التالية: مدى الاهتمام بتنظيم العلاقات الداخلية وتطويرها، مستوى العلاقات الإيجابية بين الموظفين، مدى الثقة داخل منظومة العلاقات الداخلية، مدى تشجيع التواصل والتعاون أفقياً وعمودياً، مستوى الرضى والقبول العام في مناخ العلاقات الداخلية. هذا وقد تم جمع المعلومات الخاصة بهذه المؤشرات والتوصل إلى النتائج كما تتضح في الجدول التالي رقم (7):

جدول رقم (7) تقدير العلاقات الداخلية

الرقم	المؤشرات	الدرجة القياسية (0-10)	النسبة المئوية
(1)	مدى الاهتمام بتنظيم العلاقات الداخلية وتطويرها	8.5	85
(2)	مستوى العلاقات الإيجابية بين الموظفين	7.8	78
(3)	مناخ الثقة في داخل منظومة العلاقات الداخلية	7.6	47
(4)	مدى تشجيع التواصل والتحاور أفقياً وعمودياً	7.1	71
(5)	مستوى الرضى والقبول في العلاقات الداخلية	.66	66
المعدل		7.1	71

إن ملاحظة المعطيات الخاصة بمؤشرات العلاقات الداخلية تبين ارتفاع نسبتها حيث تبلغ هذه النسبة في المتوسط العام حوالي 71%، وهي نسبة مهمة ولكنها تستحق الدعم والتقدير. صحيح أن نسبة الرضى عن هذه العلاقات هي في حدود 66%. إلا أنه يمكن تفسير ذلك تفسيراً إيجابياً، بمعنى أن الموظفين يطمحون إلى علاقات أفضل مما هي عليه رغم أنها علاقات جيدة، وبذلك فإنهم لا يكونوا راضين عما هو قائم تماماً، ويأملون أن تكون العلاقات أفضل.

(2) تقدير العلاقات الخارجية، وقد تم التعرف عليها من خلال المكونات الفرعية والمؤشرات التالية: (45)، (46)، (47)

أ) متطلبات أساسية للعلاقة مع جمهور العملاء: هذا وقد تم جمع المعلومات حول هذه المؤشرات المختلفة، وتم رصد نتائجها كما هي مبينة في الجدول التالي رقم (8):

جدول رقم (8) متطلبات أساسية للعلاقة مع الجمهور وقياس فعالية دائرة خدمات المراجعين

الرقم	المؤشرات	الدرجة القياسية (0-10)	النسبة المئوية
(1)	مدى فعالية دائرة خدمات المراجعين	6.3	63
(2)	مدى كفاءة موظفي خدمات المراجعين	6.4	64
(3)	مستوى جودة الخدمة المقدمة للمراجعين	6.9	69
(4)	مستوى عدالة الخدمات المقدمة للمراجعين	6.5	65

56	5.6	مدى احترام وقت المراجعين والإسراع في انجاز معاملاتهم	(5)
69	6.9	مدى سهولة الوصول الى مقر المنظمة	(6)
69	6.9	مدى وجود دليل /نشرة تعريفية بإجراءات الخدمات الاساسية في المنظمة	(7)
58	5.8	مدى وجود آلية لتلقي شكاوى او مطالب الجمهور	(8)
82	8.2	مدى احياء مناسبات او برامج لتطوير العلاقات بالجمهور	(9)
66	6.6	المعدل	

يتضح من الجدول ان مستوى فعالية هذه العلاقات بلغت نسبته حوالي 66%، وهي نسبة بالتقدير العام مقبولة، ولكنها بالتقدير الذي يأخذ بالاعتبار طبيعة المنظمة وخدماتها وجمهورها، يصل الى استنتاج ان هذه النسبة ضعيفة وينبغي التركيز من اجل تطويرها. (ج) تقدير الوظيفة والمسؤولية المجتمعية للوزارة، ويتم ذلك بالاستناد الى عدد من المؤشرات كما يوضحها الجدول رقم (9). (48)،(49)،(50)

جدول رقم (9) فعالية الوظيفة الاجتماعية

الرقم	المؤشرات	الدرجة القياسية (0-10)	الدرجة المستحقة
(1)	مدى الإيمان بالدور التنموي العام	6.8	68
(2)	مدى وجود ممارسات فعلية توضح الدور التنموي على مستوى المجتمع	6.3	63
(3)	مدى وجود ممارسات تشاركية لتطوير مشاريع تنمية بالتعاون مع المؤسسات الأخرى في المجتمع	6.0	60
(4)	مدى المساهمة في تقديم اعمال خيرية على مستوى المجتمع	6.4	64
	المعدل	6.4	64

يتضح من الجدول ان المؤشرات المختلفة الخاصة بالوظيفة او المسؤولية الاجتماعية للمنظمة هي في مستوى يتراوح حول 64% تقريبا. وهي نسبة جيدة، الا انها تحتاج الى مزيد من التأكيد. وبالنظر الى جميع النتائج الفرعية لمنظومة العلاقات نجد ان مستوى الفعالية الكلية لجميع العلاقات الداخلية او الخارجية يساوي ما نسبته حوالي 67%

المبحث الثالث: أثر منظومة العمليات الإدارية على منظومة علاقات المنظمة المبحوثة
(نتائج اختبار الفرضيات):
أولاً: ثبات أداة الدراسة:

تم قياس معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha Coefficient) لمتغيرات الدراسة ولأداة الدراسة ككل، لمعرفة مدى الاتساق في الإجابات، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (10) قيم معامل الاتساق الداخلي للمتغير المستقل.

الرقم	البعد	قيمة ألفا
1	عملية القيادة	0.774
2	عملية التخطيط	0.776
3	عملية التنظيم	0.894
4	عملية الرقابة والمتابعة	0.867
	منظومة العمليات الإدارية (المتغير المستقل)	0.902

بناءً على الجدول فإن قيم معامل الاتساق الداخلي «ألفا كرونباخ» لفقرات أبعاد المتغير المستقل تتميز بالاتساق بحسب (Sekaran & Bougie)، (51)، وأن فقرات هذا المتغير تتميز بموثوقية عالية ويمكن الاعتماد عليها لإجراء التحليل الإحصائي. وهذا ما أكدته نتائج قياس معامل الاتساق الداخلي «ألفا كرونباخ» لفقرات أبعاد المتغير التابع وذلك كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): قيم معامل الاتساق الداخلي للمتغير التابع

الرقم	البعد	قيمة ألفا
1	العلاقات الداخلية	0.778
2	العلاقات مع جمهور العملاء	0.856
3	العلاقات مع المجتمع (المسؤولية الاجتماعية)	0.926
	المتغير التابع	0.915

ثانياً: ملاءمة نموذج الدراسة: تم إجراء اختبارات الارتباط الخطي المتعدد للتأكد من ملاءمة نموذج الدراسة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (12) اختبار الارتباط الخطي المتعدد

التسلسل	المتغيرات	معدل تضخم التباين VIF
1	عملية القيادة	2.766
2	عملية التخطيط الاستراتيجي	3.335
3	عملية التنظيم	2.156
4	عملية الرقابة والمتابعة	1.986

يتضح ان كل نتائج معامل تضخم التباين هي أكبر من واحد صحيح واقل من عشرة، مما يدل بحسب (Gujarati)، على عدم وجود مشكلة بين متغيرات الدراسة. (52)
 ثالثاً: تم اجراء اختبار الارتباط الذاتي (اختبار ديرين- واتسون) للتأكد من خلو البيانات من مشكلة الارتباط الذاتي، وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (13) اختبار الارتباط الذاتي

الفرضية	قيمة d (D-W)	الحدود (dL) الدنيا	الحدود (du) العليا	النتيجة
1-Ho1	1.803	1.758	1.779	لا يوجد ارتباط ذاتي
2-Ho1	1.812	1.758	1.779	لا يوجد ارتباط ذاتي
3-Ho1	1.852	1.758	1.779	لا يوجد ارتباط ذاتي
4-Ho1	1.905	1.758	1.799	لا يوجد ارتباط ذاتي
Ho1	1.889	1.728	1.809	لا يوجد ارتباط ذاتي

يتضح ان جميع قيم (d) تقع خارج حدود القيم المعيارية المحددة في (dL)، وفي (du)، مما يؤكد خلو البيانات من مشكلة الارتباط الذاتي وصلاحيتها في استخدامات نموذج الانحدار. رابعاً: اختبار فرضيات الدراسة؛ وقد تم اجراء ذلك بتحليل الانحدار الخطي البسيط والمتدرج، وكانت النتائج كما يلي:

1 - اختبار الفرضية الفرعية الأولى (1-H01)، وكانت النتيجة كما يلي في الجدول رقم (14)

جدول رقم (14) نتائج اختبار أثر عملية القيادة على منظومة العلاقات

Coefficient					ANOVA			Model		المتغير التابع
Sig t	T	الخطأ المعياري	B	البيان	Sig F	Df	F المحسوبة	r ²	معامل r	
مستوى الدلالة	المحسوبة					درجة الحرية			الارتباط	
0.000	14.763	0.038	0.567	عملية القيادة	0.000	1	217.945	0.479	0.692	منظومة العلاقات

وكما يلاحظ فان قيمة معامل الارتباط (r) هي قيمة موجبة وعالية بحسب معيار (Zikmund) (53)، كما يتضح ان معامل التحديد (r^2) قد فسر دور عملية القيادة في منظومة العلاقات بمستوى تباين مقداره (47.9%)، مع بقاء المتغيرات الأخرى ثابتة. كما ان قيمة (F) قد اكدت معنوية الانحدار عند مستوى اقل من 5%، وعند مستوى ثقة (Sig=0.000)، وكذلك فان بقية النتائج تؤكد معنوية المعامل عند مستوى يقل عن 5%، وبهذا ما يؤدي الى رفض الفرضية العدمية الفرعية الأولى، والى قبول الفرضية (انه يوجد اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي او يقل عن 5% لعملية القيادة في منظومة العلاقات في الوزارة).

2 - اختبار الفرضية الفرعية الثانية (2-H01)، وكانت النتيجة كما يلي في الجدول رقم (15)

جدول رقم (15) نتائج اختبار أثر عملية التخطيط الاستراتيجي في منظومة العلاقات في الوزارة

Coefficient					ANOVA			Model		
Sig t	T	الخطأ المعياري	B	البيان	Sig F	Df	F المحسوبة	r ²	معامل r	
مستوى الدلالة	المحسوبة					درجة الحرية			الارتباط	
0.000	16.496	0.036	0.595	عملية التخطيط	0.000	1	272.123	0.534	0.731	منظومة العلاقات

وكما يلاحظ فان قيمة معامل الارتباط (r) هي (73.1%) وهي قيمة موجبة وعالية بحسب معيار (Zikmund) (54)، كما يتضح ان معامل التحديد (r^2) قد فسر دور التخطيط

الاستراتيجي في منظومة العلاقات بمستوى تباين مقداره 53.4%، مع بقاء المتغيرات الأخرى ثابتة. كما ان قيمة (F) قد اكدت معنوية الانحدار عند مستوى اقل من 5%، وعند مستوى ثقة (Sig=0.000)، وكذلك فان بقية النتائج تؤكد معنوية المعامل عند مستوى يقل عن 5%، وبهذا ما يؤدي الى رفض الفرضية العدمية الفرعية الثانية، والى قبول الفرضية (انه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي او يقل عن 5% لعملية التخطيط الاستراتيجي في منظومة العلاقات في الوزارة

3 - اختبار الفرضية الفرعية الثالثة (3-H01)، وكانت النتيجة كما يلي في الجدول رقم (16)

جدول رقم (16) نتائج اختبار أثر عملية التنظيم في منظومة العلاقات في الوزارة

Coefficient					ANOVA			Model Summery		المتغير التابع
Sig t مستوى الدلالة	T المحسوبة	الخطأ المعياري	B	البيان	Sig F	Df درجة الحرية	F المحسوبة	r ²	r معامل الارتباط	
0.000	15.604	0.035	0.547	عملية التنظيم	0.000	1	243.485	0.507	0.712	منظومة العلاقات

وكما يلاحظ فان قيمة معامل الارتباط (r) هي (72.1%)، وهي قيمة موجبة وعالية بحسب معيار (Zikmund)، (55)، كما يتضح ان معامل التحديد (r²) قد فسر دور عملية التنظيم في منظومة العلاقات بمستوى تباين مقداره (50.7%)، مع بقاء المتغيرات الأخرى ثابتة. كما ان قيمة (F) قد اكدت معنوية الانحدار عند مستوى اقل من 5%، وعند مستوى ثقة (Sig=0.000)، وكذلك فان بقية النتائج تؤكد معنوية المعامل عند مستوى يقل عن 5%، وبهذا ما يؤدي الى رفض الفرضية العدمية الفرعية الثالثة، والى قبول الفرضية (أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي او يقل عن 5% لعملية التنظيم في منظومة العلاقات في الوزارة.

4 - اختبار الفرضية الفرعية الرابعة (H01-4)، وكانت النتيجة كما يلي في الجدول رقم (17)

جدول رقم (17) نتائج اختبار أثر عملية الرقابة والمتابعة في منظومة العلاقات في الوزارة

Coefficient					ANOVA			Model Summery		المتغير التابع
Sig t	T	الخطأ المعياري	B	البيان	Sig F	Df	F	r ²	r	
مستوى الدلالة	المحسوبة					درجة الحرية	المحسوبة		معامل الارتباط	
0.000	17.032	0.370	0.639	عملية الرقابة	0.000	1	290.087	0.550	0.742	منظومة العلاقات

وكما يلاحظ فإن قيمة معامل الارتباط (r) هي (74.2%)، وهي قيمة موجبة وعالية بحسب معيار (Zikmund)، (56)، كما يتضح أن معامل التحديد (r²) قد فسر دور عملية التنظيم في منظومة العلاقات في الوزارة بمستوى تباين مقداره 55.0%، مع بقاء المتغيرات الأخرى ثابتة. كما أن قيمة (F) قد أكدت معنوية الانحدار عند مستوى أقل من 5%، وعند مستوى ثقة (Sig=0.000)، وكذلك فإن بقية النتائج تؤكد معنوية المعامل عند مستوى يقل عن 5%، وبهذا ما يؤدي إلى رفض الفرضية العدمية الفرعية الرابعة، وإلى قبول الفرضية لتصبح (أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي أو يقل عن 5% لعملية التنظيم في منظومة العلاقات في الوزارة).

اختبار الفرضية الرئيسية، وتحديد أي من المتغيرات الفرعية أبرز أثرًا في منظومة العلاقات، وقد تم لذلك إجراء اختبار الانحدار المتعدد المتدرج، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم (18) ملخص النموذج لاختبار الفرضية الرئيسية

ملخص النموذج			النموذج
الخطأ المعياري	R ² معامل التحديد	R معامل الارتباط	
0.504	0.550	0.742	1
0.435	0.667	0.817	2
0.416	0.697	0.835	3
0.409	0.707	0.841	4

جدول رقم (19) تحليل التباين لاختبار الفرضية الرئيسية

النموذج	مجموع المربعات	D f درجة الحرية	F المحسوبة	Sig F مستوى الدلالة
1	Regression	1	290.087	0.000
	Residual	237		
	Total	238		
2	Regression	2	236.138	0.000
	Residual	236		
	Total	238		
3	Regression	3	179.769	0.000
	Residual	235		
	Total	238		
4	Regression	4	141.181	0.000
	Residual	234		
	Total	238		

ان ملاحظة معطيات الجدول توضح ان النموذج الأول عن تحليل الانحدار المتدرج يبين ان متغير عملية الرقابة والمتابعة قد فسر ما نسبته (55) % من التباين الكلي في منظومة العلاقات، وتصبح النسبة 66,7 عند إضافة متغير التخطيط الاستراتيجي الى متغير الرقابة والمتابعة، وتصبح النسبة 69,7 عند إضافة عملية التنظيم، لتصل الى 70,7 بإضافة عملية القيادة. هذا مع ملاحظة ان قيمة مستويات (F) المختلفة في جميع النماذج تقع ضمن مستوى معنوية (Sig=0.000) كما يتضح في الجدول رقم (20) التالي:

جدول رقم (20) ملخص نتائج معامل الانحدار لاختبار الفرضية الرئيسة

النموذج	منظومة العلاقات	B	Std.Error	قيمة t	Sig مستوى الدلالة
الاول	عملية الرقابة والمتابعة	0.639	0.037	17.032	0.000
الثاني	عملية الرقابة والمتابعة	0.402	0.042	9.680	0.000
	عملية التخطيط	0.357	0.039	9.081	0.000
الثالث	عملية الرقابة والمتابعة	0.331	0.042	7.795	0.000
	عملية التخطيط	0.258	0.043	6.013	0.000
	عملية التنظيم	0.194	0.041	4.796	0.000
الرابع	عملية الرقابة والمتابعة	0.302	0.043	7.020	0.000
	عملية التخطيط	0.167	0.053	3.167	0.002
	عملية التنظيم	0.194	0.040	4.851	0.000
	عملية القيادة	0.140	0.048	2.900	0.004

وملاحظة هذه النتائج نجد ان قيم (B) في النموذجين عند مستويات (t) المختلفة تقع عند مستوى الدلالة (Sig=0.004) أو اقل، وهذا يؤكد معنوية معاملات الانحدار، مما يؤكد ان أثر المتغيرات في تلك النماذج ذو دلالة إحصائية. وعليه فإننا نرفض الفرضية العدمية الرئيسة ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها (انه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$ لمنظومة العمليات الادارية بأبعادها المختلفة (عملية القيادة، عملية التخطيط الاستراتيجي، عملية التنظيم، عملية الرقابة والمتابعة) على منظومة العلاقات بدلالة ابعادها المختلفة (العلاقات الداخلية، العلاقات مع العملاء، العلاقات مع المجتمع (المسؤولية الاجتماعية) في الوزارة.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: لقد تبين ان هنالك دوراً مهماً لمنظومة العمليات الادارية بصورة استراتيجية على منظومة العلاقات في الوزارة، وان هنالك أدواراً فرعية ومهمة لكل العمليات الفرعية، عملية القيادة، وعملية التخطيط الاستراتيجي، وعملية التنظيم، عملية الرقابة والمتابعة، الامر الذي يدعو الى التوصية بضرورة القيام بوضع استراتيجية شاملة لكل هذه المنظومة، على ان يراعى عند تصميمها منظومة القيم العامة والثقافة المؤسسية للوزارة، وذلك كضرورة تنظيمية تضمن التوافق والتكامل الإداري من جهة، كما تضمن التوازن في بناء المنظمة بكل مقوماتها.

ثانياً: ان عملية بناء العلاقات التنظيمية (المنظمية) بكل ابعادها ونماذجها تعتبر عملية مركبة ومعقدة، وتركز في حدودها الدنيا على تطوير ثلاث علاقات في غاية الأهمية، وهي. العلاقات الداخلية، والعلاقات مع العملاء، والعلاقات مع المجتمع (المسؤولية الاجتماعية). ولا بد من اخذها بالاعتبار اثناء عملية بناء استراتيجية للتطوير الشاملة.

الهوامش

1. عساف، عبد المعطي، (2014)، نظرية (I) للتفوق الإداري: نظرية الإدارة بالقيم (الطريق الى العالمية)، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع
2. Khan w. Iqbal Y.(2013).An Investment of the Relationship Between Work Motivation(Intrinsic and Extrinsic) and Employee Engagement, master thesis ,Umea university,123
3. ثارو، ليستر،(1995)، الصراع على القمة، مترجم : أحمد بلبع، سلسلة عالم المعرفة، عدد 204، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. 262-254
4. Aarabi m., Subramaniam I., & Akeel A.(2013). Relationship between motivational and job performance of employees in Malaysian service industry. *Asian Social Science*,9(9) , 310-301.
5. اوشي، وليم،(بلا تاريخ)، النموذج الياباني في الإدارة: نظرية z، مترجم حسن ياسين، الرياض، معهد الإدارة العامة، 87
6. بارتلت، كريستوفر، أ. وجوشال سومنثرا (1994)، الإدارة عبر الحدود: الحلول بين القطرية، مترجم سعاد اسطنبولي، الجمعية المصرية لنشر المعرف والثقافة العالمية، القاهرة، 154-158
7. Akfo V.,Boateng P. A.(2015).Impact of reward and recognition on job satisfaction and motivation , *European Journal of Business and Management* 112 (24),7-124
8. ثارو، ليستر،(1995)، مرجع سبق ذكره، 177-179
9. رايشاور، ادوين،(1989)، اليابانيون، مترجم ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، عدد 123، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت
10. جورج، ستيفان ويومرز كيرتش، آرنولد، (1998)، إدارة الجودة الشاملة : الاستراتيجيات والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم، مترجم : حسين حسنين، دار البشير، عمان.
11. المرجع نفسه، 143-146
12. المرجع نفسه، 166-175
13. Adebayo,O.O.,(2010),Obstetric Nurses,Perspeptions of Manager,s Leadership Style on Job Satisfaction and Organizational Commitment,University of Phoenix,USA,118,119
14. Adsul R.,& Kamble V.(2008). Achievement motivation as function of gender, economic background and caste differences in college students. *Journal of 327-Indian Academy of Applied psychology*,34(2) ,323

15. توفلر، الفين، (1992)، **تحول السلطة بين العنف والثورة والمعرفة**، مترجم : فتحي شتوان ونبيل عثمان ، بنغازي ،الدار الجماهيرية.
16. Robbins.S.P& Judge.T.A(2007) **Organizational Behavior**(12th ed). New Jersey ,Pearson prentice Hall,Inc
17. Sing,Narendar,(2011).**Human Resource Management**,New Delhi University of Science Press
18. Wallgren N.,(2011).**Motivation Requested Work Motivation and the Work Environment of IT Consultants**, Doctoral dissertation, university of Gothenburg, Gothenburg, Sweden
19. عساف، عبدالمعطي، **مبادئ الإدارة العامة**، عمان،دار زهران،2015، فصل التخطيط الإداري
20. Ash., K.M Founder & Kay., M.(2012). **1501 ways to reward employees**. Canada. 79-Thomas Allen & son limited. E-book.76
21. Campbell, J.P.,Pritchard, R. D. (1976).**Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology**. In M.D. dunnette(ED.) , Handbook of industrial chicago:Rand McNally.(130-and organizational psychology(pp.63
22. Colquit, le pine Wesson(2009).**Organizational Behavior** New York 126--NY:McGraw hill.116
23. Cuirrin M.(2007). **An Empirical Analysis of the Interrelationship Between Motivation and Stress in the Computing Industry**. Water ford institute of 90-technology.86
24. Dhar S.(2014). Measurement of employees work stress and impact of 28-organizational commitment. **Indian Journal of Research**,3(3) ,26
25. McClelland, D.C.,Atkinson, J.W., clark, R. A., Lowell, E. L. (1953).**The ..Achievement Motive**. New York:Appleton-century-crofts
26. Moshal B.S.(2012).**Organizational Theory and Behavior**(3 ed). New delhi, Parwana Bhawan: Ane Books pvt.ltd
27. تومبسون، ميشيل وآخرون، (1997)، **نظرية الثقافة**، مترجم علي السيد الصاوي، سلسلة عالم المعرفة، عدد 223، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 266-256.
28. Nasser R.,Saadeh B.,(2013). Motivation for achievement and structural workplace empowerment among Palestinian healthcare professionals, perspectives on global development and technology. **Perspective on Global Development and Technology**,12,543

- Richard,E.Boyatzis,(2008),**Competencies in the 21st Century**,Journal of .29
12-management Development,27(1),pp.5
- Emmanuel, A., Adom, E., Josephine, B., & Solomon, F.(2014). Achievement .30
motivation, academic self- concept and academic achievement among high
school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational*
37-*Sciences*,2(2) ,24
- Colquit, le pine Wesson(2009).**Organizational Behavior** New York .31
,NY:McGraw hill.116—126
- Sheraz A., Wajid M., Sajid M., Qureshi w., & Rizwan m. (2014). Antecedents of .32
job Stress and its impact on employees job satisfaction and Turnover intentions
..*International Journal of Learning & Development*, 4(2) , 204- 226
- Siddique Z., Fatima M., Mohd H., & Khan I. (2013). The impact of social and .33
family role stress on the achievement motivation of Indian teachers. *Malaysian*
Journal of Society and Space, 9(2) , 1- 8
- عساف، (2014)، مرجع سبق ذكره ، 254 - 267 .34
- Kim, Woo, Gon, Jerolled K., & Yong-Ki Lee. (2005), **Effect of Service** .35
Orientation on Job Satisfaction, Organization Commmitment, International
.193-Journal of Hospitality Management, 24(3), pp.171
- Kehinde,James,(2012),**Talent Management-Effect on Organizational** .36
Performance,Lagos State University,Nigeria West Africa, Journal of
158-Management research,4(2)146
- .193-Kim, Woo, Gon, Jerolled K., & Yong-Ki Lee. (2005),Op.Cit. pp.171 .37
- French R., Rayner C., Ress G., & Rumbles S.(2008).**Organizational Behavior** .38
(9ed). John Wiley & sons, Ltd, new jersy, USA. 254
- Ereno J., Andrade K., Miyauchi SH., Salinda R., Arevale R., & Reyes J. (2014). .39
Encountering and countering work stress: A multivariate analysis of the
Occupational stress and coping mechanisms of fast food restaurant Personnel
.in the Philippines. *European Scientific Journal*, 10(8) , 148- 158
- 54-Geurts.S(2008). **Job Motivation and Stress Factors**, Tilburg university,46 .40
- Introduction to Total Quality** ,(Stanley Davis,(1997 .Goethch David .41
Processing and Services (2nd ed) , Boston,Prentice ,**Management for Production**
169-hall,168

- Sahin(2010), **Job Satisfaction and Organizational Commitment of Hotel Managers in Turkey**,International
717-Journal of Contemporary Hospitality Management,22(5)pp693 .42
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). **Multivariate Data Analysis** (7th ed.). Upper saddle River, New Jersey: Pearson Education .43
International
- Ibrahim, H.(2014). The relationship between job stress, co-worker support and
organization-bases self-esteem: a survey across different occupations. *Journal*
78-*of Arts, Science&Commerce*,1(2) ,69 .44
- Nasyira,M.N.,Othman,M.N.,&Gazali,H.(2014),**Predictors of Intention to Stay for Employees of Casual Dining Restaurant in Klang Valley area** ,International
45-Food Research Journal,26 .45
- Parakash P. (2015).To study employee motivational factors influencing
.365-managerial behavior .*International Journal of Research*,2(2) ,360 .46
- Kakkos N., Trivellas P. (2011). **Investigating the Link Between Motivation, Work Stress and Job Performance. Evidence From the Banking Industry.** 8th
International conference on enterprise systems, Accounting and logistics (8th
ICESAL' 11) , 408- 428 .47
- Karimi R.,Binti Omar Z., Alipour F., & Karimi Z.(2014). The influencing of role
overload ,role conflict and role ambiguity on occupational stress among nurses
in selected Iranian hospitals, *international Journal of Asian Social Science*,
.40-4(1) ,34 .48
- French R., Rayner C., Ress G., & Rumbles S.(2008).**Organizational Behavior** .49
277-(9ed). John Wiley & sons, Ltd, new jersy, USA.265
- Ibrahim, H. (2014,Op.Cit .50
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). **Research Methods for Business: A Skill Building Approach** (5th ed.). West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.,290 .51
- Gujarati,Damodar,N.,(2004) **Basic Econometrics**,4th ed. New York,The .52
McGraw-Hill Co.352
- Zikmund,William,G.,(2000),**BusinessResearch Methods**,6th ed.,Fort .53
Worth:Harcourt College Publishers,513
- Ibid.513 .54
- Ibid.513 .55
- Ibid.513 .56

المراجع

- اوشي، وليم، (بلا تاريخ)، النموذج الياباني في الإدارة: نظرية Z، مترجم حسن ياسين، الرياض، معهد الإدارة العامة
- بارتلت، كريستوفر، أ. وجوشال سومنتر (1994)، الإدارة عبر الحدود: الحلول بين القطرية، مترجم سعاد اسطنبولي، الجمعية المصرية لنشر المعرف والثقافة العالمية، القاهرة
- تومبسون، ميشيل وآخرون، (1997)، نظرية الثقافة، مترجم علي السيد الصاوي، سلسلة عالم المعرفة، عدد 223، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- ثارو، ليستر، (1995)، الصراع على القمة، مترجم: أحمد بلبع، سلسلة عالم المعرفة، عدد 204، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- رايشاور، ادوين، (1989)، اليابانيون، مترجم ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، عدد 123، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت
- عساف، عبد المعطي، (2014)، نظرية (I) للتفوق الإداري: نظرية الإدارة بالقيم (الطريق الى العالمية)، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع

- Aarabi m., Subramaniam I., & Akeel A.(2013). Relationship between motivational and job performance of employees in Malaysian service industry. *Asian Social Science*,9(9) ,301-310 .
- Adebayo,O.O.,(2010),Obstetric Nurses,Perspections of Manager,s Leadership Style on Job Satisfaction and Organizational Commitment,University of Phoenix,USA
- Adsul R.,& Kamble V.(2008). Achievement motivation as a function of gender, economic background and caste differences in college students. *Journal of Indian Academy of Applied psychology*,34(2) ,323-327.
- Akfo V.,Boateng P. A.(2015).Impact of reward and recognition on job satisfaction and motivation , *European Journal of Business and Management* ,7(24) 112-124
- Ash., K.M Founder & Kay., M.(2012). *1501 ways to reward employees*. Canada. Thomas Allen & son limited. E-book.
- Campbell, J.P.,Pritchard, R. D. (1976).Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology. In M.D. dunnette(ED.) , Handbook of industrial and organizational psychology(pp.63-130).chicago:Rand McNally
- Colquit, le pine Wesson(2009).*Organizational Behavior* New York ,NY:McGraw hill.
- Cuirrin M.(2007). *An Empirical Analysis of the Interrelationship Between Motivation and Stress in the Computing Industry*. Water ford institute of technology.
- Dhar S.(2014). Measurement of employees work stress and impact of organizational commitment. *Indian Journal of Research*,3(3) ,26-28.
- Emmanuel, A., Adom, E., Josephine, B., & Solomon, F.(2014). Achievement motivation, academic self- concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*,2(2) ,24-37.

- Ereno J., Andrade K., Miyauchi SH., Salinda R., Arevale R., & Reyes J. (2014). Encountering and countering work stress: A multivariate analysis of the Occupational stress and coping mechanisms of fast food restaurant Personnel in the Philippines. *European Scientific Journal*, 10(8) , 148- 158.
- French R., Rayner C., Ressa G., & Rumbles S.(2008).**Organizational Behavior** (9ed). John Wiley & sons, Ltd, new jersey, USA.
- Geurts.S(2008). **Job Motivation and Stress Factors**, Tilburg university
- Goethch David ,Stanley Davis,(1997), **Introduction to Total Quality Management for Production, Processing and Services** (2nd ed) , Boston,Prentice hall
- Gujarati,Damodar,N.,(2004) **Basic Econometrics**,4th ed. New York,The McGraw-Hill Co.
- Gunalu,Ebru,Mhmet,Aksarayali&Nilufer Sahin(2010), **Job Satisfaction and Organizational Commitment of Hotel Managers in Turkey**,International Journal of Contemporary Hospitality Management,22(5)pp693-717
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). **Multivariate Data Analysis** (7th ed.). Upper saddle River, New Jersey: Pearson Education International.
- Ibrahim, H.(2014). The relationship between job stress, co-worker support and organization-bases self-esteem: a survey across different occupations. *Journal of Arts, Science&Commerce*,1(2) ,69-78.
- Kakkos N., Trivellas P. (2011). **Investigating the Link Between Motivation, Work Stress and Job Performance. Evidence From the Banking Industry**. 8th International conference on enterprise systems, Accounting and logistics (8th ICESAL' 11) , 408- 428, Thassos, Greece.
- Karimi R.,Binti Omar Z., Alipour F., & Karimi Z.(2014). The influencing of role overload ,role conflict and role ambiguity on occupational stress among nurses in selected Iranian hospitals, *international Journal of Asian Social Science*, 4(1) ,34-40.
- Khan w. Iqbal Y.(2013).**An Investment of the Relationship Between Work Motivation(Intrinsic and Extrinsic) and Employee Engagement**, master thesis ,Umea university
- Kehinde,James,(2012),**Talent Management-Effect on Organizational Performance**,Lagos State University,Nigeria West Africa, Journal of Management research,4(2)146-158
- Kim, Woo, Gon, Jerolled K., & Yong-Ki Lee. (2005), **Effect of Service Orientation on Job Satisfaction, Organization Commitment**, International Journal of Hospitality Management, 24(3), pp.171-193.
- McClelland, D.C.,Atkinson, J.W., clark, R. A., Lowell, E. L. (1953).**The Achievement Motive**. New York:Appleton-century-crofts..
- Moshal B.S.(2012).**Organizational Theory and Behavior**(3 ed). New delhi, P a r w a n a Bhawan: Ane Books pvt.ltd
- Nasser R.,Saadeh B.,(2013). Motivation for achievement and structural workplace empowerment among Palestinian healthcare professionals, perspectives on global development and technology. *Perspective on Global Development and Technology*,12,543-560.
- Nasyira,M.N.,Othman,M.N.,&Gazali,H.(2014),**Predictors of Intention to Stay for Employees of Casual Dining Restaurant in Klang Valley area** ,International Food Research Journal,26-45

- Parakash P. (2015).To study employee motivational factors influencing managerial behavior *.International Journal of Research*,2(2) ,360-365.
- Richard,E.Boyatzis,(2008),**Competenciesin the 21st Century**,Journal of management Development,27(1),pp.5-12
- Robbins.S.P& Judge.T.A(2007) **Organizational Behavior**(12th ed). New Jersey ,Pearson prentice Hall,Inc.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). **Research Methods for Business: A Skill Building Approach** (5th ed.). West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Sheraz A., Wajid M., Sajid M., Qureshi w., & Rizwan m. (2014). Antecedents of job Stress and its impact on employees job satisfaction and Turnover intentions *.International Journal of Learning & Development*, 4(2) , 204- 226.
- Siddique Z., Fatima M., Mohd H., & Khan I. (2013). The impact of social and family role stress on the achievement motivation of Indian teachers. *Malaysian Journal of Society and Space*, 9(2) , 1- 8.
- Sing,Narendar,(2011).**Human Resource Management**,New Delhi University of Science Press.
- Wallgren N.,(2011).**Motivation Requested Work Motivation and the Work Environment of IT Consultants**, Doctoral dissertation, university of Gothenburg, Gothenburg, Sweden
- Zikmund,William,G.,(2000),**BusinessResearch Methods**,6th ed.,Fort Worth:Harcourt College Publishers

مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في كتب المواد العلمية للفصل الحادي عشر في الأردن

Level of Inclusion of Inquiry Features in Scientific Activities of Sciences Textbooks for Eleventh Grade in Jordan

أحمد حسن علي العياصرة*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة (الطبعة التجريبية/ 2016) للفصل الحادي عشر في الأردن. تألفت عينة الدراسة من جميع الأنشطة العلمية التي يتطلب تنفيذها أداءً عملياً في هذه الكتب، وعددها (74) نشاطاً علمياً. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة تحليل جرى تطويرها والتحقق من صدقها وثباتها، حيث مثلت سمات الاستقصاء فئات التحليل، والنشاط العلمي وحدة التحليل، وكان التقدير وفق تدرّج ثلاثي مثّل مستويات الاستقصاء. أظهرت النتائج أن هناك إحدى عشرة سمة من أصل أربع عشرة سمة من سمات الاستقصاء العلمي متضمنة في كتب المواد العلمية للفصل الحادي عشر، وكان كتاب الفيزياء أكثرها تضمناً لهذه السمات وكتاب علوم الأرض والبيئة أقلها، وقد جاءت غالبية هذه السمات في مستوى الاستقصاء البسيط بنسبة (80.5%)، في مقابل (14.7%) لسمات الاستقصاء في مستوى الاستقصاء الموجه، و(4.8%) لسمات الاستقصاء في مستوى الاستقصاء الحقيقي.

الكلمات المفتاحية: الاستقصاء العلمي، الأنشطة العلمية، تحليل كتب العلوم.

* أستاذ دكتور في قسم المناهج والتدريس - كلية العلوم التربوية - جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

Abstract

This study aimed at investigating the level of inclusion of the scientific inquiry features in physics, chemistry, Biology, and earth and environment sciences textbooks for the eleventh grades (experimental edition/ 2016) in Jordan. The study sample consisted of all scientific activities which require a practical work to be performed in these textbooks, which was (74) activities. The descriptive analytical method was followed by using an analysis tool which was developed, and its validity and reliability were verified. The features of inquiry represent analysis types, and the scientific activity is analysis unit, where the estimation was been according to three levels of Inquiry. The results showed that there are eleven out of fourteen features of scientific inquiry were included in the science textbooks of eleventh grade. The book of Physics most embedded these features and the book of earth and environment sciences least. The majority of these features came at the level of simple Inquiry by (80.5%), compared to (14.7%) for the inquiry features in guided inquiry level, and (4.8%) to the inquiry features in authentic Inquiry level.

Keywords: Scientific inquiry, Scientific activities, Science textbooks analysis.

خلفية الدراسة

على الرغم من تغير الفلسفات التي توجه التربية العلمية بين الحين والآخر، إلا أن الاستقصاء كما يشير ديور DeBoer المشار إليه في الشمراني (2012) ظل محورياً مهماً وثابتاً في تلك الفلسفات. فقد كان مصطلح الاستقصاء محط اهتمام المتخصصين في التربية العلمية منذ بدايات القرن الماضي حتى وقتنا الحاضر. وفي هذا أشار ديور (DeBoer, cited in Zion et al., 2004) إلى أن هناك كلمة واحدة هي الاستقصاء وصفت أهداف التربية العلمية في الخمسين سنة الماضية. فالاستقصاء مفهوم أساسي وجوهري في العلوم التي توصف بالطبيعة الاستقصائية، فالاستقصاء في العلوم بمثابة التصميم في الهندسة (زيتون، 2010).

والدعوة إلى تعليم العلوم بالاستقصاء ليست فكرة جديدة، فمع بداية القرن العشرين وضع ديوي Dewey الاستقصاء في مركز فلسفته التربوية؛ فالمنحى الأفضل للتعليم بالنسبة إليه يتمثل في إشراك الطلبة في العمل، حيث رأى أن تعلم طبيعة العلم البحثية لا يقل أهمية عن تعلم المعرفة العلمية. وفي ستينيات القرن الماضي دعا شواب Schwab إلى منحى تعليم العلوم القائم على الاستقصاء الذي يؤكد فكرة الاستقصاء في الاستقصاء (Abd-El-Khalick et al., 2004).

وبعد الاستقصاء اليوم أحد أهم أهداف حركات إصلاح مناهج العلوم، حيث أولت المعايير الوطنية للتربية العلمية الاستقصاء أهمية كبيرة بوصفه الوسيلة الأساسية لتحقيق الثقافة العلمية لدى الطلبة (National Research Council, NRC, 1996). لذلك عُدَّ الاستقصاء أحد التوجهات المهمة في التربية العلمية، وأصبح موضوعاً مشتركاً تتناوله مناهج العلوم في أرجاء العالم المختلفة (Abd-El-Khalick et al., 2004).

والاستقصاء يتيح للطلبة الفرص لتعلم الخبرات العلمية بطريقة مباشرة بأدائهم الأدوار التي يقوم بها العلماء في بحوثهم؛ فالاستقصاء العلمي يشير إلى المنحى المنظم الذي يستخدمه العلماء في الإجابة عن سؤال يطرحونه أو يهتمون به، ويتضمن عمليات العلم التقليدية، ويمتد وراء تطويرها بتوحيد هذه العمليات ودمجها بالمعرفة المعرفية العلمية، والاستدلال العلمي، والتفكير الناقد بغرض تطوير المعرفة، وبذلك فإنه وفق ما جاء في المعايير الوطنية للتربية العلمية، يتوقع من الطلبة للقيام بعمليات الاستقصاء العلمي أن يكونوا قادرين على تطوير الأسئلة العلمية، وتصميم التحريات وتنفيذها التي تمكنهم من الحصول على البيانات الضرورية للوصول إلى استنتاجات تتعلق بالسؤال أو الأسئلة المطروحة (زيتون، 2010).

وعلى الرغم من الإجماع على أهمية الاستقصاء في رفع مستوى عملية تعلم العلوم وتعليمها، إلا أن دراسات متعددة أشارت إلى غموض معنى الاستقصاء وتباين التعاريف المقدمة له (الشمراني، 2012). وقد أشار عبد الخالق وآخرون (Abd-El-Khalick et al., 2004) إلى هذا التباين، وعدّوه في النهاية مخرجاً تعليمياً يستدل عليه بالمعرفة العلمية والمهارات

العملية التي يكتسبها الطلبة في أثناء مرورهم بالخبرات التعليمية التي توظف الاستقصاء كطريقة تدريس للعلوم.

والاستقصاء كما يقول سكرمان Suchman أحد رواد الاستقصاء، هو الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الناس عندما يتكون لوحدهم يتعلمون، أو ما يقوم به الأطفال عندما يتكون لوحدهم في الحديقة يتعلمون، حيث يطرحون الأسئلة، ويلاحظون، ويجمعون المعلومات، ويقيسون، ويجربون، وينقلون ملاحظاتهم وأفكارهم للآخرين (زيتون، 2010). وهو يشير وفق المعايير الوطنية إلى الطرق التي يدرس بها العلماء العالم الطبيعي؛ إذ يقدمون خلاله تفسيرات مستندة إلى الأدلة التي يتوصلون إليها من الممارسات العلمية (NRC, 1996). وهو كما تشير أدبيات البحث العلمي شكل من أشكال التعلم الموجه ذاتياً، وجوهره حب الاستطلاع الطبيعي، ويتضمن عمليات العلم ومهارات الاستقصاء (زيتون، 2010). ويرى ماكبرايد وبتي وهنان وفينبرغ (McBride, Bhatti, Hannan, & Feinberg, 2004) أن الاستقصاء عملية تحري في العالم الطبيعي تتم بطرح التساؤلات المستمرة والإجابة عنها، وهذا ما يؤكده مارتينلو وكوك (Martinillo & Cook المشار إليهما في الشمراني (2012) بوصفهما الاستقصاء عملية بناء سؤال والبحث والتحري عن حل له، ويرى موسى (2014) أن الاستقصاء أحد الاتجاهات البارزة التي يستطيع المتعلم من خلاله تعلم العلوم في إطار مواقف تعليمية تقوم على البحث والتقصي وإدراك وجود مشكلة، والسعي لحلها بطريقة علمية.

ويشير ليدرمان ونيس (Lederman & Niess, 2000) إلى أن الاستقصاء يأتي بثلاثة معانٍ، هي: الاستقصاء كمحتوى تعليمي يفترض تعلمه بطرح الأسئلة وتحديد المتغيرات وتحليل البيانات وتفسيرها، والاستقصاء كمهارات عملية يفترض تعلمها بضبط المتغيرات واستخدام المواد والأدوات، وجمع البيانات، والاستقصاء كطريقة تدريس يجري بها ممارسة عمليات الاستقصاء في أثناء تنفيذ الأنشطة في غرفة الصف، وهذا لا يختلف عما استنتجه أندرسون Anderson المشار إليه في الحصان والجبر والمفتي (2015) من استقراءهم وثيقة معايير التربية العلمية من أن للاستقصاء ثلاثة معانٍ، هي: الاستقصاء العلمي الذي يمارسه الطلبة كما يمارسه العلماء في بحوثهم، والتعلم الاستقصائي الذي يمارسه الطلبة بفاعلية لاكتساب الخبرة، والتعلم الاستقصائي الذي يمارسه الطلبة بخطوات محددة وبتوجيه من المعلم.

وقد يرتبط التباين فيما قدمه المختصون في التربية العلمية من تعريفات للاستقصاء مع تباين وجهات نظرهم في تحديد مستويات الاستقصاء في الأنشطة العلمية في الكتب المدرسية أو تلك الممارسة في حصص العلوم. فقد قدم هيرون Herron نموذجاً لتصنيف أنشطة الاستقصاء في كتب العلوم وتمارس في الصف (المختبر)، اعتمدت على كل التصنيفات التي جاءت بعده، حيث يرى أن أنشطة الاستقصاء تقع في أربعة مستويات بناءً على

مدى مشاركة المتعلم فيها، هي: الاستقصاء التوكيدي، وفيه يتناول المتعلم سؤالاً يقدمه المعلم إلى المتعلم بإجراءات يحددها المعلم للوصول إلى إجابة معلومة سلفاً، والاستقصاء المنظم، وفيه يتناول المتعلم سؤالاً يقدمه المعلم إليه بإجراءات يحددها المعلم للوصول إلى إجابة غير معلومة، والاستقصاء الموجه، وفيه يتناول المتعلم سؤالاً يقدمه المعلم إليه بإجراءات يحددها المتعلم بتوجيهات من المعلم للوصول إلى إجابة غير معلومة، والاستقصاء المفتوح، وفيه يتناول المتعلم سؤالاً خاصاً به بإجراءات يبتكرها بنفسه للوصول إلى إجابة غير معلومة (الشمراي، 2012؛ الحصان والجبر والمفتي، 2015).

أما المجلس الوطني للبحوث (National Research Council (NRC), 2000) فحدد للاستقصاء ستة جوانب أو سمات أساسية، ووضع لكل جانب أو سمة من ثلاثة إلى أربعة مستويات بحسب مشاركة المتعلم بالنشاط الاستقصائي. وفي السياق ذاته، يشير زيتون (2007؛ 2010) إلى أنه ينظر إلى الاستقصاء في التعلم والتعليم كمستويات ثلاثة متدرجة تُصنّف وفقاً لدور المعلم والمتعلم في النشاط الاستقصائي، هي: الاستقصاء المبني (الاستقصاء البسيط في هذه الدراسة)، والاستقصاء الموجه، والاستقصاء الحر (الاستقصاء الحقيقي في هذه الدراسة)، وهو التصنيف ذاته الذي قدمه كولبرن (Colburn, 2000) وجرى تبنيه في الدراسة الحالية. وتدرّس العلوم كغيرها من المواد موجه بكتبها، إذ يغلب عليه تعليم المحتوى العلمي في تلك الكتب (Kesidou & Roseman, 2002). ففي تقرير المسح السنوي لتعليم العلوم والرياضيات لعام 2000 وجد فريق من الباحثين أن (95%) من المعلمين يستخدمون الكتاب المدرسي في تنظيم تدريسهم وتوجيهه، وتعين الواجبات للطلبة (Binns & Bell, 2015)، وهذا يستوجب إخضاع تلك الكتب، وبشكل مستمر لعمليات تحليل وتقويم، بغية تطويرها وتجويدها، لتواكب الاتجاهات والمستجدات التربوية الحديثة.

لذا تناولت العديد من الدراسات تحليل كتب العلوم بهدف تعرّف مدى تضمين سمات الاستقصاء فيها ومستواه، ومن هذه الدراسات دراسة جيرمان وهاسكن وألس (Germann, Haskins, & Auls, 1996) التي هدفت إلى تقصي مدى تضمين سمات الاستقصاء الحقيقي في أوراق تعليمات (90) تجربة مخبرية في كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في إحدى الولايات الأمريكية، وأظهرت نتائجها أنّ سمتي ضبط المتغيرات وصياغة الفرضيات تكررتا أكثر من غيرهما، وأن نسبة ضئيلة من التجارب تضمنت سمتي تصميم التجربة وتحديد المتغيرات. وأظهرت دراسة باسي وماندلو وترفو وراموس (Basey, Mendelow, Trevoe, & Ramos, 2000) في نتائجها أن مستوى الاستقصاء في منهاج مختبر العلوم الحياتية في ست كليات مجتمع اختيرت عشوائياً في ولاية كولورادو أمريكية تراوح بين (1.6-2.8) من (7)، وأن نسبة الأنشطة المخبرية في مستوى الاستقصاء (4) فأكثر بلغت (13%)، وتمثل العيب الأساسي في توليد الأسئلة، واختيار المتغيرات، وطرق تناولها.

وفي السياق ذاته، أجرى شين ومالهورا (Chinn & Malhotra, 2002) دراسة كان من أهدافها تحليل مجموعتين من الأنشطة المخبرية: (468) نشاطاً في تسعة كتب في العلوم مؤلفة لطلبة المدارس المتوسطة والابتدائية العليا ونشرتها دور نشر أمريكية مختلفة، و(26) نشاطاً استقصائياً طورها باحثون في التربية العلمية وعلماء نفس، وأظهرت نتائجها أن أنشطة الكتب المدرسية فشلت في تجسيد سمات الاستقصاء الحقيقي، إذ ليس هناك أي نشاط من أنشطة الكتب المدرسية يتيح للطالب فرصة توليد سؤال خاص به، أو إجراء تحويلات معقدة للبيانات، أو قراءة بحوث منشورة، وكانت تكررات سماتي اختيار المتغيرات وإجراء تحويلات للملاحظات ضئيلة جداً فيها، في المقابل كانت الأنشطة التي طورها المتخصصون أفضل قليلاً، إذ تجسدت فيها معظم سمات الاستقصاء الحقيقي بنسب مئوية أعلى.

كما أجرى زوين وآخرون (Zoin et al., 2004) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج بايوميند Biomind لطلبة المدارس الثانوية الإسرائيلية، قائم على أن الاستقصاء في العلوم الحياتية يتمثل في أن يفكر الطلبة كما يفكر العلماء، وأشارت النتائج إلى توافر سمات الاستقصاء الحقيقي في أنشطة البرنامج العلمية. وأجرى مامبا وجابلنغو وهنتر (Mumba, Chabalengula, & Hunter, 2007) دراسة أظهرت نتائجها أن غالبية التجارب العلمية في مقررات وكتب الكيمياء والاختبارات العملية للمرحلة الثانوية في جمهورية زامبيا كانت في مستوي تجارب الاستقصاء المنظم والتوكيد، وعدد قليل جداً في مستوى الاستقصاء الموجه، ولم تكن أية تجربة في مستوى الاستقصاء المفتوح.

ومن الدراسات المحلية القلائل في هذا المجال، دراسة العياصرة (2008) التي هدفت إلى تقصي مدى توزيع الأنشطة العلمية في كتب العلوم المطوّرة للصفوف من الخامس إلى الثامن الأساسية في الأردن على أنواع الاستقصاء العلمي البسيط، ومدى تجسيدها لسمات الاستقصاء العلمي الحقيقي، واستخدمت بطاقة تحليل لتحليل عينة تألفت من (264) نشاطاً علمياً في هذه الكتب، وأظهرت نتائجها أن تجارب التوضيح البسيط أكثر أنواع أنشطة الاستقصاء وروداً في كتب العلوم، وأقلها تجارب الملاحظات البسيطة، وقد فشلت كتب العلوم في تجسيد سمات الاستقصاء الحقيقي في الأنشطة العلمية الواردة فيها؛ إذ إن نصف هذه السمات لم تظهر في أي من هذه الأنشطة، والنصف الآخر ظهر فيها بنسب ضئيلة إلى ضئيلة جداً.

وعلى مستوى العربي أجرى الشمراي (2012) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية في كتاب الفيزياء ودليل التجارب العملية للصف الثاني الثانوي بالسعودية، واستخدمت أداة تحليل في ضوء خمس سمات للاستقصاء العلمي وفق قواعد تقدير رباعي التدرّج صادر عن المجلس الوطني للبحوث (NRC) في تحليل (53) نشاطاً علمياً، وأظهرت نتائجها تضمين سمة إعطاء الأولوية للأدلة في الرد على الأسئلة في كامل الأنشطة المحلّلة، وسمتا طرح الأسئلة وصياغة التفسيرات في غالبها، وسمة

التواصل وتبرير التفسيرات في نشاط واحد، وأظهرت أيضاً وجود توازن في تضمين المستويات العليا والدنيا لسمات الاستقصاء، لكن هناك عدم توازن في تضمين المستويات العليا والدنيا لكل سمة على حده.

وأجرى عمر وبوقس والمفتي (2015) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العلمية في كتب الكيمياء وأدلة التجارب العملية للمرحلة الثانوية بالسعودية، واستخدمت أداة تحليل في ضوء خمس سمات للاستقصاء العلمي وفق قواعد تقدير رباعي التدريب صادر عن المجلس الوطني للبحوث (NRC) في تحليل (128) نشاطاً علمياً، وأظهرت نتائجها أنه تم تضمين سمتي مشاركة المتعلم في طرح الأسئلة وتمكنه من صياغة تفسيرات من الأدلة في جميع الأنشطة المحلّلة، وسمة إعطاء أولوية للأدلة عند الرد على الأسئلة في غالبيتها، أما سمتا ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية والتواصل وتبرير التفسيرات فكانتا قليلة وقليلة جداً، وكان هناك عدم توازن في تضمين المستويات العليا والدنيا لكل سمة على حده.

وهدف دراسة الحصان وآخرين (2015) إلى تعرّف مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية في المرحلة الثانوية بالسعودية، واستخدمت أداة تحليل في ضوء خمس سمات للاستقصاء العلمي وفق قواعد تقدير رباعي التدريب صادر عن المجلس الوطني للبحوث (NRC) في تحليل (173) نشاطاً علمياً، وأظهرت نتائجها ضعف تضمين أنشطة كتب الأحياء للمرحلة الثانوية لسمتي ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية والتواصل وتبرير التفسيرات، إضافة إلى أن الأنشطة لا تدعم في غالبيتها عمليات التواصل لدى الطلبة، مما قلّل من تمكّنهم من تقديم مبررات علمية حول التفسيرات العملية.

وأجرى الدهمش والمنصور والشمراني والموهي (Aldahmash, Mansour, Alshamrani, & Almohi, 2016) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية في كتب العلوم وأدلة التجارب العملية للمرحلة المتوسطة بالسعودية. واستخدمت أداة تحليل في ضوء خمس سمات للاستقصاء العلمي وفق قواعد تقدير رباعي التدريب صادر عن المجلس الوطني للبحوث (NRC)، وأظهرت نتائجها أن سمات الاستقصاء متضمنة في أكثر من نصف الأنشطة المحلّلة، وأن سمتي إعطاء الأولوية للأدلة في الرد على الأسئلة وتقديم مبررات علمية للتفسيرات كانتا أكثر تكراراً من غيرهما، وأن متوسط مستوى الاستقصاء في هذه الأنشطة 2.55 من 5، وأن ليس هناك ما يشير إلى أن كتب العلوم تعطي الفرص للطلبة لتنمية مهارات الاستقصاء لديهم.

من استعراض الدراسات السابقة، يتبيّن أنّ الدراسات الأجنبية منها ركزت في معظمها على سمات الاستقصاء الحقيقي في مادة الأحياء للمرحلة الثانوية، أما الدراسات العربية

فتكاد تكون على نمط واحد، حيث استخدمت بشكل عام أداة تحليل في ضوء خمس سمات للاستقصاء العلمي وفق قواعد تقدير رباعي التدريج صادر عن المجلس الوطني للبحوث (NRC) في الكشف عن مدى تضمين سمات الاستقصاء العلمي ومستواه في الأنشطة العلمية في كتب العلوم المختلفة وأدلة التجارب للمرحلة الثانوية في السعودية، وممتاز الدراسة الحالية بتناولها جميع كتب أحد الصفوف الثانوية في الأردن بالتحليل وفق أداة تحليل من إعداد الباحث.

مشكلة الدراسة

من المتفق عليه بين المهتمين بالتربية العلمية أن استيعاب الطلبة لمحتوى المادة العلمية وحده غير كافٍ، بل يجب تعلم مهارات الاستقصاء العلمي، وامتلاك عمليات العلم في سياق بنية العلم وطبيعته (الحسان وآخرون، 2015). وأن الكتب المدرسية تؤثر في تدريس العلوم، وتؤدي دوراً مهماً في توجيهه. إذ بينت دراسة بيتون Beaton وآخرين المشار إليها في الشهراني (2012) أن المعلمين يقضون أكثر من 31% من وقت تدريسهم في الأنشطة الواردة في الكتب المدرسية.

وقد وجد أن الأنشطة العلمية في الكتب المدرسية لا تقدم فرصاً للطلبة للانخراط في استقصاء حقيقي (Ayar, Aydeniz, & Yalvac, 2015). وهي في كتب العلوم في الدول العربية لا تختلف عن ذلك، إذ إنها تهدف عادة إلى بناء المعرفة النظرية على حساب الأنشطة التطبيقية التي من شأنها تمكين الطلبة من القيام بالتجارب والاستقصاء، على الرغم من أن هناك مؤشرات تدل على أن محتوى المنهاج الوطني في بعض الدول العربية ومنها الأردن اقتربت من المواصفات الدولية المتقدمة تعليمياً، إذ قد يكون هذا أحد أسباب التراجع المستمر في مستوى أداء الطلبة الأردنيين في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) (صميذة وغريس، 2014).

من هنا، ومن منطلق أن الاستقصاء العلمي يعدّ من طرق التفكير، ومن أهم ما يميز مادة العلوم، ونظراً لغياب معايير وطنية معتمدة لتحديد مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في كتب العلوم في الأردن، وفي ضوء ندرة الدراسات المحلية التي تناولت مدى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في كتب العلوم، ولكون الكتب التي تناولتها هذه الدراسة أقرت حديثاً مع ما أثير حول المناهج الجديدة بشكل عام من انتقادات وسخط اجتماعي، جاءت هذه الدراسة بغرض تقصي مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر في الأردن.

أسئلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1 - ما سمات الاستقصاء العلمي المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة للصف الحادي عشر في الأردن؟
- 2 - ما مستوى الاستقصاء العلمي المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة للصف الحادي عشر في الأردن؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها:

- 1 - تناولت موضوع الاستقصاء الذي يُعدّ من التوجهات العالمية الحديثة في التربية العلمية.
- 2 - تناولت بالتحليل كتب المواد العلمية لأحد صفوف المرحلة الثانوية التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم كطبعة تجريبية في العام الدراسي 2016/2017 الحالي.
- 3 - تُعدّ -على حد اطلاع الباحث- من الدراسات المحلية القلائل التي تناولت موضوعها.
- 4 - تقدم أداة تحقق لها ما يناسب من مؤشرات الصدق والثبات لتحليل الأنشطة العلمية في كتب العلوم، وأدلة التجارب المخبرية، وأوراق تعليماتها، وتلك المنفذة في حصص العلوم.
- 5 - من الناحية التطبيقية، قد يستفيد من نتائجها القائمون على مناهج العلوم بفروعها المختلفة، عند تطوير هذه المناهج، في جعلها محتوية على أنشطة علمية استقصائية تتجسد فيها سمات الاستقصاء بمستوياتها الموجه والحقيقي بشكل أوسع.

محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود والمحددات الآتية:

- تناولت الأنشطة العلمية التي جاءت في كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن في العام الدراسي 2016/2017 (الطبعة الأولى التجريبية) تحت عنوان «نشاط» أو «نشاط تجريبي» أو «المشروع ..»، والتي يتطلب تنفيذها أداءً عملياً.
- اعتمدت عملية التحليل أربع عشرة (14) سمة من سمات الاستقصاء العلمي المحددة في دراسة شين ومالهورت (Chinn & Malhotra, 2002)، بمستويات ثلاثة: المستويين الأول (الاستقصاء البسيط) والثالث (الاستقصاء الحقيقي) وردا في دراسة شين ومالهورت مع وصف لكل سمة من هذه السمات، أما المستوى الثاني (الاستقصاء الموجه)، فوصفت سماته في هذه الدراسة استناداً إلى تعريف الاستقصاء الموجه وقياساً على تصنيف المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2000) لسمات الاستقصاء الأساسية ومستوياتها.

التعريفات الإجرائية

- النشاط العلمي: هو أي نشاط علمي في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة (الطبعة التجريبية/ 2016) للصف الحادي عشر في الأردن ورد تحت عنوان «نشاط» أو «نشاط تجريبي» أو «المشروع...»، ويتطلب تنفيذاً عملياً.
- سمات الاستقصاء: هي مجموعة مظاهر التفكير العلمي الجوهرية التي يستخدمها العالم في بحوثه وتجاربته لاكتشاف المعرفة العلمية التي جاءت في أداة التحليل في الدراسة الحالية للكشف عن مستوى تضمينها في الأنشطة العلمية في الكتب المحللة، وعددها (14) سمة.
- مستوى الاستقصاء: هو نوع الاستقصاء الذي يتحدد استناداً إلى مقدار ما يتيح النشاط العلمي من مشاركة للمتعلم في تنفيذه، وهو في هذه الدراسة ثلاثة مستويات، هي: المستوى الأول (الاستقصاء البسيط)، والثاني (الاستقصاء الموجه)، والثالث (الاستقصاء الحقيقي).
- كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر: هي الطبعة الأولى التجريبية لكتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة للصف الحادي عشر التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن على الطلبة بدءاً من العام الدراسي 2016/2017.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة، اتبع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى باستخدام أداة تحليل أعدت لهذا الغرض، اشتملت على (14) سمة من سمات الاستقصاء العلمي جاءت في دراسة شين ومالهورت (Chinn & Malhotra, 2002)، وحُدّد احتمال تضمين النشاط العلمي لها بثلاثة مستويات تقابل في تدريجها تنازلياً سمات الاستقصاء: البسيط، والموجه، والحقيقي، حيث اعتمد الأسلوب الكمي في التحليل، إذ كان هناك نوعان من المتغيرات كما جاء في تقرير مكتب المحاسبة العام الأمريكي (GAO) المشار إليه في دراسة الشهراني (2012)، وهما: المتغير المفاهيمي Conceptualizing، وقُصد به المحتوى المتغير الذي جرى تحليله (النشاط العلمي) الذي مثّل وحدة التحليل، والمتغير التصنيفي categorizing، وقُصد به المتغير الذي جرى تصنيفه في فئات في أثناء عملية التحليل (سمات الاستقصاء) التي مثّلت فئات التحليل.

مجتمع الدراسة عينتها

تألفت عينة الدراسة من مجتمعها المتمثل في (74) نشاطاً علمياً، هي جميع الأنشطة العلمية الواردة في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة (الطبعة التجريبية/ 2016) للصف الحادي عشر في الأردن التي جاءت تحت عنوان «نشاط» أو «نشاط تجريبي»، أو «المشروع..»، والتي يتطلب تنفيذها أداءً عملياً، والجدول (1) يبين توزيعها على هذه الكتب.

الجدول (1): أعداد الأنشطة العلمية في كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر

المادة	عدد الأنشطة العلمية التي يتطلب تنفيذها القيام بمهام عملية		
	الجزء الأول	الجزء الثاني	المجموع
الفيزياء	5	20	25
الكيمياء	6	12	18
العلوم الحياتية	10	10	20
علمو الأرض والبيئة	7	4	11
المجموع	28	46	74

أداة الدراسة

- للإجابة عن سؤال الدراسة، جرى تطوير أداة التحليل بعد الاطلاع على بعض الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك وفق الخطوات الآتية:
- اعتماد تصنيف كولبرن (Colburn, 2000) وزيتون (2007) الذي صنّف أنشطة الاستقصاء العلمي التي ترد في كتب العلوم أو تلك الممارسة في حصص العلوم في ثلاثة أنواع تمثل مستويات الاستقصاء العلمي، وهي: الاستقصاء المنظم (المبني)، الذي يقابله الاستقصاء البسيط في دراسة شين ومالهوترا (Chinn, & Malhotra, 2002)، والاستقصاء الموجه، والاستقصاء المفتوح الذي يُقابلة الاستقصاء الحقيقي في دراسة شين ومالهوترا نفسها.
 - اعتماد الإطار النظري المتضمن في مصفوفة العمليات المعرفية، وسمات الاستقصاء البسيط والحقيقي الواردة في دراسة شين ومالهوترا (Chinn & Malhotra, 2002)، التي تصلح -كما ذكرنا- لتحليل الأنشطة العلمية التجريبية، وتعريف الاستقصاء الموجه (Colburn, 2000؛ زيتون، 2007)، وتصنيف المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2000) لسمات الاستقصاء الأساسية ومستوياتها، في وصف سمات الاستقصاء بمستوياتها الثلاثة.
 - ترتيب أداة التحليل على شكل مصفوف ببعدين؛ البعد الأول (الرأسي) حُصص لسمات الاستقصاء وعددها (14) سمة (فئات التحليل)، والبعد الثاني (الأفقي) حُصص لمستويات

الاستقصاء، وهي ثلاثة مستويات تتدرج تنازلياً استناداً إلى مقدار ما يتيح النشاط العلمي من مشاركة للمتعلم في تنفيذه، كالآتي: الاستقصاء البسيط، والاستقصاء الموجه، والاستقصاء الحقيقي، حيث وصفت كل سمة من سمات الاستقصاء بفقرة إلى ثلاث فقرات متدرجة بحسب مستويات الاستقصاء، حيث اعتمد في وصف هذه السمات ما جاء في دراسة شين ومالهورت (Chinn & Malhotra, 2002) للمستويين الأول والثالث، أما المستوى الثاني، فوصفت سماته استناداً إلى تعريف الاستقصاء الموجه، وقياساً على تصنيف المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2000) لسمات الاستقصاء الأساسية ومستوياتها، وقد خصصت لكل نشاط علمي جرى تحليله (وحدة التحليل) نسخة من هذه الأداة، فيها معلومات أساسية عن النشاط وترميزه.

- جرى التحقق من صدق الأداة بعرضها بصورتها الأولية على اثنين من المتخصصين في مناهج العلوم وتدريسها، ومعلمة علوم حياتية/ طالبة دكتوراه، لإبداء آرائهم وتقديم مقترحاتهم حولها، وفي ضوء ذلك، أجريت بعض التعديلات التي تركزت في معظمها على الصياغة اللغوية.

- جرى التحقق من ثبات عملية التحليل بطريقتين، هما (حسينة، 2013): الثبات الداخلي Intra-Coder ، بأن حلل الباحث عينةً استطلاعية، ثم إعادة تحليلها بعد أسبوعين، وكانت نسبة التوافق بين نتيجتي التحليلين (91.2%)، والثبات الخارجي Inter-Rater ، بأن حلل محلل آخر العينة المختارة باستخدام أداة التحليل بعد تعريفه بقواعد التحليل باستخدامها، والتي من أهمها: مراعاة نوع النشاط البسيط؛ أهو تجربة ضبط، أم تجربة توضيح، أم تجربة ملاحظة، وذلك وفق ما جاء في دراسة شين ومالهورت (Chinn & Malhotra, 1996)، وإذا تكررت سمة في النشاط الواحد حسبت تكراراً واحداً، وإذا صُعب التحديد بين مستويين تحسب للمستوى الأعلى، وكانت نسبة التوافق بين تحليلي الباحث والمحلل الآخر (82.2%).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما سمات الاستقصاء العلمي المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة للصف الحادي عشر في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب تكرار تضمين كل سمة من سمات الاستقصاء في الأنشطة العلمية في كل كتاب من هذه الكتب ونسبها المئوية، والجدول (2) يبين نتائج ذلك.

الجدول (2): تكرارات تضمين سمات الاستقصاء في الأنشطة العلمية في الكتب ونسبها المئوية

التسلسل	السمة	الفيزياء تكرار (%) (n=154)	الكيمياء تكرار (%) (n=78)	العلوم الحياتية تكرار (%) (n=105)	علوم الأرض والبيئة تكرار (%) (n=58)	المجموع تكرار (%) (n=395)
	توليد أسئلة البحث	4(2.6)	6(7.7)	2(1.9)	2(3.4)	14(3.5)
	اختيار المتغيرات	15(9.7)	4(5.1)	13(12.4)	8(13.7)	40(10.1)
	تخطيط الإجراءات	24(15.6)	16(20.5)	19(18.1)	11(19.0)	70(17.7)
	ضبط المتغيرات	4(2.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	4(1.0)
	تخطيط القياسات	16(4.1)	5(6.4)	2(1.9)	3(5.2)	26(7.0)
	عمل الملاحظات	19(12.3)	11(14.1)	15(14.3)	8(13.7)	53(13.4)
	عمل تحويلات للملاحظات	9(5.8)	3(3.8)	12(11.4)	3(5.2)	27(6.8)
	التفكير في العيوب المنهجية	5(3.2)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	5(1.3)
	الاستدلال غير المباشر	18(11.7)	11(14.1)	15(14.3)	10(17.2)	54(13.7)
	التعميم	1(0.6)	1(1.3)	5(4.8)	0(0.0)	7(1.8)
	التفكير بنمط أو أكثر من أنماط التفكير	21(13.6)	16(20.5)	19(18.1)	10(17.2)	66(16.7)
	تطوير مستوى من النظرية	18(11.7)	5(6.4)	3(2.9)	3(0.8)	29(7.3)
	تنسيق النتائج من دراسات متعددة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
	دراسة تقارير البحوث	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
	المجموع	154(100)	78(100)	105(100)	58(100)	395(100)

يبين الجدول (2) أن تكرار تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة مجتمعة بلغ (395) سمة، وأن لكتاب الفيزياء النصيب الأكبر من هذا، إذ تجسدت سمات الاستقصاء العلمي فيه (154) مرة، في حين تجسدت في كتاب علوم الأرض والبيئة (58) مرة، وهي التكرار الأقل، وقد كانت سمة تخطيط الإجراءات أكثر هذه السمات تضميناً في الأنشطة العلمية في هذه الكتب، إذ تكرر تجسيدها (70) مرة أو ما يعادل (17.7%) من مجموع تكرارات السمات في الكتب

مجتمعة، تلتها سمة التفكير بنمط أو أكثر من أنماط التفكير التي تكرر تجسيدها (66) مرة، ونسبة (16.7%)، فسمّة الاستدلال غير المباشر بتكرار (54) مرة ونسبة (13.7%)، أما أقل السمات تضميناً فكانت سمتا تنسيق النتائج من دراسات متعددة، ودراسة تقارير البحوث، حيث لم تظهراً في أي نشاط من الأنشطة العلمية المحلّلة، تلتلهما سمتا ضبط المتغيرات بنسبة (1%)، والتفكير في العيوب التجريبية بنسبة (1.3%).

وربما يعود سبب كون كتاب الفيزياء أكثر كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر تضميناً لسمات الاستقصاء العلمي وتجسيداً لها في الأنشطة العلمية الواردة فيه، إلى طبيعة المحتوى المعرفي لمادة الفيزياء، حيث يغلب عليه القواعد، والمبادئ، والقوانين العلمية التي يستدعي استنتاجها والتحقق منها قيام الطالب بتجارب مخبرية فيها بدرجة عالية من الضبط، وما يلزم ذلك من تخطيط لإجراءات تنفيذ هذه التجارب وعمل القياسات والتحويلات عليها للوصول إلى هذه القواعد والقوانين استقراءً، أما كون كتاب العلوم الحياتية جاء في المرتبة الثانية من حيث تكرار سمات الاستقصاء العلمي فيه، ربما يعود أيضاً إلى طبيعة الموضوعات التي يتناولها هذا الكتاب، حيث يغلب عليها المفاهيم والحقائق العلمية التي يستدعي فهمها والتحقق منها قيام الطالب بملاحظات مباشرة بالحواس أو باستخدام المجهر وأدوات بسيطة، كدراسة مقطع عرضي لسوق نبات وتشريح أرنب.

أما كون كتاب علوم الأرض والبيئة أقل الكتب الأربعة تكراراً لسمات الاستقصاء العلمي، ربما يعود إلى قلة الأنشطة العلمية ذات الطابع العملي الأدائي فيه؛ فكثير من الأنشطة في هذا الكتاب لم تخضع للتحليل كونها أنشطة فكرية تأملية لا تتطلب أداءً عملياً لتنفيذها، وغالبية الأنشطة التي جرى تحليلها كانت دراسة عينات أو نماذج وتسجيل الملاحظات لا تحتاج إلى طرح أسئلة البحث والتخطيط لإجراءات تنفيذها وعمل القياسات والتحويلات عليها للوصول إلى استنتاجات أمكن تقديمها للطالب مباشرة، أضف إلى ذلك أنّ موضوعات كتاب علوم الأرض والبيئة يغلب عليها الطابع النظري العلمي كالأرصاد الجوية، والمياه الجوفية، والنظام الشمسي، والتي أمكن الاكتفاء بتقديمها في هذا الكتاب بالاستعانة بالصور الملونة والرسوم التوضيحية.

وقد كانت سمة تخطيط الإجراءات أكثر سمات الاستقصاء العلمي تضميناً في أنشطة الكتب المحلّلة، وربما يرجع ذلك إلى أنّ وصف السمة في مستوى الاستقصاء الأول في أداة التحليل يقتضي رصد وجود السمة بمجرد تقديم النشاط إجراءات تنفيذ التجربة أو ما سيجري ملاحظته للطالب، وبخاصة أنّ معظم الأنشطة المحلّلة تبدأ عادة بتقديم الأدوات والمواد ثم الإجراءات. وجاءت بعدها سمة التفكير بنمط أو أكثر من أنماط التفكير، وهذا منطقي، لأنه لا يكاد يخلو نشاط من دعوة الطالب صراحة أو ضمناً لاستخدام أحد أنماط التفكير للوصول إلى استنتاج.

أما أن تخلو أنشطة الكتب المحللة من سمتي تنسيق النتائج من دراسات متعددة ودراسة تقارير البحوث، ربما يعود بالنسبة للسمة الأولى إلى أن الإجراءات عادة تعطى للطالب سلفاً ولا مجال أمامه لإجراء التجربة بأنماط أو أشكال أخرى ليصار إلى التنسيق بين نتائجها، وربما يعود بالنسبة لسمة دراسة تقارير البحوث إلى أن ثقافة البحث العلمي بشكل عام في مرحلة ما قبل الجامعة غير سائدة في مدارسنا، لأسباب متعددة؛ منها صعوبة قراءة البحوث العلمية المنشورة، وصعوبة الوصول إليها، وكون غالبيتها باللغات الأجنبية، ولضعف الاتجاهات نحوها.

هذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات الآتية: (Chinn & Malhotra, 1996; Basey et al., 2000; Germann et al., 1996; Mumba et al., 2007; Zoin et al., 2004)، والعيصرة (2008)، وتختلف مع نتائج دراسة الدهمش وآخرون (Aldahmash et al, 2016)، ودراسة زوين وآخرون (Zoin et al., 2004).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى سمات الاستقصاء العلمي المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة للصف الحادي عشر في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب تكرار مستويات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية في كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر ونسبها المئوية، والجدول (3) يبيّن النتيجة.

الجدول (3): تكرارات مستويات الاستقصاء العلمي في الكتب المحللة ونسبها المئوية

المستوى				الكتاب
1	2	3	المجموع	
الاستقصاء البسيط	الاستقصاء الموجه	الاستقصاء الحقيقي	التكرار (%)	
التكرار (%)*	التكرار (%)	التكرار (%)	التكرار (%)	
120(30.4)	33(8.4)	1(0.2)	154(39.0)	الفيزياء
72(18.2)	6(1.5)	0(0.0)	78(19.7)	الكيمياء
90(22.8)	15(3.8)	0(0.0)	105(26.6)	العلوم الحياتية
36(9.1)	4(1.0)	18(5.6)	58(14.7)	علوم الأرض والبيئة
318(80.5)	58(14.7)	19(4.8)	395(100)	المجموع

النسبة المئوية من أصل (395) سمة

يتبين من الجدول (3) أن المستوى الأول/الاستقصاء البسيط الذي هو أدنى مستويات الاستقصاء العلمي، كان المستوى الأكثر تضميناً في كتب الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض والبيئة مجتمعة ومنفردة، إذ بلغ تكراره في الكتب جميعها (318) أو ما يعادل (80.5%) من أصل (395) سمة هي مجموع تكرارات السمات في الكتب مجتمعة، تلاه المستوى الثاني/ الاستقصاء الموجه (58) تكراراً ونسبة (14.7%)، وجاء المستوى الثالث/ الاستقصاء الحقيقي وهو أعلى مستويات الاستقصاء في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (19) ونسبة (4.8%).

وعلى مستوى الكتب منفردة، يتبين أن تكرار سمات الاستقصاء في مستوى الاستقصاء البسيط في كتاب الفيزياء بلغ (120) سمة، ونسبة (30.4%)، في حين كانت فيه سمة واحدة فقط في مستوى الاستقصاء الحقيقي، وهذا التكرارات والنسب لا تختلف كثيراً عنها في كتابي الكيمياء والعلوم الحياتية، إذ لم تظهر فيهما أية سمة في مستوى الاستقصاء الحقيقي، غير أن هذا الحال اختلف في كتاب علوم الأرض والبيئة الذي ظهر فيه (18) سمة من مستوى الاستقصاء الحقيقي.

ولبيان كيف توزعت هذه التكرارات والنسب المئوية على سمات الاستقصاء العلمي، جرى حساب تكرارات مستويات الاستقصاء الثلاثة ونسبها المئوية لكل سمة من سمات الاستقصاء في الأنشطة العلمية في كتب المواد العلمية الأربعة للصف الحادي عشر، والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4): تكرارات مستويات الاستقصاء لسمات الاستقصاء العلمي في كتب المواد العلمية للصف
الحادي عشر ونسبها المئوية

التسلسل	السمات	الكتاب	المستوى			المجموع
			1	2	3	
			الاستقصاء البسيط	الاستقصاء الموجه	الاستقصاء الحقيقي	
			التكرار (%) *	التكرار (%)	التكرار (%)	التكرار (%)
1	توليد أسئلة البحث	الفيزياء	4(1.1)	0(0.0)	0(0.0)	4(1.0)
		الكيمياء	6(1.5)	0(0.0)	0(0.0)	6(1.5)
		العلوم الحياتية	2(0.5)	0(0.0)	0(0.0)	2(0.5)
		علوم الأرض والبيئة	0(0.0)	0(0.0)	2(0.5)	2(0.5)
		المجموع	12(3.0)	0(0.0)	2(0.5)	14(3.5)
2	اختيار المتغيرات	الفيزياء	12(3.0)	3(0.8)	0(0.0)	15(3.8)
		الكيمياء	3(0.8)	1(0.3)	0(0.0)	4(1.0)
		العلوم الحياتية	9(2.4)	4(1.0)	0(0.0)	13(3.3)
		علوم الأرض والبيئة	4(1.0)	1(0.3)	3(0.8)	8(2.0)
		المجموع	28(7.6)	9(2.3)	3(0.8)	40(10.8)
3	تخطيط الإجراءات	الفيزياء	22(6.0)	2(0.5)	0(0.0)	24(6.5)
		الكيمياء	16(4.1)	0(0.0)	0(0.0)	16(4.1)
		العلوم الحياتية	16(4.1)	3(0.8)	0(0.0)	19(5.1)
		علوم الأرض والبيئة	8(2.0)	0(0.0)	3(0.8)	11(2.9)
		المجموع	62(16.8)	5(1.4)	3(0.8)	70(19.0)
4	ضبط المتغيرات	الفيزياء	4(1.0)	0(0.0)	0(0.0)	4(1.0)
		الكيمياء	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		العلوم الحياتية	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		علوم الأرض والبيئة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		المجموع	4(1.1)	0(0.0)	0(0.0)	4(1.0)

5	تخطيط القياسات	الفيزياء	13(3.3)	3(0.8)	0(0.0)	16(4.1)
		الكيمياء	5(1.3)	0(0.0)	0(0.0)	5(1.3)
		العلوم الحياتية	2(0.5)	0(0.0)	0(0.0)	2(0.5)
		علوم الأرض والبيئة	1(0.5)	0(0.0)	2(0.5)	3(0.8)
		المجموع	21(5.7)	3(0.8)	2(0.5)	26(7.0)
6	عمل الملاحظات	الفيزياء	19(5.1)	0(0.0)	0(0.0)	19(5.1)
		الكيمياء	11(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	11(2.9)
		العلوم الحياتية	15(3.8)	0(0.0)	0(0.0)	15(3.8)
		علوم الأرض والبيئة	5(1.3)	0(0.0)	3(0.8)	8(2.0)
		المجموع	50(13.5)	0(0.0)	3(0.8)	53(14.4)
7	عمل تحويلات للملاحظات	الفيزياء	9(2.3)	0(0.0)	0(0.0)	9(2.3)
		الكيمياء	3(0.8)	0(0.0)	0(0.0)	3(0.8)
		العلوم الحياتية	12(3.0)	0(0.0)	0(0.0)	12(3.0)
		علوم الأرض والبيئة	2(0.5)	0(0.0)	1(0.3)	3(0.8)
		المجموع	26(7.0)	0(0.0)	1(0.3)	27(7.3)
8	التفكير غير المباشر	الفيزياء	0(0.0)	5(1.3)	0(0.0)	5(1.3)
		الكيمياء	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		العلوم الحياتية	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		علوم الأرض والبيئة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		المجموع	0(0.0)	5(1.3)	0(0.0)	5(1.3)
9	التفكير في العيوب المنهجية	الفيزياء	15(3.8)	3(0.8)	0(0.0)	18(4.9)
		الكيمياء	11(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	11(2.9)
		العلوم الحياتية	15(3.8)	0(0.0)	0(0.0)	15(3.8)
		علوم الأرض والبيئة	8(2.0)	0(0.0)	2(0.5)	10(2.5)
		المجموع	49(13.3)	3(0.8)	2(0.5)	54(14.6)

10	التعميم	الفيزياء	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(0.3)	1(0.3)
		الكيمياء	1(0.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(0.3)
		العلوم الحياتية	4(1.0)	1(0.3)	0(0.0)	0(0.0)	5(1.3)
		علوم الأرض والبيئة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		المجموع	5(1.3)	1(0.3)	1(0.3)	1(0.3)	7(1.8)
11	التفكير بنمط أو أكثر من أنماط التفكير	الفيزياء	19(4.8)	2(0.5)	0(0.0)	0(0.0)	21(5.5)
		الكيمياء	16(4.1)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	16(4.1)
		العلوم الحياتية	15(3.8)	4(1.0)	0(0.0)	0(0.0)	19(4.8)
		علوم الأرض والبيئة	8(2.0)	0(0.0)	2(0.5)	10(2.5)	
		المجموع	58(14.7)	6(1.5)	2(0.5)	66(16.7)	
12	تطوير مستوى من النظرية	الفيزياء	3(0.8)	15(3.8)	0(0.0)	18(4.6)	
		الكيمياء	0(0.0)	5(1.3)	0(0.0)	5(1.3)	
		العلوم الحياتية	0(0.0)	3(0.8)	0(0.0)	3(0.8)	
		علوم الأرض والبيئة	0(0.0)	3(0.8)	0(0.0)	3(0.8)	
		المجموع	3(0.8)	26(6.6)	0(0.0)	29(7.3)	
13	تنسيق النتائج من دراسات متعددة	الفيزياء	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		الكيمياء	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		العلوم الحياتية	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		علوم الأرض والبيئة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		المجموع	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
14	دراسة تقارير البحوث	الفيزياء	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		الكيمياء	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		العلوم الحياتية	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		علوم الأرض والبيئة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		المجموع	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
المجموع			318(80.5)	58(14.7)	19(4.8)	395(100)	

النسبة المئوية من أصل (395) سمة

يتبين من الجدول (4) أن أكثر سمات الاستقصاء العلمي تكراراً في مستوى الاستقصاء البسيط وأعلىها نسبة مئوية كانت سمة التخطيط للإجراءات في كل من: كتاب الفيزياء بتكرار (22) سمة، وكتايي الكيمياء والعلوم الحياتية بتكرار (16) سمة لكل منهما، وجاءت بعدها في هذه المستوى سمة التفكير بنمط أو أكثر من أنماط التفكير، فسمة الاستدلال غير المباشر. أما في كتاب علوم الأرض والبيئة فكانت أكثر السمات تكراراً في هذا المستوى سمة تخطيط الإجراءات، والتفكير في العيوب المنهجية، والتفكير بنمط أو أكثر من أنماط التفكير، وقد انعدم تكرار سمات متعددة في مستوى الاستقصاء البسيط في الكتب المحللة كلها ، وهي: سمة التفكير غير المباشر، وتنسيق النتائج من دراسات متعددة، ودراسة تقارير البحوث، إضافة إلى سمي ضبط المتغيرات، وتطوير مستوى من النظرية في كتايي الكيمياء والعلوم الحياتية، وسمة توليد الأسئلة في كتاب علوم الأرض والبيئة، والتعميم في كتايي الفيزياء وعلوم الأرض والبيئة.

وقد كان كتاب الفيزياء أكثر الكتب تضميناً لسمات الاستقصاء العلمي من مستوى الاستقصاء الموجه، حيث ظهرت فيه ست (6) سمات بهذا المستوى، وكانت أكثر سمات الاستقصاء تكراراً في هذا المستوى في الكتب المحللة سمة تطوير مستوى من النظرية، حيث ظهرت في كتاب الفيزياء بتكرار (15) سمة، والكيمياء خمس (5) سمات، وعلوم الأرض والبيئة ثلاث (3) سمات، وسمتي اختيار المتغيرات والتفكير بنمط أو أكثر من أنماط التفكير في كتاب العلوم الحياتية بتكرار أربع (4) سمات لكل منهما، في المقابل، لم يظهر عدد كبير من سمات الاستقصاء العلمي في هذا المستوى في الكتب المحللة.

وقد كان كتاب علوم الأرض والبيئة أكثر الكتب تضميناً لسمات الاستقصاء في مستوى الاستقصاء الحقيقي، إذ ظهرت فيه سبع (7) سمات، في حين لم تظهر أية سمة في هذا المستوى في كتايي الكيمياء والعلوم الحياتية، وظهرت سمة واحدة لمرة واحدة فقط في كتاب الفيزياء.

وكون مستوى الاستقصاء البسيط (المنظم) أكثر مستويات الاستقصاء تكراراً في الأنشطة العلمية في كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر، ربما يعود كما كشفت دراسة العياصرة (2008) إلى أن تركيز تدريس العلوم في الدول العربية (بما فيها الأردن) على الجانب المعرفي، على حساب الجانبين المهاري والوجداني، وعلى الإلقاء وشحن أذهان الطلبة بالمعلومات، ما دفع القائمين على تأليف كتب العلوم لتقديم أنشطة علمية مشكلاتها واضحة، وإجراءاتها محددة، وتعطي للطالب أكبر قدر من المعرفة العلمية بأبسط الطرق وأسهلها، وبما أن هناك تأكيداً تقليدياً قوياً من مديري المدارس وأولياء الأمور على أن ينهي المعلم المقرر كاملاً، وبخاصة في المرحلة الثانوية المؤهلة للجامعة، وأن كتب مواد العلوم المحللة زاخرة بالمفاهيم والتعميمات العلمية، فليس أمام مؤلفي هذه الكتب -كما يبدو- إلا أن يأتوا

بأنشطة فيها الحد الأدنى من سمات الاستقصاء الحقيقي، لتتماشى مع التوجهات العامة تلك، وبخاصة أن أنشطة الاستقصاء الحقيقي معقدة نسبياً وتحتاج إلى وقت طويل وموارد مادية كبيرة (Chinn & Malhotra, 1996).

أضف إلى ذلك أن الأنشطة العلمية التي وردت في الكتب العلمية الأربعة التي تم تحليلها تتخذ نمطاً تقليدياً عاماً محدداً يتمثل في البدء بالمواد والأدوات المستخدمة، ثم إجراءات تنفيذ النشاط تتخللها أو تتبعها بعض الأسئلة حول الملاحظات الموجهة مباشرة نحو المتغيرات، وهذه الصورة النمطية لا يمكن أن تجسد سمات الاستقصاء من المستويين الموجه والحقيقي فيها، لذلك وجدت ندرة ظهور سمات الاستقصاء في مستوى الاستقصاء الموجه، وشبه انعدام لوجود سمات الاستقصاء في مستوى الاستقصاء الحقيقي في أنشطة الكتب محللة باستثناء كتاب علوم الأرض والبيئة التي كانت نسبة تجسيد أنشطته لسمات الاستقصاء الحقيقي أعلى من الكتب الأخرى، وربما يعود ذلك إلى طبيعة تلك الأنشطة التي تتمثل في أغلبها بدراسة عينات أو نماذج وتسجيل الملاحظات، وترك المجال للطالب لعمل التحويلات على الملاحظات، والتفكير فيها بأنماط مختلفة، وتطوير مستوى من النظرية حول الآليات التي تقف وراء ما يلاحظه من مشاهدات.

هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة شين ومالهورت (Chinn & Malhotra, 1996)، ودراسة باسي وآخرين (Basey et al., 2000) ودراسة العياصرة (2008) في ندرة وجود سمات في مستوى الاستقصاء الحقيقي، واختلفت في ذلك مع دراسة زوين (Zoin et al., 2004) التي أشارت إلى توافر سمات الاستقصاء الحقيقي في المحتوى الذي حلّته، واختلفت جزئياً مع نتائج دراسات: الشمراني (2012)، وعمر وآخرين (2015)، والدهمش وآخرين (Aldahmash et al., 2016) في كون مستوى الاستقصاء في الكتب التي حلّتها هذه الدراسات أعلى مما هي عليه في الدراسة الحالية التي تركزت في مستوى الاستقصاء البسيط.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يُوصي الباحث القائمين على مناهج المواد العلمية للمرحلة الثانوية (الصف الحادي عشر) في الأردن بالعمل على رفع مستوى الاستقصاء في الأنشطة العملية في كتبها، لتتجاوز المستوى الاستقصاء البسيط إلى مستويي: الاستقصاء الموجه، والاستقصاء الحقيقي، بحيث:
- تتيح المجال للطالب للمشاركة في طرح سؤال البحث، والتخطيط للتجارب، وتنفيذها، وتحليل البيانات وتفسيرها للوصول إلى معرفة علمية.
 - تعزيز الطالب على التفكير باستمرار في العيوب التجريبية، وتشجيعه على التفكير بأكثر من مُط، والتعميم على حالات مشابهة، وتنفيذ الأنشطة بأكثر من طريقة، وتنسيق النتائج.
 - حث الطالب في المرحلة الثانوية التي تسبق المرحلة الجامعية على دراسة تقارير وملخصات تقارير بحوث منشورة.

المراجع

1. حسينة، غازي (2013). تقييم كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء معايير المحتوى العالمية للتربية العلمية. المنارة، جامعة آل البيت، (3)19، 173-211.
2. الحصان، أماني والجبر، جبر والمفتي، عبده (2015). مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس، (51)، 155-131.
3. زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
4. زيتون، عايش (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
5. الشمراي، سعيد (2012). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (31)، 123-151.
6. صميده، حكمة وغريس، نجوى (2014). تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2014 في الدول العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمرصد العربي للتربية، إدارة التربية. متاحة بتاريخ 2016/11/12 على الموقع:
http://www.alecso.org/marsad/site/?cat=33&lang=ar
7. عمر، سوزان وبوقس، نجاه والمفتي، عبده (2015). مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العلمية في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (3)16، 512-488.
8. العياصرة، أحمد (2008). توزيع الأنشطة العلمية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن على أنواع الاستقصاء البسيط ومدى تجسيدها لسمات الاستقصاء الحقيقي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (32)4، 541-568.
9. موسى، إبراهيم (2006). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، 111، 14-52.
10. Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Traeagust, D., and Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88(13), 397-419.
11. Aldahmash, A., Mansour, N., Alshamrani, S., and Almohi, S. (2016). An analysis

- of activities in Saudi Arabian middle school science textbooks and workbooks for the inclusion of essential features of inquiry. **Research in Science Education**, 900-46(6), 879
- Ayar, M., Aydeniz, M., and Yalvac, B. (2015). Analyzing science activities in force and motion concepts: A design of an immersion unit. **International Journal of Science and Mathematics Education**, 13(1), 95–121
- Basey, J., Mendelow, T., and Ramos, c. (2000). Current trends of community college lab curricula in biology: Analysis of inquiry, technology, and content. **Journal of Biological Education**, 34(2), 80
- Binns, I., and Bell, R. (2015). Representation of scientific methodology in secondary science textbooks. **Science & Education**, 24(7), 913–936
- Chabalengula, V., and Mumba, F. (2012). Inquiry-based science education: A scenario on Zambia's high school science curriculum. **Science Education International**, 23(4), 307
- Chinn, C., and Malhora, B., (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluation inquiry tasks. **Science Education**, 218-86(2). 175
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42–44
- Germann, P., Haskins, S., and Auls, S. (1996). Analysis of nine high school biology laboratory manuals: Promoting scientific inquiry. **Journal of Research in Science teaching**, 33(5), 475
- Kesidou, S., and Roseman, J. (2002). How well do middle school science finding from project 2061's curriculum review. **Journal of Research in Science Teaching**, 39(6), 522
- Lederman, N., and Niess, M. (2000). Problem solving and solving problems: inquiry about inquiry. **School Science Mathematics**, 100(3), 113
- McBride, J., Bhatti, M., Hannan, M., and Feinberg, M. (2004). Using an inquiry approach to teach science to secondary school science teachers. **Physics Education**, (39)5, 1
- Mumba, F., Chabalengula, V., and Hunter, W. (2007). Inquiry levels and skills in Zambian high school chemistry syllabus, textbooks, and practical examinations. **Journal of Baltic Science Education**, 6(2), 50
- National Research Council (NRC). (1996). **National Science Education Standards**.

- .Washington DC, National Academy Press
25. National Research Council (NRC). (2000). **Inquiry and the national science education standards**. Washington, DC: National Academy Press
26. Song, Y., and Kong, S. (2014). Going beyond textbooks: a study on seamless science inquiry .in an upper primary class. **Educational Media International**, 51(3), 226–236
27. Zion, M., Shapira, D., Slezak, M., Link, E., Bashan, N., Burmer, M., Orian, T., Nussinovitch, R., and Agrest, B. (2004). Biomind-A new biology curriculum that enables authentic inquiry .67-learning. **Journal of Biological Education**, 38(2), 59

Journal of Accounting, Auditing and Governance
Volume2, Issue No4. October 2017

Table of Contents	Page
The Status Co. of Comprehensive Quality Concept-Realization and Its Application Among Administrative Staff Members of Public School at Taif. Maan Ayasrah Najwa Al-oufi	11
Developing an Instrument to Assess Faculty Collegiality M. Eid Dirani	41
Resistance, Terrorism, and the Difficulty of Defining Their Concepts Under the Islamic Law Provisions and International Law. saleem salameh hatamleh Mohammed gharaibeh Jihad M M Al - Jarrah Sana huneite alokour omar	71
Sunnah Between Confirm the Verdicts and Established Mousa Aesh Abu Alrieesh	119
The System of the Administrative Processes, and its Impact on the Organizational Relations System. (Case Study) Abdel mutti Mohammad Assaf	143
Level of Inclusion of Inquiry Features in Scientific Activities of Sciences Textbooks for Eleventh Grade in Jordan Ahmed Hassan Ali Al-Ayasrah	175



Jerash University Press:

- **Jerash for Researches and Studies - A Refereed Academic Issued Semi-annually .**
Sign in: www.jerashjournals.com , Email: jrs@jpu.edu.jo
- **Accounting Auditing and Governance- A Refereed Academic Issued Quarterly .**
Sign in: www.jerashjournals.com , Email: jaag@jpu.edu.jo
- **International of Legal Studies - A Refereed Academic Issued Semi-annually .**
Sign in: www.jerashjournals.com , Email: ijls@jpu.edu.jo
- **Studies in Arabic Language Literature- A Refereed Academic Issued Semi-annually .**
Sign in: www.jerashjournals.com , Email: jsal@jpu.edu.jo
- **Studies in English literature, linguistics and translation- A Refereed Academic Issued Semi-annually .**
Sign in: www.jerashjournals.com , Email: sellt@jpu.edu.jo

All publications in the Journal exclusively express their authors' opinions, and they do not reflect the views of the Editorial Board, the University, the policy of the Scientific Research Higher Committee or the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

Correspondence

All manuscripts and correspondences
Should be directed to the following address:

Salam Mahasneh

JERASH FOR RESEARCH & STUDIES

Jerash University – P. O. Box 311
Jarash 26150 – Hashemite Kingdom of Jordan
Tel.: 00962 2 6350521 .EXT: 133. 285 – Fax.: 00962 2 6350520

E-mail address:

Jrs@jpu.edu.jo

Signing in:

www.jerashjournals.com

Information for contributors

1. All materials submitted for publication should conform to the standards of academic research.
2. Manuscripts may be submitted on Arabic or English.
3. Manuscripts submitted for publication should be original and not submitted for publication elsewhere.
4. Material submitted for publication in Jerash University journal is evaluated by specialized referees each in his respective area.
5. receive an electronic copy of the research via the site www.jerashjournals.com , Email : jrs@jpu.edu.jo under Microsoft Word format doc or dox format
6. An abstract of about 150 words both in Arabic and English should be submitted with each paper.
7. Format of documentation should conform to the following:
 - A. Books: author's name, title, volume, publisher, place of publication, number, edition, page(s).
 - B. Journals or periodicals: author's name, title, title of journal, year, volume number, page(s).
 - C. Article in a book (conference proceeding memorial): author (of article's) name , title of article, book title, publisher, place of publication, year of publication, volume, edition, page(s).
8. Author will be sent three copies of the issue which his works was published and 10 off-prints, free of charge.
9. All material submitted for publication, whether accepted or not, will not be returned to the authors .
10. The Editorial Board's decisions regarding suitability for publication are final. . The Board reserves the right not to justify those decision.

Advisory Board:

Prof. Saleh Daradkeh

University of Jordan-Jordan

Prof. Khalid Y. Omari

Jordan

Prof. Brian Boman

University of Florida –USA

Prof. Makhlouf Haddadin

American University of Beirut

Prof. Bareaa Alqudsi

Damascus University

Prof .Abdeljelil Tamimi

University of Tunis

Prof .Ahmad Battah

University of Jordan-Jordan

Shadia Altal

Yarmouk University - Jordan

Abdul Rahman Ibrahim Alkikani

University of Jordan-Jordan

Hesham Gharaibeh

German Jordanian University-Jordan

Reza Al-Khawaldeh

Hamdi Mango Center for Academic - University of Jordan

Henry Diab

Lund University – Sweden

Ahmed Dawood Al-Majzaji Ash'ari

KING ABDULAZIZ UNIVERSITY

JERASH

FOR RESEARCH & STUDIES

A Refereed Academic Issue Semi-annually by Jerash University Press

Editorial Board

Editor-in-chief

Rateb Salameh AlSoud

University of Jordan

Members of Editorial Board

Mohammed T.Bani Salameh

Yarmouk University

Taleb Awad

University Of Jordan

Mohammad Arwabdeh

Yarmouk University

Abd AlRahman Saad AlArman

Jerash University

waleed Al-Shadooh

Jerash University

Ebraheem Al Tahat

Jerash University

Editorial Secretary

Salam Mahasneh